

ÉRICA MIRANDA MACIEL

**A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

M152a
2012

Maciel, Érica Miranda, 1978-

A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto do trabalho docente / Érica Miranda Maciel. – Viçosa, MG, 2012. xii, 117f. : il. ; 29cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 106-110

1. Professores - Formação. 2. Representações sociais.
3. Ensino médio. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

ÉRICA MIRANDA MACIEL

**A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 15 de agosto de 2012.

Célia Maria Fernandes Nunes

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Coorientadora)

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Orientadora)

*Dedico este trabalho ao meu esposo
Giovanni – fonte de apoio – e às
minhas filhas Giovanna e Sofia –
inspiração da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. **Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva**, pelo apoio, pela confiança, amizade e valiosa experiência formativa oportunizada.

Às Professoras da Banca de Qualificação, pelas sugestões e críticas.

Às Professoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Célia Maria Fernandes Nunes, pela participação na defesa da Dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV e seus professores, pela oportunidade de realizar o Curso.

À secretária do Programa Eliane Cristina Pinto, pela disponibilidade e amizade.

À Capes, pelo apoio financeiro, o que me possibilitou a dedicação exclusiva aos estudos.

À pedagoga Cíntia Lopes Reis, pelo auxílio no processo de coleta de dados.

Aos professores entrevistados, por terem compartilhado comigo suas vivências formativas, profissionais e pessoais, colaborando para que este trabalho fosse possível.

Aos meus colegas da Pós-Graduação, pelas vivências compartilhadas.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio, sem o qual não seria possível dedicar grande tempo a este trabalho.

A Giovanni, Giovanna e Sofia, pela atenção, pelo carinho e pelas dificuldades compartilhadas.

Aos meus sogros e tias, por estarem sempre dispostos a me ajudarem.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE ORGANOGRAMAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1. A formação docente	6
2.1.1. Os cursos de licenciatura como espaço de formação para docência no Ensino Médio	6
2.1.2. As concepções de formação e matrizes epistemológicas que as fundamentam.....	9
2.1.3. O aprendizado profissional e os saberes docentes.....	14
2.1.4. O trabalho docente e suas especificidades.....	21
2.2. A teoria das representações sociais (TRS).....	28
2.2.1. A Teoria das Representações Sociais: concepção histórica e elaborações conceituais.....	29
2.2.2. As noções de experiência e do vivido como campo de estudo das Representações Sociais	35
2.2.3. A contribuição da TRS para o campo educacional	38
2.2.4. Um diálogo com as pesquisas empíricas em RS	41
3. METODOLOGIA	45
3.1. Abordagem metodológica.....	45
3.2. Os instrumentos de coleta de dados.....	47

3.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa	49
3.3.1. Primeiro critério de seleção: vínculo empregatício	50
3.3.2. Segundo critério de seleção: tempo de experiência na docência.....	52
3.4. Procedimentos de análise.....	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1. Ser docente e o aprender da docência: um diálogo com professores do ensino médio.....	60
4.1.1. A docência no ensino médio: “É ser mãe, ser pai, ser psicólogo, ser médico... é tudo hoje, não é ser só o mediador de conhecimento”	60
4.1.2. A aprendizagem profissional da docência: “o que você vai vivenciando ao longo do tempo de trabalho é que vai te ensinando a errar menos”	68
4.1.3. Possibilidades e desafios na formação docente: “Hoje me sinto uma pessoa descrente na educação. Como é que o profissional fica num trabalho se ele não é valorizado?”	78
4.2. Conteúdos e processos constitutivos das Representações Sociais do Aprendizado Profissional da Docência.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	111
APÊNDICE A - Questionário.....	112
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	113
APÊNDICE C - Termo de consentimento.....	114
APÊNDICE D - Perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou
Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- GDP – Grupo de Desenvolvimento Profissional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- JIRS – Jornada Internacional de Representações Sociais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- RS – Representações Sociais
- TRS – Teoria das Representações Sociais
- UFV – Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os saberes dos professores.....	17
Tabela 2 - Níveis de preparação do professor reflexivo	19
Tabela 3 - Tipos de conhecimento profissional relacionados à aprendizagem da docência.....	19
Tabela 4 - Perfil dos docentes do Ensino Médio participantes do questionário	51
Tabela 5 - Fases do ciclo de vida profissional	53
Tabela 6 - Perfil dos entrevistados	55
Tabela 7 - Cálculo de horas-aula semanais da docência no Ensino Médio	83

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Eixos da entrevista e eixos estruturantes de análise	58
Organograma 2 - Ser professor e ser professor no ensino médio	96
Organograma 3 - Aprendizagem profissional da docência	97
Organograma 4 - Possibilidades e desafios no âmbito da formação.....	98
Organograma 5 - Organização e condição do trabalho docente	99

RESUMO

MACIEL, Érica Miranda, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2012. **A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto do trabalho docente.** Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Coorientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

As instituições educativas e os profissionais que nela atuam são desafiados permanentemente a reconstruírem seus saberes, para que possam acompanhar as mudanças de uma sociedade em constante processo de transformação. Emergem, pois, novas demandas no campo da formação docente, em que ser professor envolve um processo de desenvolvimento e aprendizagem permanente, constituído a partir de experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional. Considerando o professor um agente que produz conhecimento e reflete sobre sua prática, torna-se importante compreender os processos por meio dos quais o docente aprende a se tornar professor. Em face dessas considerações, este estudo objetivou compreender como os professores do Ensino Médio representam o aprendizado profissional docente em suas trajetórias de formação e de atuação. Pretendeu, ainda, identificar, nas representações sociais dos referidos professores, os saberes, as experiências e os interlocutores constitutivos da aprendizagem da profissão docente, bem como elucidar os desafios e possibilidades vislumbrados nos contextos de formação. A pesquisa norteou-se metodologicamente pela abordagem qualitativa e teve o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Para interpretá-los, recorreu-se ao procedimento da análise de conteúdo. O contexto de atuação profissional, marcado por processos de precarização do trabalho docente, em que se sublinham a degradação das condições de trabalho docente, a presença de abandono e desistência da profissão,

constitui um eixo emergente na estruturação dos conteúdos discursivos. Esse eixo perpassa todas as questões e discussões que envolvem a configuração do ser docente no ensino médio e as reais condições para o efetivo aprendizado profissional no contexto da formação continuada. As considerações apresentadas apontaram para a compreensão de que o aprendizado profissional da docência não depende, apenas, que o professor mobilize processos cognitivos, como a reflexão, a conscientização e a criticidade na construção dos seus saberes, pois a operacionalização desses processos depende das condições contextuais da atividade docente. O ser e aprender na docência são parte estruturante da construção da subjetividade humana, cuja existência se materializa na práxis educativa.

ABSTRACT

MACIEL, Érica Miranda, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2012. **Professional teaching learning in the social representation of teachers at secondary school.** Adviser: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Co-Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Educational institutions and the professionals who work in there are permanently challenged to rebuild their knowledge so they can follow the changes of a society which is in a constant formation process. New demands arise in the field of teachers' graduation, in which to be a teacher involves a permanent process of learning and development, made up by experiences lived over the personal and professional life course. Taking into account that a teacher is an agent who produces knowledge and reflects on its practicing, it is important to understand the processes through which the teacher learns to become a teacher. Thus, the objective of this study was to understand how a teacher of a secondary school represents the teaching professional learning on their graduation course. It was also aimed to identifying, in the social representations of teacher professional learning, as well as clarifying the challenges and possibilities seen in the formation context. This work was methodologically guided by the qualitative approach and used a questionnaire and interview as tools for data collection. Content analysis was used to interpret those data. The work organization and precariousness of their conditions in scope of the teaching activity constitute an emerging axis in the building of discursive contents. This axis passes by all questions and discussions involving configuration of being a teacher in the secondary teaching and the real conditions for the effective professional learning in the context of continuing education. Considering the importance, recurrence and emergence on the speech of the interviewees, it is needed

to understand the professional learning process of the teachers in view of the present context of development in teaching work and the real conditions for its effectiveness. Those concerning pointed to the understanding that teaching professional learning do not depend only on the mobilization of the cognitive process by the teachers, as thinking, awareness and criticism for building their knowledge because the running of those processes depends on the contextual conditions of the teacher practice. The being and learning in teaching are part of the construction's framework of the human subjectivity, whose existence is materialized in the education praxis.

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, buscou-se compreender como os professores do Ensino Médio representam o aprendizado profissional da docência nos contextos de formação e atuação profissional.

Os cursos de Licenciatura como espaço de formação inicial dos docentes do ensino médio são regulamentados, entre outros documentos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que estabelece que a formação desses profissionais se dê em nível superior. No entanto, as políticas que vieram promover a efetivação das mudanças nesses cursos sofreram influências do modelo neoliberal, caracterizadas pelo Estado Mínimo e pela não priorização da educação pelas políticas públicas nacionais que, ao flexibilizarem a formação docente, impulsionaram para que esta ocorresse de forma precária, caracterizando-se por políticas de aligeiramento nos currículos dos cursos, com redução de sua carga horária e ampliação da modalidade de formação a distância.

Vários autores (PEREIRA, 1998, 2006; GATTI, 2010; FERREIRA; SARAIVA, 2010) destacaram as limitações dos cursos de Licenciatura em face das suas finalidades sociais e da sua contribuição para a formação inicial dos docentes do Ensino Médio, entre as quais: currículo minimalista; ensino desvinculado da pesquisa; desarticulação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico; entre outras. Eles apontaram, ainda, que as estruturas curriculares desses cursos estão ancoradas nos pressupostos do Paradigma da Racionalidade Técnica, que compreende o papel do professor como um técnico que reproduz e gerencia o conhecimento.

Contraopondo a esse conhecimento, o paradigma da Racionalidade Prática compreende o professor como um agente que produz conhecimento e reflete sobre a sua prática. Dessa maneira, a formação de professores é entendida como um *continuum*, um processo de desenvolvimento permanente que deve apoiar-se na prática reflexiva e na aquisição de saberes e competências.

Nesse contexto, a aprendizagem docente se torna um condicionante do desenvolvimento profissional, uma vez que é por meio dos processos e ações que a qualificam que se potencializa a construção dos saberes docentes. Como objeto de estudo, a aprendizagem profissional da docência assume relevância, e sua investigação torna-se pertinente para as pesquisas no campo da formação docente.

No cenário acadêmico da produção científica, há uma convergência de que a formação docente deva ser concebida como um contínuo e não como uma etapa específica do desenvolvimento profissional. Esse conceito de formação diferencia-se de outros, como educação, ensino ou treino, uma vez que inclui uma dimensão pessoal e profissional do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a construção permanente de novos saberes e atitudes pelos professores no exercício da profissão ocorre em espaços formativos diferenciados: instituições formativas, práticas cotidianas, experiências interpessoais vivenciadas e ressignificadas pelos docentes em suas trajetórias ao longo da vida (GARCIA, 1999; MIZUKAMI; REALI, 2002).

Para os referidos autores, a aprendizagem profissional é um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações, que deve garantir nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. Ao compartilharem dessa concepção, eles reconhecem que os professores constroem uma epistemologia da prática no desenvolvimento profissional da docência, por meio de ações reflexivas sobre eventos educativos, com os quais interagem e sobre os quais atuam. Nesse sentido, a prática docente oportuniza aos professores se envolverem continuamente em situações de aprendizagem.

Essa caracterização da formação docente e do aprendizado profissional implica a configuração de uma nova profissionalidade docente, em que a reflexividade crítica sobre as práticas potencializa o desenvolvimento profissional da docência, reconhecendo e legitimando a experiência como instância gestora de saberes e, os professores, como agentes desse processo. Assim, ao atribuírem sentido e significado à prática docente em seu exercício profissional, os professores vão elaborando representações sobre suas experiências. Portanto, torna-se fundamental,

quando se busca analisar a formação de professores, compreender como seus saberes e atitudes são construídos e partilhados e como suas experiências formativas se reproduzem ou se transformam.

Em face das reflexões apresentadas, ressalta-se a importância da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Sérgio Moscovici, como aporte teórico direcionado para a compreensão dos saberes do senso comum que emergem das experiências e dos processos de comunicação entre os atores sociais e a realidade que os envolve.

Segundo Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (1994), as Representações Sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada nos universos consensuais, constituída de informações, crenças, opiniões e atitudes que possibilitam ao sujeito situar-se no grupo ao qual pertence, bem como compreender e explicar a realidade. Essas representações se tornam orientadoras de comportamentos e práticas, justificando as tomadas de posição e condutas adotadas. Assim, compreende-se que as representações sociais podem ser consideradas um meio para compreender as elaborações que se dão na vivência cotidiana dos professores, legitimando os seus saberes da experiência construídos na prática profissional.

A partir da década de 1990, tem-se constatado aumento expressivo de pesquisas sobre a formação docente considerando a centralidade desse campo de estudos nos contextos sociopolítico e acadêmico. Buscando sistematizar a produção do conhecimento sobre a Formação de Professores no Brasil, André (2002) e Brzezinski (2006) realizaram, respectivamente, dois Estados da Arte nos períodos de 1990-1998 e 1997-2002. Brzezinski (2006) sinalizou que existe uma lacuna em relação à produção acadêmica sobre a formação docente para os ensinos profissionalizante e médio. As constatações e considerações apresentadas pelas duas autoras apontam novas possibilidades de investigação no que se refere à formação de professores para atuação no ensino médio.

No âmbito da atividade profissional, com atuação como coordenadora pedagógica no ensino médio, as experiências e vivências compartilhadas oportunizaram-me algumas reflexões significativas. A saber: a formação inicial dos professores não representa a etapa mais relevante de seu desenvolvimento profissional; a dedicação exigida do professor em sua prática cotidiana, em função de sua intensiva carga horária de trabalho, dificulta seus investimentos na formação continuada; as condições de trabalho vivenciadas pelos professores cotidianamente nas escolas trazem implicações tanto para os professores quanto para os

coordenadores pedagógicos, para viabilização de oportunidades de formação contínua. Dessa forma, a caracterização do aprendizado profissional da docência, objeto de estudo desta investigação, aponta elementos relevantes a serem considerados para as possibilidades de formação continuada mais efetivas, direcionadas aos professores do ensino médio.

As experiências vivenciadas na prática profissional como coordenadora pedagógica e as contribuições teóricas que abordam a aprendizagem profissional docente subsidiaram este estudo, que buscou responder às seguintes questões: Como os professores do Ensino Médio representam a docência? Como ressignificam seu aprendizado profissional nas trajetórias de formação? Quais os saberes, experiências e interlocutores qualificam esse aprendizado? Em que contextos estes ocorrem? Quais os desafios enfrentados no âmbito de sua formação? E que possibilidades formativas vislumbram?

Embasando na concepção de que o professor não apenas reproduz conhecimentos, mas é um ator social que partilha experiências e reflete sobre estas produzindo novos saberes, torna-se necessário compreender os processos por meio dos quais aprende a se tornar um professor.

Nesse contexto, emergiu como objeto de estudo a aprendizagem profissional da docência. A pesquisa teve como objetivo mais amplo compreender como os professores do Ensino Médio representam o aprendizado profissional docente em suas trajetórias de formação e de atuação profissional. Especificamente, os objetivos foram: identificar, nas representações sociais dos referidos professores, os saberes, as experiências e os interlocutores constitutivos da aprendizagem da profissão docente; e elucidar os desafios e possibilidades vislumbradas nos contextos da formação docente.

Este estudo, intitulado “A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio”, compõe-se de cinco capítulos. No primeiro, tem-se a exposição do Referencial Teórico utilizado na pesquisa; no segundo, a Abordagem Teórico-Methodológica; no terceiro, a Apresentação e Análise dos Dados. Em seguida, vêm as Considerações Finais, sucedidas pelas Referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção do referencial teórico desta pesquisa, buscou-se como eixo orientador o objeto de estudo e as categorias anunciadas nos objetivos. A estruturação da primeira seção deste referencial compreende uma incursão teórica no campo da formação docente.

Por se tratar de pesquisa que envolve docentes do ensino médio, foi eleito como primeiro eixo temático desta seção “Os cursos de licenciatura como espaço de formação para a docência no Ensino Médio”. Considerando que o foco de análise é o aprendizado profissional da docência nas representações dos professores que atuam nesse nível de ensino, definiu-se como segundo eixo temático “As concepções de formação docente e suas matrizes epistemológicas”. Esta escolha se justifica à medida que se compreende que o aprendizado profissional da docência é inerente ao processo de formação. As ações e saberes mobilizados pelos professores em sua aprendizagem vinculam-se às suas concepções sobre o ser e fazer docente, sejam essas decorrentes das experiências aprendidas ou da busca de um modelo idealizado de docência.

O terceiro eixo temático trata-se do “Aprendizado profissional e os saberes docentes”, considerando que estes possuem especificidade, pluralidade, temporalidade. São, portanto, construídos e reconstruídos pelos docentes em sua trajetória de formação e atuação, articulando dimensões de sua história pessoal e profissional.

Reconhecendo que as reformas educacionais implementadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, trouxeram mudanças significativas na natureza do trabalho docente, em sua reestruturação – precarização e flexibilização –, acarretando implicações profundas nas concepções de docência, do aprendizado

profissional e de seus saberes, destaca-se como quarto eixo temático “O trabalho docente, suas especificidades e condições”.

Por se tratar de pesquisa que buscou compreender as informações, atitudes e imagens constituintes das representações dos professores sobre o seu aprendizado profissional, faz-se necessário apresentar “A Teoria das Representações Sociais” como segunda seção temática deste Referencial Teórico. Essa teoria será subdividida em quatro eixos temáticos, a considerar: concepção história e elaborações conceituais, as noções da experiência e do vivido como campo de estudo das RS, contribuição da TRS para o campo educacional e as pesquisas constituídas no âmbito da aprendizagem profissional docente.

2.1. A formação docente

2.1.1. Os cursos de licenciatura como espaço de formação para docência no Ensino Médio

Fica a questão: se a crise é real, e vem se avolumando há décadas, porque mudanças profundas não ocorrem? (GATTI, 2010, p. 506).

Diversos autores (PEREIRA, 1998; 2006; GATTI, 2010; SARAIVA; FERREIRA, 2010) vêm destacando as limitações das licenciaturas em face das suas finalidades sociais e da sua contribuição com a formação inicial de docentes para a educação básica. Buscando refletir sobre essas limitações, faz-se necessário reportar, historicamente, as origens da implementação desses cursos no contexto brasileiro.

Conforme Gatti (2010), os cursos que habilitam para o exercício da docência surgiram, no Brasil, no final do século XIX com as Escolas Normais, objetivando a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil. Segundo essa autora, no início do século XX a preocupação com a formação dos profissionais para atuarem no ensino “secundário” impulsionou a emergência das Licenciaturas no Brasil, nos anos 1930. Nesse momento, a partir da formação dos bacharéis, acrescentava-se mais um ano com disciplinas da área da Educação para a obtenção do título de Licenciado. Esse modelo formativo veio a ser denominado

“3+1”, ou seja, as disciplinas de conteúdo, com duração de três anos, sobrepostas às disciplinas pedagógicas, com duração prevista para um ano.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 aponte para mudanças no âmbito da formação dos licenciandos, Pereira (2006) explicitou que a realidade atual das licenciaturas revela que esse modelo ainda não foi totalmente superado e que os cursos que habilitam para o exercício da profissão docente permanecem, ainda, sem alterações substanciais em seu modelo. Esse aspecto pode ser observado, por exemplo, na estrutura curricular caracterizada pela desarticulação entre as disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação.

A análise de Pereira (2006) é compartilhada também por Gatti (2010) ao acreditar que, apesar de as análises e reflexões sobre as licenciaturas apontarem para a necessidade de reformulação curricular desses cursos, elas ainda têm sido superficiais, contemplando apenas algum aspecto e “não tocando no âmago da questão tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares” (p. 485).

A concepção de formação docente embasada no modelo “3+1”, segundo Pereira (2006), enquadra-se dentro do paradigma da Racionalidade Técnica. Esse paradigma se caracteriza por um privilégio do acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para sua posterior aplicação na prática, pela pesquisa institucionalmente desvinculada da atuação docente e pelo conhecimento escolar entendido como verdadeiro, molecular, categorial. O professor é considerado um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Esse paradigma subjacente às práticas formativas indica a frágil preparação desses cursos para o exercício do magistério na educação básica.

Referindo-se ao perfil socioeconômico do público que frequenta os cursos de Licenciatura, a análise das pesquisas realizadas por Gatti (2010) apontou que: (a) menos da metade dos licenciandos (46%) possui faixa etária considerada ideal, entre 18 e 24 anos; (b) há uma feminização da docência, uma vez que 74,4% dos licenciandos são mulheres; (c) o nível socioeconômico de 50,4% dos licenciandos situa-se na faixa de renda familiar média (3 a 10 salários mínimos), sendo, ainda, muito expressivo o percentual desses com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%); (d) a relação estudo x trabalho indica que 31,8% dos licenciandos trabalham e contribuem para o sustento da família, o que implica quantidade

considerável de alunos que empregam seu tempo em outras ocupações que não diretamente ao estudo; (e) a quantidade de pais analfabetos ou com baixo nível de escolaridade chega a aproximadamente 50% dos alunos, indicador que traz indícios sobre a bagagem cultural dos alunos; (f) os licenciandos provêm, em sua maioria, de escola pública, sendo 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente; g) a razão para a escolha da docência é atribuída por 21% dos licenciandos a uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade.

Em face dessa realidade, aquela autora considerou essencial que a caracterização do perfil dos licenciandos seja contemplada no planejamento pedagógico e nas atividades de sala de aula das instituições de ensino superior, uma vez que a formação em nível de graduação traz implicações sobre as aprendizagens e os desdobramentos destas na sua atuação profissional.

Estudo similar foi desenvolvido por Ferreira e Saraiva (2010), que investigaram as Representações Sociais de Discentes sobre os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UFV), tendo como foco de análise os elementos envolvidos no processo de formação docente. Os resultados deste estudo apontaram convergências em relação ao perfil dos licenciandos desenhado a partir dos estudos de Gatti (2010). Entre os resultados elencados por Ferreira e Saraiva (2010), destaca-se que: (a) os fatores sociais, econômicos e culturais interferem no processo de escolha dos sujeitos pela licenciatura e das expectativas em relação a ele, trazendo implicações sobre a trajetória acadêmica e profissional dos indivíduos; (b) os discentes que ingressam no curso de Licenciatura são, em sua maioria, do sexo feminino, oriundos de classe socialmente desfavorecida e cujos familiares possuem baixo nível de escolaridade.

Neste estudo, as autoras destacaram, ainda, que a escolha dos graduandos pelo curso de licenciatura se deu, em sua maioria, após o ingresso na instituição, pois pretendiam cursar somente o bacharelado. O estudo apontou vários aspectos que foram considerados nessa escolha: o gosto por ensinar, a complementação curricular, as oportunidades de emprego, a influência de ex-professores e familiares, o desejo de mudar o quadro atual da educação no Brasil, a vocação, a falta de opção e a facilidade de ingresso. A pesquisa também identificou que as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados, enquanto alunos de cursos de Licenciatura, relacionavam-se à falta de professores/infraestrutura, à dicotomia entre teoria e

prática, à grande demanda de tempo, ao preconceito social com relação à profissão, às dificuldades nas disciplinas, à baixa qualidade dos cursos e à falta de interdisciplinaridade.

Diante dessa realidade crítica, os cursos de Licenciaturas no Brasil vêm se estruturando de modo fragmentado, em que se visualiza uma secundarização do lugar ocupado pela formação de professores nas universidades brasileiras. Nesse sentido, Gatti (2010) considerou ainda não haver uma sinalização de que as políticas atuais sejam capazes de reverter esse quadro, uma vez que no Brasil “não se busca institucionalizar um centro formador (faculdade ou instituto) onde se possa integralizar e articular a formação de docentes para os vários níveis da educação básica e as várias áreas, como as existentes para outras profissões” (p. 496). Essa mesma autora apontou outra forma de configuração da estrutura universitária, contrapondo-se à atual departamentalização em Faculdade ou Instituto de Educação dedicado à formação de professores, que englobaria todas as especialidades com estudos, pesquisas e extensão relativos à didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

As considerações apresentadas sobre os cursos de licenciatura como instância de formação inicial dos professores, bem como sua organização curricular, não podem ser compreendidas desvinculadas das concepções de docência que as permeiam e das matrizes epistemológicas que as fundamentam.

2.1.2. As concepções de formação e matrizes epistemológicas que as fundamentam

Ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo (CONTRERAS, 2002, p. 132).

As orientações teóricas adotadas no contexto da formação de professores encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevaletentes em determinada época. Do ponto de vista epistemológico, pode-se fazer referência a duas concepções distintas que vêm servindo de referência

para a educação e subsidiando a estruturação dos programas de formação docente: a Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática.

A primeira concepção é herdada do Positivismo e compreende o papel do professor como um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Esse paradigma considera, ainda, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor é um executor de tarefas, e o aprendizado profissional se limita à aquisição de técnicas, conhecimentos e procedimentos a serem operacionalizados na ação docente.

Conforme Pérez Gómez (1995), a formação de professores tem estado impregnada dessa concepção linear e simplista dos processos de ensino, que abrange basicamente dois grandes componentes: um científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e um psicopedagógico que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula. Para esse autor, essa abordagem “unívoca e positivista da ciência tem utilidade muito limitada para a prática social e para a ação do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 101).

Diversos autores, entre os quais Mizukami e Reali (2002), vêm apontando as fragilidades do paradigma da Racionalidade técnica para a formação docente, a partir de um novo olhar sobre o papel atribuído ao professor não apenas como um técnico que reproduz e gerencia conhecimento, mas um agente que produz conhecimento e reflete sobre a sua prática.

Com o intuito de superar essa relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, característico do modelo da Racionalidade Técnica, emerge e se contrapõe a esse o Paradigma da Racionalidade Prática. Nesse paradigma, conforme apontaram Mizukami e Reali (2002), a formação de professores é entendida como um *continuum*, um processo de desenvolvimento para a vida toda; deve-se apoiar no modelo da prática reflexiva e na aquisição de saberes e competências. De acordo com Pérez Gómez (1995),

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora (p. 106).

Essa mudança de paradigma sobre o fazer docente repercute em uma nova perspectiva para se pensar o aprendizado profissional do professor, pois se exige desse profissional uma prática crítico-reflexiva, que seja, ele próprio, autor de sua formação e produtor do conhecimento. O aprendizado profissional configura-se, portanto, como um processo permanente, de construção de saberes e competências para realização do trabalho docente. Este não se encerra na formação inicial, mas se faz presente ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Vinculado aos pressupostos desse paradigma, a prática assume papel relevante para a formação e aprendizado docente, constituindo-se no lócus preferencial de produção do conhecimento. Sob essa ótica, a formação continuada de professores deve assumir uma nova concepção. De acordo com Mizukami e Reali (2002):

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 27-28).

