

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paulo Ricardo Freire de Souza

**A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com
Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação**

Manaus – AM

2015

PAULO RICARDO FREIRE DE SOUZA

A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do Percurso no processo de formação

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Arminda R. B. Mourão

Manaus – AM

2015

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO

Instituição: Faculdade de Educação – UFAM

Profª Drª MARIA DAS GRAÇAS SÁ PEIXOTO PINHEIRO

Instituição: Faculdade de Educação – UFAM

Profª Drª CLAUDIA REGINA SAMPAIO FERNANDES DA COSTA

Instituição: Faculdade de Psicologia - UFAM

Profª Drª ROSÂNGELA DUTRA DE MORAES

Instituição: Faculdade de Psicologia - UFAM

Professora Doutora MARINÊS VIANA DE SOUZA

Instituição: Faculdade de Educação - UFAM

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Freire, Paulo Ricardo

A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do Percurso no processo de formação. Manaus, 2015.

177 p.

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Mourão, Arminda Rachel Botelho

1. Representação Social. 2. Docência. 3. Pedagogia. 4. Formação de professores. 5. Educação e Trabalho.

Para meu pai, Jefferson.

Para minha mãe, Helena.

**Para os meus filhos Érika, Mariah,
Eliza, Pedro, Gabriel e Sofia.**

Para minha avó, Elisa Bessa, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jefferson e Helena, por sempre terem acreditado em mim e me dado suporte e orientação para voar cada vez mais alto. Meu amor eterno.

Aos meus filhos Érika, Mariah, Eliza, Pedro, Gabriel e Sofia, pelas saudades e ausências compensadas pelo amor incondicional. Por fazerem tudo na vida valer à pena.

Aos meus irmãos Sérgio, Ana Paula, Mauro e Luciana, pelo aconchego da tribo, cada um do seu jeito dando suporte ao coração. Pelas memórias de nossa infância, alicerce de tudo isso.

À professora Doutora Arminda Rachel Botelho Mourão, minha orientadora, pela rigidez na hora certa, afagada sempre com o estímulo e a credibilidade no meu trabalho. Por ter acreditado que poderíamos alçar este voo com disciplina, mas também com leveza e poesia.

Às professoras Doutoradas Claudia Sampaio e Graça Pinheiro, pelas sugestões na banca de Qualificação. Suas sugestões contribuíram de forma significativa para dar novos rumos a este trabalho.

Ao professor Doutor Evandro Ghedin, por ter me orientado na “captura” do meu objeto de pesquisa e estruturado a minha tese, na disciplina Seminário de Tese I.

À todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFAM, pelo incentivo.

Aos meus colegas da primeira turma de Doutorado do PPGE/FACED/UFAM, Arone, Dalmir, Jonildo, Kelen, Irêuda e Heloísa, pela troca de experiências e conhecimentos nas aulas e nos encontros informais de corredor. Chegamos ao nosso destino.

Aos colegas das turmas subsequentes do Doutorado do PPGE/FACED/UFAM, pelo compartilhamento de ideias e sentimentos.

Aos colegas professores da Faculdade de Educação da UFAM, em especial do meu departamento de Teoria e Fundamentos, por trabalharem para que eu pudesse chegar até aqui. O meu mais profundo respeito.

Ao professor Doutor Aristonildo Chagas Nascimento, *in memoriam*, por ter me estimulado a inscrever-me na seleção de doutorado. Saudade, amigo.

Aos alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que participaram como sujeitos desta pesquisa. Vocês foram o coração de todo o trabalho.

Aos demais alunos do curso que fizeram parte da minha construção como sujeito, que me ensinaram o ofício de ser professor e também na função de coordenador do curso, onde essa tese começou.

À todos que passaram pela minha vida nestes quatro anos, deixando um pouco de si na minha história.

Finalmente, mas antes de tudo, minha gratidão a Deus por tudo que tenho, sou e pelo que ainda posso ser.

RESUMO

FREIRE, P. R. *A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do Percurso no processo de formação.* 177 p. Tese (Doutorado). PPGE/FACED/UFAM

O presente trabalho, à luz da Teoria das Representações Sociais e dos conceitos de Campo e de Habitus, de Pierre Bourdieu, analisa a representação social da docência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, na qual afigura-se, no ingresso do aluno, uma aversão à pedagogia enquanto docência e uma supervalorização do pedagogo especialista. Uma das teses defendidas aqui é que essa aversão deve-se à representação da desvalorização social do trabalho docente, no que diz respeito à desvalorização profissional, excesso de trabalho e baixa remuneração. Observou-se, no entanto, que ao final do curso são acrescentados à essa representação termos como amor, vocação, dom e compromisso, configurando uma visão mais romantizada da profissão docente. Busca-se compreender como essas mudanças ocorreram ao longo do processo de formação, identificando as suas variáveis e os elementos no processo de formação que estimulem a consciência e a superação. Para tal estudo, pesquisou-se acerca de como o curso de pedagogia da UFAM produz essa representação social, formando professores que não querem ser professores, a partir da análise do seu Projeto Político Pedagógico e Curricular. Com efeito, procurou-se definir alguns pressupostos para que o curso produza uma transformação na representação social, na qual o trabalho docente seja concebido nas dimensões das competências política, humana e técnica. Divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscou-se delinear o referencial teórico da pesquisa, a partir da discussão de três eixos: o primeiro trata da relação entre o trabalho docente, a divisão do trabalho e a pedagogia, com o intuito de fundamentar a representação social da docência a partir destas três categorias. O segundo eixo busca trazer a discussão acerca da Teoria das Representações Sociais a partir de Moscovici, trazendo a Teoria do Núcleo Central, de Abric, buscando discutir seus principais conceitos e relacionando-os com o desenvolvimento desta pesquisa. No terceiro eixo, retomou-se os conceitos de campo e de “habitus”, de Pierre Bourdieu, relacionando-os com a teoria das Representações Sociais, na tentativa de alicerçar o corpo teórico da pesquisa, na análise dos dados coletados. No capítulo 2, descreve-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014. A coleta dos dados foi feita através da técnica de Evocação de Palavras, cuja análise foi feita utilizando o software Evoc-2000, e também através do Grupo Focal. No Capítulo 3 buscou-se fundamentar a questão da escolha profissional como um suporte para a compreensão desta representação inicial e de identificar pressupostos que justificassem a manutenção desta representação na que é apresentada pelos alunos ao final do curso. Por fim, no Capítulo 4, procurou-se a partir da análise do projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas descrever o processo de transformação das representações sociais no percurso da formação, identificando as intervenções ocorrentes e ausentes no processo curricular, momento em que se chega à tese propriamente dita.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social. Docência. Pedagogia. Formação de professores. Habitus.

ABSTRACT

FREIRE, P. R. *The Social Representation of Teaching of the students of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas*: a dialogue with Bourdieu in a course of study in the training process . 177 p . Thesis (PhD) . PPGE / FACED / UFAM

This paper, based on the Theory of Social representations and concept of field and habitus of Pierre Bourdieu, analyze the social representation of teaching students of Faculty of Education of the Federal University of Amazonas, where it appears in the ticket student, an aversion to teaching and pedagogy as an overvaluation of the specialist teacher. One of the theses presented here is that this aversion is due to the representation of the social devaluation of teaching, with regard to professional devaluation, overwork and low pay. It was noted, however, that the course of the final are added to this representation terms like love, vocation, gift and commitment, setting a more romanticized vision of the teaching profession. We seek to understand with these changes occurred over the training process, identifying their variables and elements in the process of formation that stimulate awareness and overcoming. For this study, researched up about how the pedagogy course of UFAM produces this social representation, training teachers who do not want to be teachers, from the analysis of its Educational and Curricular Policy Project. In fact, we tried to set some conditions for the course produces a transformation in social representation, in which the teaching work is designed in the dimensions of political skills, human and technical. It is divided into four chapters. In the first chapter, we tried to outline the theoretical framework of the research, from the three-axis discussion: the first deals with the relationship between the teaching work, the division of labor and pedagogy, in order to support the social representation of teaching from these three categories. The second area seeks to bring the discussion on the Theory of Social Representations from Moscovici, bringing the Central Nucleus Theory of Abric, seeking discuss their key concepts and relating them to the development of this research. In the third axis, taken up the field and concepts of "habitus" of Pierre Bourdieu, relating them to the theory of social representations in an attempt to consolidate the theoretical framework of the research, the analysis of the collected data. In Chapter 2, the methodological procedures developed during the research described between the second half of 2013 and the first of 2014. Data collection was done through the evocation of words technique, whose analysis was done using the software Evoc- 2000, and also through the Focus Group. In Chapter 3 we sought to justify the issue of career choice as a support for the understanding of this initial representation and to identify assumptions that justify the maintenance of this representation in which is presented by the students after the course. Finally, in Chapter 4, it was also based on the analysis of the pedagogical and curricular political pedagogy course of the project of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas describing the process of transformation of social representations in the training course, identifying interventions occurring and missing in the curriculum process, at which time it comes to the thesis itself.

KEYWORDS: Social Representation. Teaching. Pedagogy. Teacher training. Habitus..

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Formas de conhecimentos do mundo social segundo Bourdieu	33
Figura 2 – O habitus como mediação dialética entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social	34
Figura 3 – <i>Habitus</i>	35
Figura 4 – Relação entre <i>Habitus</i> e Representação Social	37
Figura 5 – Quadro de distribuição das palavras que compõem a estrutura das representações sociais de acordo com o EVOC	44
Figura 6 – Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor <i>Ser Professor</i> do <i>Corpus A</i> da pesquisa	48
Figura 7 – Categorias e alguns atributos de maiores frequências referentes ao tema <i>Ser Professor - Corpus A</i>	49
Figura 8 – Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor <i>Ser Professor</i> do <i>Corpus B</i> da pesquisa	56
Figura 9 – Categorias e alguns atributos de maiores frequências referentes ao tema <i>Ser Professor – Corpus B</i>	57
Figura 10 - Modelo da codificação das categorias e subcategorias e respectivo Tema .	74
Figura 11 – Esquema explicativo do percurso da representação social da docência pelos alunos de pedagogia da FACED/UFAM	87
Figura 12 – Quadro de competências básicas da Preparação para o Trabalho no Ensino Médio	107
Figura 13 – Categorias de aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de pedagogia	122
Figura 14 – Estruturas conceituais e metodológicas – eixos integralizantes	147
Figura 15 – Quadro de categorias para as atividades complementares	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequências simples e acumulada das palavras evocadas	46
Tabela 2 – Distribuição de palavras por categorias de análise – <i>Corpus A</i> da pesquisa...	50
Tabela 3 – Distribuição de frequências simples e acumulada das palavras evocadas	54
Tabela 4 – Distribuição de palavras por categorias de análise – <i>Corpus B</i> da pesquisa...	58
Tabela 5 – Quadro comparativo dos <i>Corpus A</i> e <i>B</i> quanto a distribuição de frequências simples e acumuladas das palavras evocadas	61
Tabela 6 – Quadro comparativo – Quadrante do Núcleo Central dos <i>Corpus A</i> e <i>B</i>	63
Tabela 7 – Quadro comparativo – Quadrante dos Elementos Intermediários dos <i>Corpus A</i> e <i>B</i>	64
Tabela 8 – Quadro comparativo – Quadrante dos Elementos Periféricos dos <i>Corpus A</i> e <i>B</i>	66
Tabela 9 – Quadro das questões de acordo com os Eixos e as Categorias discutidos no Grupo Focal	73
Tabela 10 – Distribuição das falas dos participantes (n-181) segundo os temas e categorias identificadas	75
Tabela 11 – Organização do currículo do curso de pedagogia (Parecer CFE nº 252/69 e Resolução 2/69)	116
Tabela 12 – Matriz Curricular do curso de pedagogia da FAGED/UFAM – Versão 1995	128
Tabela 13 – Competências gerais, habilidades/Atitudes/Valores	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Maiores frequências nas evocações dos alunos do 2º ao 10º período	47
Gráfico 2 - Maiores frequências nas evocações dos alunos do 1º período	55
Gráfico 3 - Comparativo dos <i>corpus A e B</i> quanto às palavras mais evocadas.....	62
Gráfico 4 - Comparativo dos <i>corpus A e B</i> por categorias	67
Gráfico 5 - Comparativo das respostas da categoria A. quando pensou em ser professor, do TEMA I – Representação Social da docência e escolha profissional inicial.	76
Gráfico 6 - Comparativo das respostas da categoria D. Conhecimento prévio sobre o curso de Pedagogia formar professor	78
Gráfico 7 - Comparativo entre os cursos quanto o número de candidatos por vaga no PSC/UFAM (2012-2013-2014)	80
Gráfico 8 - Comparativo das respostas da categoria J. Percepção quanto à profissão de professor	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	6
1.1 O trabalho docente, a divisão do trabalho e a pedagogia	6
1.2 A teoria das Representações Sociais	14
1.3 As Representações Sociais e os conceitos de <i>Campo</i> e “ <i>habitus</i> ”, em Bourdieu..	30
CAPÍTULO 2	39
2.1 Percurso Metodológico	39
2.2 A Técnica de Evocação ou Associação Livre de Palavras	40
2.3 O EVOC – Procedimentos de análise	42
2.4 O EVOC – A interpretação dos dados	45
2.4.1 O <i>Corpus A</i> - alunos do 2º ao 10º período do curso de Pedagogia	46
2.4.2 O <i>Corpus B</i> - alunos do 1º período do curso de Pedagogia	54
2.4.3 Análise comparativa dos dados identificados nos <i>Corpus A e B</i>	59
2.5 O Grupo Focal	69
2.5.1. O Grupo Focal na pesquisa	72
CAPÍTULO 3	90
3.1 A relação Trabalho e Educação e a escolha profissional	90
3.2 A relação Trabalho e Educação no Brasil na legislação	100
3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	109
3.4 Retomando a questão da escolha profissional – o curso de pedagogia	111
CAPÍTULO 4	113
4.1 Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil	113
4.2 A identidade do curso de pedagogia: o debate para a construção de novas diretrizes	117
4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia	121

4.4 O Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – antecedentes históricos	127
4.4.1 Os currículos anteriores ao currículo atual do curso de pedagogia da FACED/UFAM	127
4.5 O currículo de 2008, em vigor no curso de pedagogia da FACED/UFAM.....	134
4.5.1 O perfil do licenciado em pedagogia da FACED/UFAM	140
4.5.2 Objetivos do curso de pedagogia da FACED/UFAM	144
4.5.3 Matriz Curricular do curso de pedagogia da FACED/UFAM	145
4.6 O Curso de pedagogia da FACED/UFAM e a representação social dos alunos....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia, em seu percurso histórico, vem sendo marcado por constantes questionamentos quanto a sua identidade e consequentes modificações curriculares e conceituais.

Essas mudanças vêm no enlace com as políticas públicas de educação, materializadas nas Leis de Diretrizes e Bases. Dentre essas mudanças, pode-se destacar o investimento na formação tecnicista, no final da década de 1960, quando da promulgação da Lei nº 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, na qual a Pedagogia se configura pela formação dos técnicos/especialistas em educação, nas áreas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar.

Esses especialistas foram peças importantes para a implantação e consolidação da Lei 5.692/71. O perfil instaurado por esta lei, baseado na divisão pormenorizada do trabalho, promoveu relações de trabalho na escola em que, de um lado estão os pedagogos técnicos em consideração, cunhados pelo próprio sistema público de educação com a denominação de “autoridades escolares”, o que os coloca, institucionalmente, em posição hierarquicamente superior; e de um outro lado os professores. (BRZEZINSKI, 2005; NÓVOA, 1995) ¹

Outro fator agravante desta divisão que culminava em um conflito do campo escolar de trabalho, foi o fato de que os professores das séries iniciais formados em nível de 2º grau, nos cursos de magistério, viam-se em conflito com os pedagogos técnicos, formados em nível superior, o que gerava um confronto ainda maior de categorias. Isso porque, além da formação diferenciada cujo poder simbólico era exercido pelo que Bourdieu chama de capital cultural, que era o diploma de nível superior, se sobrepondo à formação dos professores, que era de nível médio (antigo 2º grau). A escola concretizava, no cotidiano, sua função reprodutora das relações de dominação vigentes na sociedade, na

¹ Esta percepção se deu a partir da prática profissional do autor como pedagogo e também professor das redes estadual e municipal de ensino, respectivamente, no período de 1986 à 1994, em Manaus, Amazonas.

relação entre o capital cultural dos indivíduos e os modos de viver a comunicação pedagógica (BOURDIEU, 1989).

Nas escolas públicas isso se consolidava, de modo geral, a partir de uma prática burocrática e fiscalizadora por parte dos pedagogos que assumiam suas funções estabelecendo o caráter hierárquico, passando a estimular no professor uma posição dicotômica em relação aos chamados especialistas em educação.

Essa conjuntura favoreceu, ao longo de décadas, uma representação por parte de professores de que, para o sistema público de ensino, a função de pedagogo afigurava-se privilegiada, uma vez que não precisava estar na sala de aula, considerada exaustiva e desvalorizada, além disso, recebia remuneração superior ao professor.

Assim, muitos professores, até então formados em nível de 2º grau, nos cursos de magistério, ansiavam ingressar no curso de Pedagogia com o intuito de deixarem a sala de aula e assumir a função “privilegiada” de pedagogo, em decorrência da estrutura estabelecida pelos sistemas públicos de ensino, função que acabam assumindo e reproduzindo as relações dicotômicas, naquilo que Freire (1987) chama de “hospedeiros” da consciência opressora e fiscalizadora, e, portanto, autoritária.

Fatores sociais, políticos e econômicos reforçaram essa representação, levando à sociedade em geral à ideia da desvalorização do trabalho docente, atribuindo *status* inferior à função de professor.

As amplas transformações na sociedade, no campo do conhecimento e nos direitos, nos níveis e modalidades da educação básica, fomentam modificações na configuração dos cursos de Pedagogia. A Resolução Nº 1/CNE/CP, de 15 de maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta orientações que vão exigir mudanças qualitativas e quantitativas nas estruturas curriculares e nas condições objetivas de formação do Pedagogo, sobretudo para atender a concepção da Pedagogia como Licenciatura, voltada para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antes exclusiva dos cursos de ensino médio, na modalidade normal, extinguindo da formação básica do Pedagogo as atuais habilitações técnicas (supervisão, orientação, administração e inspeção escolar), incluindo conhecimento, pesquisa e gestão.