Remetendo-se à escola como organização que aprende, essas autoras ainda consideraram que:

O processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, se adotado e incorporado pela escola, poderá constituir o eixo da aprendizagem da escola, em sua busca por oferecer processos de ensino-aprendizagem que, de fato, façam diferença para todos os seus participantes – professores, administradores, alunos, pais e comunidade (p. 83-84).

A reflexão-ação passa a ser o processo cognitivo que possibilitaria aos professores se tornarem conscientes das crenças subjacentes às práticas pedagógicas, tornando explícitas as suas teorias implícitas.

As bases da ação reflexiva têm, segundo Lalanda e Abrantes (1996), suas raízes na corrente “instrumentalista” ou “naturalista humanista”, representada por John Dewey (1859-1952). Essa corrente caracteriza-se pela acentuação conferida ao valor instrumental do conhecimento na resolução das reais situações problemáticas da nossa existência. Essas autoras afirmaram que a influência do pensamento pedagógico de John Dewey se faz sentir de forma premente, já que muitos dos atuais

filósofos que influenciam o rumo da educação, em especial a formação de professores, inspiram-se nas suas obras.

Autores como Schön (1995, 1998), Nóvoa (1995) e Pérez Gómez (1995) têm se posicionado favoráveis a uma nova configuração da formação de professores, pautada na matriz da racionalidade prática.

Donald Schön é apontado por Pérez Gómez (1995) como um dos autores que tiveram maior peso na difusão do conceito de reflexão. Segundo esse autor, ao buscar construir uma epistemologia da prática, Schön (1983, 1987) sistematizou três conceitos que integram o pensamento prático do profissional: conhecimento-na-ação (o saber fazer); reflexão-na-ação (processo de reflexão sem rigor, mas que contempla a captação imediata das múltiplas variáveis intervenientes, a improvisação e a criação); e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da própria ação).

Essas situações retrospectivas sobre os percursos pessoais e profissionais, através da reflexão, constituem, para esse autor, uma oportunidade de autoformação para o professor, contribuindo para que assuma uma responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional. A aprendizagem profissional docente, nesse sentido, não poderia se constituir de forma linear ou mecânica, mas sim a partir de uma reflexividade crítica sobre as vivências escolares cotidianas.

Essa vertente do professor pesquisador vem sendo difundida no Brasil e tem suas bases em experiências e estudos desenvolvidos na Inglaterra. Segundo Elliott (1998), a ideia de professores pesquisadores emergiu na década de 1960, no contexto de um movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias desse país. Ele atribuiu a Lawrence Stenhouse o termo pesquisa-ação, quando propôs um currículo e uma mudança pedagógica como experimento educacional inovador, caracterizados pela colaboração e negociação entre especialistas e práticos (professores). Considerou, ainda, que o lugar de trabalho dos professores configurasse no seu contexto de aprendizagem. Na compreensão de Elliott (1998), Stenhouse concebe a educação de forma humanística, vinculada à possibilidade de emancipação dos sujeitos de qualquer forma de autoritarismo, e a pesquisa seria o meio para se atingir uma mudança social.

Considerando as proposições teóricas apresentadas, propôs-se dialogar com o objeto de estudo. Dada a realidade vivenciada pelas escolas na atualidade e as condições efetivas de trabalho às quais estão submetidos os professores do ensino

médio, quais as reais condições para o desenvolvimento de uma prática reflexiva? É possível que esses incorporem essa prática no cotidiano da ação docente sem um arcabouço teórico formativo que a potencialize?

Nesse sentido, autores como Contreras (2002) têm-se posicionado criticamente acerca de uma visão idealizada do professor como profissional reflexivo. Ancorando-se em Smyth (1992), Contreras (2002) afirmou que o uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos cumpre uma função expressa de legitimação no contexto das atuais reformas educacionais. Ele considerou que, por delegar ao professor a centralidade no processo reflexivo, desvia a atenção dos problemas estruturais reais que incidem sobre a escola.

Para o referido autor, as concepções de prática reflexiva (Schön) e de professor pesquisador (Stenhouse) acabam pormenorizando, em seus trabalhos, uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa. Desconsideram-se fatores externos que afetam diretamente a sala de aula. Para Contreras (2002), o processo de reflexão sobre a prática não pode prescindir de incorporar a crítica institucional.

Sacristán (2005) também compartilhou da análise realizada por Contreras, ao apresentar uma crítica acerca das tendências investigativas na formação de professores e sua profissionalização, que desconsideram as condições de trabalho e a realidade vivenciada por esses docentes no cotidiano escolar.

Para esse autor, a situação atual da formação e da investigação sobre a formação de professores se caracteriza por duas grandes tendências, a pós-positivista e a pós-weberiana. A tendência pós-positivista apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, professor investigador em aula, professor intelectual e professor mediador do currículo, entre tantas. A tendência pós-weberiana caracteriza-se por uma problematização acerca das organizações e dos sistemas educativos como unidades coerentes e racionais, concepção que foi acentuada pelo neoliberalismo e pelas práticas de privatização. Para Sacristán (2005), há um enfrentamento entre os discursos elaborados por essas duas tendências, em que o professor é responsabilizado pelas mudanças necessárias à qualidade da educação e, numa relação paradoxal, se encontram em situações laborais e de trabalho que não condizem com o que deles é exigido. Nesse sentido, reconhece que a “investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não

com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho” (SACRISTÁN, 2005, p. 84).

As reflexões apresentadas acerca das concepções de docência e dos paradigmas que as sustentam apontam para concepções diferenciadas de formação e que privilegiam aspectos distintos: o professor visto como um técnico que aplica com rigor as regras e os conhecimentos científicos, contrapondo-se à concepção de que o professor é visto como um sujeito que produz conhecimento e reflete sobre sua prática. Há um reconhecimento também de que a docência não é uma categoria abstrata, pois as ações e os processos cognitivos que a caracterizam não podem ser desvinculados das condições socioeducativas que envolvem o trabalho docente.

Estabelecendo um diálogo com a aprendizagem profissional, objeto deste estudo, buscou-se indagar: Que relações podem ser estabelecidas entre as diferentes concepções de formação docente sistematizadas, as matrizes que a fundamentam e a aprendizagem profissional da docência? Os saberes requeridos à atuação docente podem prescindir dessa relação?

2.1.3. O aprendizado profissional e os saberes docentes

Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 31).

Em face do contexto atual que circunscreve o exercício profissional docente, os posicionamentos assumidos em relação à concepção de formação e às especificidades dos cursos de Licenciatura, buscaram-se analisar, no presente eixo temático da revisão de literatura, os elementos que caracterizam a aprendizagem profissional docente, bem como os saberes elaborados por esses nos contextos de formação e atuação profissional.

As instituições educativas e os profissionais que nela atuam são desafiados, permanentemente, a reconstruírem seus saberes para que possam responder e acompanhar as mudanças de uma sociedade em constante processo de transformação. Em face desse contexto marcado pela transitoriedade, emergem novas demandas no

campo da formação docente, em que o aprendizado profissional assume uma centralidade, qualificando-se como um processo permanente. Assim, a construção de saberes e competências para a realização do trabalho docente não se encerra na formação inicial, mas se faz presente na formação continuada, envolvendo experiências vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional. Compreende-se, pois, que os saberes dos professores advêm de várias instâncias, como família, escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, dos pares, dos cursos de formação continuada e outros tantos (MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI; REALI, 2002; TARDIF, 2002, 2005).

Mizukami e Reali (2002, p. 48) sistematizaram algumas considerações acerca da constituição do aprendizado profissional docente, ao afirmarem que:

Os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (p. 48).

Por caracterizar-se como desenvolvimental, a aprendizagem profissional requer tempo, pois as mudanças necessárias ao professor, compatibilizadas as necessidades e desafios postos pelo contexto atual, implicam muito mais do que aprender novas técnicas. Nesse sentido, a formação continuada deve ser ressignificada, ultrapassando o modelo clássico e habitual pautada em momentos formais e eventos, assumindo a escola como lócus de formação.

Constituído por aspectos formais e rotineiros, mas também por ambiguidades, elementos informais e imprevistos, o exercício da profissão exige do trabalhador competências profissionais variadas, envolvendo a mobilização de diversos saberes. Esses são compreendidos por Tardif (2002, p. 57) como um *continuum*, “uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”. Esse autor defendeu a necessidade de se repensar a formação para o magistério, levando-se em conta as especificidades e os processos envolvidos na construção dos saberes docentes.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes organizam-se em quatro modalidades: os profissionais, que são transmitidos pelas instituições formais de ensino, ou seja, os constituídos das ciências humanas e das ciências da educação; os

curriculares que envolvem os discursos, objetivos, conteúdos, métodos que se apresentam nos programas de ensino e que são definidos e selecionados pela instituição escolar; e os da experiência, que mobilizam conhecimentos desenvolvidos pelos docentes, alicerçados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Por fim, refere-se aos disciplinares, que compreendem os saberes produzidos dentro dos diversos campos específicos do conhecimento, que são difundidos e selecionados pelas instituições de ensino.

Os saberes da experiência são destacados pelo referido autor por representarem uma elaboração pessoal do professor em confronto com sua prática profissional cotidiana, que conduz à criação de um conhecimento específico, tácito e não sistemático. Cabe aqui ressaltar a relevância que esses saberes assumem na formação dos professores do ensino médio, sujeitos desta pesquisa, considerando as limitações dos cursos de formação inicial (já destacadas) em face das estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e da não priorização destes dentro do ambiente acadêmico. Faz-se necessário, ainda, refletir como os professores, submetidos aos condicionantes do cotidiano, carregado de diferentes demandas, consegue realizar as elaborações pessoais sobre a sua prática.

Tardif (2002) caracterizou os saberes docentes como plural, compósito, heterogêneo, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. Propõe, para tanto, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, buscando colocar em evidência as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente, conforme apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc.”	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2002, p. 63.

Identificou-se também em Garcia (1995) uma categorização elaborada por Shulman (1987) acerca dos conhecimentos nos quais se fundamenta o ensino. Refere-se, para tanto, ao conhecimento: dos conteúdos, pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe); do currículo, dos materiais e dos programas; do conteúdo pedagógico; dos alunos e das suas características; do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, cultura etc.); e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Para Garcia (1995), o conhecimento de maior interesse, do ponto de vista didático, é o de conteúdo pedagógico, uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e do modo de ensinar. Considera, pois, que a importância dada a esse:

Se deve ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCIA, 1995, p. 57).

A construção de conhecimento pedagógico do conteúdo, sob essa ótica, deve ser o fio condutor de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Para tanto, os professores necessitam de tempo e oportunidades significativas de

aprendizagem, de forma que possam repensar seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, pode-se inferir que o processo de aprendizagem profissional precisa ser compreendida a partir da consideração dos vários condicionantes envolvidos no contexto do trabalho docente.

O conhecimento pedagógico está relacionado com o contato com a prática, com a experiência concreta e particular de cada professor e está, também, muito ligado à experiência pessoal. Os professores estabelecem seus próprios princípios pedagógicos quando estes analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, de modo que a reflexão lhes oferece a oportunidade de objetivar suas teorias práticas e implícitas. Essas teorias práticas de ensino constituem o seu conhecimento profissional e são, conforme Sanders e McCutcheon (1986):

Estruturas conceituais e visões que oferecem aos professores razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares que escolhem de forma a serem efetivos. São princípios e proposições que subjazem às e que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores (SANDERS; McCUTCHEON, 1986 *apud* MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 50).

Reconhece-se, portanto, que a profissão docente possui uma especificidade, uma vez que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico, tácito, pessoal e não sistemático, que é vinculado à ação. No entanto, conforme apontou Pérez Gómez (1995), o saber prático do professor tende a se tornar mecânico caso não seja refletido:

(...) Quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Tendo como referencial Schön, que buscou conceber o professor em sua formação como um profissional reflexivo, Mizukami e Reali (2002) consideraram a reflexão como a orientação conceitual capaz de integrar vários componentes do ensino, como conhecimentos pessoal, profissional, proposicional e teórico. Essas autoras, apoiando-se em Valli (1992), destacaram seis formas diferentes de

conhecimento que guiam a prática, consideradas como seis níveis de reflexão e que podem ser agrupadas em suas abordagens de ensino, da racionalidade técnica e do prático-reflexivo. Os níveis de preparação do professor reflexivo explicitados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Níveis de preparação do professor reflexivo

Nível	Qualidade da reflexão	Conteúdo da reflexão
Prática reflexiva 6. Crítico (reconstrucionismo social)	Problematizando as metas e os propósitos da escolarização à luz da justiça e de outros critérios éticos	Dimensões sociais e políticas da escolarização
5. Personalista (desenvolvimental, narrativas)	Ouvindo a voz de cada um	Crescimento/desenvolvimento pessoal e temas relacionados
4. Deliberativo (eficiência social, cognitivo)	Pesando exigências e pontos de vista concorrentes entre si Contextualizando	Uma série de preocupações de ensino
3. Reflexão-na-ação	conhecimento da profissão e proposicional	Desempenho pessoal de ensino
Racionalidade técnica 2. Tomada técnica de decisões	Realizando correspondência entre desempenho e diretrizes externas	Instrução genérica e comportamentos de manejo derivados da pesquisa sobre o ensino
1. Comportamental	Não se aplica	Instrução genérica e comportamentos de manejo derivados da pesquisa sobre o ensino*

* No nível comportamental, trata-se de conteúdo *prescrito* e não reflexivo.

Fonte: VALLI, 1992 *apud* MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 58.

As autoras citaram, também, os autores Hatton e Smith (1995), que apresentaram os tipos de conhecimento profissional relacionados à aprendizagem da docência, pautada em uma hierarquização da racionalidade técnica ao pensamento reflexivo, de forma que os dois sejam interdependentes.

Tabela 3 - Tipos de conhecimento profissional relacionados à aprendizagem da docência

Tipos	Características	Indicadores
Racionalidade de técnica Técnico (tomada imediata de decisões sobre comportamentos e habilidades)	Baseia-se em resultados de uma base de pesquisa/teórica, mas sempre interpretada à luz de preocupações pessoais e de experiências prévias	Iniciar análise (usualmente com os pares) sobre o uso próprio de habilidades essenciais ou competências genéricas que são frequentemente aplicadas e em pequena escala em ambientes controlados

Continua...

Tabela 3 - Cont.

	Tipos	Características	Indicadores
Reflexão-na-ação	Descritivo (desenvolvimental, eficiência social, personalista)	Toma a melhor prática possível como meta	Analisar o desempenho profissional (provavelmente sozinho) e oferecer razões para as ações empreendidas
	Dialógico (deliberativo, cognitivo, narrativo)	Faz um balanço entre exigências e pontos de vista concorrentes e explora soluções alternativas	Ouvir as próprias vozes (sozinhos ou com outros) e explorar formas alternativas de resolver problemas numa situação profissional
	Crítico (reconstrucionismo social)	Configura os problemas a partir da consideração de critérios éticos, de metas e práticas de sua própria profissão	Pensar sobre os efeitos das próprias ações sobre os outros, levando em conta forças sociais, políticas e, ou, culturais. Pode ser partilhado

Fonte: HATTON; SMITH, 1995 *apud* MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 61.

A prática cotidiana envolverá, pois, tanto a racionalidade técnica quanto a prática reflexiva; de modo que o conhecimento do professor mobilizado em sua atuação docente deveria combinar o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal com o concreto.

Tanto as análises de Valli (1992) quanto as de Hatton e Smith (1995), referenciados por Mizukami e Reali (2002), indicaram que a reflexão seria o caminho mais apropriado à compreensão da natureza dos processos de aprendizagem profissional realizada pelos professores. A reflexão implica, pois, imersão consciente do homem no mundo de sua experiência.

Nóvoa (1995) também defendeu que o desenvolvimento profissional deve ser construído através da reflexividade crítica sobre as práticas, numa reconstrução da identidade pessoal e valorização do saber da experiência, da troca de saberes. Segundo esse autor, nesse processo de mudanças pelas quais passam a sociedade e a escola, a profissão docente está sob a influência de dois processos antagônicos: a sua profissionalização (marcada por um desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada) e a sua proletarização (marcada pela consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente, pela degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia).

Nesse sentido, a formação de professores deve exercer, segundo Nóvoa (1995), papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, necessariamente marcada pelo desenvolvimento pessoal (professor individual) e pelo

desenvolvimento profissional dos professores (coletivo docente), bem como pelo desenvolvimento organizacional da escola. Concebida dessa forma, a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas. Conforme apontou esse mesmo autor:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Garcia (1995) também afirmou que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, diferentemente dos termos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, é aquele que mais se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. Este deve pautar-se numa conotação de evolução e continuidade e pressupor uma valorização dos “aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (p. 55).

Reconhecendo a importância desses aspectos para o desenvolvimento profissional, direcionam-se o olhar deste para o trabalho docente, suas especificidades, sua forma de organização e as efetivas condições de sua realização. Nesse sentido, buscou-se indagar como “As condições de trabalho configuradas nos contextos de atuação profissional dos professores têm-lhes possibilitado investir em seu aprendizado profissional?”.

2.1.4. O trabalho docente e suas especificidades

As condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo. Contudo esse agravamento e essa complexificação não se traduzem, necessariamente, num prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas antes numa deterioração da qualidade da atividade profissional (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 158).

Discutir sobre a formação docente no cenário acadêmico, político e científico pressupõe uma discussão precedente e contextual sobre os fatores que influenciam na configuração da educação em nosso país, bem como aqueles que incidem sobre a formação de professores.

Conforme Oliveira (2004), atrelado ao processo de globalização das economias, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. As reformas educacionais impulsionadas por esse contexto de mudanças configuraram, a partir dos anos 1990, como eixo principal a educação para a equidade social. De acordo com essa autora, as reformas no Brasil seguem uma nova regulação, marcada essencialmente pelos seguintes fatores:

Centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, coma criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação dos exames institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Carnoy (2003) também corroborou a tese de que a mundialização das economias incide sobre a educação em planos bastante diferentes. Segundo esse autor, essas implicações podem ser percebidas através de: pressão para que a população economicamente ativa eleve o nível de instrução; redução dos gastos públicos com a educação; recorrência aos instrumentos de regulação, ancorados nos critérios de produtividade e excelência; e luta contra a globalização pelas categorias sociais marginalizadas pela afirmação de valores culturais. Constatou-se, pois, que a redução no orçamento do Estado destinado aos professores é uma das consequências do processo de globalização sobre o corpo docente, o que dificulta a implementação das mudanças apontadas como urgentes para se alcançar a qualidade da educação.

Nesse contexto marcado pela globalização, Carnoy (2003) considerou, ainda, que a educação assume um lugar estratégico nas políticas de desenvolvimento e no processo de luta pela diminuição das desigualdades sociais. Para tanto, essa é concebida não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como meio para a reinserção dos indivíduos na nova sociedade construída em torno da informação e do saber. Nesse panorama, os países são impulsionados a reformarem seus sistemas educativos, no sentido de elevar os níveis de escolarização de sua população, visando a uma inserção sustentável nos espaços sociais e econômicos.

No Brasil, iniciativas governamentais vêm destacando a formação superior como estratégia das políticas públicas para a profissionalização do professor, explicitada principalmente pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB 9394/96. No art. 87 deste documento, foi estipulado o prazo de uma década para que os professores atuantes nos sistemas de ensino tivessem concluído a formação inicial.

Apesar de ter-se encerrado esse prazo no ano 2006, dados do estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, desenvolvido e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (2009), indicaram que 68,4% dos docentes em exercício na educação básica pública possuíam nível superior completo. Entre aqueles que não atingiram a meta proposta, estão os que cursaram apenas o Bacharelado ou, ainda, não concluíram o curso de formação inicial. Outros (6,3%) correspondiam a um contingente denominado “professores leigos”, que não possuíam habilitação para o exercício do magistério, uma vez que concluíram apenas o ensino fundamental ou médio.

Apesar do expressivo dado quantitativo, ao considerar que quase 70% dos docentes atingiram a meta proposta de formação no ensino superior em atendimento aos preceitos legais da LDB, a qualidade dos processos formativos deixaram muito a desejar. As políticas educacionais apoiadas no modelo neoliberal, baseadas no Estado Mínimo, flexibilizaram a formação docente e institucionalizaram programas emergenciais para a formação de professores. Essas políticas têm sido caracterizadas por um aligeiramento na formação, através de formação em serviço e, ou, na modalidade a distância, implementadas pelo Estado de forma massiva.

Há, ainda, uma flexibilização na atual LDB quanto ao lócus de formação dos professores, quando cria os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior. Problemas advindos dessa mudança implementada pela lei vêm sendo denunciados por várias entidades, como Anfope, Anped, Forumdir e Anpae, uma vez que desvincular a formação de professores no contexto da universidade significa afastá-la do local onde, por excelência, se dá a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Percebe-se, pois, que a configuração das políticas educacionais implementadas nos últimos anos, em atendimento às diretrizes ditadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – FMI, muitas vezes vêm dissimuladas por oportunidades e promessas de qualidade, mas, em contrapartida, tendem a caminhar rumo à precarização do trabalho desempenhado nas escolas. Nesse cenário de políticas sustentadas pelo ideário

neoliberal, a educação é concebida como mercadoria, viabilizando-se a criação de um “nicho mercadológico”, parafraseando Torres (2001), viável à proliferação do setor educacional privado.

Os efeitos da mundialização também incidem sobre os professores que, segundo Carnoy (2003), ao mesmo tempo que são apontados como responsáveis pelas crescentes dificuldades da escola e, contraditoriamente, são alvo das disposições governamentais que preconizam a redução dos gastos com a educação, aumentam a carga de trabalho destes e reduzem os seus salários.

Dessa forma, constata-se atualmente uma tendência em se atribuir aos docentes a responsabilidade pela melhoria ou, em outro extremo, pela deterioração da qualidade da educação, desconhecendo a diversidade de outros fatores vinculados à questão educativa que não passam exclusivamente pelo ensino. Verifica-se, pois, um contrassenso do discurso do poder público em creditar ao professor a chave pela melhoria do ensino e a formação que a ele é possibilitada.

Considera-se que o contexto histórico, social e cultural globalizado no qual se insere a escola condiciona tanto a formação docente quanto o trabalho desempenhado pelo professor. Nesse sentido, ao analisar os processos formativos e constitutivos da aprendizagem profissional docente e seus condicionantes, é essencial problematizar: como vem se configurando o trabalho docente na escola e qual o reconhecimento de seu trabalho pela sociedade e pelos órgãos públicos?

Durante várias décadas, questões relativas ao ensino-aprendizagem dominaram as pesquisas no campo da educação, relacionadas historicamente à expansão da escolarização e à institucionalização da docência como um trabalho especializado. No entanto, como apontaram Tardif e Lessard (2005), desde os anos de 1980 proliferou importante literatura referente ao corpo de professores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização. Essa mudança de foco, também percebida nas políticas públicas implementadas, é atribuída pelos autores tanto à insatisfação do grande público e da classe política diante das performances da escola quanto a uma profunda inquietação por parte dos professores, que se sentem desvalorizados e pouco reconhecidos. Esse enfoque acentuado ao corpo docente também é justificado pelo fato de a docência representar, atualmente, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas, tanto por causa de seu número quanto de sua função.

A compreensão dos processos envolvidos na formação do professor e em sua aprendizagem profissional precede, assim, de uma reflexão de seu contexto de trabalho, uma vez que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas no Brasil têm repercutido em mudanças profundas na natureza desse contexto.

Numa perspectiva sociológica, Tardif e Lessard (2005) analisaram o trabalho docente enquanto atividade profissional, considerando a sua abordagem interativa e as determinações específicas do seu “objeto de trabalho”. Por serem os seres humanos a matéria-prima desse trabalho interativo, eles afirmaram que se trata de “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Esses autores consideram, para tanto, que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza desse trabalho e a atividade do trabalhador, ao fazer retornar sobre si a humanidade de seu objeto. Essa ocupação também exige dos professores qualificações elevadas e conhecimentos abstratos; uma vez que o trabalho cotidiano desses docentes se baseia em conceitos complexos, que traduzem a complexidade das situações de trabalho nas quais se encontram envolvidos.

Segundo Tardif e Lessard (2005), as profissões humanas interativas vêm adquirindo gradativo *status* na organização socioeconômica do trabalho, entre as quais se situa a docência. Esse *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social.

Ao analisarem o trabalho docente enquanto experiência, os referidos autores trataram do modo como esse ofício é vivenciado e significado pelos professores. Nesse sentido, consideram que as experiências subjetivas os remetem a uma situação social, em que a experiência de cada um é parte de uma coletividade que partilha o mesmo universo.

Tardif e Lessard (2005) consideram que as atuais reformas educacionais esbarram em fenômenos que representam obstáculos à profissionalização dessa atividade, levando a uma proletarização do trabalho docente, considerando-se que:

As condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo. Contudo esse agravamento e essa complexificação não se traduzem, necessariamente, num prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas antes numa deterioração da qualidade da atividade profissional (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 158).

Ao analisar a organização do trabalho na escola, Oliveira (2004) compreendeu que as mudanças trazidas pelas reformas educacionais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. Considerou que, na atualidade, os professores vêm sendo apontados como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma, embora estes tenham de responder a exigências variadas que estão além de sua formação. Tais exigências contribuem, conforme Oliveira (2004, p. 1.132), para “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante”.

O Relatório de Monitoramento (2008), pautado em dados dos Censos Escolares do INEP, ressalta que a “precariedade nas condições de trabalho dos professores e a carência na contratação destes são apontadas como sérios entraves à qualidade na educação” (p. 18). O documento evidencia que, no Brasil, ainda há um número expressivo de professores sem habilitação formal exigida para o nível que ensinam, fator atribuído, em grande parte, pelas condições de remuneração pouco atrativas. Outro problema apontado é que existem nos sistemas de ensino contratações de professores em caráter temporário.

Autores como Torres (2001) já vêm denunciando que as condições de trabalho pedagógico na escola pública e a falta de investimentos e recursos orçamentários afastam do magistério amplas parcelas da juventude que poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. Essa autora considerou que a escassez de professores para a educação básica:

Não pode ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e de seus educadores (p. 1207).

Acrescentou que as alternativas conjunturais têm por conseqüência aprofundar ainda mais o quadro da desprofissionalização dos professores, pela flexibilização e aligeiramento da formação. Considerou que:

Generalizou-se nos países em desenvolvimento um esquema que privilegia os programas dirigidos aos docentes em serviço, reduz o tempo e os níveis de exigência da formação/capacitação docente e, em geral, encara a aprendizagem docente mais em termos de treinamento do que formação ampla, integral e permanente (TORRES, 2001, p. 43).