O curso de Pedagogia fica apenas no nome, uma vez que desaparece qualquer núcleo científico em torno de um campo de conhecimento próprio. Paralelamente, o movimento segue na direção na unidade do sistema de formação de educadores mediante o lema: a base da identidade do profissional da educação é a docência. Com isso, coloca-se

em segundo plano a Pedagogia como área específica de reflexão sobre a educação e, por consequência, o trabalho do pedagogo especialista. (LIBANEO, 2003)

Seguindo nessa direção, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, em 2008, aprova a reformulação do curso, na qual definiu-se que a docência seria o eixo central do currículo, seguindo as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, atendendo a formação de professores para a educação infantil (crianças de 2 a 6 anos) e para as séries iniciais do ensino fundamental (crianças de 7 a 10 anos)².

No entanto, apesar desta mudança, o que se observou nesta pesquisa foi que existe uma nítida falta de esclarecimento por parte da maioria dos alunos que ingressam no curso, que ainda concebem a pedagogia como formação de técnicos/especialistas, distinto da docência.

Com as novas modalidades de ingresso ao ensino superior, que assegura o acesso de alunos cada vez mais jovens, sem qualquer experiência profissional, observa-se a redução da faixa etária que ingressa no ensino superior, em particular, ao curso de pedagogia. Assim, se antes os alunos que ingressavam no curso de Pedagogia eram, em maioria, vindos do curso de magistério, no 2º grau, exercendo a profissão de professor, trazendo alguma experiência no trabalho docente e escolar, hoje são jovens, em sua maioria com perspectivas outras a de ser professor, mas que por circunstâncias diversas acabam por ingressar no curso de pedagogia.

Diante do exposto, estando na função de coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas³, suscitou-se o desejo de desenvolver pesquisa no sentido de acompanhar alunos que ingressaram no curso manifestando essa representação de desvalorização do trabalho docente e, através de instrumento de coleta de dados, analisar quais mudanças ocorreram ao longo do processo de formação, buscando identificar as suas variáveis, com o objetivo maior de contribuir

² De acordo com o texto do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAM. Na atualidade, de acordo com a legislação, a Educação Infantil abrange de 0 a 5 anos.

³ Embora neste trabalho de tese o autor ocupe o lugar de pesquisador, há em sua história profissional uma significativa experiência tanto na docência, quanto como pedagogo em escolas públicas nas esferas estadual e municipal. Em razão disso, optou-se por não deslocar-se deste lugar, trazendo a experiências vividas como saber acumulado pela *práxis*.

com reflexões a respeito do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas em seu atual Projeto Político Pedagógico e Curricular, no que diz respeito à representação social da docência, identificando elementos no processo de formação que estimulem a consciência e a superação, uma vez que, segundo Moscovici (2007) as representações são um produto da interação e comunicação, numa relação sutil entre representação e influências comunicativas.

Este trabalho divide-se em quatro capítulos interligados por uma linha teórico-metodológica contínua, além de uma sequência lógica de ideias e temas. No primeiro, buscou-se delinear o referencial teórico da pesquisa, a partir da discussão de três eixos: o primeiro trata da relação entre o trabalho docente, da divisão do trabalho e a pedagogia, com o intuito de fundamentar a representação social da docência a partir destas três categorias. Essa discussão fez-se necessária em virtude de que, para entender a representação da docência, que aponta na direção da desvalorização do trabalho docente, é preciso compreender a relação entre educação e trabalho.

O segundo eixo buscou trazer a discussão acerca da Teoria das Representações Sociais a partir de Moscovici, trazendo a Teoria do Núcleo Central, de Abric, buscando discutir seus principais conceitos e relacionando-os com o desenvolvimento desta pesquisa.

Esse é o principal fundamento para a pesquisa propriamente dita. Com efeito, compreendeu-se as entrelinhas do processo de formação das representações sociais e, em seguida, analisou-se à sua luz os dados pesquisados.

A Teoria das Representações Sociais, no entanto, deixou algumas lacunas epistemológicas em relação ao objeto de estudo, o que levou, no terceiro eixo, à retomada dos conceitos de *campo* e de *“habitus”*, de Pierre Bourdieu, relacionando-os com a teoria das Representações Sociais, na tentativa de alicerçar o corpo teórico da pesquisa, na análise dos dados coletados.

No capítulo 2, descreveu-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014. Para isso, a coleta de dados foi classificada em dois *corpus*, denominados *A*, com 115 alunos do 2º ao 10º período e *B* com 100 alunos ingressantes, todos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, totalizando 215 sujeitos.

Descreveu-se a Técnica de Evocação ou Associação Livre de Palavras, utilizada como procedimento metodológico de coleta de dados. Em seguida apresenta-se o software EVOC - 2000 (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations/ Conjunto

de Programas que Permitem a Análise de Evocações, versão 2000), utilizado para promover a análise da estrutura e da organização das representações sociais e seus possíveis elementos centrais e periféricos.

Após a descrição do EVOC, apresenta-se a interpretação dos dados. Primeiramente do *Corpus A*. Em seguida são apresentados os resultados do *Corpus B*. Por fim, faz-se a análise comparativa entre os dois *corpus*.

Os dados analisados serviram de suporte para a aplicação da técnica do Grupo Focal, descrita no item seguinte. A partir desta análise que buscou atingir o que este trabalho de tese se propôs, que era o estudo da representação social da docência no percurso da formação, chegou-se à representação social inicial, no momento da escolha pelo curso e a representação de alunos finalistas, transformada, mas ainda permeada com elementos da representação anterior.

Com efeito, constatou-se que a representação social construída ao longo do processo de formação é antecedida por uma representação preliminar, ainda no processo de escolha. Assim, no Capítulo 3 busca-se fundamentar a questão da escolha profissional como um suporte para a compreensão desta representação inicial e de identificar pressupostos que justificassem a manutenção desta representação na que é apresentada pelos alunos ao final do curso.

Por fim, no Capítulo 4, procura-se a partir da análise do projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas compreender a transformação das representações sociais no percurso da formação, identificando as intervenções ocorrentes e ausentes no processo curricular, momento em que se chega à tese propriamente dita.

O presente trabalho se iniciou em dezembro de 2010, com financiamento da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas), sob a orientação da professora Doutora Arminda Rachel Botelho Mourão, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Enfim, esse trabalho busca analisar a representação social da docência dos alunos do curso de Pedagogia da UFAM, buscando comprovar a tese de que existe por parte do aluno uma representação acerca do trabalho docente baseada na desvalorização profissional, excesso de trabalho e baixa remuneração. A questão central é até que ponto o curso de pedagogia da UFAM legitima ou desconstrói essa representação, na qual são formados professores que não querem ser professores.

CAPÍTULO 1

"Quem não está disposto a estudar não deve ensinar. O professor deve ensinar a estudar." (Bertold Brecht)

1.1 O trabalho docente, a divisão do trabalho e a pedagogia

O tema *trabalho docente* vem, cada vez mais, sendo amplamente discutido por diversos autores, principalmente a partir da década de 1980. Sua natureza e a sua especificidade foram discutidas por autores como Apple (1987), Arroyo (1985) e Frigotto (1989), por exemplo. Todavia, o tema passa a ter destaque no Brasil através de pesquisas que desenvolveram-se acerca da identidade, da formação e do trabalho docente, buscando em seus discursos estabelecer uma relação entre as atuais políticas de formação docente e os fatores que propiciam a desvalorização social do trabalho docente. Os estudos, sobretudo, de Nóvoa (1992), Tardif (2002); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif e Lessard (2005) são importantes nessa questão.

Segundo esses autores, é indiscutível a desvalorização social sofrida pelos professores ao longo do tempo, que acabam desmotivados pelo acúmulo de atividade, agravada muitas vezes pela dupla jornada de trabalho, além das consequências físicas e mentais decorrentes das deficiências nas condições de trabalho, o que acaba muitas vezes culminando no abandono da profissão.

Em pesquisa sobre o trabalho docente realizado por Souza e Fonseca (2006), comprovou-se que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos trinta anos, impuseram nova organização ao trabalho do professor e à estruturação e valorização das atividades docentes. Torna-se comum a responsabilização do trabalho docente pelas constantes falhas no sistema educacional brasileiro, o que, conseqüentemente, provoca alterações no perfil dos professores e as exigências pessoais e sociais quanto à eficácia de sua atividade.

Em razão disso, em todos os debates sobre a melhoria da qualidade de ensino apontam para a necessidade de superação do modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica, passando a considerar o trabalho docente um trabalho intelectual

para além do trabalho puramente técnico. Com efeito, se evidencia a necessidade de se formar professores reflexivos visando sua ação transformadora (GIROUX, 1997).

O modelo baseado na racionalidade técnica contribui para que os cursos de formação docente, em nível superior, não articulem disciplinas de conteúdo específico com as pedagógicas; enfatizem que a teoria deve ser ensinada antes da prática - como ocorre nos estágios inseridos ao final da graduação; e promovam insatisfação dos alunos com a formação profissional que recebem (GATTI, 2000).

Em contraposição ao modelo da racionalidade técnica, aponta-se como adequado aquele baseado na racionalidade prática, que reconhece a experiência como fonte de formação, no qual o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Como diz Schon (1991), o professor é um prático reflexivo e autônomo, um articulador dos saberes adquiridos no seu fazer docente.

No decorrer das últimas duas décadas, o magistério tem sofrido um processo contínuo de desvalorização, em decorrência, dos baixos salários dos professores, da desprofissionalização e da desvalorização social de seu trabalho. As condições de trabalho dos professores, o modo como sua atividade é realizada nas escolas, as inúmeras atribuições que lhes são impostas e as constantes mudanças na política educacional são alguns dos fatores que influem sobre as expectativas e a motivação dos professores para exercer sua profissão (OLIVEIRA, 2004).

Para Nunes (2001), é necessária uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, visto que a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Vários aspectos envolvem o trabalho docente. Destaca-se: seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão da categoria, estrutura organizacional, pressupostos, valores, diferentes entendimentos das políticas educacionais, condições de trabalho, opções didáticas, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço. Por isso, é prioritário que se investigue as concepções e as práticas do professor porque, além dos conteúdos trabalhados, são também relevantes as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados, pois contemplam o processo ensino e aprendizagem (ANDRÉ E PASSOS, 2008). É também o que enfatizam Tardif e Lessard (2005) ao

defender que o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos e também com os demais atores escolares.

O trabalho docente constitui, então, um dos instrumentos para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se identifica a docência como umas das mais antigas ocupações modernas. A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar relacionada intrinsecamente com o objeto de trabalho. Com efeito, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referencia à análise da docência (TARDIF; LESSARD, 2005).

Entretanto, para falar do trabalho docente na realidade brasileira, faz-se necessário um corte no que se refere ao nível de ensino. Não há como analisar aspectos específicos, generalizando sua natureza. Com efeito, é preciso diferenciar o trabalho docente na educação básica, em seus diversos níveis.

Essa postura é necessária porque, historicamente, a formação do professor é estruturada de acordo com essa divisão do trabalho. Da mesma forma, antes da implantação dos Planos de Carreira e de Salários nas redes públicas de ensino, o valor de mercado pago como remuneração pelo trabalho docente era diferenciado pelo nível de ensino. Quanto menos avançado, menor a remuneração. Essa prática ainda é praticada no ensino privado.

Com as Diretrizes Curriculares do MEC para curso de pedagogia⁴, este passou a ser responsável pela formação do professor de educação infantil (formação esta anteriormente inexistente, destinada quase exclusivamente à professores leigos e estagiários) e do ensino fundamental do 1º ao 5º ano (antes de responsabilidade dos cursos Normais ou de formação para o Magistério).

A formação de professores para as disciplinas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, bem como as do ensino médio, todavia, continuam a cargo das licenciaturas específicas de cada área.

⁴ Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Considerando a realidade da Universidade Federal do Amazonas (embora se aplique à maioria das universidades brasileiras), cada espaço específico de formação possui uma realidade também específica, cada uma com uma cultura própria. Com efeito, há uma diversidade de representações acerca do trabalho docente, pautadas em realidades diversas que vão encontrar-se no âmbito do espaço escolar. No entanto, o aluno das licenciaturas não são preparados, muito menos estimulados, para lidar com a diversidade.

O trabalho é qualidade inerente ao homem desde os seus primórdios, podendo ser considerado como “a atividade proposital, orientada pela inteligência (...) o homem, ao agir sobre o mundo externo, transforma-o, faz cultura e, ao mesmo tempo, modifica a sua natureza” (SILVA, 1981: p. 13) . Sendo assim, o trabalho pode ser entendido como a realização do homem no seu processo de interação com a natureza para a evolução da humanidade, isto é, a ação consciente e prazerosa do homem na sua existência.

O trabalho é um elemento indispensável da educação na relação pedagógica entre o homem e seu ambiente, segundo Enguita (1993: p. 104).

...a relação dinâmica entre educação e práxis transformadora (...) o trabalho produtivo sempre se acha presente na proposta educativa marxiana (...) porque é o que distingue o homem como gênero e porque é a forma com que o homem se relaciona com a natureza.

A partir do século XVIII ocorreram inúmeras inovações tecnológicas, que modificaram substancialmente a vida das sociedades humanas, ocasionando mudanças significativas na organização econômica, com a passagem de um modelo de economia agrária e artesanal para um modelo de economia industrial.

Com a separação entre a produção e a troca, forma-se uma classe especial de comerciantes, que por sua vez permite que as cidades se relacionem economicamente umas com as outras e permite a divisão do trabalho entre as diferentes cidades, que tendem a se especializar, cada uma delas, num ramo de produção (...) Isso faz com que surja a concentração e desenvolvimento da manufatura, fazendo surgir a ‘grande indústria’ (ENGUITA, 1993: p.110).

Essa nova configuração, caracterizada por Marx (1988) como divisão social do trabalho, surge como uma combinação de trabalhos artesanais independentes que se complementam na produção de um ou vários produtos, bem como a utilização simultânea pelo mesmo capital de muitos artesãos na produção de algo igual ou similar.

Marx considera toda divisão de trabalho como um fenômeno social e histórico. No entanto, ele distingue entre divisão manufatureira e divisão social do trabalho, “sendo a primeira como a que ocorre dentro da oficina e a segunda como a que se desenvolve no conjunto da sociedade.” (MARX apud ENGUITA, 1993: p.111)

Falcão Filho (1994), citando Marx, Braverman e Menevith, distingue no modo capitalista três tipos de divisão: a *Geral*, que se subdivide em atividades primária (agricultura, lavoura e pecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). O segundo tipo, denominado *Especial* ou *Particular*, divide esses ramos em espécies e variedades, como por exemplo, a Indústria que se subdivide em Química, Eletrônica, etc. Por outro lado, a Indústria Química se subdivide em outras ramificações.

Os dois tipos fazem parte da divisão social do trabalho, considerada como característica inerente ao trabalho humano, nas suas especificidades, encontradas em todas as sociedades conhecidas.

O terceiro tipo, denominado *Pormenorizado*, é caracterizado pela subdivisão do trabalho em diversas atividades executadas por diferentes trabalhadores, onde cada um passa a participar de uma parcela muito pequena desse trabalho total, perdendo a visão do todo, tornando-se inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção, alienando-se ainda mais efetivamente do produto do seu trabalho.

Na divisão pormenorizada, consolidaram-se novas formas de organização do trabalho produtivo, dicotomizando, de um lado, o empresário, dono do aparelhamento, do material e do produto final do trabalho, com quem ficaria o lucro; e de outro, o antigo artesão, desprovido dos meios de produção, transformado em vendedor da sua força de trabalho, recebendo em troca um salário.

Assim, observa-se que:

Primeiro há a divisão social do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho... Em segundo lugar existe a divisão de trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações... (MOHUM, 1988: p. 112).

Com a rápida expansão das empresas capitalistas e da própria sociedade, o controle ao processo de produção passou a ter problemas cada vez mais complexos e crescentes. Surge, então, a racionalização do trabalho através do movimento de gerência científica, iniciado por Taylor, que objetivava a aplicação dos métodos da ciência a estes problemas através da ênfase na gerência da força de trabalho.

O Taylorismo tinha como princípio a divisão do processo de trabalho, separando concepção e execução através da criação do monopólio do conhecimento para, através dele, controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Como consequência, viu-se, de um lado os projetos e os planejamentos e de outro a execução e os processos físicos de produção em que “o operário vende a sua força física; (...) o intelectual vende a sua inteligência e sua consciência” (BASBAUM, 1982: p. 30)

Surgem nesse contexto as especializações na indústria, entre as quais a *supervisão*, que apareceu como uma função meio para o controle da força de trabalho e da produção, utilizando-se camufladamente de modernas técnicas para garantir a dominação do capital sobre a força de trabalho.

Se nas sociedades primitivas o trabalho era coletivo e os meios de produção, assim como os seus resultados, pertenciam à coletividade - não havendo, portanto, exploração, sob o ponto de vista marxista - na medida em que vão se desenvolvendo estas sociedades, o trabalho do homem passa a ter proporções de exploração cada vez maiores.

Assim, com o progresso técnico continuado, o capitalismo industrial foi destinando cada vez mais capital para o lucro, aumentando o espaço entre a burguesia possuidora dos bens de produção, o corpo técnico encarregado de gerir o capital e o proletariado.

Esse processo causou o declínio da população rural e agrícola e, conseqüentemente, o crescimento da população urbana, que passou a viver em situação de dificuldades, sem serviços públicos básicos, com doenças e sem espaço para o lazer.

Essa explosão urbana levou ao aumento gradativo do consumo, tornando a produção cada vez mais insuficiente, levando à necessidade de expansão dos meios de produção. Assim, se antes as máquinas ficavam no domicílio do operário, depois disso tiveram que se concentrar em um só lugar, em fábricas ou moinhos.

Com isso, o empresário pôde exercer um controle maior sobre o conjunto dos trabalhadores, no que diz respeito à produção, aumentando as horas de trabalho e a velocidade do ritmo. Assim, garantiriam uma margem maior de lucro.

Surge o trabalho assalariado, onde o próprio homem passa a ser tratado como mercadoria. O trabalho, então, se transformou em uma atividade humana que produz valor de troca para o outro, passando assim a ter um caráter alienante.

Nesse processo em que a força de trabalho era concebida como uma forma de mercadoria, cada hora não produtiva representava um custo para o empregador. Em consequência disso, criou-se uma nova forma de administrar, surgindo a figura do *Gerente*, cuja função objetivava habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos através de métodos, muitas vezes, coercitivos, com o propósito de

exercer o controle do processo de produção, visando a sua melhoria em qualidade e quantidade.