Essa mesma autora ressaltou, ainda, que a ênfase na aprendizagem relaciona-se exclusivamente aos alunos, sem assumir os docentes como os primeiros sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, a formação dos docentes não é vista como condição necessária para garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos e para viabilizar qualquer mudança em educação.

Oliveira (2004), ao fazer uma análise sobre a reestruturação do trabalho docente, destacou as implicações que a flexibilização e a precarização exercem sobre esse labor. Segundo essa autora, a flexibilidade e autonomia conferidas à escola resultam, também, em maior autonomia para os envolvidos, especificamente os professores. Esse modelo regulatório tem levado a uma intensificação e autointensificação do trabalho docente, por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores, que se sentem autorresponsabilizados por suas tarefas, seu desempenho e sua formação e atualização e, até mesmo, pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola. Desse modo:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à discussão dos professores, ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Deve-se considerar, ainda, a questão da regulação do Estado sobre o trabalho docente, que o reduz à prática individual, à sua dimensão técnica, de modo a poder ser avaliado, mensurado, certificado. Assim, os novos mecanismos de controle, efetivados através da expansão das estatísticas federais, retiram do professorado sua autonomia e trazem novas regulações sobre o seu trabalho. Oliveira (2004) concluiu que a reestruturação do trabalho pedagógico, sem as adequações necessárias, parece implicar processos de precarização do trabalho docente.

Oliveira (2004) reportou-se a Enguita (1991) para discutir sobre a ambiguidade que se reveste a docência, entre a proletarização e o profissionalismo, em que o último seria a saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho. Segundo aquela autora:

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho contrapõe-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Outro aspecto considerado por essa autora que pode conduzir na direção de uma proletarização do trabalho docente são os movimentos de uma gestão democrática da escola, caracterizados por aumento na participação da comunidade da escola nos processos decisórios. A perda de exclusividade dos professores sobre a área de atuação pode ser representada por eles como uma ameaça.

Considerando-se o panorama de mudanças relacionadas à organização do trabalho docente, esta se constitui numa temática recorrente no discurso, tanto da academia quanto dos trabalhadores do ensino, que estão submetidos cotidianamente aos condicionantes do campo de trabalho. Neste estudo, o trabalho docente emerge, nos discursos dos professores, como uma categoria articuladora e central, que traz indicativos sobre a urgência de considerar essa temática nas reformas educacionais, sem a qual outros projetos, entre estes os de formação continuada, não teriam a eficácia almejada.

Tendo delimitado o referencial teórico que norteou o estudo, acerca da formação docente e, mais especificamente, sobre a aprendizagem profissional, passaremos a apresentar a abordagem teórico-metodológica acerca da Teoria das Representações Sociais.

2.2. A teoria das representações sociais (TRS)

Atrelada à concepção de formação docente como um processo permanente que engloba as experiências vivenciadas pelos professores ao longo da trajetória pessoal e profissional, considera-se, pois, que os saberes demandados para o exercício profissional emergem de fontes diversas. Esses não são constituídos apenas pelos saberes científicos, mas envolvem, também, os adquiridos a partir das experiências vivenciadas nos espaços formais e informais. Compreende-se, para tanto, que os docentes não se configuram apenas como sujeitos que reproduzem conhecimentos, mas atores sociais que conferem significações aos objetos com os quais dialogam, no âmbito do trabalho educativo. Tem-se, portanto, que o pensar e fazer na docência não se configuram como prática individual, mas psicossocial, cuja gênese e dinâmica deve ser compreendida nas relações interpessoais, nos vínculos identitários que os docentes estabelecem com seus grupos de referência e pertença.

Nesse sentido, a TRS apresenta um potencial teórico e metodológico para apreender os conhecimentos como um processo psicossocial, à medida que estes são socialmente elaborados e partilhados pelos sujeitos.

Busca-se, portanto, através da TRS, compreender os significados atribuídos pelos professores do Ensino Médio aos processos constitutivos da sua aprendizagem profissional. Para tanto, fez-se uma incursão nos seus aportes teóricos, ora apresentados através de quatro subdivisões: 1) A Teoria das Representações Sociais: concepção histórica e elaborações conceituais; 2) As noções de experiência e do vivido como campo de estudo das Representações Sociais; 3) A contribuição da TRS para o campo educacional; e 4) Um diálogo com as pesquisas empíricas em RS.

2.2.1. A Teoria das Representações Sociais: concepção histórica e elaborações conceituais

É explorando um mundo por essência equívoco que se tem a oportunidade de alcançar a verdade. O conhecimento não é inacabado porque nos falta a onisciência, mas porque a riqueza das significações está inscrita no objeto (ARON, 1955 *apud* JODELET, 2001, p. 41).

No limiar do séc. XXI, as transformações nas esferas sociais, econômicas e culturais repercutem na concepção de ciência moderna, produzindo uma crise no paradigma da racionalidade técnica que a sustenta. A emergência de novos paradigmas aponta para novas concepções, entre as quais uma valorização da subjetividade humana. No contexto dos movimentos que buscam repensar os fundamentos da ciência moderna emerge, na psicologia social, o campo de estudos das representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais tem sua origem na França, quando o psicólogo Sèrge Moscovici buscou desenvolver uma abordagem psicossociológica do conhecimento, redefinindo novas bases para a psicologia social. Sua primeira obra, na qual expôs o conceito desta Teoria, foi intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, de 1961 (SÁ, 1993). Identifica-se, nesta, a preocupação com a teorização da dialética entre o sujeito individual e a sociedade, da relação entre o particular e o universal, entre a unidade e a totalidade, buscando superar as tendências psicologizantes e sociologizantes vigentes no campo da psicologia social.

Considerada uma forma sociológica de psicologia social, a TRS difere marcadamente das formas psicológicas de psicologia social predominantes nos Estados Unidos da América. A vertente psicossociológica de origem europeia, da qual Moscovici participa, condena a tradição norte-americana dominante por se ocupar basicamente dos processos psicológicos individuais. Para Moscovici (1978), os fenômenos sociais e psicológicos se interagem nos processos de comunicação dos atores sociais em interação com a realidade.

Em sua obra original, Moscovici (1978) buscou inicialmente, como abrigo conceitual, as representações coletivas de Durkheim. Entretanto, esse autor considerava a separação entre representações coletivas e individuais, de modo que a última tem por substrato a consciência de cada um e as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade. No conceito de representações coletivas de Durkheim, a sociedade tem uma ação coercitiva sobre os indivíduos.

Problematizando sobre essa abordagem, Moscovici (2001) argumentou que a dicotomia entre o individual e o social não é capaz de apreender a dialética entre o sujeito individual e a sociedade. Fundamentando-se em uma abordagem psicossocial, vem reconhecer o caráter mais dinâmico das representações em detrimento de uma abordagem mais fixa ou estática presentes na teoria das representações coletivas de Durkheim. Dessa forma, propunha explorar a variação e diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, de modo que o fenômeno das representações sociais estivesse ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade.

Situada na interface do psicológico e do social, as representações sociais, como saberes do senso comum que articulam os universos reificados (científico – especializado) e o consensual (experiências cotidianas – sujeitos sociais), são consideradas como fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar; e de reconstruir a realidade. Para Jodelet (2001, p. 17), as representações são sociais porque elas “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Moscovici (2001, p. 62) citou Codol (1982) para justificar a consideração das representações como sociais. Para este, “o que permite qualificar como sociais as representações são menos seus suportes individuais ou grupais do que o fato de que

sejam elaboradas no curso de processos de trocas e de interações”. Dessa forma, a comunicação é destacada não apenas como expressão das Representações Sociais, mas também gênese de sua própria produção.

Nesse sentido, Jovchelovitch (1994) fez uma análise de como se processa a transição entre o individual e o social. Para essa autora, o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos; devendo ser analisado enquanto totalidade. Dessa forma, a gênese das RS é, por excelência, o espaço público, pois este se caracteriza pela adversidade, pela pluralidade, o não consensual, potencializando-a. Considerou que a condição para a ação e o discurso é a pluralidade humana, pois é na experiência entre perspectivas diferentes que o significado da esfera pública pode ser encontrado. As representações são produzidas, portanto, através das mediações.

No que se refere à relevância atribuída à comunicação na Teoria das Representações Sociais, Silva (1998) afirmou que esse fenômeno pode ser focado na perspectiva de sua dupla face: processo e produto. Enquanto produto, as representações emergem como pensamento constituído ou campo estruturado e enquanto processo, como pensamento constituinte ou núcleos estruturantes. Essa distinção é apenas utilizada para se analisar a diversidade de abordagens no campo da Teoria das Representações Sociais, uma vez que processo e produto estão inevitavelmente relacionados.

Dessa forma, a “Grande Teoria”, como é reconhecido o campo inaugurado por Moscovici, desdobra-se segundo Sá (1998) em três abordagens teóricas, que apresentam pontos de convergência, bem como particularidades diferenciadas: uma representada por Denise Jodelet, de dimensão processual e mais fiel à teoria original; outra representada por Jean-Claude Abric, numa dimensão cognitivo-estrutural; e uma terceira representada por Willem Doise, que explora o campo numa perspectiva mais sociológica.

Este estudo foi focado na perspectiva processual, linha investigativa representada principalmente por Serge Moscovici e Denise Jodelet. Segundo Mazzotti (1994), ao estudar as Representações Sociais como processo:

Estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induz e justifica. Isto geralmente requer a análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo estudado, que possa

explicar a emergência de um núcleo figurativo, inscrevendo-o em uma rede de significações (MAZZOTTI, 1994, p. 71).

O conceito de Representações Sociais é considerado por Moscovici (1978) como de difícil apreensão, o que atribui à sua interdisciplinaridade, ou seja, ao fato de se encontrar numa “encruzilhada” formada por conceitos de natureza psicológica e sociológica. Para esse autor, as Representações Sociais devem ser consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, pelas quais se procede à interpretação e, mesmo, à construção das realidades sociais; são “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1976 *apud* SÁ, 1993, p. 26).

Representante também de uma perspectiva processual das RS, Jodelet (2001, p. 22) conceituou a representação como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A teoria desenvolvida por Moscovici busca estabelecer um modelo capaz de explicar os mecanismos sociais e psicológicos de produção das representações, de modo a relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. Nesse sentido, é preciso considerar as Representações Sociais como uma estrutura de dupla natureza: conceitual e figurativa. Esse processo é responsável por significativas transformações entre o que é “tomado” do real e o que é a ele “reenviado”. A linha de pensamento conceitual permite dar sentido ao objeto, simbolizá-lo, concebê-lo e, por sua vez, a figurativa tem a capacidade de recuperar o objeto, dar-lhe qualidade icônica, figurá-lo, torná-lo tangível. E isso significa que cada figura corresponde a um sentido e cada sentido a uma figura.

Essas duas faces indissociáveis das representações sociais correspondem a processos denominados por Moscovici como Objetivação e Ancoragem. Conforme Moscovici (2003, p. 61), objetivar é “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo”, ou seja, unindo uma ideia de não familiaridade com a de realidade. Já a ancoragem é um “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com o paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada”.

Para Jodelet (1989 *apud* SILVA, 1998), a objetivação é uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, em que podem ser

observadas três fases: construção seletiva, que corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes sobre dado objeto; esquematização estruturante, em que uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação; e naturalização, que permite ao indivíduo apreender em suas relações o objeto representado.

Analisando a ancoragem, Jodelet (2001) afirmou que a hierarquia de valores prevalentes na sociedade, em seus diferentes grupos, contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social, que concorre para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo.

A partir dos processos de ancoragem e objetivação, as imagens que foram selecionadas, devido à sua capacidade de serem representadas, são integradas no núcleo figurativo, caracterizado por Moscovici (2003) como um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de ideias; afirma a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. A estabilidade do núcleo figurativo confere aos indivíduos um instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Nesse sentido, uma sociedade que tenha reconhecido tal paradigma, ou núcleo figurativo, acha fácil falar sobre tudo que se relacione com esse paradigma, e as palavras que se referem a ele são usadas mais frequentemente.

No âmbito dos grupos sociais, esse autor considerou que as representações constituem estratégia desenvolvida pelos atores sociais para tornar algo não familiar em familiar. Por gerar desconforto, o novo é internalizado pelos indivíduos através dos processos de ancoragem e objetivação. Nesse sentido, identifica as Representações Sociais como um sistema de valores, ideias e práticas que exerce dupla função:

Primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Além de considerar as representações como o produto da comunicação, Moscovici (2003) afirmou que sem representação não haveria comunicação, pois é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são

estruturadas e transformadas. As representações são criadas interna e mentalmente e, através das interações humanas, o processo coletivo penetra como fator determinante dentro do pensamento individual.

Abric (1994, p. 4) destacou que as RS possuem funções que atuam na dinâmica das relações sociais, considerando: funções de saber, pois permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los num contexto assimilável e compreensível; funções identitárias, que definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; funções de orientações, como um sistema de pré-decodificação da realidade que guiam os comportamentos e as práticas; funções justificantes, que permitem *a posteriori* justificar tomadas de posição e os comportamentos.

No que se refere ao lugar que as representações ocupam, Moscovici (2003) considerou coexistirem nas sociedades contemporâneas duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Neste último se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais.

Segundo esse autor, no universo consensual “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana, e agindo tanto quanto reagindo como um ser humano”. Moscovici (2003, p. 49) acrescentou que nesse universo a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo. Já no universo reificado, “a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”. A sociedade é vista, aqui, como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais e o grau de participação deles é determinado de acordo com a competência adquirida.

As ciências são os meios por meio dos quais se pode compreender o universo reificado, embora o seu processo de socialização ocorra, sobretudo, nos universos consensuais. Considerando as representações sociais como expressão das elaborações que se estabelecem no universo consensual, a TRS mostra-se como importante aporte teórico para a investigação acerca da aprendizagem profissional da docência, uma

vez que esta se constitui, além dos momentos formais de ensino-aprendizagem, a partir das experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano da prática profissional.

2.2.2. As noções de experiência e do vivido como campo de estudo das Representações Sociais

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25).

Em face das considerações apresentadas, a TRS poderá mostrar valiosas contribuições para os estudos sobre a formação docente, à medida que medeia os processos de comunicação, as práticas interativas e os processos de construção dos saberes nos contextos dos grupos sociais. Essa teoria também destaca os sujeitos como produtores de conhecimento, atribuindo significação às experiências vivenciadas.

Conforme já mencionado, Tardif (2002) considerou o saber docente como saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O referido autor atribuiu relevância aos saberes experienciais e defendeu que estes surgem como núcleo vital do saber docente.

Nóvoa (1995) também considerou que o exercício profissional demanda a coexistência de saberes provenientes dos diversos espaços, especialmente daqueles construídos a partir da prática reflexiva. Segundo ele:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dessa forma, a noção de experiência e a compreensão da práxis como lugar de produção do saber implicam atenção especial às trajetórias dos professores, suas

inserções nos grupos e instituições sociais, considerando-se a dimensão pessoal na construção da sua identidade profissional. A experiência é, pois, elemento essencial a ser tomado para análise quando se busca a compreensão dos processos que constituem a aprendizagem profissional da docência.

Jodelet (2005) considerou que as noções de experiência e do vivido, enquanto campo de estudo do conhecimento do senso comum, contribuem para o enriquecimento da abordagem das representações sociais. Essa autora apresentou uma reflexão acerca do fenômeno da experiência, estabelecendo um diálogo com os estudos da fenomenologia social e da etnometodologia, que colocam ênfase sobre a necessidade de se centrar sobre a produção de sentido nas experiências da vida cotidiana e no fluxo de sua vivência. Ainda, considerou que “construída no seio de situações concretas com as quais o sujeito se depara, a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo” (p. 26).

Jodelet (2005) esclareceu também sobre as duas dimensões da experiência: a primeira, da experiência sentida e compartilhada com os outros, que remete a um estado em que o sujeito experimenta e sente de maneira emocional; a segunda refere-se aos momentos em que ele toma consciência de sua subjetividade, de sua identidade. Compreende, entretanto, uma dimensão cognitiva, à medida que esta favorece a experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas.

É nesse patamar que Jodelet (2005) considerou haver relação entre a experiência e a Teoria das Representações Sociais, pois para ela:

Os termos nos quais vai ser formulada essa experiência, e sua correspondência com a situação em que ela emerge, vão ser emprestados de pré-construções culturais e de um estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência; ela mesma constitutiva de sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos, situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida. Nesse sentido, a experiência é social e socialmente construída (JODELET, 2005, p. 32).

A referida autora considerou também que, no pensamento sociológico contemporâneo, há um retorno à noção de experiência e de experiência social que parte do princípio de que, apesar de o sujeito estar submetido às pressões do social, um espaço é deixado ao sabor da subjetividade para elaborar, numa experiência particular, a multiplicidade de perspectivas que se oferecem a ele.

Na mesma obra, Jodelet afirmou que a interpretação de situações novas consiste em sua integração e sua adequação a um contexto de sentidos disponível,

implícito, mas pré-dado. Essas interpretações feitas das vivências sobre o mundo podem ser fundamentadas pelas representações sociais, como no processo de ancoragem definido por Moscovici.

Tardif (2002) também considerou que o saber experiencial é social, constituído através da “objetivação” das certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente. Conforme esse autor:

Através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p. 52).

Ao analisarem o trabalho docente enquanto experiência, Tardif e Lessard (2005) defenderam que esta pode ser entendida tanto como um processo de aprendizagem espontânea fundado na repetição de situações e no controle progressivo dos fatos quanto na intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo, que influenciam de uma só vez toda a existência profundamente.

Segundo esses autores, essas duas visões privilegiam a concepção estritamente individualista ou “psicologizante” da experiência. Ancorando-se em Dubet (1994), defendem a ideia de que a experiência subjetiva remete a uma situação social, segundo a qual a experiência de cada docente é, ao mesmo tempo, bem própria a cada indivíduo, mas também faz parte “de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53). Concluem, pois, que “essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (p. 53).

Tanto no campo teórico da Teoria das Representações Sociais quanto nos estudos acerca da formação docente, a noção de experiência assume grande relevância, uma vez que as trajetórias formativas dos professores provêm de espaços, interlocutores e experiências diversificados. E essa categoria teórica deverá perpassar o estudo proposto sobre a aprendizagem profissional da docência.

2.2.3. A contribuição da TRS para o campo educacional

A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar 'um olhar psicossocial', de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990 *apud* MAZZOTTI, 1994, p. 60).

A Teoria das Representações Sociais vem se difundindo nos meios acadêmicos brasileiros e solidificando-se em diferentes domínios, entre eles a Educação. Isso pode ser decorrente do desenvolvimento e solidificação da teoria como aporte teórico-metodológico, além de ser oriundo da crise de paradigmas científicos que colocou em discussão a tradição científica cartesiana como método de compreensão da realidade até então predominante nas pesquisas da área educacional.

A consolidação da teoria em nosso país também pode ser atribuída à criação de grupos de estudos e pesquisas, principalmente nos programas de pós-graduação, bem como aos debates e trocas entre esses grupos possibilitados pelos encontros regionais ocorridos no Brasil e nas Jornadas Internacionais de Representações Sociais (JIRS), evento bianual que vem acontecendo sistematicamente no Brasil desde 1998 e tem promovido repercussões importantes para o avanço da pesquisa em representações sociais. Do ponto de vista estratégico de ampliar os limites regionais, a Jornada Internacional sobre RS também vem sendo realizada em outros países, como ocorreu em 2009, quando o evento foi sediado em Buenos Aires, na Argentina.

No que se refere à produção acadêmica referenciada na TRS, Jodelet (2001) atribuiu às representações três particularidades: vitalidade, transversalidade e complexidade. A primeira explica-se pela quantidade de publicações e pela diversidade de países onde é empregada, pelos domínios onde é aplicada e pelas abordagens metodológicas e teóricas que inspira. A localização das representações sociais na interface entre o psicológico e o social possibilita a multiplicidade de relações com disciplinas próximas, o que lhe confere o caráter de transversalidade. A complexidade é atribuída à dificuldade de sua definição e tratamento. Esses fatores presentes na noção de Representações Sociais fazem que os espaços de pesquisa nesse campo se ampliem.

Considera-se, pois, que as representações sociais oferecem instrumental teórico-metodológico de grande relevância na compreensão dos saberes, das modalidades de pensamento e das práticas que constituem os grupos sociais; e que os saberes do senso comum constituídos nos universos consensuais possuem particularidade e legitimidade nas relações sociais e no processo de apreensão da realidade. Nesse sentido, observa-se, nesta teoria, ênfase depositada no sujeito como agente produtor de conhecimento e transformador da sociedade.

A educação é, pois, um campo em que a noção de representação social tem sido privilegiada. É possível encontrar número significativo de trabalhos que fazem uso das representações sociais na Educação, embora parte deles estudem apenas alguns de seus aspectos (DOTTA, 2006).

Moscovici, principal teórico no campo das Representações Sociais, ao justificar a importância dessa abordagem teórica para estudos das questões educacionais, afirmou que:

A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vácuo social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar ‘um olhar psicossocial’, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990 *apud* MAZZOTTI, 1994, p. 60).

Mazzotti (1994) corroborou essa concepção de que a dialética entre o individual e o social, contemplados na TRS, é essencial para a compreensão do fenômeno educacional, podendo elucidar aspectos preponderantes para a mudança qualitativa do processo educativo. Também, atribuiu à TRS relevância quando se propôs, a partir de seus pressupostos, investigar o fenômeno educativo, considerando que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI, 1994, p. 60-61).

Desse modo, a TRS possibilitaria a compreensão das múltiplas significações que os indivíduos atribuem aos objetos. Além do mais, Mazzotti (1994) destacou a possibilidade de caracterização dos grupos em função de sua representação social, ou seja, considera possível definir os contornos de um grupo pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre dado objeto social. A análise dos

processos constituidores da aprendizagem profissional docente pelos professores do ensino médio pode trazer indicadores de características dessa categoria profissional, que possui suas especificidades e identidades próprias.

Gilly (1989), teórico francês citado por Mazzotti (1994), realizou ampla revisão do estudo das representações sociais no domínio educativo. Entre outras constatações acerca dos trabalhos que versam sobre essa intercessão, Gilly (1989) considerou que os grandes sistemas organizados de significações que constituem as representações sociais são úteis à compreensão do que se passa em classe durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. A consideração desses sistemas é essencial à superação dos problemas que levam ao fracasso escolar, uma vez que, como observou Gilly (1989):

[...] as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são fruto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, sendo que o peso destas últimas parece tão mais forte que os indivíduos são diretamente afetados por, ou implicados nas, práticas cotidianas. Vê-se, então que, face a uma instituição que está longe de realizar nos fatos as mudanças esperadas, os indivíduos se apóiam, para guiar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais freqüentemente elementos e esquemas de forte inércia (GILLY, 1989 *apud* MAZZOTTI, 1994, p. 75).

Reportando-se a Martinez (2003), Dotta (2006) considerou que as representações sociais são características de nossa época, o que se justifica pela grande quantidade de informação que circulam em nosso meio, pela relativa brevidade de sua vigência e pela impossibilidade de estruturação de tantas ideias em um esquema teórico permanente. Essa autora salientou que é para a renovação dos saberes, necessária nessa sociedade em constante mudança, que a escola é concebida.

Um dos fatores que contribuem para que a aprendizagem profissional seja repensada é o caráter transitório da informação nos dias atuais. A TRS vem respaldar esta investigação, com seu aporte teórico-metodológico, tendo em vista a dinamicidade de produção de saberes presentes no exercício profissional docente.

2.2.4. Um diálogo com as pesquisas empíricas em RS

Considerando as reflexões apresentadas, podem-se destacar diálogos possíveis de serem estabelecidos entre a TRS e os estudos no campo da formação docente. Tendo como fonte de pesquisa os trabalhos de pesquisa disponibilizados em meio eletrônico pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, nos últimos cinco anos buscou-se mapear os estudos atuais realizados no Brasil sobre essas temáticas. Dos 85 trabalhos identificados¹ que apresentam essa interface, destacam-se 15, nos quais os seus objetos de estudo são as práticas educativas; 11 que têm por objeto a identidade profissional; seis sobre a formação continuada; e seis que se referem ao trabalho docente. Identificam-se, também, cinco estudos que têm por objeto a aprendizagem profissional da docência, aproximando mais diretamente do objeto de estudo definido nesta investigação: Nascimento (2006), Filho (2007), Silva (2007), Melo (2008) e Marinho (2009).

Apesar do crescente número de pesquisas que apresentam a interface da TRS e formação docente, observa-se que a aprendizagem profissional docente ainda se caracteriza como campo incipiente de estudo. Considerou-se, no entanto, haver intercessão entre as categorias mencionadas, identidade profissional, formação continuada, trabalho docente e o objeto definido para esta dissertação. Para a apreensão dos saberes, atitudes e imagens mobilizadas pelos professores em sua prática, é necessário conhecer a identidade desse profissional, a maneira como ele concebe o ser professor. Da mesma forma, não se pode falar sobre a aprendizagem profissional docente sem remeter aos processos de formação continuada vivenciados por ele nem mesmo desconsiderar as condições de trabalho aos quais ele vem sendo submetido.

Tomando como referência os trabalhos, acima mencionados, que têm por objeto de estudo a aprendizagem profissional docente e por referencial teórico-metodológico a TRS, mencionaram-se algumas das contribuições apresentadas por elas, no sentido de reafirmar a relevância dos estudos nesse campo. Fazendo uma leitura dos resumos dos trabalhos de pesquisa realizados, identificaram-se objetos de estudo que fazem interface com o objeto de estudo na aprendizagem profissional da

¹ O mapeamento dos trabalhos disponibilizados pela Capes foi realizado em meio eletrônico e teve como critério de busca resumos que possuam o “assunto” formação de professores e representações sociais. Fonte: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>.

docência: a construção da docência, formação pedagógica, constituição de *habitus* na profissão docente e implicações dos condicionantes que alienam o espaço escolar.

Com o foco na formação de professores para o ensino superior, Nascimento (2006) analisou as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental que atuam no Curso de Pedagogia de Universidades do Rio de Janeiro. Através de relatos orais das histórias de vida de 20 professores formadores, tendo como interlocutor privilegiado Pierre Bourdieu, este estudo teve por finalidade compreender como se deu nesses formadores a construção das disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais em cursos de Pedagogia.

Nos aspectos relacionados à constituição do “ser professor”, essa autora identificou uma multiplicidade de fatores que se interpenetraram, favorecendo a opção pela profissão ora interpretada como “vocação”, ora como “escolha do necessário” ou como opção feita em função das oportunidades concretas que se foram colocando. Quanto aos vestígios dos processos de socialização pré-profissionais, emergiram a força dos investimentos de suas famílias na escolarização e das imagens modelares, sobretudo para a escolha profissional, confirmando-se a perspectiva de que as estruturas de um *habitus* anterior comandam o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências socializadoras. No tocante à socialização profissional, evidenciou-se a importância das entradas na profissão e das primeiras experiências profissionais na construção de suas identidades profissionais e das representações sobre o Curso de Pedagogia, sobre a formação de professores e sobre o campo em que exercem sua profissão. A referida autora conclui que, ao longo de suas trajetórias, esses professores constroem suas próprias práticas pelas quais reagem às condições sociais nas quais estão inseridos.

Também investigando a docência no ensino superior, Filho (2007) fez um estudo sobre a ação docente dos professores, buscando apreender as suas representações sociais sobre a importância da formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Foram levantadas reflexões sobre a importância e necessidade da capacitação didático-pedagógica da pesquisa e da produção do conhecimento como pontos fundamentais para uma boa atuação e desempenho do professor no cotidiano da sala de aula. Os dados revelaram a importância da criação de novos saberes nos processos formativos, uma percepção de como os investigados se veem como professores, e enfatizou-se como a formação pedagógica e o

conhecimento pedagógico são relevantes em todas as áreas de ensino da educação superior.

O foco do trabalho de tese de Silva (2007) concentrou-se na apreensão do conteúdo e estrutura da representação social do “ensinar geografia” e sua relação com o *habitus* que dá forma e visibilidade social ao ser professor dessa disciplina na cidade de Teresina, PI. Para tanto, buscou apoio na praxiologia de Pierre Bourdieu, particularmente nos conceitos de campo social, *habitus* e capital e na abordagem moscoviciana das representações sociais e do núcleo central de Jean-Claude Abric e Jean-Claude Flament. Sua hipótese inicial apoia-se na proposta teórica desenvolvida por Domingos Sobrinho (1997), segundo a qual existe estreita relação entre *habitus* e representação social. Os resultados revelaram a existência de um complexo processo de construção representacional e sua articulação com um *habitus* produzido pela síntese de múltiplos referentes situacionais e culturais, entre os quais se destacam a inserção num campo social de práticas exclusivamente voltadas para o ensino e a reprodução de um *habitus* professoral (SILVA, 2003) construído ao longo do processo de formação escolar ao qual esses professores e professoras foram submetidos. Esse autor considerou que a incorporação dos novos padrões do conhecimento científico geográfico é dificultada pela inexistência de um *habitus* científico, isto é, pelos sistemas de esquemas mentais que permitiriam ao professorado em questão relacionar-se adequadamente com a ciência e suas práticas.

Tendo como foco de estudo o processo de formação do professor de Matemática no ensino superior, Melo (2008) analisou ensaios (auto)biográficos, (auto)biografias (memoriais de formação) e fichas de contextualização, coletados ao longo da formação superior dos 12 informantes, e ancora-se na teoria das representações sociais. A análise revelou que as reminiscências da trajetória estudantil dos participantes influenciaram sua formação profissional, pois as imagens que eles tinham do “ser professor” de Matemática estavam intrinsecamente relacionadas ao modelo de mestres que eles tiveram. O estudo também revelou que essas representações foram sendo (des)construídas em rede à medida que eles ressignificavam a imagem que tinham da profissão para, em seguida, mudarem as representações da Matemática e do ensino dessa disciplina. Evidenciou, ainda, que o início da carreira docente dos colaboradores da pesquisa foi marcado por práticas mecânicas, influenciadas pelo modelo de professor que eles vivenciaram. Assim, tornar-se professor de Matemática, no caso dos atores desta investigação, se fez na

interface dos contextos familiar, escolar, profissional e na formação superior, através da escrita reflexiva sobre a trajetória de formação, as vivências e a relação com o outro.

Marinho (2009) buscou fazer uma análise sob o olhar da epistemologia marxiana, da abordagem da formação de professores pautada no “professor reflexivo”. Tendo isso em vista, o pressuposto do qual parte o estudo realizado por Marinho (2009) é de que estratégias de formação que não levem em conta os condicionantes que alienam o espaço escolar e, por extensão, o trabalho e a consciência do professor não têm chances de se firmarem como instrumentos reflexivos a serviço da transformação. Os dados deste estudo revelaram que o trabalho educativo, cuja finalidade é o desenvolvimento consciente das capacidades máximas dos indivíduos, tem sido permeado por relações sociais alienantes e, como consequência, a formação desses indivíduos, professor e aluno, tem sido cerceada pelos limites impostos por tais relações. Sendo a atividade do professor alienada, conseqüentemente o seu psiquismo estará também alienado. A educação pode romper e superar esses processos alienantes, porém, para isso, é necessário que aos seus sujeitos sejam oferecidas condições materiais objetivas e subjetivas de formação. Portanto, conforme postulou Saviani, a educação é essencial nesse processo, porém ela não transforma a realidade, mas as consciências dos sujeitos que vão atuar na prática social.

Dos estudos realizados no campo da aprendizagem profissional e fundamentados na Teoria das Representações Sociais, aquele desenvolvido por Marinho (2009) teve resultados que convergem com os obtidos nesta investigação sobre a aprendizagem profissional de professores do Ensino Médio. Esses resultados reforçam ainda mais a relevância a ser atribuída ao contexto de formação e atuação profissional dos professores.

3. METODOLOGIA

As opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. (SANTOS FILHO, 1997, p. 9).

3.1. Abordagem metodológica

Este estudo buscou compreender como professores do Ensino Médio representam o aprendizado profissional docente em suas trajetórias de formação. Fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), buscando identificar os saberes, experiências e interlocutores constitutivos da aprendizagem profissional da docência, bem como os desafios e possibilidades vislumbrados nos contextos de formação.

Considerando a natureza do objeto de estudo e a abordagem teórica em que se fundamentou esta investigação, ou seja, a Teoria das Representações Sociais, optou-se pela abordagem qualitativa como guia metodológico.

A abordagem qualitativa busca desvendar as formas de comunicação estabelecidas nas interações sociais e compreender os vínculos de identificação dos atores sociais com os objetos de sua realidade. Ghedin e Franco (2008, p. 55) consideraram que “a ciência, como fenômeno social e político, carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico, reflete os valores sociais de uma época e incorpora em seu fazer as representações e concepções da cultura coletiva do momento”.

Essa abordagem, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), caracteriza-se pelo ambiente natural como fonte direta de dados e pelo investigador como seu principal instrumento; é descritiva, uma vez que os dados são em forma de palavras ou imagens; tem como foco o processo e não simplesmente os resultados ou produtos; os dados são analisados pelos investigadores de forma indutiva, pois as abstrações são construídas à medida que os dados vão se agrupando. Nessa abordagem, atribui-se importância vital ao significado, ou seja, os investigadores interessam-se no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Conforme Psathas (1973 citados por BOGDAN; BIKLEN, 1994), os investigadores qualitativos em educação estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam perceber dos sujeitos de investigação “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51).

Conforme esses autores, os investigadores qualitativos têm se identificado com a perspectiva fenomenológica, que busca “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (p. 53). Acrescentaram que fenomenologia tem tradição weberiana que enfatiza a “*verstehen*”, ou seja, a compreensão interpretativa das interações humanas. Conforme esses autores, os fenomenologistas tentam penetrar no mundo conceitual dos sujeitos com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas. Eles consideram que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências e apoiam-se em Berger e Luckmann (1967) para afirmarem que a realidade é, pois, “socialmente construída”.

Partilhando dessa concepção, o foco principal da teoria de Moscovici (2003) foi argumentar que a organização e estruturação das representações são conformadas pelas influências comunicativas em ação na sociedade que, ao mesmo tempo, serve para torná-las possíveis. Para ele, é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas, pois considera que um conhecimento, quando expresso, é por determinada razão e nunca desprovido de interesse. Esse próprio autor afirmou que “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” (MOSCOVICI, 2003, p. 35). Todas as interações sociais pressupõem representações,

sejam elas entre duas pessoas ou entre grupos, de modo que o processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual.

A importância da Teoria das Representações Sociais como guia teórico e metodológico para as pesquisas no campo da formação docente tem como fundamento o princípio de que a intenção de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, bem como tornem explícitos os processos que permeiam a aquisição dos saberes necessários à prática docente.

O estudo das representações sociais é referencial de um caminho promissor para atingir esses propósitos, à medida que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que são utilizados pelos grupos sociais para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e aqueles que caracterizam a pesquisa em Representações Sociais se convergem à medida que partilham da compreensão dos vínculos de identificação dos atores sociais com os objetos de sua realidade. Justifica-se, pois, a abordagem qualitativa como a mais apropriada à pesquisa voltada para a compreensão das interações que se estabelecem no meio social, através do estudo das representações sociais.

3.2. Os instrumentos de coleta de dados

Para delimitação da amostra, inicialmente foi realizado um estudo exploratório em um município da Zona da Mata mineira, nas secretarias das seis escolas estaduais que possuem o ensino médio, com o objetivo de mapear os professores atuantes nesse nível de ensino.

Buscando caracterizar melhor o perfil dos sujeitos, foi aplicado um questionário (ANEXO I) a todos esses professores. As questões propostas por esse instrumento de coleta de dados versavam sobre os seguintes aspectos: Dados pessoais (nome, idade, sexo); Formação na graduação (curso, ano e local de conclusão, modalidade de formação – licenciatura, bacharelado ou ambos); Escola na qual trabalha (vínculo empregatício, disciplina que leciona); e Tempo no exercício da docência (incluindo outras escolas onde possa ter trabalhado).

Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados complementares ao estudo exploratório anteriormente realizado, no sentido de se alcançar o delineamento do perfil do maior número possível dos docentes atuantes no ensino médio das escolas estaduais do município em questão.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista estruturada e teve por objetivo desvendar os processos constitutivos da aprendizagem profissional docente, considerando os respectivos eixos temáticos: ser professor; ser professor do ensino médio; processo de aprendizagem profissional; experiências vivenciadas; interlocutores; espaços socioeducativos; saberes docentes constituídos; e desafios e possibilidades vislumbrados nos contextos de formação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista constituiu-se, pois, num instrumento capaz de capturar o processo de aprendizagem construído pelo professor ao longo de sua trajetória profissional. Esta pretendeu, ainda, ser instrumento de autoformação para os professores participantes da pesquisa, possibilitando-os se conscientizarem das representações subjacentes à sua trajetória de formação profissional.

A entrevista estruturada constitui opção teórico-metodológica que visou obter, através da conversação, as informações necessárias para responder aos questionamentos propostos pelo estudo. Segundo Moscovici (1978, p. 53), através da conversação, “não só as informações são transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, mas cada um adquire competência enciclopédica acerca do que é objeto da discussão”.

Sá (1998), ao teorizar sobre as características metodológicas das pesquisas em representações sociais, sugeriu que o material discursivo do qual se queiram extrair as representações deve ter sido produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível, devendo o pesquisador atentar-se às perguntas que são feitas. Segundo esse autor, Jodelet (s/d) sugeriu que, nas entrevistas:

Se comece com perguntas de caráter mais concreto, factuais e relacionadas às experiências cotidianas dos sujeitos, para gradativamente passar a perguntas que envolvam reflexões mais abstratas e julgamentos. As perguntas são formuladas precisamente para ir além da espontaneidade

em direção ao que, por várias razões, não é comumente dito (JODELET, s/d *apud* SÁ, 1998, p. 90).

Tomando por referência as sugestões da autora, buscou-se contemplar, no roteiro da entrevista estruturada, questões que possibilitem aos sujeitos reflexões acerca do seu processo de aprendizagem profissional. A emergência de um eixo temático, não predeterminado pelos objetivos de estudo, traz indícios de que a entrevista tenha alcançado a espontaneidade pretendida. Refere-se aqui às condições do trabalho docente, que se apresentou como categoria emergente na construção discursiva dos entrevistados, vindo a constituir-se em um capítulo da análise dos dados.

Os processos de objetivação e ancoragem, constitutivos das representações sociais, são considerados por Moscovici (2003) como maneiras de lidar com a memória, sendo a ancoragem que mantém a memória em movimento, classificando e rotulando objetos, pessoas e acontecimentos e a objetivação que tira da memória conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior. Entende-se serem a entrevista instrumento de captura e a abordagem qualitativa um guia metodológico capaz de apreender os processos de objetivação e ancoragem presentes nas representações sociais dos professores sobre o seu aprendizado profissional, considerando os sentidos e os significados atribuídos por eles sobre as opiniões, atitudes e imagens que constituem o ser e fazer docente.

3.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Com vistas ao desenvolvimento dos objetivos propostos, fazem parte da amostra desta pesquisa professores do Ensino Médio que se encontravam em efetiva regência em Escolas Estaduais de uma cidade na Zona da Mata mineira. Entre os professores do ensino médio das escolas públicas, elegeram-se aqueles que atuavam nas escolas estaduais.

A partir de dados do estudo exploratório, realizado nas secretarias das seis escolas estaduais que possuem o ensino médio, identificou-se a existência de 98 professores que atuavam nesse nível de ensino. A partir desses dados, foi realizado um mapeamento desses professores, o que possibilitou tomar alguns

posicionamentos preliminares quanto à caracterização do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.3.1. Primeiro critério de seleção: vínculo empregatício

O primeiro critério adotado para o delineamento da amostra dos sujeitos que participariam da entrevista foi o vínculo empregatício dos professores nas escolas estaduais, sendo considerados os efetivos ou efetivados, ou seja, gozam de certa estabilidade e benefícios concedidos pelo Estado. Dos 98 professores atuantes no ensino médio em escolas estaduais, foram excluídos 17 que possuíam o vínculo como designados, professores temporários. Segundo o critério de vínculo trabalhista, foram totalizados, portanto, 81 professores efetivos ou efetivados.

Com o objetivo de caracterizar melhor a amostra, realizou-se, como já explicitado, a aplicação de um questionário durante os meses de abril e maio de 2011, direcionado a todos os 81 docentes. Desse total, apenas 48 professores (59,2%) responderam ao questionário. Vários fatores contribuíram para que não se conseguisse atingir a totalidade: professores ausentes por licença médica, não retorno de alguns deles, remanejamento de alguns docentes para outras escolas, dificultando o acesso a eles etc.

Os dados obtidos através dos questionários foram tabulados, no sentido de possibilitar a identificação do perfil dos docentes, que se apresentam caracterizados como:

Tabela 4 - Perfil dos docentes do Ensino Médio participantes do questionário

Gênero	Idade	Ano de conclusão do curso de graduação
Mulheres - 75% Homens - 25%	23 a 30 anos – 12,5%	2006 a 2010 – 8,33%
	31 a 40 anos – 18,75%	2001 a 2005 – 18,75%
	41 a 50 anos – 39,58%	1996 a 2000 – 12,5%
	51 a 60 anos – 18,75%	1990 a 1995 – 27,08%
	Não informou – 10,41%	1985 a 1989 – 12,5%
		1980 a 1984 – 12,5%
		Não informou – 8,33%
Modalidade de formação	Disciplinas que lecionam	Tempo de experiência na docência
Licenciatura – 75% Bacharelado – 0 Ambos – 25%	Biologia – 10,41%	1 a 3 anos – 0 4 a 6 anos – 12,5% 7 a 25 anos – 79,16% 25 a 35 anos – 8,33% 35 a 40 anos - 0
	Ed. Física – 8,33%	
	Física – 8,33%	
	Geografia – 10,41%	
	História – 10,41%	
	Inglês – 8,33%	
	Matemática – 10,41%	
	Português – 20,83%	
Química – 12,5%		

De acordo com a Tabela 4, os dados apontaram para uma predominância das mulheres no exercício da docência no ensino médio e de grande parte de esses(as) docentes(as) possuírem entre 41 e 50 anos de idade.

Analisando a modalidade de formação, constatou-se que todos os professores cursaram Licenciatura, e 75% desses optaram apenas por essa modalidade, tendo o restante cursado tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado.

Quanto ao ano de conclusão do curso de graduação, pôde-se verificar que grande parte desses professores não se formou nos últimos anos. É importante mencionar que se está tratando dos professores efetivos, motivo pelo qual a maior parte deles já havia concluído o curso de graduação há mais tempo.

Em relação à experiência na docência, sobressaem aqueles que têm entre 7 e 25 anos (79,16%) de trabalho efetivo em sala de aula.

Ao elencar as disciplinas que os docentes lecionavam, houve diversificação em relação a elas, não havendo concentração do corpo docente em um campo de conhecimento.

3.3.2. Segundo critério de seleção: tempo de experiência na docência

Considerando a aprendizagem docente como objeto de estudo dessa investigação, o segundo critério para a escolha dos sujeitos que compuseram a amostra, que será associado ao primeiro, foi o tempo de experiência acumulada na docência.

Para entendimento acerca da experiência dos professores, apoiou-se em estudos acerca da carreira dos professores, considerada esta como um percurso de desenvolvimento e de formação. A delimitação temporal acerca da experiência dos sujeitos justificou-se através da abordagem teórica de Michaël Huberman (2007), autor que se destacou nos estudos acerca do ciclo de vida dos professores. Huberman procurou analisar, entre outros tópicos, a existência de fases comuns aos diversos professores, os momentos diferenciados e específicos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional.

Apesar de não haver estudos que validem as fases definidas por Huberman no contexto brasileiro, autores vêm se referenciando em seus estudos sobre o ciclo vital de desenvolvimento profissional para investigar os percursos das carreiras dos professores em nosso país.

Parece que se pode estabelecer uma correspondência entre as configurações motivacionais estabelecidas por Huberman (sobrevivência, descoberta, indiferença, desinvestimento) e a distinção entre os grupos de professores também analisados por Gonçalves (2007). Inspirado nos trabalhos desse autor, Gonçalves (2007) investigou a carreira das professoras do ensino primário. Buscou identificar traços caracterizadores dos percursos profissionais dessas professoras, caracterizando as etapas da carreira como: o início (entrada na carreira), estabilidade (entre os 5 e 7 anos de experiência), divergência (entre 8 e 15 anos de carreira), serenidade (15 e cerca dos 20-25 anos de atividade letiva), renovação do interesse e desencanto (entre 31 e 40 anos de serviço).

As investigações sobre o ciclo vital dos professores defendem, segundo Huberman (2007), que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam em seu desenvolvimento profissional, o que não significa que as etapas ou fases sejam de “passagem obrigatória” para todos os professores, ou seja, não há linearidade na trajetória profissional. As condutas assumidas pelos docentes precisam ser apreendidas considerando-se os condicionantes sócio-históricos que as

influenciam, bem como as significações destes em relação às experiências vivenciadas.

De acordo com esse autor, as fases do ciclo de vida profissional englobam: a) Entrada na carreira (de 1 a 3 anos de experiência docente) que inclui as fases de sobrevivência, caracterizada pelo “choque com a realidade”, ou seja, pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, e de descoberta que se traduz pelo entusiasmo inicial, pela experimentação; b) Estabilização (de 4 a 6 anos) caracterizada pelo compromisso deliberado com a profissão e pela consolidação de um repertório pedagógico; c) Experimentação ou diversificação (7 a 25 anos), período em que os professores, em sua maioria, estavam mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma; d) Pôr-se em questão, período em que as pessoas examinam o que terão feito da sua vida e os sintomas de tal atitude podem caracterizar-se por uma ligeira sensação de rotina e, até mesmo, por uma crise existencial efetiva em face da prossecução da carreira; e) Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos de experiência profissional) caracterizados para alguns professores como uma sensação de confiança e de “reconciliação” entre o eu ideal e o eu real, bem como de distanciamento afetivo em face dos alunos; f) Conservantismo e lamentações, caracterizados por uma resistência mais firme às inovações, quando se atribui uma relação com a idade dos professores, entre 50-60 anos; e g) Desinvestimento (35 a 40 anos de experiência profissional), caracterizada por um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional.

Na Tabela 5 estão representados as etapas, fases e anos da carreira docente, conforme Huberman (2007, p. 47).

Tabela 5 - Fases do ciclo de vida profissional

Anos de carreira	Fases /Temas da carreira
1-3	Entrada, tateamento
4-6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, “Activismo” Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: HUBERMAN, 2007, p. 47.

Huberman (2007), apropriando das palavras de Kuhlen (1964), considerou-se que há uma “curva de expansão e de recuo” ao longo da vida profissional, e:

As primeiras fases representam o estabelecer-se, em termos profissionais; são seguidas de estádios de ‘pujança’ ou de “avanço”, através da progressão em escalões ou patamares de domínio da profissão escolhida. Para aqueles que atingem plenamente os seus objectivos, ou que são bloqueados, haveria um período de “balanço”, seguido de um desinvestimento progressivo, no plano profissional (p. 48).

Considerando o ciclo de vida profissional apresentado por esse autor, pode-se observar que as fases de estabilização (4 a 6 anos) e de experimentação ou diversificação (7 a 25 anos) são consideradas como as de maior investimento profissional. Diferentemente das fases anteriores, estas suscitam maior investimento na aprendizagem profissional, marcada por uma reflexão e tomada de consciência dos docentes sobre os condicionantes que envolvem a sua prática educativa cotidiana. Em face das considerações apresentadas, definiu-se a amostra dos sujeitos participantes deste estudo como constituída por professores do ensino médio efetivos em escolas estaduais, que possuíam entre 4 e 25 anos de experiência profissional docente.

Considerando o universo de docentes efetivos do ensino médio, do total de 48 desses, identificou-se que 42 docentes se encontravam nessa etapa profissional. Aplicada uma porcentagem de 15% sobre esse total, definiram-se seis professores para participarem de uma entrevista estruturada, já mencionada.

Para apreender as representações sociais, a contextualização dos sujeitos é a condição necessária à compreensão dos discursos, motivo pelo qual se considera essencial evidenciar os sujeitos porta-vozes dessas representações.

Nesse sentido, propôs-se apresentar, de acordo com a Tabela 6, uma caracterização do perfil dos entrevistados que participaram da entrevista, no que se refere aos seguintes aspectos: sexo, idade, disciplina que leciona, formação acadêmica, tempo de experiência docente. Para preservar a identidade dos entrevistados, estes foram denominados P1, P2, P3.

Tabela 6 - Perfil dos entrevistados

Perfil dos entrevistados						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	31 anos	51 anos	53 anos	47 anos	46 anos	43 anos
Disciplina	História	Inglês	Português	Química	Biologia	Física
Graduação – Licenciatura	História	Letras	Letras	Química	Biologia	Matemática e Física
Experiência docente	7 anos	25 anos	24 anos	22 anos	23 anos	16 anos

A caracterização do perfil dos sujeitos indica que a maioria é do sexo feminino e possui acima de 40 anos de idade; eles atuam em campos disciplinares diferentes, e a formação destes se deu nas áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas. O tempo de experiência na docência compreende as fases de estabilização e diversificação (HUBERMAN, 2007), de acordo com o critério de escolha desses sujeitos.

Todo estudo sobre as representações sociais deve considerar dois elementos importantes: quem representa e o objeto representado. Ou seja, quem são os sujeitos que elaboram as representações sociais e quais os elementos que estruturam os conteúdos constitutivos dessas representações.

As representações não são estruturas abstratas, devendo ser apreendidas na dinâmica interacional que caracteriza as práticas cotidianas dos sujeitos e seus processos formativos. Para Moscovici (1984a *apud* SÁ, 1993, p. 28), os indivíduos são pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que colocam a si mesmos”.

Dialogando com autores do campo de formação docente, destacou-se para esta interlocução Tardif (2002), que defendeu que os professores – sujeitos da pesquisa – devem ser reconhecidos como produtores de saberes e colaboradores da pesquisa, deixando de ser considerados como objetos de pesquisa e, sim, sujeitos do conhecimento.

Nesse sentido, compartilhou-se da concepção defendida por esse autor quando considerou que não se tratava de fazer uma pesquisa sobre o ensino e sobre

os professores, mas para o ensino e com os professores. A pesquisa foi o instrumento para que as experiências e as habilidades individuais desses profissionais tivessem sido acessadas, sendo reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público suscetível de ser discutido.

3.4. Procedimentos de análise

Considerando a utilização da Teoria das Representações Sociais como fundamento teórico para a realização deste estudo e da abordagem qualitativa como guia metodológico, pautada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, optou-se, como foi mencionado anteriormente, pela utilização de entrevistas para a coleta de dados e informações. Para interpretar esses dados, recorreu-se como procedimento à análise de conteúdos, cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto.

A Análise de Conteúdo é considerada por Bardin:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977 *apud* FRANCO, 2003, p. 20).

A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, é uma modalidade de interpretação que propõe formas de análise que possibilite extrair significados expressos ou latentes de um texto. Conforme Bardin (1988, p. 28), apelar para esses instrumentos de investigação laboriosa de documentos tem por pretensão rejeitar a “ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea”, o que exige uma atitude de “vigilância crítica”, rigor metodológico e o emprego de técnicas de ruptura adequadas.

Segundo Chizzotti (2006, p. 113), a Análise de Conteúdo “visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”.

Esse procedimento de análise das comunicações é considerado por Mazzotti (1998, p. 170) como um “processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”. Nesse sentido, a contextualização assume um dos principais requisitos, considerada por Franco (2003, p. 24) como o “pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados.

De acordo com a análise do conteúdo das entrevistas, fundamentando-se em Franco (2003), os dados foram inicialmente organizados através de uma pré-análise. Essa autora, referenciando-se em Bardin (1977), indicou três incumbências que essa primeira fase deve cumprir: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e, ou, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Reconhece, no entanto, que esses três fatores não se sucedem segundo uma ordem cronológica, mas se mantêm estreitamente ligados uns aos outros.

A etapa de pré-análise do conteúdo das mensagens foi realizada através de: 1) leitura flutuante; 2) recorte das falas dos entrevistados, fundamentando nos eixos temáticos definidos pelos objetivos deste estudo; e 3) identificação dos indicadores, focalizando os respectivos contrastes e interfaces. Uma exemplificação do processo de tabulação dos dados e de pré-análise está apresentada no Apêndice E.

Posteriormente, realizou-se a categorização semântica, considerada por Franco (2003, p. 51) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Esse processo de categorização subsidiou a análise dos dados e possibilitou as inferências acerca das representações dos entrevistados.

A categorização, previamente definida, partiu dos indicadores identificados a partir dos eixos temáticos, que por sua vez emergiram dos objetivos deste estudo: ser professor, ser professor do ensino médio, experiências vivenciadas, interlocutores, espaços socioeducativos, saberes docentes constituídos, desafios e possibilidades vislumbrados nos contextos de formação. Houve uma categoria de análise que emergiu da fala dos entrevistados: organização e condições do trabalho docente. Estes se organizaram em três eixos temáticos de análise: ser professor, aprendizado profissional da docência, desafios e possibilidades no âmbito da aprendizagem profissional, conforme pode ser observado no Organograma 1.