O trabalho humano, então, sofreu uma deformação no momento em que um pequeno grupo (proprietários dos meios de produção e do produto) passou a explorar o trabalho da maioria (trabalhadores), sem que estes pudessem fazer qualquer opção. Isso causou um estranhamento entre o trabalhador e o trabalho na medida que o produto do trabalho, antes mesmo dele se realizar, pertencia à outra pessoa que não o trabalhador.

A divisão social baseia-se no fracionamento dos meios de produção da sociedade entre muitos proprietários independentes; a divisão manufatureira, dentro da oficina, baseia-se na concentração dos meios de produção nas mãos de um único capitalista (ENGUIA, 1993, p.111).

Extinguiu-se, assim, a apropriação coletiva da totalidade das forças produtivas, na qual cada indivíduo participa como parte do todo. Excluiu-se do processo de trabalho o seu caráter de auto-atividade.

No âmbito do espaço escolar⁵, há décadas vem afigurando-se uma divisão do trabalho que coloca, de um lado os professores, em suas diversas áreas de formação, e os pedagogos, sob o status de “corpo técnico”, que têm como função *institucional*⁶ a de coordenar o processo ensino-aprendizagem, visando garantir rendimento favorável de alunos e professores. No entanto, na prática, a função do pedagogo acaba se limitando à atividades burocráticas de controle e acompanhamento, sendo o pedagogo executor de objetivos vindos de fora da escola.

O trabalho educativo escolar, sob o ponto de vista do Curso de Pedagogia, foi pautado até o final do século passado pela divisão manufatureira do trabalho, em que os pedagogos formados em nível superior chegava à escola como especialistas em educação, com o propósito de coordenar o processo educativo na escola (BISSOLI, 1999).

⁵ Para efeito de análise, será considerado neste trabalho a discussão em torno da realidade da escola pública. Esta é uma opção metodológica, uma vez que o universo da escola privada possui variáveis outras que, por ora, não apresentam-se importantes para a tese aqui defendida.

⁶ Entende-se por função institucional aquela que reza nos Planos de Ação e nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Configura-se a divisão entre os que planejavam as ações (pedagogos e técnicos em educação) e os que executavam (professores). Esse caráter hierárquico, presente inclusive nos Diários de Classe dos professores, no qual existe um espaço reservado para a assinatura do pedagogo enquanto *autoridade escolar*, suscita um conflito histórico que remete ao período tecnicista da educação brasileira, quando o curso de pedagogia formava os *técnicos em educação*, divididos em Supervisores Escolares, Orientadores Educacionais, Administradores Escolares e Inspetores Escolares.

A divisão do trabalho, ao mesmo tempo que torna cada vez mais universal o produto do trabalho social (...) reduz, ao contrário, o trabalho de cada indivíduo a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maiores (...) converte o trabalhador em "operário parcial", condena-o a executar por toda vida uma operação ou uma série de operações simples convertendo seu corpo inteiro em órgão automático e unilateral dessa operação (ENGUIA, 1993, p.112).

Na escola, essa divisão caracteriza-se pela transformação de professores em meros executores de metas e objetivos planejados no âmbito da Secretaria de Educação ou dos Distritos. O pedagogo, que nas décadas de 1970 e 1980 era responsável pelo planejamento desses objetivos e metas, na atualidade, são responsáveis em apenas implementar, acompanhar e cobrar a execução junto aos professores. O caminho a ser seguido já vem pronto das instâncias superiores.

Essa relação dicotômica acabou por levar os professores de Manaus a cunharem nos pedagogos a denominação pejorativa de “*ores*”, referindo-se aos responsáveis pela fiscalização, cobrança e punição do trabalho docente na escola.

O curso de pedagogia da UFAM fortalecia essa dicotomia, uma vez que, embora fosse considerado licenciatura, em sua proposta curricular formava apenas o técnico ou especialista, não o habilitando ao exercício da docência.

Não cabe aqui simplesmente negar a importância do pedagogo na escola. Se considerar o conceito de divisão social do trabalho, o pedagogo poderia ser enquadrado em uma especialidade da docência. Isto é, tendo como eixo central a docência, a função de pedagogo seria de extrema importância no processo educativo escolar.

No entanto, a realidade se mostra contrária a isso. A dicotomia histórica acabou por reforçar a negação da função de pedagogo diante do trabalho docente.

Esse trabalho de tese busca analisar a representação social da docência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Com efeito, essa discussão torna-se necessária, uma vez que, embora o Projeto Pedagógico do referido curso tenha

sido reformulado na direção proposta pelas diretrizes do MEC, ainda é presente em seus alunos uma certa aversão à pedagogia enquanto docência e uma supervalorização do pedagogo especialista.

Em outras palavras, os alunos ingressantes no curso manifestam quase em maioria surpresa quando recebem a informação de que se formarão professores e não “pedagogos”. Uma das teses defendidas aqui é de que essa é uma das razões para que vários alunos se evadam ao longo do curso.

Essa aversão deve-se à representação do trabalho docente construída a partir da desvalorização social da profissão, do excesso de trabalho e da baixa remuneração.

A questão central é até que ponto o curso de pedagogia da UFAM reforça essa representação, formando professores que não querem ser professores ou o curso desconstrói essa representação a partir da sua estrutura curricular e de suas experiências acadêmicas teórico-práticas.

1.2 A teoria das Representações Sociais

Compreender o processo de aquisição de um conceito acerca do trabalho docente requer uma análise minuciosa de algumas categorias a partir de aporte teórico fundamentado nos principais elementos relacionados àquela prática.

O modo como a docência é concebida pelas pessoas se estrutura a partir da experiência individual, nas formas como o indivíduo a percebe ao longo da sua existência, mas também pelas experiências coletivas, no grupo social, através do compartilhamento desses conceitos individuais no plano coletivo. Com efeito, podemos suscitar que o conceito sobre as coisas é um fenômeno construído socialmente a partir da sua incorporação pelo indivíduo em seu repertório individual.

Dentre as teorias de abordagem à disposição, a Teoria das Representações Sociais é a que mais se adequou ao estudo proposto, por se configurar um valioso suporte teórico para pesquisas no campo da educação e por ampliar as possibilidades de lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual.

As diversas pesquisas sobre representações sociais tem como característica comum a de que esse conhecimento é um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura (WAGNER, 2000, p. 3).

Com efeito, essa abordagem possibilita a compreensão do fenômeno educacional por favorecer uma articulação tanto no plano individual, entre os sujeitos, quanto no plano

social, com as condições socioeconômicas e culturais. Possibilita, portanto, compreender o trabalho docente, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos a estes e a outros objetos do campo da Educação são interpretados e resignificados pelos profissionais da área. O ser humano está sempre exposto a diferentes informações, pessoas, ideias, opiniões, crenças, valores e demais problemas que o desafiam e para compreendê-los elabora representações.

Há, no entanto, uma diversidade quanto à concepção do termo “representação social”. Por essa, razão, cabe aqui definir sob qual perspectiva este trabalho se pauta. Por um lado, a representação social é compreendida como um processo social com ênfase na comunicação e no discurso, o que suscita que a pesquisa se propõe a partir da escuta coletiva do grupo a ser estudado a fim de identificar o que prevalece nesse discurso.

Por outro lado, representações sociais são vistas como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas.

Na década de 1960, as pesquisas no campo da Psicologia Social eram realizadas sob a ótica positivista e eram fundamentadas pelas concepções behavioristas, utilizando modelos teóricos e métodos científicos baseados na neutralidade, objetividade, quantificação e causalidade. Nesta perspectiva, sujeito e objeto são realidades distintas e a realidade objetiva deve prevalecer sobre a realidade subjetiva.

Foi neste contexto que Serge Moscovici apresentou o fenômeno das representações sociais em sua obra “A psicanálise: sua imagem e seu público”, publicado em 1961, na França. No entanto, devido as características as quais fundamentavam as pesquisas, sua teoria não teve muita aceitação no campo da Psicologia Social. Nessa pesquisa, o autor estudou as formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular na França (MOSCOVICI, 2003).

Para ele, as representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais. Sendo assim, qualquer crença, ideia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação. Conforme explica Sá (2002), na perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e a orientar comportamento. Durkheim tinha uma concepção estática das representações, mas na sociedade atual, que é a que interessa a Moscovici, as representações possuem caráter plástico; portanto, elas passam a ser consideradas dinâmicas. Assim, as representações sociais como fenômenos que possuem caráter dinâmico, logo, são formas de conhecimento de vida cotidiana, que

servem tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem (MOSCOVICI, 2003).

Todavia, apenas na década de 80, com o aumento do interesse pelas pesquisas qualitativas é que o estudo das representações sociais ganha espaço no meio acadêmico. As pesquisas qualitativas se fundamentam na concepção de que não é possível em pesquisas envolvendo pessoas separar a realidade objetiva da realidade subjetiva. Com efeito, é evidenciado que toda realidade é representada, na medida em que é reapropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída cognitivamente e integrada a sistemas de valores e referências, histórica, social e ideologicamente situados (ABRIC, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Assim, a noção da representação social ressurge assumindo a indivisibilidade entre indivíduo/sociedade, sujeito/objeto e interno/externo, propondo o estudo das dinâmicas subjetivas de um sujeito situado, social e historicamente.

Moscovici (2001), retoma e reformula o conceito de representação coletiva de Durkheim, concebendo como formas de pensamento e saberes compartilhados e impostos socialmente que seriam responsáveis por manter os laços entre os membros de uma sociedade através de gerações. Mitos, crenças, religiões e opiniões se impoem ao sujeito, permanecendo estáveis na sua transmissão e reprodução (NOBREGA, 2001).

Ao contrário, para Moscovici, as representações sociais envolvem um processo criativo, de elaboração cognitiva e simbólica, que se dá no âmbito da interação social, em que o individual e o coletivo estão presentes e têm como objetivo identificar como indivíduos e grupos constroem um mundo estável e previsível: “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que uso o termo social em vez de coletivo” (MOSCOVICI, 2004, p. 49).

Para Moscovici (2001; 2004), a integração entre as perspectivas sociológicas e psicológicas se faz através da consideração do processo de comunicação que permite aos indivíduos interagirem, de modo que alguma coisa do individual passa a se tornar social e vice-versa. Ao tratar-se da representação da docência, como dito anteriormente, é possível perceber esta afirmação quando a desvalorização profissional do professor é, ao mesmo tempo resultado da experiência de vida do indivíduo como estudante e como cidadão e também resultado de uma representação da própria sociedade em relação às diversas

profissões. Há uma hierarquização cultural em torno das profissões, atribuindo à algumas – tais como médico e advogado, por exemplo – mais valor que a de professor.

Esse processo se dá por meio da comunicação e das interações sociais, que ligam o sujeito a outros sujeitos e grupos humanos, que se constroem os saberes que irão fundamentar a interpretação da realidade e a orientação das condutas (COSTA; ALMEIDA, 1999).

Outras perspectivas de estudo foram desenvolvidas a partir dos trabalhos de Moscovici sobre as representações sociais. Estas perspectivas consideram a questão social ou a psicológica (cognitiva) na construção das representações sociais. A partir das argumentações de Jodelet (2001), dentre as diversas abordagens das representações sociais, se destacam duas que irão servir de aporte teórico para este trabalho de pesquisa: a *abordagem processual ou dimensional*, de Moscovici e Jodelet e a *abordagem do núcleo central*, de Abric e Flament.

Para Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais são "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", sendo usualmente designadas por senso comum. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

A *abordagem processual ou dimensional* se preocupa, prioritariamente, com a maneira como ocorrem a construção, a gênese e os processos de elaboração das representações sociais, através dos processos de objetivação e ancoragem. Além disso, suscita a identificação de seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. Nesse grupo, o social e o cognitivo são igualmente considerados.

Moscovici (2004) destaca que o pensamento social na sociedade moderna apresenta duas maneiras básicas de conhecer e se comunicar: a consensual e a científica. Na forma consensual, todas as pessoas são iguais e todos podem falar com a mesma competência. O conhecimento é considerado uma forma de alimentar e consolidar o grupo. É através da conversação informal e das práticas interativas do cotidiano que o conhecimento consensual é difundido. As interações que ocorrem nos diversos ambientes informais, onde as pessoas compartilham ideias e opiniões, que são consideradas corretas e aceitas socialmente (OLIVEIRA; WERBA, 2002; MOSCOVICI, 2004).

O universo científico, ao contrário, é destinado aos que praticam a ciência, no qual a verdade é prerrogativa dos especialistas, que buscam retratar a realidade a partir de uma estrutura determinada pelas condutas pré-estabelecidas pela comunidade científica.

Segundo Moscovici (2004), esses dois universos – consensual e científico – produzem tipos de conhecimentos diferentes, com características específicas e objetivos diferentes. No entanto, não existe hierarquia nem isolamento entre eles. Ambos são eficazes e imprescindíveis à vida humana (ARRUDA, 2002).

Todavia, embora ambos sejam importantes para a vida humana, é no âmbito do universo consensual que as representações sociais são construídas mais frequentemente. É por intermédio das interações entre as pessoas que elas são inseridas nos processos de construção e reapropriação da realidade, como uma tradução, uma interpretação, que se dá no contexto social pelos indivíduos, resultando em um saber próprio das massas, do senso comum.

Para Jodelet (2001, p. 16), as representações sociais “nos guiam no modo de nomear conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Para Moscovici (2004, p. 58), as representações sociais são uma forma de compreender e comunicar o que já sabemos e resultam de “um esforço constante de tornar comum e real algo que nos parece incomum ou não familiar”. Com efeito, pode-se dizer que a função primordial das representações sociais é tornar familiar o não-familiar, o estranho.

Quanto ao social, destacam-se três elementos indutores das representações sociais (SANTOS, 2005):

- a) *a dispersão da informação* - refere-se ao fato de que a informação que circula nem sempre é suficientemente clara para a compreensão da mensagem, por não estar disponível a todos os grupos sociais, pela ambiguidade da informação ou pelas dificuldades de acesso a todos, pela diversidade de formação, pela falta de tempo ou oportunidade de interação.
- b) *a focalização* – Diz respeito à atenção focada a uma dada informação, possibilitada pelo interesse e pelas condições de acesso dos sujeitos em relação ao seu conteúdo. A forma como se apropriam das informações depende de outros conhecimentos que tem sobre o assunto.

- c) *a pressão à inferência* – está relacionada à necessidade constante que o sujeito possui de buscar consenso com o seu grupo e de responder às exigências da situação. Esta influencia nos julgamentos, levando-o a dar “respostas pré-fabricadas e forçando a um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação” (SANTOS, 2005, p. 28).

A interação entre esses três fatores regula o aparecimento e o funcionamento das representações, em um processo dinâmico. Entretanto, as representações sociais não possuem um caráter homogêneo, uma vez que são difundidas na heterogeneidade da desigualdade social e são sempre atribuição da posição que os indivíduos ocupam na sociedade.

Segundo Jodelet (2001, p. 27), são as condições socioeconômicas e culturais que determinam a forma como as operações mentais e lógicas ocorrem e como os conteúdos se organizam. Segundo ela, “toda representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”.

Na abordagem processual, proposta por Moscovici (2004) e aprofundada por Jodelet (2001), as representações sociais são elaboradas através das comunicações entre os sujeitos de um grupo social por meio de dois processos sociocognitivos básicos: a objetivação e a ancoragem.

Ao desenvolver sua teoria, Moscovici (1978) focalizou sua gênese e definiu dois mecanismos que formam as representações: a ancoragem e a objetivação, “que se encontram em relação dialética e que permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura figurativa e simbólica” (MARCONDES; SOUZA, 2003, p. 2). O primeiro diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo; o segundo se refere as informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, condensando-se em imagens ou esquemas. A abordagem processual procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam.

Segundo Jodelet (2001), a *objetivação* é o processo pelo qual o indivíduo reabsorve um excesso de significações, materializando-as. É um processo de construção formal de

um conhecimento pelo indivíduo. É uma tentativa de tornar o estranho, familiar. Em outras palavras, a objetivação transforma noções abstratas em algo concreto, acessível, ligando uma palavra ou ideia a uma imagem⁷. Com efeito, objetivar é reabsorver um excesso de significados e descobrir a qualidade icônica de uma ideia (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A objetivação esclarece não só a forma como os elementos que constituem as representações sociais se organizam, mas também o percurso através do qual esses elementos se tornam concretos e se afigurem como expressões da realidade. Isto é, como os conceitos ou ideias se traduzem em imagens concretas.

Na objetivação podem-se distinguir três fases:

- a) *a construção seletiva* – diz respeito à seleção e descontextualização dos elementos da teoria. Através dela, os sujeitos de um determinado grupo social se apropriam de uma teoria ou conceito, através da seleção de alguns elementos do corpus teórico de acordo com fatores culturais⁸ e normativos. Os critérios normativos exercem a função de reter “os elementos da informação, preservando a coerência com o sistema de valores próprios ao grupo” (NÓBREGA, 2001, p. 74).
- b) *a esquematização estruturante* – é a formação do núcleo figurativo constituído pelos recortes e pelos elementos, organizados em uma estrutura que vai reproduzir a estrutura conceitual. Este núcleo é o elemento que dá significado, organização e estabilidade às representações sociais.
- c) *a naturalização* – nesta fase da objetivação, o modelo figurativo adquire “valor de realidade concreta, diretamente legível e utilizável na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte, a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade” (JODELET, 2001, p. 39).

⁷ Um exemplo é a associação entre as palavras Deus e pai.

⁸ Por fatores culturais entende-se o nível de acesso às informações que possuem, segundo o grupo ao qual pertence.

Na objetivação ocorre um processo em que as características do objeto representado sofre um mascaramento ou uma acentuação de certos elementos, com possíveis distorções, suplementações ou subtrações. Assim, o objeto não-familiar é decomposto e recomposto segundo as possibilidades do grupo e dos indivíduo e se torna algo objetivo, palpável, cristalizado e passa a parecer natural, familiar, compondo um núcleo figurativo, estável, materializado e estruturado. Esse núcleo (ao qual Abric deu o nome de núcleo central,) vai orientar as percepções e julgamentos em uma realidade socialmente construída, constituindo-se em ferramentas para a ancoragem, o outro processo que ocorre durante a construção das representações sociais.