Organograma 1 - Eixos da entrevista e eixos estruturantes de análise



Chizzotti (2006) considerou as categorias um “conceito ou atributo, com um grau de generalidade, que confere unidade a um agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento, em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado” (p. 117). Elas são codificadas, uma vez que os dados brutos são sistematicamente reunidos e condensados em unidades que permitam a descrição objetiva das características mais relevantes do conteúdo.

Segundo Mazzotti (1994), para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, esta precisa adotar “um olhar psicossocial” e buscar compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa. Nesse sentido, considera-se que:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (MAZZOTTI, 1994, p. 60).

É importante ressaltar que a linguagem como expressão da existência humana que elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional é tomada como instrumento de investigação. São justamente os elementos de significação constitutivos da mensagem, possibilitados pela análise do seu conteúdo, que permitem produzir as inferências, no sentido de buscar responder à questão norteadora deste estudo, sobre a representação social dos professores do ensino médio acerca dos processos de constituição de sua aprendizagem profissional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada em dois blocos temáticos. No primeiro, propomos estabelecer um diálogo com o objeto representado - a aprendizagem docente - a partir de três eixos temáticos: “A docência no ensino médio; A aprendizagem profissional da docência; Desafios e possibilidades no âmbito da aprendizagem profissional docente”. Essa análise foi subsidiada pelos referenciais teóricos do campo da formação docente.

Por se tratar de um estudo sobre Representações Sociais, é importante que se estabeleça também uma interlocução com os construtos teóricos que embasam essa teoria. Esta será realizada no segundo bloco de análise em que serão explicitados os conteúdos e processos constitutivos das RS.

4.1. Ser docente e o aprender da docência: um diálogo com professores do ensino médio

4.1.1. A docência no ensino médio: “É ser mãe, ser pai, ser psicólogo, ser médico... é tudo hoje, não é ser só o mediador de conhecimento”

O envolvimento no ato de aprender pelo ser humano é mobilizado por motivações, idealizações, expectativas, metas a serem alcançadas. Quando o professor se envolve no ato de aprender, ele vivencia experiências, apropria e reconstrói saberes, vindo a constituir, assim, quadros referenciais que atuarão como elementos de mediação e ressignificação de novos conhecimentos. Nesse sentido, as

vivências no campo profissional e pessoal atuam, concomitantemente, na constituição do “ser professor” e do “aprender a ser professor”.

Para apreensão dos elementos constitutivos da aprendizagem profissional dos professores, buscou-se, inicialmente, compreender suas representações sociais da docência, considerando-se os dados obtidos a partir das entrevistas. Essas representações permitiram apreender o ser e o fazer docente na dinâmica que entrelaça as experiências individuais e coletivas, pessoais e profissionais.

Nas representações do “ser docente”, evidenciada por meio das entrevistas, há um destaque nas falas dos entrevistados para componentes afetivos e interativos presentes na dinâmica do trabalho docente. Esses podem ser visualizados nas falas dos entrevistados de formas diferenciadas: “Amor, dedicação, conhecimento, inovação, desafio, é tudo um pouquinho. É ser mãe, ser pai, ser psicólogo, ser médico... é tudo hoje, não é ser só o mediador de conhecimento” (P4); “dar uma aula e sentir aquele friozinho na barriga, de conseguir explicar e fazer o menino interagir com você; e sentir que ele está querendo, que ele está motivado, que ele está aprendendo” (P1).

Dada a natureza do ato educativo que envolve o trabalho docente, as relações interpessoais são realçadas pelos entrevistados ao destacarem atitudes como: responsabilidade, necessidade de comunicação, compartilhar problemas e emoções, ser o ponto de referência do aluno. Esse componente interpessoal e sentimental também pode ser observado quando P1 fala da imortalidade do professor através do legado que deixa aos seus alunos:

Eu dei base para ele, e ele reconhece. O melhor é ele lembrar ... Eu faço parte da vida desse cara. Ele pode estar lá com seus 50 anos, eu já posso ter ido embora... ele vai lembrar. Ele vai lembrar que o F... fez parte da minha vida um dia. Ele vai saber quem eu sou, entendeu? É você conseguir fazer parte da vida de alguém, é alguém saber que você existe, é você ser lembrado (P1).

O envolvimento do professor com seus alunos impulsiona-os, muitas vezes, a assumir responsabilidades que ultrapassam as especificidades da docência. Incorporam para si competências que são atribuídas à família, havendo uma superposição de papéis. Percebem-se, no discurso dos referidos professores, indicadores de ações atreladas a uma dimensão paternal/maternal com relação aos cuidados dispensados ao aluno.

Na construção de suas representações, os entrevistados fazem menção às suas experiências pessoais constituídas fora do âmbito da ação docente e ao reflexo dessas na formação de valores e atitudes, como destacado nas falas dos entrevistados: “cobro dos alunos o que eu cobro da minha filha: um bom comportamento, uma boa postura, saber diferenciar o que é certo e errado. Eu me preocupo o que eles vão ser no futuro, qual vai ser o comportamento deles” P(1); “estudei na Rebusca no pré-escolar, escola de orientação religiosa, onde tive excelentes professores” P(1). Para esse entrevistado, a família e a religião são essenciais para a formação dos valores éticos e morais da docência.

No conjunto das respectivas citações, foi possível identificar elementos que compartilham uma vertente humanista e sua influência no processo de formação docente.

Foi possível visualizar, ainda, na construção de suas representações sociais dos professores, elementos que aproximam de uma vertente cognitiva ao ressaltarem processos mentais que qualificam a ação docente, caracterizados por uma “formação reflexiva por meio de uma aprendizagem significativa” (P3).

A emergência de uma vertente relacionada à aprendizagem social apresenta-se também quando os professores exemplificam suas condutas representativas da docência nomeando atitudes, associando-as “à responsabilidade, em ser referência e exemplo para o educando” (P2), “conduzir o processo de ensino-aprendizagem (P5), um “multiplicador de saberes, ultrapassando o seu papel conteudista” (P6).

A forma como os entrevistados representam a docência tende a explicitar possíveis “teorias da aprendizagem” subjacentes ao processo de formação profissional e pode revelar como esses sujeitos se percebem na organização e dinâmica do trabalho pedagógico.

Reportando-se a Merriam e Caffarella (1991), Garcia (1999) faz referência ao contributo das teorias da aprendizagem humana - comportamental, cognitivista, humanista e da aprendizagem social – para explicar e facilitar a aprendizagem das pessoas adultas. De acordo com esse autor:

Enquanto a teoria comportamental se centra na aquisição e aperfeiçoamento de condutas, as teorias cognitivistas salientam a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade de aprender a aprender. A teoria humanista destaca o objectivo da autorrealização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem, enquanto a teoria da aprendizagem social salienta a

importância da modelagem como via para adquirir e modificar condutas, mas fundamentalmente atitudes (p. 53).

Tardif e Lessard (2005), ao tratarem das especificidades do trabalho docente, caracterizado por um trabalho interativo que tem por objeto o ser humano, afirmaram que este leva, indubitavelmente, a relações entre pessoas com todas as sutilezas que representam as relações humanas. Aportando em Maheu e Bien-Aimé (1996), Tardif e Lessard (2005, p. 33) concluíram que esse tipo de trabalho sobre e com o outro envolve necessariamente “a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízos de valores suscetíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário”.

Essas características do trabalho interativo traduzem, segundo os autores acima referenciados, a complexidade da profissão docente. Por apresentar como objeto de trabalho o ser humano, aqueles autores consideraram que, na docência, “o tratamento reservado ao objeto não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas de poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30).

Tardif e Lessard (2005) constataram, ainda, que o elemento emocional ocupa papel de destaque nas relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente com relação aos alunos. E essa afetividade não diz respeito somente ao sentimento subjetivo, mas esses autores acreditam ser um recurso utilizado pelos atores – professores e alunos – para chegarem a seus fins durante suas diversas interações. A relação dos professores com os alunos é complexa e multidimensional, comportando tensões e dilemas importantes.

As concepções subjacentes à identidade profissional dos professores, explicitadas durante a entrevista, também foram relevantes para a identificação de suas necessidades formativas. Compreender a forma como os entrevistados representam o “ser docente” possibilita identificar suas aspirações em termos de conhecimentos necessários ao fazer docente, que pode indicar encaminhamentos sobre o seu processo de formação profissional.

Nesse sentido, percebeu-se que, ao conceberem que o processo formativo de seus alunos deve pautar-se no questionamento, no pensamento crítico, na criatividade, os professores também consideravam que a sua formação deveria embasar-se nos mesmos princípios. O questionamento foi destacado por P4 como a

base do seu processo de aprendizagem, é o que a impulsiona à aquisição de novos saberes, apoiada numa dimensão caracterizada pela prática reflexiva. Segundo ela, “essa curiosidade, esse questionamento que eu quero que o aluno tenha... Acho que se eu não questionar, se eu aceitar tudo, eu deixo de aprender... e deixo de ser professora também. Aí já estou aposentada mentalmente”.

Remetendo à necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber, Nóvoa (1995) defendeu que essa seja a base de uma nova profissionalidade docente. Reportando a Dominicé (1990), ele destacou o papel ativo do sujeito na construção do saber, constituindo-se a experiência num espaço significativo de aquisição de novas aprendizagens.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25).

A experiência profissional dos professores, além de constituir-se a partir da vivência de sua prática cotidiana, é associada pelos entrevistados às suas experiências pessoais. Conforme P6, os saberes mobilizados em seu exercício profissional envolvem “toda a experiência, até mesmo anterior ao curso de graduação, que são trazidas para inúmeras situações do dia a dia”. Concebendo que a prática docente extrapola a dimensão profissional, envolvendo também a dimensão pessoal, Nóvoa (1995) considerou que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em face do contexto diferenciado de atuação dos entrevistados, buscou-se compreender, também, as especificidades sobre o “ser docente no ensino médio”. Segundo os professores, os alunos desse nível de ensino diferenciam-se porque “já sabem mais ou menos aquilo que ele quer no futuro” (P5); “já está mais próximo daquilo que ele quer, então fica mais fácil fazer ele chegar aonde ele quer” (P4). Nesse sentido, reconhecem algumas características que diferenciam os alunos do ensino médio em relação aos dos outros níveis de ensino, ao considerarem que estes possuem mais responsabilidade e maturidade.

Outro aspecto ressaltado é a expectativa direcionada ao processo educativo, especificamente no ensino médio. Para alguns dos entrevistados, a educação estaria mais atrelada ao compromisso político em formar o aluno capaz de questionar, dialogar, ser consciente e atuante na sociedade, tornar-se cidadão. Nas palavras de P1, o ensino médio é voltado para “despertar mais o interesse dele (do aluno) para as coisas ao seu redor, para passar a ser atuante dentro da sociedade, levá-lo a entender mais a sua formação histórica, a sua formação política”. Compartilhando dessa mesma concepção, P3 também considerou que:

No fundamental o aluno está desenvolvendo o seu intelecto, mas no médio, é para trabalhar as informações, questionar... para a vida prática. Fazer com que o aluno se torne mais cidadão, que o aluno se torne aquela pessoa que raciocina, que critica, que questiona. E que venha a intervir na sociedade (P3).

Compartilhando de representação diferenciada sobre o processo educativo no ensino médio, outros entrevistados consideravam que a educação deve voltar-se para o mercado de trabalho expressando uma formação imediatista e pragmática para atender às exigências sociais e profissionais. Para os professores, no ensino médio “o aluno já está mais focado no vestibular; ele já sabe estudar, sabe definir as habilidades dele” (P3), “ele já está caminhando para aquilo que ele almeja, sabe que precisa continuar estudando” (P5); “ele está se preparando para um exame de qualificação” (P2). Nesse sentido, o vestibular, o ENEM e outros exames de qualificação são entendidos como finalidade principal da formação pretendida para o aluno do ensino médio.

Essa dualidade entre formar ou informar, ensino propedêutico ou profissional parece ainda estar arraigado nas representações dos professores. Estes apresentam representações distintas quanto ao acesso à informação pelo público específico do ensino médio. Enquanto P2 considera relevante “informar os alunos para o que acontece ao seu redor”, uma vez que os alunos possuem defasagem de conhecimento de mundo; P3 considera que “o papel do professor do ensino médio é de ensinar o aluno a se posicionar criticamente diante das informações”, já que na sociedade atual estas são de fácil acesso, através de vários meios.

Os fins aos quais se destinam o ensino médio foram analisados por Mello (2004), que fez uma crítica à visão do Ensino Médio apenas como degrau para um patamar hierárquico superior da educação formal. Para essa autora, tal noção partilhada por muitos educadores reflete as expectativas diante da educação da elite

minoritária que tradicionalmente tinha acesso a esse nível escolar. No entanto, considera que essa noção conflita com tendências do atual estágio de desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro, em que alunos pertencentes à camada trabalhadora vêm tendo acesso cada vez maior ao Ensino Médio.

Conforme a citada autora, o ensino médio no Brasil tem sido orientado pelas políticas públicas ora para um ensino propedêutico voltado apenas para o vestibular, ora para um ensino estritamente profissionalizante, que descuida da educação geral. No entanto, esclarece que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contempla a necessidade de que o ensino médio também possibilite ao aluno a inserção no mundo do trabalho e no exercício da cidadania com plenitude. Esse preceito contido na lei pode ser observado em seu artigo 3º, § II, que prevê “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Mello (2004) salientou, ainda, que a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é de que o Ensino Médio supere a dualidade profissional ou acadêmica e adquira uma diversidade que possa estar mais voltada para o trabalho ou para o mundo acadêmico, dependendo da clientela. Nesse sentido, as DCNs preveem certa flexibilidade para que a contextualização seja referencial para se trabalharem os conteúdos de modo que o aluno atribua a eles um sentido prático. Para essa autora:

Ao identificar o ensino médio como educação básica, a lei atribui a esse nível escolar um sentido muito mais amplo do que o acadêmico-propedêutico: além de preparar para continuar os estudos em nível profissional ou superior, também deve dar conta das competências sociocognitivas necessárias para seguir aprendendo, para conviver, produzir e definir uma identidade própria (MELLO, 2004, p. 194).

Os professores destacaram os desafios enfrentados no âmbito de sua atuação profissional do ensino médio. Consideraram haver inversão de valores na escola pública, uma vez que os alunos não se sentiam comprometidos com o próprio processo de aprendizagem. Para os professores, as políticas atuais têm levado a uma depreciação da escola como instância formativa e favorecido uma cultura de valorização da nota em detrimento da aquisição do conhecimento. Para P6, atuar no ensino médio é tarefa difícil, pois a legislação favorece o aluno, dando-lhe várias oportunidades de recuperação, implicando certas facilidades durante o processo

ensino-aprendizagem que o levam a pensar que não tem que estudar e que não tem o compromisso no processo de aprendizagem. Em suas palavras:

Você luta contra o sistema hoje, da rede pública estadual. Dá a impressão ao aluno que ele precisa simplesmente estar, ele não precisa fazer. Essa que é a diferença. E quando você está num processo de aprendizagem, tem uma cota que é sua. Então, você tem o professor como um orientador, ele não está em momento nenhum em sala de aula para carregar o aluno. E é essa ideia que está sendo passada, basta estar lá e não fazer. Essa situação acaba desestimulando o profissional. Se a gente não tiver experiência para passar por cima disso e continuar... dar vida ao processo... você entrega os pontos (P6).

Compartilhando desta opinião, P5 afirmou que:

Por mais que eu queira melhorar a sala de aula ela está arraigada por um sistema... Nossos alunos também perderam a vontade de estudar. Eles sabem que vão conseguir a nota. Você faz algo diferente e o aluno continua na mesmice.

Percebe-se o desinvestimento do aluno na educação, bem como a desvalorização e perda da autoridade do professor, ocasionada pelos condicionantes que incidem sobre a escola e sobre os docentes.

Os professores explicitaram, ainda, a tensão provocada pela adesão ao movimento grevista, quando reivindicavam melhoria das condições de trabalho e reajuste salarial. P4 caracterizou a greve como “um mal necessário”, no entanto lamentava que os alunos das escolas estaduais estivessem em “defasagem de conteúdo”, em razão desse período em que não tiveram aulas.

Essa tensão provoca no referido professor sentimentos ambivalentes: de mobilizar-se no sentido de uma profissionalização docente e assumir a responsabilização pela consequência desse ato em trazer prejuízos para seus alunos, destituindo-lhes do direito à educação. Nesse sentido, a análise apresentada por Contreras (2002) leva à elucidação desse conflito vivenciado pelos professores em suas práticas cotidianas. Segundo ele, as contradições no âmbito escolar, reflexo das forças ideológicas da sociedade, acabam sendo introjetadas pelos professores como incapacidade pessoal para realizar as tarefas do ensino.

Com referência a esse contexto, pode-se observar também como as experiências compartilhadas pelos grupos sociais em circunstâncias históricas significativas para eles, como a participação dos professores no movimento grevista, podem levá-los a centralizar conteúdos em suas representações. Neste estudo, os docentes explicitaram, através das entrevistas, uma centralização da temática

organização e condições do trabalho docente, que compõe uma sessão desta análise dos dados.

4.1.2. A aprendizagem profissional da docência: “o que você vai vivenciando ao longo do tempo de trabalho é que vai te ensinando a errar menos”

Estudos sobre a docência concebem-na como um processo desenvolvimental, que envolve uma formação inicial e continuada. Portanto, os saberes e atitudes do professor evidenciados no contexto de sua atuação profissional são o resultado de aprendizagens realizadas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Muito mais que profissionais atuantes em uma instituição chamada de escola, a docência não consiste, apenas, em cumprir ou executar tarefas. Os professores são atores que investem em seu local de trabalho, que refletem sobre fatos de seu cotidiano, significando e ressignificando experiências pessoais e profissionais, entrelaçando-as na construção dos conhecimentos, constituindo uma cultura do ser, do fazer e do tornar-se docente.

Neste eixo de análise, que versa sobre a aprendizagem profissional da docência, propôs-se a evidenciar, nas RS dos docentes, os momentos formais e não formais de seu aprendizado profissional, sejam eles anteriores ou posteriores ao Curso de Licenciatura. Nesse contexto, as experiências e os espaços socioeducativos, bem como os interlocutores considerados pelos sujeitos da pesquisa como relevantes na construção de seus saberes docentes foram identificados.

No que se refere à formação inicial, os professores consideravam, em sua maioria, que o Curso de Licenciatura não os instrumentalizou para o exercício profissional, uma vez que os conteúdos ensinados nesses cursos “não têm utilidade para o cotidiano vivenciado na sala de aula”, como afirmou o entrevistado P1. Acrescentando considerações a esse respeito, a entrevistada P4 afirmou que:

O que eles falavam para a gente fazer na sala de aula não era o que eles faziam. Você lê uma coisa na teoria e quando você vai para a sala de aula, é quase impossível de aplicar. Percebo um distanciamento grande entre a teoria e a prática (P4).

De acordo com os estudos sobre os cursos de Licenciatura, Pereira (1998, 2006), Gatti (2010) e Ferreira e Saraiva (2010) apontaram as fragilidades e

limitações da estrutura curricular desses cursos, destacando: dicotomia entre teoria e prática, desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico, ensino desvinculado da pesquisa. Esses autores também constataram que o público que frequenta tais cursos se caracteriza, em sua maioria, por ser oriundo de classe socialmente desfavorecida (renda familiar média e baixa) e de escola pública, por conciliarem estudo com trabalho, por seus familiares possuírem nível de escolarização baixo.

Esses fatores sociais, econômicos e culturais interferem no processo de escolha dos sujeitos pelo curso de Licenciatura e das expectativas em relação a esse, trazendo implicações sobre as suas trajetórias acadêmica e profissional. Segundo Gatti (2010, p. 503), “a interação dos diferentes fatores levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação”. Essa autora considerou que as mudanças nos cursos formadores de professores têm sido superficiais e apontou a necessidade de uma “verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas”.

Ao considerar que as experiências de ordem pessoal interferem sobremaneira na constituição profissional do docente, Sacristán (1995) ressaltou a relevância de se atribuir tal fato à origem social dos professores. Esse autor apresentou uma visão crítica acerca do discurso pedagógico que delega uma hiper-responsabilização aos professores sobre a atividade educativa, uma vez que se devem levar em conta os condicionantes políticos, sociais e econômicos relacionados à prática pedagógica e à relação desses com a situação de desprofissionalização do professorado.

O ensino, nessa perspectiva, é considerado por Sacristán (1995) uma prática social, tanto porque se concretiza na interação entre professores e alunos e também porque os professores refletem a cultura e os contextos sociais aos quais o grupo pertence. Dessa forma, a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Ele acredita que as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, de modo que considera necessário atribuir importância profissional à origem social dos professores. Defende, nesse sentido, ser necessária a reformulação dos programas de formação de professores, que têm incidência maior nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. Para Sacristán (*Op. cit.*), a compreensão do profissionalismo docente

implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa, por considerar que:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (p. 74).

As implicações do modelo técnico de formação docente para o exercício da profissão são realçadas no início de carreira, quando os entrevistados afirmaram ter agido mais influenciados por uma atitude de tentativas de acerto e erro, ou em consonância com um modelo idealizado de atuação na profissão. Nesse sentido, P4 afirmou que “não foi a didática da universidade que me fez aprender a dar aula. Ajudou a melhorar... Foi o dia a dia, foi o erro, foi o acerto, isso não vai dar certo, isso vai dar certo”. Nessa fase inicial da carreira, P5 afirmou que “simplesmente pegava o livro didático como se fosse tudo numa sequência e tirava alguma coisa dali para levar para a sala de aula. Eu pegava o planejamento que tinha na capa do livro”.

Huberman (2007), ao tratar do ciclo vital de vida dos professores, destacou a entrada na carreira como uma das etapas da vida profissional que engloba as fases de sobrevivência, caracterizada pelo “choque com a realidade”, ou seja, pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, e de descoberta que se traduz pelo entusiasmo inicial, pela experimentação, por tentativas de ensaio e erro.

Essa estratégia de tentativa de acerto e erro, utilizada para a atuação profissional em início de carreira, parece desencadear um sentimento de frustração nos professores, como pode ser ilustrado na fala de P3: “eu entrava para a sala de aula aquele professor tradicional. Eu enchia o quadro de conteúdo e o aluno tinha que ficar calado, copiando... E aquilo me dava uma agonia”. Essa frustração, presente na fase inicial da profissão, é compartilhada pela entrevistada P4. Ela considerava que “tinha que existir uma forma diferente daquela tradicional do quadro e giz”. E complementou que:

Não tinha noção dos autores que embasam a área pedagógica. Eu sabia que tinham as cartilhas e que eu ia para a sala de aula e seguia. Aí na sala de aula eu acreditava que eu podia ajudar eles de alguma maneira, sabe? Mas não tinha a maturidade para entender o processo de ensino-aprendizagem (P4).

Vale ressaltar aqui que, em razão do perfil dos sujeitos definido como foco deste estudo, possuindo experiência profissional entre 4 e 25 anos, os entrevistados estão rememorando fatos relacionados ao início de carreira e não relatando fatos ocorridos no tempo presente. Seus discursos trazem conotação de superação daqueles desafios apontados como características dessa fase inicial de prática docente, de modo que as vivências profissional e pessoal possibilitaram-lhes novas aprendizagens que serviram de base para a atuação profissional.

Tardif (2002) já vinha destacando o caráter temporal dos saberes docentes, ao considerar que estes são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável. Talvez essa característica dos saberes possa justificar o sentimento de impotência e frustração em que se encontram alguns docentes no início de carreira, por não se considerarem instrumentalizados para resolver as situações que se lhes apresenta o cotidiano escolar.

Nesse sentido, é por meio da experiência pessoal e profissional que os docentes constroem os saberes próprios à sua atividade profissional, estando estes associados aos saberes provenientes de outros âmbitos, seja de sua formação anterior, de sua formação para o magistério ou dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

Fazendo um contraponto dessas considerações, há também aqueles que reconhecem a relevância da formação inicial para o ingresso na carreira. Como destacou P6: “eu penso na graduação como um caminho para te habilitar para o mercado de trabalho, é uma formação acadêmica para te instrumentalizar, mas não é só isso”. Essa entrevistada acrescentou, ainda, que:

A graduação te habilita, mas o lidar com o ser humano no dia a dia é um processo que vai além. Então, toda a sua experiência, até mesmo anterior a sua graduação, você traz para inúmeras situações do dia a dia. É por isso que eu acho que o trabalho na educação não é fácil. Ele é muito difícil. Porque não é só o conteúdo que você trabalha. Vai além. E essa formação não se faz só pelo conteúdo. Então eu não joga nada fora, nem minhas aulas de artesanato do conservatório. Todas elas serviram para formar uma base, até aquilo que a gente achava que não ia servir para nada, daquela professora chata... tudo é válido P6.

Tem-se aqui uma relação de outra ordem, no que se refere ao aprendizado e saberes da docência que distanciam de um paradigma técnico instrumental em que os professores assumem uma função normativa, prescritiva no âmbito da atividade de ensino. Há indicativos, na fala desta docente, de uma concepção de educação e de

formação docente pautada na matriz da racionalidade prática, considerando-se a valorização da reflexão; das experiências adquiridas nos âmbitos pessoal e profissional; e da dimensão temporal da construção do conhecimento, que se dá ao longo de toda a vida.

Em face desse contexto, os entrevistados atribuíram grande relevância às experiências e à socialização estabelecidas no âmbito de sua prática para a constituição do aprendizado da docência. Uma fala de P6 exemplifica essa questão, quando afirmou que “educação é experiência”, pois:

O que você vai vivenciando ao longo do tempo de trabalho é que vai te ensinando a errar menos. Porque você não vai cometer os mesmos erros. Ou vai aprender observar certas situações, analisar, e tomar decisões mais produtivas, mas construtivas, mais interessantes... tanto para a escola quanto para o próprio aluno (P6).

Além da formação inicial, P6 ressaltou a relevância dos estudos de pós-graduação para a aprendizagem profissional, evidenciando a conscientização dessa professora sobre a sua formação continuada e o seu desenvolvimento profissional. Segundo ela:

Quando você vai para a universidade, retoma e começa a estudar, você ganha muito porque você complementa as visões anteriores. É lucro... porque você não morre na sua vontade de aprender. Você não se acomoda. É muito difícil você superar o comodismo e criar motivação para fazer parte do processo de maneira dinâmica, senão você passa a ser apenas parte do sistema (P6).

Apesar de estar implícita no discurso dos entrevistados, a concepção de que a aprendizagem profissional da docência é processual, os professores também destacaram experiências marcantes e significativas na configuração do ser docente. Reconhecem, a partir de seus discursos, que as aprendizagens advindas das experiências pessoais são também impactantes na formação de atitudes e opiniões. Contextualizam vivências constituídas e compartilhadas no casamento, nos papéis sociais vinculados à paternidade/maternidade, na educação recebida pelos seus pais e na sua formação religiosa. Essas experiências pessoais são destacadas por P6, quando esta afirmou que:

Sendo inserido no mercado de trabalho, você vivencia inúmeras situações, digamos de risco. Se você não tiver uma boa formação familiar, uma boa formação de valores, de princípios que sejam realmente sólidos, você corre o risco de errar muito.

Considerando o trabalho docente como experiência, Tardif e Lessard (2005) afirmaram que as experiências tanto podem ser construídas de forma espontânea

através da repetição de situações quanto fundada na intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo.

As experiências vivenciadas pelos professores também possibilitaram que aprendessem a criar estratégias para facilitação da aprendizagem, a exemplo de P4, quando afirmou que:

O questionamento do aluno me fazia estudar mais e criar estratégias para o menino entender o conteúdo. E aí eu vou sempre aprendendo coisas diferentes. E quando vejo que ele conseguiu entender realmente isso me encanta e me incentiva a fazer mais (P4).

Tardif e Lessard (2005), apoiando-se nas concepções de Dubet (1994), consideraram que os indivíduos buscam construir uma unidade experimental ou vivenciada a partir de diversos elementos da vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo. E constataram que:

A maioria dos docentes descreve suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiência. Por um lado, eles são submetidos a um *status* que impõe regras e distribui proteções que, na maior parte, eles acertam e defendem, mas que definem apenas bem parcialmente o que eles fazem e o que são. Ao contrário, os docentes [...] consagram uma grande energia para dizer que não são redutíveis ao que a instituição faz e espera deles, na medida em que essa apresenta vários princípios contraditórios. Por outro lado, os docentes se referem sem cessar a uma interpretação pessoal de sua função por meio da construção de um ofício apresentado como uma experiência privada, quando não íntima. Tal intimidade vem do fato de os atores terem que combinar lógicas e princípios diversos, geralmente opostos, uma combinação que eles percebem como obra sua, como a realização ou o revés de sua personalidade. Assim, mesmo estando ligados às regras burocráticas que os oprimem, os docentes definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos dispersos: o respeito ao programa, a preocupação pelas pessoas, o apreço pelas performances, pela justiça (DUBET, 1994 *apud* TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53-54).

Referindo-se aos interlocutores que contribuíram para a sua aprendizagem profissional, os entrevistados dão ênfase aos ex-professores. Fazem menção tanto àqueles do curso de graduação quanto aos que participaram do seu processo de escolarização anteriormente ao curso de formação inicial, sejam do jardim de infância, do curso de línguas ou do cursinho pré-vestibular. Assim, ao justificarem a influência dos ex-professores, referem-se a atitudes, comportamentos e posturas internalizadas em sua prática docente que foram marcantes, exemplificando-as: “fizeram eu gostar do que eu estava fazendo” P2; “valorizavam a curiosidade do aluno” P4; “começou a fortalecer a minha autoestima como docente” P1; e “eram

bons profissionais não apenas por causa do domínio de conteúdo ou da didática. Vai além, é mais na relação humana” (P6).

Os entrevistados destacaram, ainda, qualificações atreladas a um bom professor: uma aula excelente, sua forma de ensinar, sua postura, a interação, aula descontraída. Justificando que a sua prática profissional está, em grande parte, referenciada na atuação de sua professora da 6ª série, P5 afirmou:

Eu queria crescer para ser igual a ela. Ela falava com a alma. Em momento nenhum que eu levantava meu dedinho ela falava: cale a boca, não é momento de perguntar isso! Ela sentava e perguntava: o que você não está entendendo. Às vezes dúvidas até de outra matéria (P5).

Os sujeitos participantes da entrevista também apontaram seus colegas de trabalho, a família, os pais e, especialmente, os alunos como interlocutores que contribuíram para a constituição de quadros referenciais da docência. Assim, P4 disse: “eu gosto de aluno que me questiona, que me desafia. E eu vou embora junto com ele, eu aprendo demais na sala de aula. A dúvida dele é meu aprendizado”. Complementando essa concepção, P2 afirmou que “os alunos te ensinam mais do que você ensina para eles. É um mútuo aprendizado”.

Há indicativos de que os grupos de referência e pertença desses entrevistados exercem influência em suas representações. Nesse sentido, estas possuem dimensão histórica e precisam ser refletidas no contexto das relações interpessoais, assumindo função social à medida que guiam e orientam condutas.

Outros interlocutores ainda foram citados, por exemplo, quando P1 deu destaque ao professor de cursinho pré-vestibular como a pessoa que mais o influenciou na decisão pela escolha profissional:

Eu quero ser igual a ele. Eu quero dar uma aula igual a esse cara. Eu quero fazer com quem tiver sentado na cadeira o que ele fez comigo. Eu quero que as pessoas que me virem lá na frente sintam essa sensação que eu estou sentindo agora. Não sei se é prazer, se é emoção, mas um sentimento que bateu e eu falei: isso é legal, isso eu gostei (P1).

Um aspecto interessante é o reconhecimento de P6 de que a convivência com seus mestres fora importante, tenha sido ela positiva ou negativa. E justifica a relevância dos bons e maus profissionais com os quais conviveu para a sua formação, argumentando que destes se olham os erros para não repeti-los e daqueles segue-se o exemplo. Essa entrevistada ressaltou a importância de considerar como referência para a prática docente não só os bons exemplos, pois:

Você observa também aquelas pessoas que vão se acomodando... vão parando de querer aprender, vão parando de poder construir o seu próprio processo de aprendizagem. Você vê aquela pessoa que vai morrendo, aí você também aprende. Eu não vou dizer que ele é um mau profissional. Mas ele perdeu o ânimo (P6).

Os entrevistados mencionaram, também, os espaços socioeducativos que influenciaram na constituição da aprendizagem da docência, dando destaque à sala de aula. Segundo P4:

Essas experiências se deram mais através de uma aprendizagem não formal. Quando eu entrava na sala de aula e errava, quebrava a cara, voltava no outro dia tentando fazer diferente. O principal espaço que eu destaco é a sala de aula.

A entrevistada P3 destacou o curso de especialização em Educação, cursado na UFV, como um divisor de águas em sua carreira profissional. Segundo essa professora, as experiências vivenciadas ali trouxeram um aprendizado essencial para que ela pudesse aprimorar sua atuação como docente, de “saber o nome de cada aluno, ver o aluno como um indivíduo, não o aluno com um número, vê-lo como pessoa mesmo”.

Todos os entrevistados (à exceção de P4) atuavam concomitantemente em escola pública e privada e, apesar de reconhecerem que o Estado até então não possibilita oportunidades de formação continuada para os docentes, sentiam que as experiências vivenciadas e os cursos realizados no setor privado refletem na sua atuação na escola pública. Argumentaram que procuravam ter dedicação ao trabalho tanto na escola pública quanto na particular: “porque eu seria duas pessoas? Como é que se faz um trabalho diferente se você é a mesma pessoa? Adaptado sim, mas não diferente” (P3).

Os professores trazem à tona, mais uma vez, as experiências vivenciadas em espaços não formais: o casamento, a sala de aula, a igreja/templo, o quintal de casa.

Conforme o entrevistado P1, foi a responsabilidade advinda do casamento que possibilitou trazer para a sala de aula os valores, respeito e disciplina. Considera, também, que a paternidade foi uma referência para a docência, quando afirmou que a educação dos alunos, bem como da filha, deve embasar-se nesses preceitos: “um bom comportamento, uma boa postura, saber diferenciar o que é certo e errado”. Realça, ainda, a formação religiosa recebida na escola de educação infantil. Segundo ele, “esses lugares que me ajudaram a identificar e ter um carinho pelas pessoas, um sentimento de proteção. É o que eu tento ser como professor: proteger meus alunos”.

O professor demonstra, ao longo de todo o seu discurso, a influência das vivências nesses espaços socioeducativos para a sua prática docente como professor de história.

A professora P4, com formação em Biologia, contou sua experiência interessante de considerar a sua casa o espaço que possibilitou o despertar para a profissão, pois:

A minha casa era meu laboratório, matava a galinha dos outros... No livro tinha assim: na raiz do feijão tem nódulos de bactéria. E eu achava que eu enxergava. Eu ganhava muito cor, porque eu arrancava os pés de feijão que pai plantava. Não entendia... o nódulo... faltava alguém para me orientar (P4).

A inter-relação entre a formação pessoal e profissional é tratada por Nóvoa (1995), quando considerou que “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (p. 26). Dessa forma, a experiência vivenciada no âmbito pessoal promove, em grande parte, influência sobre as trajetórias e motivações que conduzem as iniciativas de formação profissional, seja ela inicial ou continuada.

Outro eixo temático, relacionado à aprendizagem profissional, diz respeito aos *saberes dos professores*. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes devem ser situados na interface entre o individual e o social, afirmando que estes “dependem, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (p. 16).

Solicitados a explicitarem sobre esses saberes, os entrevistados destacaram os saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais.

Referindo-se aos saberes pedagógicos, os professores mencionaram o “diálogo, interação com os alunos, respeito pelas pessoas, consciência das diferenças, carinho uns com os outros” (P1); “ver o aluno como um indivíduo, não como um número” (P3); “o exercício da paciência, no entendimento da limitação do outro” (P6). Percebe-se, na fala dos entrevistados, uma ênfase atribuída à dimensão humanística na construção e operacionalização dos saberes pedagógicos.

Outros participantes da pesquisa ressaltaram a dimensão sociopolítica da ação pedagógica, quando prezam pela formação do aluno questionador, reflexivo, um cidadão atuante na sociedade. Essa concepção pode ser exemplificada quando P3 associa o docente como “aquele que desafia o aluno, que desperta o seu interesse, a

aprendizagem e as aptidões; que valoriza o que o aluno tem para contribuir”. Para essa entrevistada, “a aprendizagem deve ser significativa, no sentido desta servir diretamente à vida prática do aluno” (P3).

Acrescentando às demais, aqueles participantes ressaltaram também a dimensão didático-pedagógica: a importância do planejamento, a noção do tempo para gerir a sala de aula, a necessidade de considerar as individualidades e relacionar-se bem com os alunos, entendendo a característica de cada faixa etária.

Referindo-se aos conhecimentos nos quais se fundamenta o ensino, Garcia (1995) enfatizou o conteúdo pedagógico, por considerar que este representa a elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo. A construção de conhecimento pedagógico do conteúdo, sob essa ótica, deve ser considerada o fio condutor da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Ainda referindo-se às concepções do autor, o conhecimento pedagógico está relacionado com o contato com a prática, com a experiência concreta e particular de cada professor, estando este, também, muito ligado à experiência pessoal.

Os saberes disciplinares, relacionados ao campo de formação, são mencionados pelos professores quando: (a) destacam a necessidade de ter “domínio de conteúdo”, o que leva a inferir que estes se sentem seguros quanto à utilização dos saberes relacionados ao seu campo de formação específico; e (b) vinculam conceitos e valores relativos ao campo disciplinar de sua formação na docência. O entrevistado P(1) exemplificou a influência de conceitos advindos de sua formação em história na condução de sua prática docente: “promover debates sobre os problemas do cotidiano, promover uma conscientização política, levar o aluno a questionar sobre as “verdades” dos livros didáticos”. No discurso de alguns entrevistados, como neste caso, aparece a forte tendência a representar a docência como o compromisso de formar no aluno uma conscientização política, para se tornar um ser ativo na sociedade, numa concepção de educação crítico-reflexiva.

Já os saberes experienciais, aqueles apreendidos na vivência escolar cotidiana, são destacados por todos os entrevistados. Estes buscam significar a aprendizagem da docência a partir de suas vivências pessoais e, ou, situações vivenciadas na atuação prática. Essas considerações podem ser ilustradas na fala de um dos entrevistados: “daquilo que eu aprendi em sala, daquilo que eu aprendi com os colegas, do que o que eu aprendi na faculdade, esse conhecimento é mais prático

do que teórico” (P1). Posicionando-se diante dos saberes experienciais, esse professor percebeu um distanciamento muito grande entre os saberes pedagógicos, ensinados na universidade (nas matérias de metodologia e didática) e na sua aplicabilidade prática em sala de aula. Considerou, assim, que:

Não dá para utilizar sem uma adaptação, uma mudança, (pois) 90% do saber necessário à prática docente advém dos saberes da experiência, o maior para o meu conhecimento é a experiência e a convivência com os profissionais.

Diante das considerações apresentadas, Tardif (2002) analisou que a docência, caracterizada atualmente como atividade complexa e construída dentro de um ambiente interacional, demanda forte contribuição dos professores na manutenção das estruturas de ação. O conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário assume característica bastante experimental, existencial, dependente da experiência pessoal, familiar ou escolar. Os estudos de Tardif (2002, p. 48) levaram-no a concluir que o corpo docente:

Na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Conforme esse autor, a socialização profissional é que possibilita que os saberes experienciais adquiram certa objetividade, de modo que as certezas subjetivas passem a ser sistematizadas, a fim de informar e formar os pares. Os intercâmbios comunicativos que se dão no âmbito da prática profissional docente possibilitam que o discurso transponha do individual ao coletivo, favorecendo a elaboração de explicações sobre a prática vivenciada cotidianamente.

4.1.3. Possibilidades e desafios na formação docente: “Hoje me sinto uma pessoa descrente na educação. Como é que o profissional fica num trabalho se ele não é valorizado?”

Tendo em vista as concepções subjacentes sobre a constituição da docência e os processos mobilizados na apreensão dos saberes necessários ao exercício profissional dos docentes do ensino médio, buscamos, ainda, indagar os entrevistados sobre os desafios enfrentados no âmbito da sua formação. Eles apontaram o fator

tempo como principal condicionante que interfere no seu processo de formação continuada, estando este atrelado à intensificação e precarização do trabalho docente. Segundo os professores, a ampliação da jornada de trabalho demandada em razão da baixa remuneração salarial restringe o tempo disponível para leituras e para participarem de cursos, palestras e seminários. A fala de P3 ilustra essa situação, ao afirmar que “para manter esse tipo de aula que considero o ideal, me sacrifico; não tenho tempo de ler mais nada, eu não tenho tempo de estudar”.

Em face dessas limitações *quanto ao fator tempo*, uma possibilidade formativa apontada por P1 seria o Estado reduzir a carga horária de trabalho daqueles que estivessem investindo em seu processo de formação e contratasse um professor substituto. Além disso, esse entrevistado considerou que o Estado “poderia dar uma licença para cursar e depois voltar com o compromisso de trabalhar, igual faz com o mestrado” (P1). Alternativa apontada por P3 seria atendimento, por parte dos órgãos públicos, dos preceitos estabelecidos em lei. Segundo essa professora, “por lei a gente deveria ter 16 horas de aula mais 8 horas de estudo. É o que está na lei. Mas não é isso que acontece na prática. Há professores dando 18 aulas ou mais”.

Fundamentando na legislação pertinente, o Decreto 33.336, de 23/01/1992, que dispõe sobre o quadro de pessoal de Unidade Estadual de Ensino, prevê em seu art. 6º que a duração do trabalho do professor corresponde a um cargo de 24 horas semanais, compreendendo: I- 18 horas semanais, quando na regência de aulas no ensino fundamental e no ensino médio; e II- 6 horas semanais destinadas às atividades extraclasse e reuniões.

Parece haver falta de esclarecimento, por parte da professora, quanto às regulamentações a respeito das horas a serem cumpridas, uma vez que a lei prevê seis horas de atividades extraclasse e não oito, conforme havia afirmado. Mesmo havendo normatização, a fala dessa docente expressa que o número de horas semanais destinadas às atividades extraclasse, incluindo reuniões, planejamento de aulas, preparação e correção de atividades avaliativas, ainda é insuficiente.

Pelo fato de serem professores que também atuam na rede particular de ensino, todos os entrevistados (à exceção de P5) referiam-se à formação continuada, tendo por referência a possibilidades de formação que foram proporcionadas através dessa formação. Argumentaram que os investimentos feitos na formação continuada pelo setor privado refletem na sua atuação no setor público de ensino. A entrevistada P6 atribui uma relevância às experiências profissionais vivenciadas na rede pública e

na rede particular. Segundo ela, essas experiências se articularam e contribuíram para sua formação enquanto professora por:

Ter mudado de meio, porque se você fica só na rede pública, você acaba tendo uma visão de um só sistema. Quando você sai para a rede particular, você tem a oportunidade de vislumbrar outras situações, outros aspectos, outros interesses... e uma forma diferente de você trabalhar (P6).

Os entrevistados também apontaram desafios em relação às ações de formação continuada já implementadas pelo Estado, geralmente operacionalizadas através das Secretarias Estaduais de Educação, pois argumentaram que estas não se efetivaram na prática, segundo suas proposições iniciais. Destacaram como fatores que limitaram essas iniciativas de formação: a falta de pessoal qualificado para ministrar cursos, de recursos financeiros, pequena quantidade de vagas oferecidas, ausência de incentivo salarial e a não identificação das reais necessidades formativas do professor. A opinião dos professores pode ser ilustrada na fala de P4, quando afirmou que “quando tem curso de reciclagem, parece um pouco sem objetivo. Parece que veio uma verba, e eles têm que gastar aquilo. Não estão olhando o que está precisando”. De acordo com P2, esses cursos “deixam muito a desejar. Às vezes, questiono até a formação”.

Quanto aos cursos de formação continuada, os professores, em sua maioria, afirmaram não participar, pois o Estado não lhes oferecia condições, seja através de incentivo financeiro ou de liberação das atividades de trabalho. Segundo P1, “a escola não libera. Se ela te libera ela te cobra para você repor isso. E quando eu vou repor? Eu não tenho tempo. Tem que fazer o curso e manter a sua carga horária de trabalho”. Complementando essa ideia, P5 argumentou que a participação dos professores nos cursos de formação continuada estaria condicionada a um incentivo financeiro, uma vez que “se houvesse também acréscimo salarial pelos cursos, a maioria dos professores faria”.

A entrevistada P6, talvez influenciada por sua condição de ser a única entre os entrevistados que obtiveram do Estado licença remunerada para cursar mestrado e, atualmente, está em processo de solicitação de afastamento para cursar o doutorado, apresentou opinião divergente dos demais professores, pois considerou que o Estado tem investido em formação contínua. No entanto, fez ressalvas de que esse afastamento de suas atividades laborais para fins de estudo tenha ocorrido “a duras penas, que tenha demorado muito, mesmo que muita gente tenha ficado na praia

porque o Estado não permitiu esse afastamento... ele tem investido”. A entrevistada P6 também acrescentou que há divulgação por parte do Estado, através de e-mails encaminhados aos professores, de cursos ministrados a distância ou presenciais, ou de concursos com edital aberto, destinados a eles.

Problematizando acerca da formação continuada, Imbernón (2010) propôs que essa seja centrada na escola; a partir de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. Concebida dessa forma, o professor é o sujeito e não o objeto de formação.

No que se refere às possibilidades formativas que lhes são oportunizadas, os professores ressaltaram o Módulo II, reunião pedagógica e, ou, administrativa, realizada regularmente pela equipe pedagógica da escola. O módulo II tem por objetivo atender à proposta pedagógica e às suas peculiaridades e pode compreender como atividades específicas: o planejamento do ano letivo (2 a 5 dias no início ou final do ano); reuniões pedagógicas de professores e especialistas; discussão de questões referentes ao planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais; atividades de avaliação da qualidade do ensino e da escola; e outras atividades correlatas.

Conforme previsto no Decreto 33.336/92, alterado pelo Decreto 40.013/98, das 6 horas semanais destinadas às atividades extraclasse, quatro delas são para atividades de planejamento e preparação e correção das avaliações e 2 horas são destinadas às reuniões em horário extraturno. O seu cumprimento é obrigatório, podendo ser semanal – com encontro de 2 horas; quinzenal – 4 horas; ou mensal – de 8 horas.

Apesar de reconhecerem esse momento coletivo como possibilidade de formação, os professores consideravam o Módulo II uma iniciativa que ainda apresenta muitas limitações, pois o tempo dedicado ao encontro é curto, sendo utilizado para questões burocráticas, não são remunerados, há indisponibilidade de tempo por parte dos professores, pois trabalham em várias outras escolas. A fala de P4 ilustra tal fato quando afirmou: “Não vejo o módulo II como coisa prazerosa ou produtiva para o professor. Você precisa se inteirar sobre as coisas que estão acontecendo na escola. Mas ele não é usado para isso”.

Parece não haver esclarecimento, por parte dos professores, sobre os objetivos aos quais se propõe o Módulo II, o que permite diferentes expectativas em relação a ele: P6 considerou que “a equipe pedagógica da escola deveria reunir-se

para desenvolver projetos, visando buscar recursos para determinadas situações da escola. Assim, atingiria de forma mais significativa a vida do aluno”. Já para P3 as reuniões deveriam constituir-se num “momento para a gente discutir a nossa prática, um momento pedagógico e não burocrático. Então eu acho que primeiro tem que melhorar os salários, diminuir a carga horária, para você ficar um tempo estudando na escola”. E para o entrevistado P5:

Poderia ser utilizado para corrigir prova, preencher diário, passar nota de menino, preparar aula, fazer o planejamento, que teria que fazer na minha casa; trazer uma pessoa diferente fazer uma palestra... levantar ali as dificuldades e como trabalhar essas dificuldades com o aluno.

Os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs) são destacados como outro momento formativo oportunizado pelo Estado². Os docentes reconheciam a relevância dessa iniciativa, embora apontem algumas limitações quanto ao seu funcionamento: os encontros são realizados fora do horário regular de trabalho; é uma iniciativa incipiente por ser realizada somente nas escolas-referência; exige grande dedicação por parte dos professores e não oportuniza a estes retorno financeiro. Para eles, as condições necessárias que possibilitariam formação continuada nas escolas estaduais seriam: liberação do trabalho, manutenção do salário, disponibilização de professor substituto.

Nos discursos dos entrevistados sobre a sua formação profissional, eles enfatizaram questões relacionadas à desvalorização profissional e à limitação financeira, bem como a intensificação do trabalho docente. Eles foram apontados como os principais condicionantes que incidem sobre os processos de aprendizado profissional da docência, constituindo, pois, um eixo temático emergente e central da pesquisa.

Entre esses condicionantes, a intensificação do trabalho foi destacada pelos professores quando eles atribuíam aumento de carga horária de trabalho em função dos baixos salários, que os obrigam a assumir compromissos profissionais em várias escolas. Esclarecem que a carga horária destinada às aulas é acrescida pelas

² Conforme informações obtidas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE-MG, em meio eletrônico, os GDPs foram constituídos no âmbito do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), componente do Projeto Estruturador “Desempenho e Qualificação dos Professores”. Nesse sentido, os órgãos públicos propõem acolher a constituição de GDPs nas Escolas-Referência para apoio científico-pedagógico e financeiro a projetos inovadores voltados para o desenvolvimento e aplicação de metodologias, processos e produtos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais.

atividades extraclases destinadas às reuniões, planejar as aulas, formular e corrigir provas, ambas realizadas em horário extraturno. A Tabela 7 traz indícios de intensificação do trabalho docente, pois a soma das horas destinadas à sala de aula e das atividades extraclases compõem uma jornada de trabalho que, muitas vezes, excede as 40 horas semanais³.

Tabela 7 - Cálculo de horas-aula semanais da docência no Ensino Médio

Dedicação ao trabalho X Remuneração salarial						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Disciplina	História	Inglês	Português	Química	Biologia	Física
Carga horária de trabalho semanal (horas/aula)	44	36	36	27	36	18
Atividades extraclases (número de horas aproximado)	8	10	14	10	16	8
Total (em horas)	52	46	50	37	52	26
Remuneração salarial mensal – em salário mínimo (valor aproximado)	4 e meio	4	4	3	3	2

Fonte: Dados disponibilizados pelos docentes durante a entrevista.

A terminologia “carga de trabalho”, usada com muita frequência pelos entrevistados ao se referirem à sua jornada de trabalho, traz implícita uma representação de atividade exaustiva, intensiva. Além disso, os docentes consideravam que essa crescente ampliação das horas e turnos de trabalho não contribuía para um vínculo identitário deles com as instituições onde atuam.

Ao tratar da jornada de trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2005) constataram que o comprometimento dos professores com o trabalho excede o ensino propriamente dito, englobando um trabalho diversificado que necessita de sua participação em várias atividades diferentes, tanto formais quanto informais. Os autores consideravam que a jornada de trabalho poderia ser analisada sob duas perspectivas, porém complementares: definida em conteúdos e duração pela organização escolar em razão de normas oficiais, através de regras explícitas; e

³ Considerando que um cargo de 40 horas demandaria 8 horas diárias de trabalho, a carga horária destacada pelos professores, englobando horas-aula e atividades extraclases, demandaria o envolvimento desses docentes com atividades laborais nos três turnos diários.

tomada sob o ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo esses autores:

A análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 112).

A natureza do trabalho docente e o *status* profissional e social do professor são evidentemente afetados por diversas das transformações sociais e culturais que caracterizam o tempo atual. O processo gradual de proletarização da profissão docente é caracterizado por Silva (2002, p. 259) “não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho”.

As entrevistadas explicitaram que essa intensificação do trabalho tem prejudicado a qualidade do trabalho: “Eu vivo em função das minhas aulas. Então até eu gostaria de preparar uma aula mais interessante, mas me falta tempo” (P3); “Observei que minhas aulas foram perdendo a qualidade e aquela emoção devido ao meu desgaste físico, emocional” (P1).

Nóvoa (1995), referenciando-se em Apple e Jungck (1990), afirmou que a intensificação do trabalho dos professores:

Leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a se apoiarem cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. (...) Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores (APPLE; JUNGCK, 1990 *apud* NÓVOA, 1995).

Os dados da Tabela 2 também demonstraram remuneração salarial incompatível, considerando-se a quantidade de horas dedicadas às atividades laborais e o nível de qualificação exigido dos trabalhadores. Esse fator é destacado pelos professores como elemento desmotivador para permanecerem nessa profissão. As falas de P2 e P5 ilustram esse fato:

É complicado! Essa motivação financeira... não é hipocrisia. Se eu pensar no meu salário do Estado, eu nem subo esse morro a pé. Nem lembro. Tanto que eu tenho outro trabalho para complementar. Mas o professor fica muito desmotivado (P2).

O nosso piso, de 500 reais, é menos do que a minha empregada ganha; eu tenho que dar aulas em outra escola, para manter um padrão mais ou menos (P5).

Essa mesma professora ainda acrescentou:

Se eu fosse vender laranja na praça eu ganho mais do que eu ganho hoje. Mas eu gosto é de ser professora. Só que eu acho que as condições da educação estão cada vez piores... de quando eu comecei, para cá, a coisa piorou demais. (...) Hoje me sinto uma pessoa descrente na educação. Como é que o profissional fica num trabalho se ele não é valorizado? (P5).