Neste estudo pretende-se saber de que forma a desvalorização do trabalho docente é organizada mentalmente e socialmente pelos participantes. Quais as influências que seus professores exerceram em sua trajetória escolar, bem como a família e o próprio processo de comunicação social.

O outro processo, a *ancoragem*, é uma modalidade que permite compreender como os elementos de representação não só exprimem relações sociais como também contribuem para construí-las. A ancoragem, portanto, assegura o elo entre a função cognitiva de base da representação e a sua função social e fornece à objetivação os elementos imaginativos para servir na elaboração de novas representações.

Assim, a ancoragem é o processo que dá sentido ao objeto representado. Transforma algo estranho e perturbador em algo familiar através da sua inclusão num sistema de categorias, ao compará-lo com os critérios de uma dada categoria.

A ancoragem refere-se à maneira como o social intervém no objeto representado conferindo-lhe significação e utilidade, através da integração cognitiva do objeto no sistema de pensamento social pré-existente e de transformações que ocorrem neste processo tanto em relação ao indivíduo quanto ao grupo social a que pertence (COSTA, 1999, p. 67).

A ancoragem tem como objetivo inscrevê-las em um universo de pensamento pré-existente (JODELET, 2001). Ancorar, em síntese, é classificar e dar nome a alguma coisa, buscando nas representações pré-existentes uma forma de classificá-la, colocando-as em um contexto conhecido.

O processo de ancoragem é estruturado segundo três condições:

- a) *atribuição de sentido* – Por manter uma relação dialética com a objetivação, a ancoragem inscreve o objeto representado em uma rede de significações,

vinculando-o aos valores de um grupo ou sociedade e dando-lhes coerência. (JODELET, 2001; NÓBREGA, 2001)

- b) *instrumentalização do saber* – implica em atribuir um valor funcional ao núcleo figurativo da representação social, que será utilizada como um sistema de interpretação que vai servir para compor tipos em face dos quais os outros indivíduos e os outros grupos serão avaliados ou posicionados (JODELET, 1998).
- c) *enraizamento no sistema de pensamento* – refere-se à incorporação social do novo ao sistema de representação pré-existente, modificando-o.

A ancoragem confere significado, sentido e utilidade à representação social cristalizada em um núcleo figurativo, ao vinculá-la a um sistema de valores conferindo-lhe significado, sentido e utilidade.

...através da ancoragem o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto (ARRUDA, 2002, p. 132).

Como dito anteriormente, objetivação e ancoragem mantêm uma relação dialética, que se dá através da comunicação entre os indivíduos de um grupo social ou sociedade, articulando as três funções fundamentais das representações sociais: orientação das condutas e das comunicações, proteção e legitimação de identidades sociais pela subjetividade e familiarização com a novidade (JODELET, 2001; NÓBREGA, 2001; OLIVEIRA, 2002).

A segunda abordagem sobre as representações sociais, destacada por Jodelet, presentes na fundamentação teórica desse trabalho, é a *teoria do núcleo central*, de Abric e Flament. Este enfoque dá uma ênfase maior aos processos cognitivos e à maneira como se organizam as representações sociais. Segundo Abric (2000), uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um dado objeto social, organizado e estruturado em um sistema sociocognitivo específico – núcleo central e elementos periféricos.

A Teoria das Representações Sociais constitui o ponto de partida das concepções de Abric. Enquanto Moscovici e Jodelet voltaram seus estudos para o processo de construção das representações sociais, o grupo de pesquisa liderado por Abric (2000) buscou compreender como se estruturam e se organizam tais representações.

Para Abric (2001), um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um dado objeto social, organizado e estruturado em um sistema sociocognitivo específico é o que constitui uma representação.

Isto é, a realidade é representada pelo indivíduo ou grupo neste sistema sociocognitivo a partir de sua história e do contexto social, cultural e ideológico que o cerca. Essas representações da realidade sustentam em sentidos as condutas do indivíduo ou do grupo, permitindo que compreenda a realidade através de seu próprio sistema de referências, se adaptando e encontrando um lugar nessa realidade.

De acordo com relatos⁹ dos alunos do curso de Pedagogia, muitos cresceram ouvindo, inclusive de seus professores, que não compensa seguir a carreira docente, porque ganha-se muito pouco em relação ao volume de trabalho. Muitos sugeriram que eles deveriam escolher cursos como medicina, direito ou engenharia, porque são cursos que dão dinheiro. Também relataram que sofreram críticas acerca de sua escolha e ouviram comentários que suscitavam que entrar no curso de Pedagogia era mais fácil que em outros cursos mais valorizados pelo mercado de trabalho.

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa (...) funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas (ABRIC, 2000, p. 28)

Como vê-se, estes relatos demonstram que existe na sociedade como um todo uma representação negativa acerca do trabalho docente, estruturada e enraizada em um sistema sociocognitivo. Isto faz com que os alunos ingressantes no curso de pedagogia cheguem já com esta representação e manifestem seu desinteresse em ser professor.

Segundo Abric (2000, p. 27-30), as Representações Sociais possuem quatro funções básicas: a *função de saber*, a *função identitária*, a *função de orientação* e a *função justificadora*.

⁹ Estes relatos foram observados em sala de aula, nas diversas disciplinas ministradas pelo autor no curso de pedagogia da UFAM, entre 2010 e 2012. Deram-se em debates e discussões, em caráter oral, sem registro científico. Aparecem aqui apenas como elemento ilustrativo.

A *função de Saber* permite que haja compreensão e explicação da realidade, a partir da aquisição, por parte dos sujeitos, de conhecimentos práticos do senso comum. Estes conhecimentos são integrados em um sistema assimilável e compreensível para eles, em coerência com suas habilidades cognitivas e os seus valores.

Os atores sociais incorporam ao seu repertório os conhecimentos adquiridos no contexto social, difundidos pelo senso comum, e os agregam a um conjunto de valores que vão sustentar seu comportamento e suas práticas.

A *função identitária* garante que estes conhecimentos representados tenham uma posição primordial nos processos de comparação social, nos quais a imagem do grupo é sempre positiva, marcada por uma superavaliação de algumas de suas características.

...a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização (ABRIC, 2000, p. 29).

Muitos docentes, como foi dito anteriormente, embora reconheçam em si a desvalorização do magistério, acabam em seu discurso atribuindo qualidades ao professor que o colocam numa posição sacralizada, em que sua função está associada à categorias tais como amor, sacerdócio, etc. O (auto) elogio funciona como instrumento de identificação com as representações acerca da docência.

A terceira função das representações sociais apontada por Abric (2000) é a de *Orientação*. As representações sociais, através de seu sistema de codificação da realidade, servem de guia para ação dos sujeitos, por intervir diretamente na definição da sua finalidade no contexto social. A representação produz um sistema de antecipações e expectativas que suscitam uma ação sobre a realidade. Com efeito, esse sistema seleciona e filtra informações, gerando interpretações com o intuito de adequar esta realidade à representação. Isto é, “a representação social define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em dado contexto social” (Idem, p. 30)

Por fim, a *função justificadora* das representações permitem, como a própria denominação, justificar as tomadas de posição e de comportamentos, intervindo assim na avaliação da ação.

Diz Abric (2000, p. 30):

...as representações intergrupais têm por função essencial a justificativa dos comportamentos adotados face ao outro grupo (...) dentro de uma situação de relações competitivas, representações do grupo adversário vão ser progressivamente elaboradas, visando justificar um comportamento hostil face a ele.

E como identificar essas quatro funções no estudo das representações sociais?

Para Abric (2001, p. 31), “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação”.

É a natureza do objeto e a relação que o indivíduo ou grupo tem com ele, além dos valores e normas sociais, que permeiam o contexto ideológico do momento e do grupo que determinam o núcleo central. Esse núcleo estruturante possui duas funções básicas: uma função geradora, que cria ou se transforma os outros elementos constitutivos da representação. A outra, uma função organizadora, que determina a natureza das relações entre os outros elementos, que unifica e estabiliza a representação (ABRIC, 2000, 2001).

O núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de objetivação e ancoragem corresponde ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente. É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos, categorizados e interpretados em função de sua natureza.

Ampliando o conceito de núcleo figurativo, Abric (1994) desenvolve a noção de núcleo central. Para este autor, uma representação social é definida por seus conteúdos (informações e atitudes) e por sua estrutura interna (campo de representação), a qual organiza, hierarquicamente, os elementos que a constitui. O núcleo central é, portanto, elemento essencial de toda representação social e permite encontrar diretamente sua origem nos valores que o perpassam. Encontrar, o núcleo central das representações sociais é imprescindível para compreender as ideias, concepções e visões de mundo que os sujeitos possuem da realidade e para compreender como os sujeitos estabelecem relações através das representações (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998).

De acordo com Abric (1998) o núcleo central gera o significado da representação, determina sua organização e a estabiliza. Portanto, representações sociais diferentes tem núcleos centrais diferentes. Em torno deste núcleo, duro, inflexível, resistente à mudança e constituído de um ou mais elementos, se encontram outros elementos que constituem o sistema periférico, cuja função é proteger o núcleo central. O sistema periférico, por ser mais permeável, permite a diferença de conteúdo e a adaptação à realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e é por meio da relação

dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido. Uma transformação do núcleo central tem sempre início na periferia (FLAMENT, 1994).