A entrevistada P5 argumentou que a docência é uma profissão em que são possibilitadas a convivência com outras pessoas, a aquisição de novos conhecimentos a cada dia e, sobretudo, a colaboração na formação do ser humano. São justificativas que ela apresentou para permanecer nessa profissão, que a motivam não “vender laranja na praça”.

Na busca por significação da experiência docente, P2 remeteu a uma célebre frase, que retrata a reação dos professores diante da má remuneração profissional e das adversidades enfrentadas em sua prática:

Aquela clássica frase que depois eu vim a ouvir mais vezes: “Ah... o Estado finge que me paga e eu finjo que ensino!” Eu penso: muda de profissão que dá tempo. Mas às vezes fica muito desmotivador. A gente não pode focar nisso (P2).

Os professores também fizeram referência à ausência de um plano que possibilite progressão na carreira. Essa opinião se acentua no período em que as entrevistas foram realizadas, influenciadas pelas discussões ocorridas na greve realizada pela categoria dos profissionais do ensino de Minas Gerais em protesto à proposição, pelos órgãos públicos, de um novo modelo de remuneração salarial, denominada subsídio. Este é regulamentado a partir da Lei n. 19.837, de 2 de dezembro de 2011, que promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica. Angustiado, P4 constatou que “não tem incentivo, nem financeiro... se um professor ficar sentado, o aluno subindo na janela, você está recebendo igual”. No que se refere à (des)valorização profissional, P6 também se posicionou:

Então se o Estado quer um profissional aliado ao progresso, ao desenvolvimento, a uma educação mais dinâmica, tem que estimular... Ele não valoriza o profissional, é muito cômodo para as instituições irem a uma comunidade reformarem toda a escola, levar computador. É um custo só. A comunidade vai ficar feliz... é um gasto só. Porque ele não

investe no professor? Ele vai ter que pagar todo mês, durante a vida toda. Então não é lucro para o governo (P6).

Analisando o direcionamento político atual para a educação em nosso país, essa professora explicitou que tem havido, por parte dos órgãos públicos, maior valorização das condições estruturais em detrimento da valorização dos recursos humanos. É incoerente pensarmos que as políticas têm delegado maior responsabilização ao professor pelos resultados do processo ensino-aprendizagem e, em contrapartida, não oferece o mesmo incentivo de carreira nem de salário.

A má remuneração salarial é mencionada pelos professores como fator que interfere na sua formação continuada, por considerarem limitadas as possibilidades de comprar um livro, investir num curso, ou de poderem dedicar-se exclusivamente a um só emprego. Nesse sentido, P3 considerou que:

O investimento em educação caiu muito e o professor está muito sobrecarregado. Hoje eu dou muito mais aula do que eu dava antes. Então, para buscar a minha formação continuada hoje eu acho que está muito mais difícil. Não por falta de interesse meu não, mas por causa das condições de trabalho que eu estou vivendo hoje. Que estão muito piores hoje. É o fator econômico (P3).

Essa concepção sobre a desvalorização profissional interfere diretamente no investimento que os professores fazem em sua carreira e pode ser expressa a partir da fala de P5:

Por que o professor reluta tanto de aprender? Porque se ele está no “feijão com arroz” e o salário dele vem, porque ele vai se mexer? Essa acomodação vem mesmo. Mesmo você tendo a consciência de que você se acomodou, para quê buscar novas coisas e sempre vai ficar no mesmo? (P5).

A falta de mobilização do professor diante da profissão e da carreira docente está atrelada à sua desvalorização social e econômica. Essa situação, vivenciada pelos professores, foi analisada por Contreras (2002), quando discutiu acerca da profissionalização docente, contrapondo esse conceito ao de proletarianização. Segundo esse mesmo, “o trabalho docente sofreu subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (p. 33).

De encontro a essa concepção, aquele autor considerou que a profissionalização deva estar atrelada à conquista de autonomia na condução do trabalho docente, o que pressupõe a compreensão dos processos educativos e políticos que a profissão encerra.

Percebe-se, ainda, que o professor muitas vezes não acredita na formação continuada como instrumento de mudanças, como pode ser observado na fala:

Eu acho que tem muita coisa no meu profissional que deixa a desejar, não é porque eu não tenho consciência. É porque hoje eu não consigo sair desse carma que é a escola, as carteiras todas enfileiradas, o módulo-aula de 50 minutos (P5).

Parece que a rotina da escola, ou até mesmo a sua estrutura engessada, não instiga o professor a buscar por novos conhecimentos, sendo influenciado pelo sentimento de impotência diante dessa realidade, caracterizada pela perda de autoridade, pela desqualificação financeira e profissional e pelo desprestígio da profissão.

A precarização das condições de trabalho, entre as quais a ausência ou insuficiência de material didático-pedagógico, como xerox, livro didático, datashow, é outro fator que também reflete no trabalho do professor. A entrevistada P2 afirmou que:

Não tem material. E você tem que pesquisar temas atuais, e adequar. Agora, exige da gente um tempo que eu não tenho. Então é isso... é trabalhar com o que eles vão precisar. Fica 100%? Infelizmente, não. Poderia ficar melhor... é difícil. Mas... dentro da minha limitação eu me sinto satisfeita, eu não sinto frustrada com meus alunos (P2).

Novamente se retoma a questão do tempo de dedicação ao trabalho, que está relacionado à uma carreira em que não se viabiliza tempo para o investimento nos saberes profissionais. A mesma entrevistada ainda acrescentou que:

Aqui no ensino médio não tem livro, nunca teve. Eu já sacrifiquei (porque essa é a palavra!) uma vez nas férias de janeiro inteiras produzindo material, apostilas. Acaba sendo uma pesquisa constante de material. Acabo sacrificando muito o meu final de semana (P2).

Percebe-se, na fala de P2, que a palavra “sacrifício” parece estar atrelada a um sentimento de culpa em razão da dedicação às atividades laborais em período destinado ao descanso, que se destaca aqui como exemplo da intensificação do trabalho docente.

Para contornar a situação de carência de material, professores usam a criatividade e se vêm na necessidade de reportar ao improviso, como expressou a professora de Biologia, que encontrou uma solução para a ausência de laboratório em sua escola: “Igual pessoas dão receita de bolo eu dou receita de experimento para testar em casa. Porque eu não tenho laboratório para fazer isso” (P4).

Outra situação, vivenciada pelos professores e relacionada à precarização das condições de trabalho, diz respeito à má qualidade do serviço prestado em relação ao plano de saúde. A menção de P5 à assistência médica parece representar mais um elemento que se vai agregando à desvalorização por parte do Poder Público em relação aos profissionais da educação, ou seja:

Nós não temos mais IPSEMG. Temos o plano, descontam no salário, mas quando a gente procura o profissional ele não te atende porque descredenciou, pois não está ganhando para isso. Nós não temos assistência médica direito. São essas questões que fazem a gente desiludir com a carreira. Elas vieram também ao longo dessa experiência que eu tive (P5).

A reestruturação do trabalho docente, sua precarização e flexibilização foram analisadas por Oliveira (2004). Essa autora situou o contexto das políticas educacionais, remetendo-se à Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, que representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres do mundo: a educação para a equidade social. Conforme a mesma autora, “para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos” (p. 1130). Essas reformas, segundo a referida autora, acabaram por determinar uma reestruturação do trabalho docente, principalmente ao atribuir a este maior responsabilização pelos resultados do processo educativo.

Outro condicionante que interfere no trabalho que realizam é o controle externo sobre as atividades desempenhadas, através das avaliações de monitoramento do desempenho dos alunos. Vários professores sinalizaram a política de regulação do fluxo como limitação do trabalho no ensino médio, por haver uma “pressão” por parte dos órgãos públicos de que o aluno tem que ser aprovado. Essa situação frustra o professor, que é submetido a uma tensão entre atender às necessidades dos alunos e cumprir as exigências dos órgãos públicos. Conforme o professor P5, “desestimula também porque chega ao ano seguinte o aluno não sabe ler, não sabe escrever... e a responsabilidade é da escola”. A entrevista P6 corroborou essa opinião, ao afirmar que:

A legislação dá ao aluno diversas oportunidades de recuperação. O aluno fala: Para que eu vou estudar matemática o ano inteiro se eu posso fazer a recuperação no final de ano? Eu estudo uma semana e passo. Aí chega no

final de ano, ele estuda uma semana e passa. Porque há uma imposição por parte do Estado de que o aluno tem que passar (P6).

As avaliações são utilizadas, no contexto das políticas atuais, como instrumento de regulação do trabalho do professor. De acordo com Silva (2002), os projetos neoliberais de reforma da educação vêm intensificar o processo de proletarianização da profissão docente quando dá ênfase a formas gerenciais de resultado e de produto, tornando o trabalho do professor mais “flexível” e “desregulamentado”. Segundo esse autor, “neste processo, introduzem-se mecanismos de medição de eficiência e eficácia que, ao mesmo tempo que trivializa e padroniza a educação e o currículo, aumentam o controle, a regulação e a intensificação do trabalho docente” (SILVA, 2002, p. 259).

Para o referido autor, as novas formas de controle, a ênfase na produção do trabalhador ideal e o deslocamento das metas de igualdade para as de eficácia e produtividade implicam ressocialização docente, para que este assuma a função de gerente eficaz de escassos recursos que levem a resultados de aprendizagem rígida e estreitamente predeterminados. Nesse sentido, a profissionalização docente deveria estruturar-se a partir da imposição de resistência, por parte dos professores, às formas de regulação de seu trabalho.

Numa reação diante da precarização das condições de trabalho e da baixa remuneração salarial parece haver, por parte dos docentes, uma associação a sentimentos e emoções relacionados ao fazer docente, como pode ser constatado nas falas a seguir: “Mas quem não tiver... não sei se a palavra é amor, vocação... não fica dentro da área da educação” (P5); “às vezes você vê pouco empenho de colega, com o pretexto de que ganha mal... mas eu já falei com colegas: vai ser manicure, dá dinheiro! Você tem que fazer por prazer” (P2).

Ao tratar da formação da profissão docente, Nóvoa (1995) destacou que a desvalorização da dimensão pedagógica da profissão docente leva a uma consideração de que o ensino é uma atividade que se realiza com naturalidade, sem necessidade de qualquer formação específica. Defendeu a profissionalização do ensino, processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder e autonomia. De acordo com esse autor:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (TARDIF, 1995, p. 24).

Atrelar a profissão a amor, vocação ou dedicação pode representar uma postura, assumida pelos professores, o que dificultaria a configuração de uma profissionalidade docente, constituindo-se, pelo contrário, em concepções que impulsionam a proletarização do ensino, caracterizada pela degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder e autonomia.

O desprestígio da profissão docente é visualizado em várias instâncias sociais. Na ótica de P2, a desvalorização do seu trabalho pode influenciar para que os próprios alunos passem a desacreditar da função do professor, como mostrado nesta citação:

Eu nem vou falar no comércio que eu sou professora, senão eles vão cortar o meu crédito. Porque é como eles olham a gente. Coitada, ela é professora! (...) É um descaso. Professor é tratado como lixo mesmo. Isso reflete até para que os pais não respeitem a gente... nem os alunos. Até os meninos falam: Deus me livre, não quero ser professor nunca (P2).

A desvalorização profissional do professor pelos alunos pode influenciar na disponibilidade deste no processo de ensino-aprendizagem. A construção de vínculos identitários dos alunos para com os professores torna-se elemento constitutivo de suas representações de docência, bem como das expectativas que atribuem a esta profissão.

Essa atividade profissional, cujo objeto central de trabalho é o ser humano, foi analisada por Tardif e Lessard (2005), quando buscaram diferenciar ofícios e profissões, em que os trabalhadores têm (ou não) controle sobre o seu objeto de trabalho. Analisaram que os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, uma vez que estes têm necessidade da participação daqueles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou serviço. Em algumas profissões, entre as quais se encontra a docência, os trabalhadores se dirigem a pessoas cuja presença na organização é obrigatória. Nesse caso, “os clientes precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores, seja colocando fé e, portanto, participando dela, seja cessando simplesmente de opor-lhe resistência e de neutralizá-la de diversas maneiras” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 34).

Esses autores ainda explicitaram que o processo de ensino-aprendizagem, por demandar disposição do aprendiz, no caso os alunos, levanta a questão da necessidade de os professores estarem sempre motivando-os a participar ativamente desse processo e mobilizando-os para a função social dos saberes que ensinam, sem

o qual os resultados do trabalho do professor não seriam alcançados. Em suas palavras:

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino-aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

A expectativa depositada na profissão, e nos resultados do trabalho, a partir do discurso de P5 apresentado a seguir parece que vai se esvaindo ao longo dos anos:

Eu vejo como se a gente estivesse em uma parábola. Você vai subindo e achando que vai dar certo, vai dar certo, vai dar certo. E você vai batendo tanto nos obstáculos que você vai aprendendo e vai criando também uma desilusão, sabe? Você tenta de várias maneiras que as coisas aconteçam mas elas não acontecem. E eu estou imaginando que agora estou numa curva descendente. De parar de acreditar na educação... da escola pública, sabe? É como se estivesse desiludida (P5).

Existem estudos sobre os ciclos de vida profissional que apontam para as especificidades das ações e investimentos na profissão docente relacionados aos contextos temporais e espaciais. Huberman (2007), quando tratou do ciclo de vida profissional dos professores, constatou que em anos finais de carreira os professores tendiam a passar por períodos de desinvestimento profissional. Ele denominou “Conservantismo e lamentações” a fase caracterizada por uma resistência mais firme às inovações e, de “desinvestimento”, aquela caracterizada por um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. No entanto, as falas dos professores parecem explicitar que o desinvestimento na profissão docente tem começado mais cedo, e não a partir dos 35 anos de carreira, como previu o referido autor. Pode-se, ainda, inferir que esse desinvestimento está, para alguns docentes, presente ao longo da carreira profissional.

Outro fator que merece destaque no discurso dessa professora é a associação da maturidade profissional, caracterizada por uma progressiva conscientização dos fatores que incidem sobre o exercício profissional, a uma exigência de reconhecimento profissional. Essa entrevistada também afirmou:

Não sei se é essa consciência política que melhorou para mim... essa participação sobre o que está acontecendo com o meu salário que melhorou... mas estou cada vez mais descrente na educação. Quando você atinge uma maturidade profissional você também quer uma valorização... Então com essa evolução da aprendizagem para ser professor, também tem o outro lado que eu aprendi a visualizar também, que é a valorização, dos direitos do profissional (P5).

A compreensão acerca da carreira docente remete a uma dimensão política da profissão. O professor passa a se interessar não apenas pelo exercício, pelos saberes de conteúdo, mas começa a atentar-se pela própria carreira. Nesse sentido, a entrevistada P6 reconheceu a importância de um posicionamento crítico, de uma conscientização acerca da função social da escola e do professor:

Ficar só no Estado você vai se tornando uma peça do sistema. Então você tem que ter outros interesses, porque senão você vai perdendo o estímulo. O fato de estar transitando no particular e no público permite você perceber que é o sistema e não você. Você tem que ver onde está o problema. Percebo colegas que perderam o ânimo, têm aquela expressão caída, sabe? (...) É por isso que o sistema não anda... e é interessante que o sistema não ande. Porque aí a população fica sem a capacidade de pensar, o que também é interessante. Para o eleitor não pensar. É um ciclo (P6).

Também acrescentou que:

Vai chegar uma hora que vai incomodar tanto, tanto, tanto que vai explodir. O nível de tristeza, de descontentamento, de frustração vai chegar a tal ponto, que numa greve para ele pegar o carro de um deputado, de um governador e sacudir é nada. Ele já foi tão sacudido, não tem nada a perder... a gente que tem que tomar esse cuidado, de focar no que tem importância, é sua obrigação dar valor àquilo que você faz (P6).

Parece que um dos fatores que, fortemente, têm incidido sobre o trabalho docente diz respeito à valorização social e financeira, trazendo implicações diretas sobre os resultados do fazer docente. Projetos implementados nas escolas estaduais, que têm por finalidade viabilizar a formação continuada aos professores, como o Módulo II e os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), discutidos anteriormente, não alcançam o devido êxito por falta de incentivo orçamentário para o seu funcionamento. Mais ainda, devido à má remuneração dos professores e à sua ampla jornada de trabalho, os projetos representam mais um elemento que contribui para a intensificação do trabalho docente. A questão da formação continuada não pode ser concebida sem pensar essas questões.

Romanowski e Martins (2010), ao analisarem a relação estabelecida entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, concluíram que a formação continuada tem sido mais uma forma de regulação profissional do que uma promoção da profissionalização docente. Para essas autoras, “a profissionalização cumpre o alargamento com a atribuição de maiores tarefas aos professores, sem o correspondente estatuto de valorização profissional e prestígio social” (p. 298).

Compartilhando das mesmas concepções, Nóvoa (2007) considerou haver um paradoxo, enquanto as atuais exigências em torno da escola ampliam o trabalho docente, ou seja, atribui-se mais responsabilidade aos professores. Nas palavras desse autor:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional? (NÓVOA, 2007, p. 2).

As ações de formação devem reconhecer a complexidade do trabalho docente e a necessidade de desenvolvimento profissional permanente dos professores. As políticas voltadas para a formação continuada tem que reconhecer os professores como os primeiros sujeitos de aprendizagem, não representando apenas um apêndice da reforma, mas, sim, uma condição necessária para garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos.

4.2. Conteúdos e processos constitutivos das Representações Sociais do Aprendizado Profissional da Docência

Como constatado na análise anterior, as representações sociais dos docentes não se apresentaram como categorias abstratas, mas necessitavam ser compreendidas considerando os agentes de seu processo de construção, a especificidade das atividades que realizavam e as práticas e processos comunicativos que as engendraram.

Mazzotti (1994), fundamentada em Moscovici, ressaltou que as representações sociais constituem os “universos de opinião”. Segundo essa autora:

Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido (p. 63).

Ao representar, o indivíduo reconstrói a realidade em seu sistema sociocognitivo, integrando-a no seu sistema de valores. Moscovici (1978) considerou, para tanto, as imagens, opiniões e atitudes como forma de produção e expressão humana nos contextos relacionais em que os sujeitos buscam referências para interpretar a realidade. Esses elementos (opiniões, atitudes e imagens), constitutivos dos conteúdos das RS, foram analisados nas falas dos docentes como categorias de estudo, conforme explicitado nos organogramas.

Nos Organogramas 2, 3, 4 e 5, encontram-se sistematizados os conteúdos e processos das representações por eixo temático de análise.

As Representações Sociais são categorias abstratas que necessitam ser contextualizadas considerando os aspectos psicológico, social e histórico dos sujeitos envolvidos, bem como seu vínculo identitário com os grupos de referência e pertencimento.

Observou-se que os entrevistados ressaltaram que a experiência vivenciada no cotidiano escolar possibilitava a eles novas aprendizagens e atitudes, que são de ordem metodológica, cognitiva e afetiva. Entre as quais: ser exemplo e referência para o aluno (P2), ser responsável por conduzir o processo ensino-aprendizagem (P5), levar o aluno a refletir para a construção do conhecimento (P3), questionar, ter curiosidade (P4).

Moscovici (2003) considerou que as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais ocorrem nos universos consensuais, uma sociedade permeada com sentido e finalidade. Percebeu-se certa consensualidade presente no discurso dos professores, em que as relações interpessoais que constituem o fazer docente e os componentes sentimentais implicados nessas relações estão interligados.

Destacam-se, também, suas opiniões acerca da constituição do ser docente e da caracterização sobre a tarefa de educar: importância atribuída ao planejamento da aula (P5); ter a capacidade de perceber as individualidades e a limitação do outro (P6); reconhecer que o professor é o mediador do aprendizado do aluno (P2); gostar do que faz para conquistar os alunos (P4); formar o aluno reflexivo (P3); ser um multiplicador de saberes (P6); e participar da vida do aluno (P1).

Um aspecto observado na construção discursiva é a recorrência que os docentes fazem a metáforas para expressar as imagens acerca das suas concepções do ser docente: “você saber que ali tem uma sementinha, e que você pode deixá-la

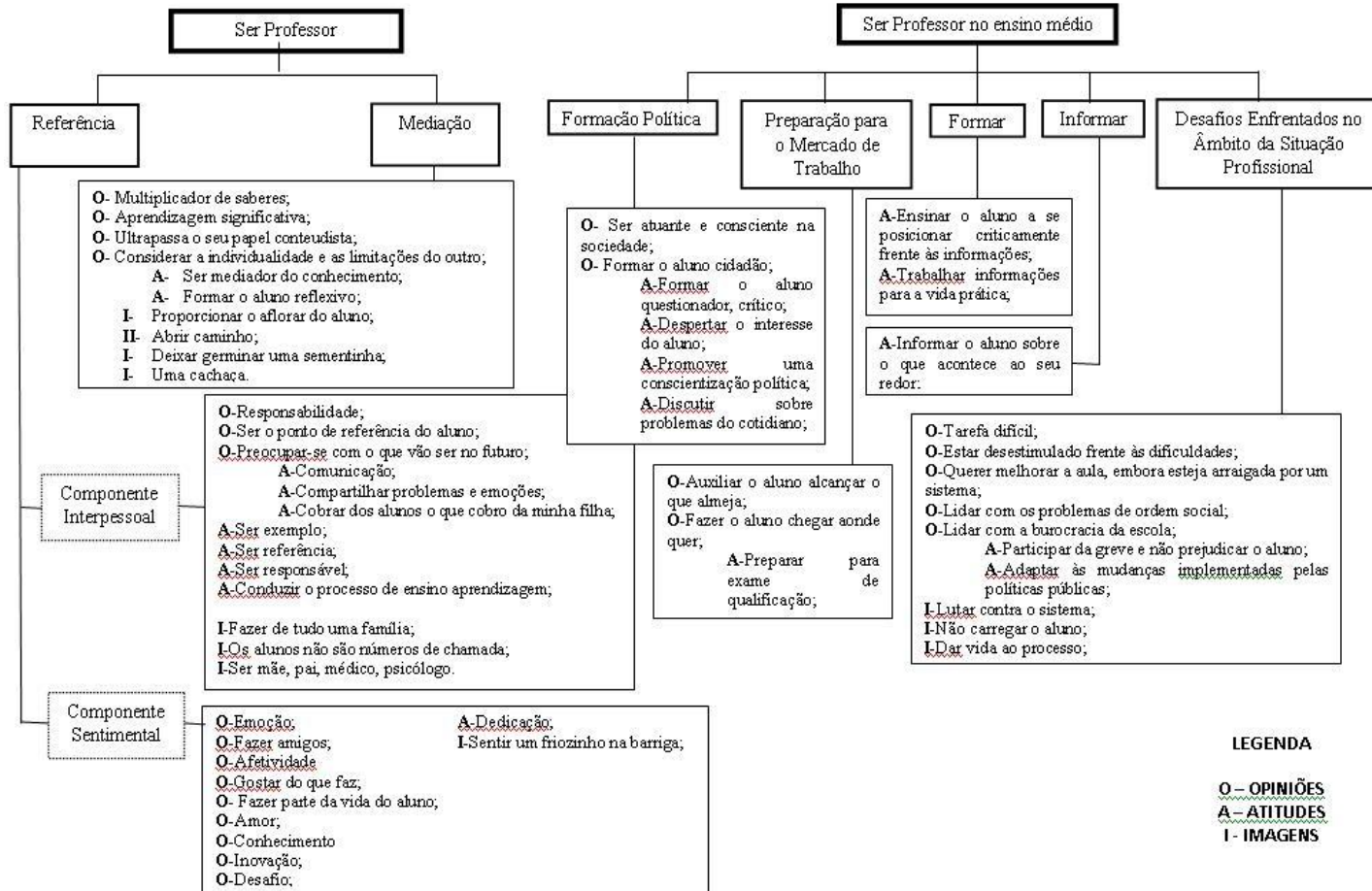
germinar” (P2); “professor não é aquele que traz, que proporciona o aflorar do aluno” (P3); “pela experiência que já tem de vida, ele já abre o caminho” (P3). Os elementos figurativos “sementinha”, “aflorar” e “abrir caminho” levam a inferir uma relação estabelecida entre essas imagens e suas concepções acerca do desenvolvimento dos alunos.

Outro conteúdo imagético utilizado por uma professora entrevistada foi a associação da atividade de ensino com a “cachaça”, quando se refere à busca por estratégias para que o aluno compreenda e aprenda determinado conteúdo. A bebida é atrelada à busca da professora pelo conhecimento. Nas suas palavras, “isso é uma cachaça. Você toma a 1ª, a 2ª, a 3ª e aí vai”. Identifica-se uma analogia construída pelo professor entre “cachaça” e o sacrifício de lecionar, uma vez que o desafio pela busca do conhecimento é algo muito prazeroso, muito embora a esse comportamento estivesse associada a sensação de sacrifício e de efeitos colaterais indesejados.

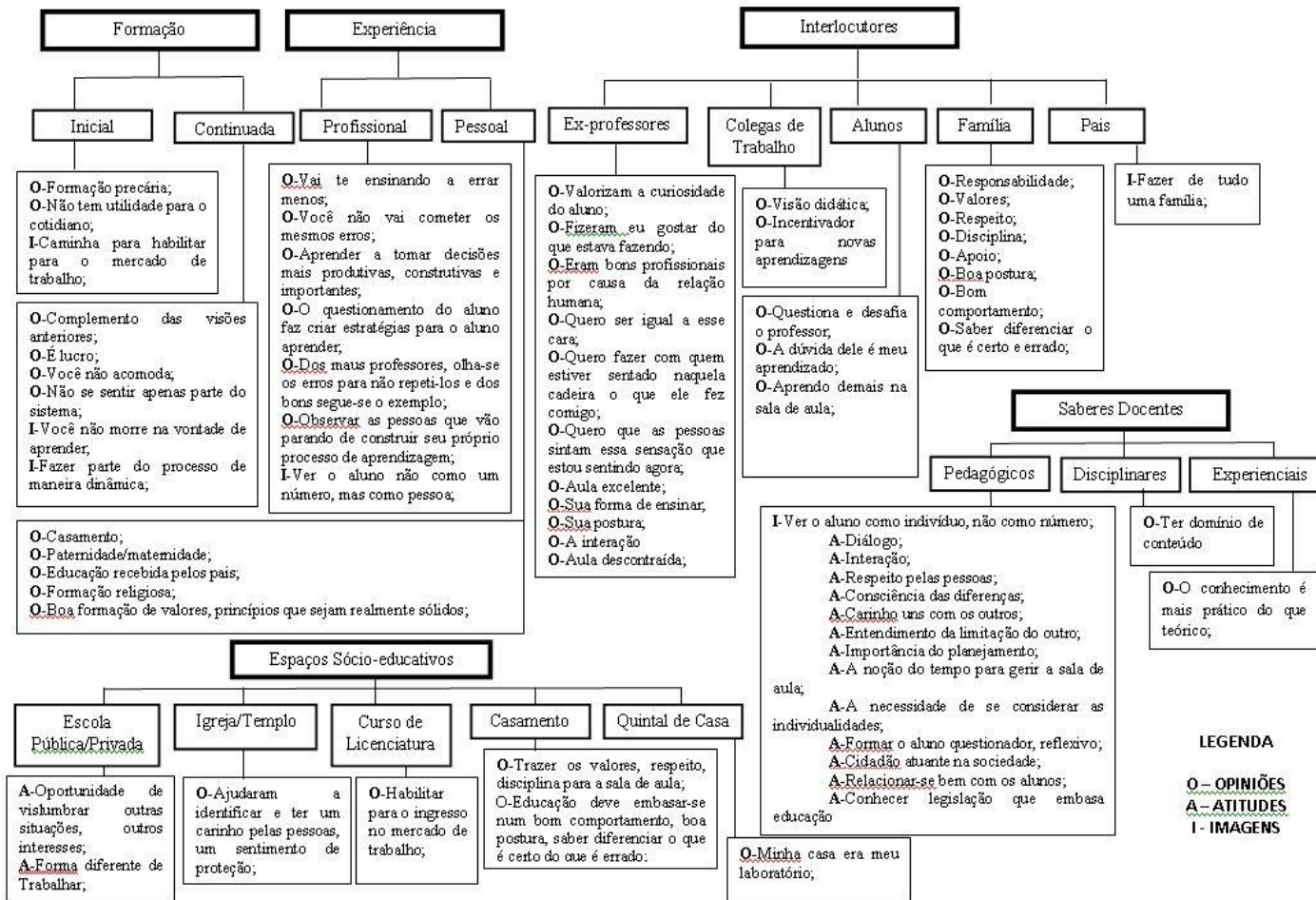
Segundo Moscovici (1978), o processo de objetivação das representações sociais pode ser expresso através da figuração, da ontologização e, ou, da personificação. A primeira refere-se à tradução de conceitos em imagens, quando as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização. A ontologização diz respeito à atribuição de características de coisas ou seres às ideias e às palavras. Já a personificação é um modo de conferir materialidade a um conceito; se processa através da tipificação de rostos e de personagens-símbolos de ideias e crenças. Nesse sentido, além de o abstrato se tornar concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, o que era percepção torna-se equivalente à realidade e aos conceitos.

Uma forma de expressão de conteúdo imagético é a associação da docência a “ser mãe, pai, médico, psicólogo” e “fazer de tudo uma família”, caracterizando uma personificação.

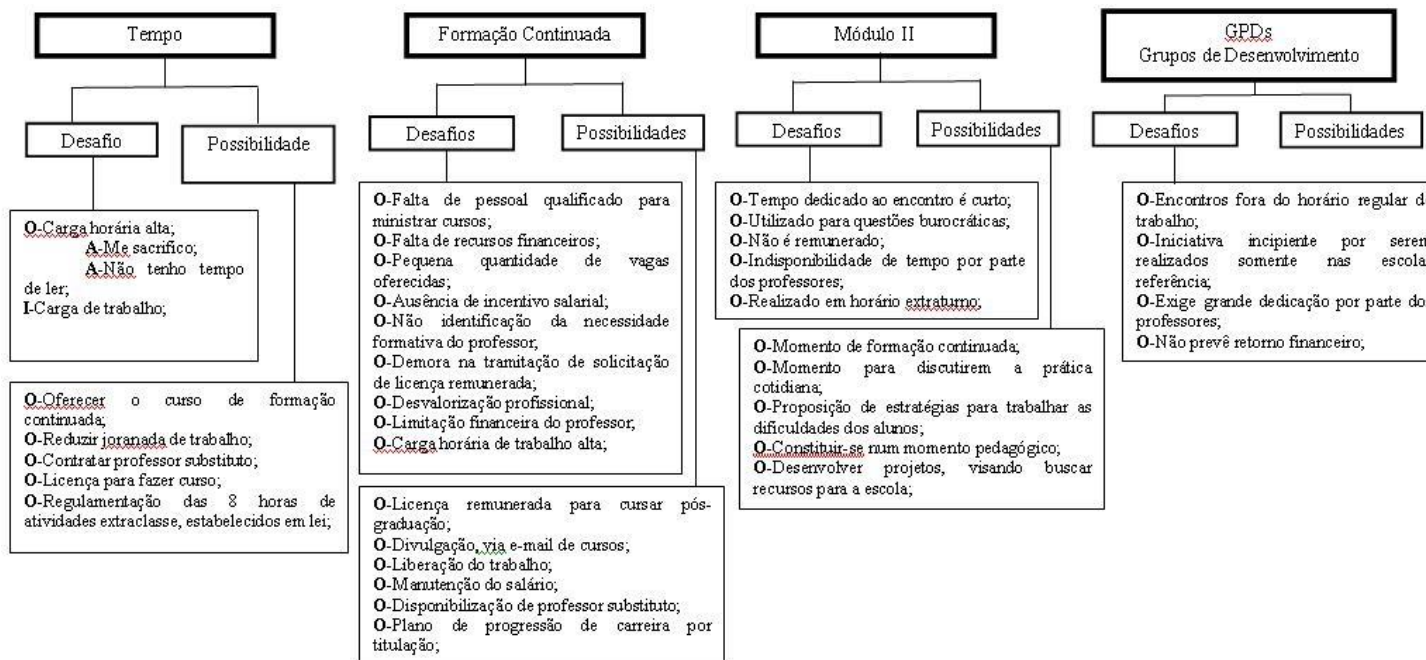
Organograma 2 - Ser professor e ser professor no ensino médio



Organograma 3 - Aprendizagem profissional da docência



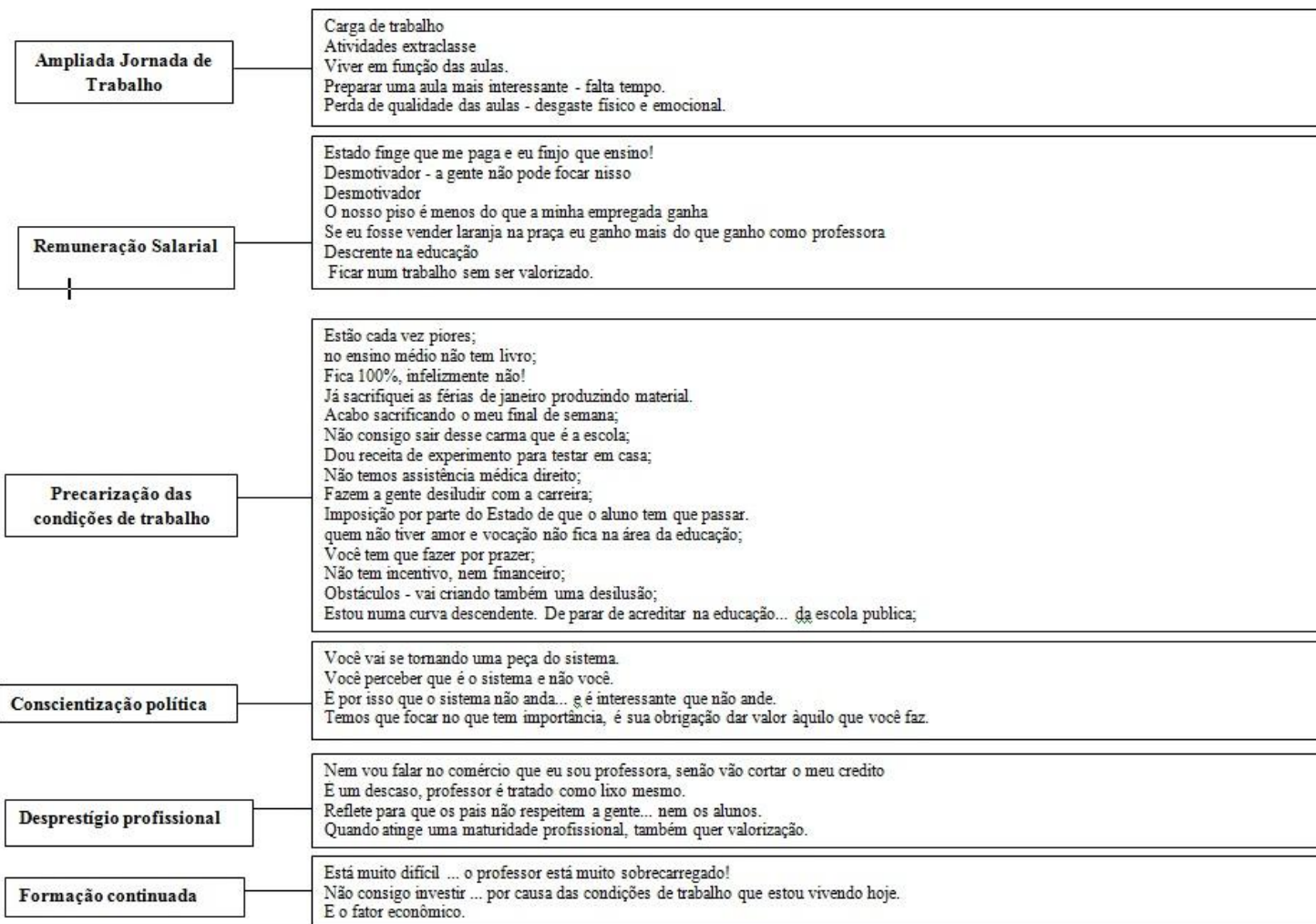
Organograma 4 - Possibilidades e desafios no âmbito da formação



LEGENDA

O – OPINIÕES
A – ATITUDES
I – IMAGENS

Organograma 5 - Organização e condição do trabalho docente



Este estudo buscou compreender o aprendizado profissional da docência, destacando-se as representações sociais como instâncias de produção de saberes e de regulamentação das práticas sociais. As considerações apresentadas no processo de análise, em que os docentes vinculam o seu aprendizado profissional da docência ao contexto de produção e dinâmica do trabalho docente, corroboram o pressuposto da TRS de que existe relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção.

Conforme já sinalizado no Referencial Teórico, nesta pesquisa buscou-se compreender as representações sociais, em sua abordagem processual, direcionando para a compreensão de seu contexto de produção e dos elementos envolvidos nesse processo, levando-se em conta os aspectos culturais, ideológicos e interacionais preponderantes no grupo. Esses podem ser indicativos da emergência de um núcleo figurativo, inscrevendo-o em uma rede de significações (MAZZOTTI, 1994).

A emergência do eixo temático Trabalho docente a partir do discurso dos entrevistados aponta para indícios de que este constitui o núcleo figurativo sobre o qual se organizam todos os conceitos atrelados à docência, entre os quais a sua identidade profissional, a constituição de seu aprendizado para o exercício da docência e as possibilidades de formação contínua.

Ao tratar dos processos de objetivação e ancoragem, Jodelet (2001) afirmou que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações, na qual ele é inserido e avaliado como fato social. O jogo de significações externas às quais o objeto é associado se reflete nas relações que se estabelecem entre os elementos da representação, ditada pelos valores e crenças do grupo. Nesse sentido, a denúncia das condições de trabalho e dos condicionantes que incidem sobre o trabalho docente tem que ser tomado como foco central, uma vez que estes vêm comprometendo tanto os resultados da atividade docente quanto a integridade físico-moral desses trabalhadores.

Os resultados deste estudo apontaram para uma ênfase atribuída à precarização do trabalho docente, havendo indicadores significativos de que as representações compartilhadas pelos docentes sobre os processos envolvidos no aprendizado profissional estão permeadas pelas condições sociais nas quais se encontram. Dessa forma, pode-se inferir que as condições de trabalho parecem representar o núcleo figurativo, em torno do qual circundam todas as discussões, não

apenas do aprendizado profissional da docência, mas da profissão na sua totalidade, concretude e historicidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propôs-se analisar as Representações Sociais do Aprendizado Profissional docente, elegendo como interlocutores os professores do ensino médio. Os dados analisados apontaram para considerações relativas aos sujeitos, aos processos e aos conteúdos constituidores dessas representações.

Compreende-se que as RS estão relacionadas ao contexto de formação e atuação profissional dos entrevistados, reafirmando a concepção de Moscovici de que essas estruturas simbólicas se constituem na relação dialética entre os sujeitos e sua realidade concreta de existência. Esta pode ser evidenciada nas representações dos entrevistados acerca do “ser professor”, na ênfase atribuída por eles às relações interpessoais envolvidas no ato educativo e nos saberes constituídos a partir da experiência. Observou-se também que as RS explicitadas vão ao encontro da concepção de Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes dependem das condições concretas nas quais o trabalho docente se realiza, bem como da experiência profissional dos próprios professores. Para estes, o trabalho docente se caracteriza atualmente como uma atividade complexa construída em um ambiente interacional e demanda forte contribuição dos professores na manutenção das estruturas de ação.

Nos conteúdos discursivos dos sujeitos investigados, identificou-se a recorrência de metáforas para expressar as imagens e atitudes que qualificam a docência, exemplificadas nas palavras aflorar, abrir caminho, cachaça, sentir um frio na barriga, ser pai, ser mãe, médico, psicólogo e outras. Essas retratam a complexidade de elementos envolvidos na atividade docente que extrapola as funções estritamente pedagógicas, realidade enfrentada pelos profissionais do ensino, no exercício de sua atividade profissional.

Um aspecto importante na configuração das representações se refere ao contexto diferenciado de atuação no ensino médio, à indissociabilidade entre docência e discência, bem como a finalidade da educação nesse nível de ensino. Nas representações dos entrevistados sobre os seus alunos, destacaram a maturidade e autonomia destes no acesso à informação. Reconhecem que as atividades de ensino devem estar atreladas ao compromisso político, mas também atender às demandas do mercado de trabalho.

Nesta pesquisa, verificou-se que as representações do aprendizado profissional se ancoram nos espaços, interlocutores e saberes constitutivos nas trajetórias de vida profissional e pessoal dos entrevistados. Os professores consideraram que sua formação inicial não os instrumentalizou para o exercício profissional, reconhecendo que a experiência e socialização profissional são elementos centrais na configuração do aprendizado da docência. Referindo-se aos interlocutores que contribuíram para a constituição de quadros referenciais da docência, destacam os colegas de trabalho, a família, os pais, os alunos e, principalmente, os ex-professores, buscando incorporar nas suas práticas as atitudes, comportamentos e postura destes.

No que se refere aos espaços socioeducativos do aprendizado docente, todos remetem ao curso de Licenciatura; também fazem menção às experiências vivenciadas fora do âmbito da ação docente, como o casamento, a igreja/templo, congressos, o cursinho pré-vestibular, o quintal de casa e o reflexo dessas experiências na formação de valores e atitudes.

Pôde-se apreender que os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas cotidianas envolvem os pedagógicos, disciplinares e experienciais. Ao se referirem aos saberes pedagógicos, aqueles relacionados ao ato de ensinar foi dada ênfase nas dimensões humanista, sociopolítica e didático-pedagógica. Os saberes disciplinares são evidenciados quando os entrevistados destacam a necessidade de ter “domínio de conteúdo” e quando vinculam a prática docente a conceitos e valores relacionados ao seu campo de formação específico. Os saberes experienciais são enfatizados quando os entrevistados afirmaram que buscam significar a docência a partir de situações vivenciadas na atuação prática.

Os professores destacaram como principais desafios enfrentados no âmbito da formação profissional a limitação do tempo, a falta de investimentos por parte do Estado e a ausência de incentivo salarial visando à progressão na carreira.

As condições de trabalho docente compõem um núcleo estruturante e articulador das representações dos professores, perpassando todas as questões e discussões que envolvem a configuração do ser docente no ensino médio e as reais condições para o efetivo aprendizado profissional no contexto da formação continuada. Os entrevistados se reportam, a todo momento, aos condicionantes que interferem na dinâmica e organização da atividade docente, destacando-se a baixa remuneração salarial, a intensificação e precarização da atividade docente, bem como o desprestígio profissional. Nesse sentido, foram expressivas as falas dos professores: “se eu fosse vender laranja na praça, eu ganharia mais do que como professora”; “hoje me sinto uma pessoa descrente na educação”; “como é que o profissional fica num trabalho se ele não é valorizado?”. Ficam explícitas a incredulidade e decepção do professor em relação ao seu trabalho: “você vai batendo tanto nos obstáculos que você vai aprendendo e vai criando também uma desilusão”.

As considerações apresentadas apontaram para a compreensão de que o aprendizado profissional da docência não depende, apenas, que o professor mobilize processos cognitivos, como a reflexão, a conscientização e a criticidade, na construção dos seus saberes, pois a operacionalização desses processos depende das condições contextuais da atividade docente. O ser e aprender na docência são parte estruturante da construção da subjetividade humana, cuja existência se materializa na práxis educativa.

Pode-se depreender deste estudo a presença de um contexto de atuação profissional marcado por processos de precarização do trabalho docente, em que se sublinha a degradação das condições de trabalho docente. Observaram-se, ainda, a presença do sentimento de abandono e desistência da profissão e a regulação da prática docente por meio de avaliações oficiais. A intensificação do trabalho docente aparece associada a sentimento de profissionalismo e de comprometimento com a carreira e com os próprios sujeitos do processo ensino-aprendizagem, os estudantes.

Este estudo apontou para a emergência de novas questões que poderão ser exploradas em estudos posteriores. Pode-se destacar: quais os fatores envolvidos na formação de atitudes de desistência dos docentes em pleno exercício da profissão? Em face do contexto de precarização do trabalho docente, o que leva os professores a permanecerem na profissão? Quais têm sido os recentes investimentos do Estado na formação continuada dos profissionais do ensino e como esta vem se configurando?

Identificou-se ainda, para pesquisas posteriores e para o debate acadêmico, a necessidade de uma interlocução entre os estudos no campo da aprendizagem profissional e do trabalho docente, considerando a convergência de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e psicopedagógicos. As pesquisas não podem preceder dessa interlocução, ao mesmo tempo em que se devem constituir um espaço de denúncia e reflexão sobre a realidade de formação e atuação profissional dos docentes. Nesse sentido, tornam-se profícuas as palavras: “Está muito difícil, o professor está muito sobrecarregado! Não consigo investir... por causa das condições de trabalho que estou vivendo hoje”.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations** (texto traduzido). Paris: PUF, 1994. p. 217-238.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Trad. por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Novos grupos de desenvolvimento profissional – GDP e GDPeas. SEEMG**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1162?task=view>>.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Trad. por Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FERREIRA, Rogéria Viol; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **Os cursos de Licenciatura nas representações sociais de discentes da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2010. 97 p. (Relatório de pesquisa – PIBIC-CNPq).

FILHO, Galdino Toscano de Brito. **Educação superior: um estudo sobre a ação docente dos professores (as) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba a partir de suas representações sociais**. 2007. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. O que é análise de conteúdo. In: **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 159-180.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508 (Coleção Didática e Prática de Ensino).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-68. (Coleção docência em formação - Série saberes pedagógicos - Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

JODELET, Denise. Experiência e Representações Sociais. In: SHIMIZU, Alessandra de Moraes; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros. Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 61-83.
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCAO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 43-61.
- MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2009.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pionera, 1998. p. 147-178.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**. O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-208.
- MELO, Maria Jose Medeiros Dantas de. **Tornar-se professor de matemática: olhares sobre a formação**. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.
- MOSCOVICI, Sèrge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, Sèrge. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais – Investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 7-109.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda. **Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de habitus profissionais**. 2006. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SNPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 5 out. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educ. e Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. "A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia, SP, 1998. v. 1/2, p. 341-357.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** – Pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 65-92.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Ed., 1997. p. 07-59.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.** 1985. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

SILVA, Josélia Saraiva. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-PI.** 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, Lourdes Helena. Representações sociais e educação: refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. In: **Psicologia em estudo.** Maringá, PR, Brasil: Universidade Estadual de Maringá, 1998. p. 105-124. :

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação pós-crítica e formação docente. In: HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades.** Pelotas, RS: Seiva, 2002. p. 256-270.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 15-45.


TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. por João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos.** A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO QUESTIONÁRIO</p> <p>Estudo Exploratório para a pesquisa de Mestrado intitulada “A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais dos professores do Ensino Médio”</p> <p>Mestranda Érica Miranda Maciel Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva</p>
---	--

Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Graduação:

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Local: _____

() Licenciatura () Bacharelado ()

Ambos

Vínculo empregatício:

Em Escola Estadual:

Escola: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

() Efetivo () Efetivado () Designado

Contagem de tempo na docência (no Estado): _____

Outras escolas nas quais atua:

() Estadual () Municipal () Particular () Federal

Disciplina(s) que leciona: _____

Tempo de experiência na docência (total): _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisa “A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais dos professores do Ensino Médio”

1. O que é ser um professor para você?
2. Como você caracteriza a sua atuação como um professor do ensino médio?
3. Considerando sua trajetória de formação, como ocorreu e vem ocorrendo o seu processo de aprendizagem para se tornar um professor?
4. Em sua trajetória de formação, quais as experiências vivenciadas você considera que foram mais relevantes no aprendizado da docência?
5. Considerando as experiências vivenciadas em seu aprendizado como professor, quais os sujeitos com os quais você interagiu que mais contribuíram para a sua formação?
6. Quais os espaços sócio-educativos que contribuíram para o seu aprendizado como professor?
7. Tendo em vista as experiências vivenciadas, os sujeitos com os quais interagiu e os espaços sócio-educativos anteriormente mencionados, quais os saberes docentes constituídos em seu aprendizado profissional?
8. Quais os desafios enfrentados em sua formação como professor do ensino médio?
9. Tendo em vista sua atuação como professor no ensino médio, quais as possibilidades formativas que você visualiza como significativas?

APÊNDICE C - Termo de consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____,

DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de entrevistado(a), que fui devidamente esclarecido(a) sobre a dissertação de Mestrado intitulada “A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais dos professores do Ensino Médio”, desenvolvida pela mestrandia Érica Miranda Maciel sob a orientação da professora Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, quanto aos seguintes aspectos:


- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade;
- e) Participação voluntária na pesquisa, sem ressarcimento das despesas da participação na mesma.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto ser voluntário desta pesquisa.

Viçosa, _____ de _____ de 2011

Assinatura do Declarante

APÊNDICE D - Perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa

	<p>PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA</p> <p>ENTREVISTADO: _____ DATA: _____</p> <p>CURSO DE FORMAÇÃO: _____</p>
---	---

Perfil dos professores	Padrão de referência	Entrevistado
Sexo	Feminino	
	Masculino	
Idade	23 a 30 anos	
	31 a 35 anos	
	36 a 40 anos	
	41 a 45 anos	
	46 a 50 anos	
	51 a 55 anos	
	56 a 60 anos	
Escolarização	Graduação (em curso)	
	Graduação (concluído)	
	Lato Sensu	
	Mestrado	
	Doutorado	
Curso de graduação	Licenciatura	
	Bacharelado	
	Ambos	
Tempo de formação	4 a 6 anos	
	7 a 10 anos	
	11 a 15 anos	
	16 a 20 anos	
	21 a 25 anos	
Tempo de atuação na docência	4 a 6 anos	
	7 a 10 anos	
	11 a 15 anos	
	16 a 20 anos	
	21 a 25 anos	
Carga horária de trabalho semanal	1 a 10 horas/aula	
	11 a 20 horas/aula	
	21 a 30 horas/aula	
	31 a 40 horas aula	
	Acima de 41 horas/aula	

Continua...

APÊNDICE D - Cont.

Perfil dos professores	Padrão de referência	Entrevistado
Disciplinas que leciona	Português	
	História	
	Geografia	
	Filosofia	
	Sociologia	
	Biologia	
	Química	
	Física	
	Matemática	
	Inglês	
	Artes	
	Educação Física	
	Renda (Remuneração Salarial)	1 a 2 salários mínimos
2 a 3 salários mínimos		
3 a 4 salários mínimos		
4 a 5 salários mínimos		
5 a 6 salários mínimos		
6 a 7 salários mínimos		
Mais de 7 salários mínimos		

APÊNDICE E - Tabulação dos dados indicadores relativos aos conteúdos discursivos
do eixo temático ser professor

Conteúdos discursivos	Indicadores	Contrastes	Interfaces
<ul style="list-style-type: none"> • Meus ex-professores – Eu fui aprendendo com eles e assimilando isso para o meu cotidiano (P1) O que você passa é o que eles vão guardar para sempre (P2) Levar seus ensinamentos, sua postura (P1) • Saberes e apreendidos <ul style="list-style-type: none"> - de conversar, de se comunicar com as pessoas (P1) - É uma das responsabilidades mais sérias. O ponto de referencia do aluno é você (P2) - Eles não são números de chamada, eles são gente, cada um com uma historia diferente. (P2) - É entender a limitação deles, mas também puxar o que eles têm de melhor. (P2) - o produto final é meio abstrato ... e muito em longo prazo. (P2) - a experiência que eu tenho de ter deixado excelentes, excelentes amigos aqui (P2) - você tem que trabalhar auto-estima e afetividade. (P2) - aquele que desafia o aluno, que desperta o interesse, a aprendizagem, as aptidões dos alunos (P4) - não vejo como aquele que ensina alguém fazer o meu aluno refletir, o aluno pensar o tempo todo (P4) sentindo esta emoção de uma sala de aula participar da vida do aluno (P1) - conviver, compartilhar problemas, emoções que eles têm (P1) • Imagem <ul style="list-style-type: none"> - você saber que ali tem uma sementinha, e que você pode deixá-la germinar ou não. (P2) - Professor não é aquele que trás, ele é o que proporciona que o que o aluno tem possa aflorar. Professor é aquele que, pela experiência que já tem de vida, ele já abre o caminho (P4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ex-professores • Saberes interpessoais, da Experiência, disciplinar • Componentes Atitudinais: <ul style="list-style-type: none"> - comunicar, interagir - responsabilidade - valorizar as individualidades, - desafiar, - despertar o interesse - Propiciar a reflexão • Componentes Sentimentais: emoção, fazer amigos, trabalhar afetividade. • Componentes imagéticos: Sementinha, germinar, aflorar, abrir o caminho Postura, • Ser exemplo, ponto de referencia para os alunos. 	<p>P1 e P3 - Educação crítico-reflexiva, formação política</p> <p>P1 e P2 Educação Humanista</p> <p>P1 Influência do campo disciplinar de formação e seus valores constitutivos na atuação como professor</p> <p>P2 Responsabilização pela educação e transferência de atribuições que ultrapassa as especificidades da docência</p> <p>P1 As experiências pessoais constituídas fora do âmbito da ação docente e o reflexo destas na formação de valores e atitudes</p>	<p>Referência aos ex-professores para ancorarem suas práticas docentes</p> <p>Utilização de metáforas / elementos figurativos: sementinha, aflorar, abrir caminho...</p> <p>Foco no processo de mediação entre o professor e aluno.</p>