O núcleo central tem ainda a propriedade de se constituir no elemento estável da representação, pois assegura a continuidade e resiste à mudança nos contextos em que estão inseridas. Com efeito, se duas representações têm seus núcleos centrais diferentes, ainda que possuam os mesmo elementos, mas organizados diversamente em seus sistemas centrais e periféricos, serão assim diferentes.

Importante salientar que, para Abric, a centralidade de um elemento na representação social não deve ser atribuída levando em consideração apenas critérios quantitativos. Isso porque o núcleo central está ligado à dimensão qualitativa da representação. A presença constante de um elemento não garante a sua centralidade, mas sim o fato de que ela dá significado à representação. Assim, dois elementos, com um mesmo valor quantitativo e forte presença no discurso dos sujeitos, podem ser identificados um com poder central e outro não (ABRIC, 2001).

O núcleo central não se desvincula dos elementos periféricos, que se diferenciam em relação à sua importância na estrutura da representação, sendo alguns mais próximos do núcleo central – portanto mais importantes – e outros mais distantes. Os elementos periféricos se constituem nos componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos das representações (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001).

Para Abric (2000, p. 32), os elementos periféricos têm três funções básicas:

- a) *concretização* – ocorre na medida em que os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade, constituindo-se na “interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada e colocada em funcionamento” .
- b) *regulação* – Os elementos periféricos abarcam eventuais elementos conflitantes, atribuindo-lhes uma importância menor ou reinterpretando-as na direção estabelecida pelo núcleo central ou ainda atribuindo-lhes caráter de exceção. “Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” .
- c) *defesa* – a função de defesa incorpora os elementos contraditórios, atribuindo-lhes mudança na ponderação, novas interpretações, deformações defensivas nas funções ou realizando uma integração condicional destes elementos.

Os dois componentes das representações sociais, o núcleo central e os elementos periféricos, funcionam de forma integrada, onde cada um tem um papel específico e complementar da outra parte.

Flament (2001, p. 177) afirma que os elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central e possibilitam aos indivíduo ou grupos atuarem rapidamente em uma dada situação:

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam, às vezes de modo muito específico, o que é normal (e por contraste, o que não é) e, portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar. Esses esquemas normais permitem à representação funcionar economicamente, sem que seja necessário, a cada instante, analisar a situação em relação ao princípio organizador, que é o núcleo central.

Para Flament (2001), o papel dos esquemas periféricos é de decifrar os elementos da representação. Entretanto, quando a situação se apresenta em desacordo com alguns aspectos da representação, os esquemas periféricos têm a função de proteger o núcleo central, impedindo o conflito entre “uma realidade que questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (Idem: p.178).

Os esquemas periféricos (elementos periféricos para Abric) gerenciam os conflitos da realidade, se deformando, de modo a assegurar os elementos essenciais da representação. Segundo Flament (2001), frente a uma situação fora do normal, os esquemas periféricos parecem atuar da seguinte maneira: primeiramente, evocam o esquema normal de resposta. Em seguida, reconhecem o elemento estranho e afirmam a contradição entre esses dois termos. Por fim, propõem uma racionalização que permite suportar, ainda que temporariamente, a contradição. Se uma nova realidade apresenta constantes contradições, é possível que haja uma reestruturação da representação, pela transformação de seu núcleo central.

Em síntese, Abric conclui que o sistema periférico, longe de ser um componente menos importante das representações que o sistema central, ele é fundamental pois, associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade. Além, o fato de o sistema periférico ser heterogêneo não significa que as representações sociais são diferentes. Na realidade, pode ser um importante indicador de tendências de futuras transformações das representações.

Abric sugere ainda que, para melhor levantar a estrutura de uma representação social, a utilização da técnica da associação ou evocação livre é a mais indicada. Nesta

técnica, a partir de palavras indutoras, o sujeito associa palavras, expressões ou frases que lhe ocorram, quando aquelas forem mencionadas (ABRIC, 1994). Devido à sua característica de espontaneidade e à dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o “universo semântico” do objeto estudado.

A opção pelo referencial teórico das representações sociais neste estudo deve-se ao potencial que apresenta como um caminho promissor para se investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana que constituem a representação da docência de alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação das condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Outro aspecto importante é o fato de que as teorias apresentadas oferecem novas possibilidades, constituindo-se em sistemas abertos, como destaca Flament (2001), ao se referir às representações sociais: “ninguém que se interesse por esta temática pode considerar a abordagem experimental como exclusiva. As enquetes e os estudos qualitativos constituem instrumentos indispensáveis e frequentemente mais ricos em informações – inclusive teóricas – para o conhecimento e a análise das representações sociais” (Idem, p. 169).

De acordo com Coutinho (2005), todos os fenômenos que emergem do contexto social são investidos simbolicamente, recebendo nomes e significados que os avaliam, explicam e lhes dão sentido. O mesmo acontece com a profissão de professor, cuja representação como faz parte do cotidiano social, recebendo significados desde os mais longínquos tempos.

Acessar a representação social do trabalho docente é buscar não só tentar compreender como que as pessoas criam, transformam e interpretam essa percepção vinculada à sua realidade, mas também conhecer seus pensamentos, sentimentos, percepções e experiências de vida, compartilhadas por crenças, atitudes, valores e informações destacadas nas modalidades diferenciadas de comunicação.

A representação é produto da ação do homem: ao mesmo tempo em que construímos a representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas práticas. Madeira (1998, p. 239) considera que

...a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto.

Isto é, trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que nos ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e ideias e a nos situar frente a pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento.

Para Wagner (2000, p. 4), o termo "representação social" como um conteúdo mental estruturado (cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico) sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens e metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. Na visão coletiva, a representação social é vista como um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado no discurso cotidiano dos grupos sociais.

Através da teoria das representações sociais é possível compreender como se estrutura o processo de formação de como a docência é vista, de um modo geral, pelo indivíduo. A ideia da docência como sacerdócio ou doação, bem como sua desvalorização na escala social tem origem ideológica. Segundo Gilly (2001, p. 325), “o sistema de representações articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas”.

Ao investigar a representação social da docência, considera-se a tese de que existe um desinteresse pelo trabalho docente em função de elementos presentes em uma cultura, na qual o professor é, ao mesmo tempo, concebido como um ser *sagrado*, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, um *sacerdote do saber*, um ser que trabalha com amor. Essa concepção está presente no discurso daqueles que tentam justificar sua escolha em ser professor; mas, também, o professor é concebido como um profissional desvalorizado do ponto de vista econômico e social, mal remunerado e não reconhecido em sua importância, o que justifica o não interesse por parte da maioria das pessoas em seguir a carreira docente.

Essa herança cultural se estende por décadas, passando de geração a geração. É por meio da cultura que se dá realidade às coisas que habitam o mundo social. As pesquisas de representação social neste campo recorrem a objetos com uma longa história estabelecida. As representações de tais objetos fazem o mundo inteligível para os membros de grupos

sociais e culturais, permitindo uma interação social integrada, conforme afirma Wagner (2000, p. 6-7)

Representações sociais de objetos culturais constituem basicamente um conhecimento declarativo. Elas delimitam objetos e entidades, estruturam suas características e fixam seu sentido em contextos sociais (WAGNER, 2000, p.7).

Com efeito, as representações culturais estão profundamente enraizadas no pensamento e no comportamento do povo e são hegemônicas nos grandes grupos. Elas ficam mais perto do que Bourdieu chamou de "habitus" de grupos culturais.

1.3 As Representações Sociais e os conceitos de *Campo* e “*habitus*”, em Bourdieu

Além da Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici, este trabalho busca fundamentar seu recorte epistemológico a partir das contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Bourdieu caracteriza-se pela multiplicidade de objetos de sua pesquisa. Abordou em seus trabalhos temas como: sistema de ensino, processos de produção, produção do conhecimento científico e contribuiu nas mais diversas áreas do conhecimento, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política.

Para Bourdieu, o mundo social deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: campo, habitus e capital. Com efeito, apresenta três formas de conhecer o mundo social: a *fenomenológica (subjetivista)*, a *objetivista* e a *praxiológica* (BONNEWITZ, 2003; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009).

O conhecimento **fenomenológico (subjetivista)**, segundo Bourdieu, restringe-se a compreender a experiência primeira do mundo social, tal como vivida quotidianamente pelos membros da sociedade. Todavia, ele exclui do seu campo de investigação a questão das condições que fundamentam a experiência subjetiva. Segundo ele, essa tendência confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações. Com isso, contribui para uma concepção ilusória do mundo social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 23).

O conhecimento **objetivista** se contrapõe à tendência subjetivista, uma vez que é estruturado por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e da intencionalidade individuais. Com isso, apresenta uma ruptura em relação à experiência subjetiva imediata.

Entretanto, embora considere legítima e necessária essa ruptura, Bourdieu aponta o risco de o objetivismo construir uma teoria da prática, que conceberia esta apenas como execução de regras estruturais dadas. Segundo ele,

... essa concepção parcial reconhecera as propriedades estruturantes da estrutura, sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, isto é, supondo que os sujeitos obedecem às regras dessa estruturação, sem demonstrar como essas regras, de fato, operam na prática como princípios estruturantes das ações e representações dos sujeitos. Não oferece instrumentos conceituais para compreender a mediação entre estrutura e prática (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, 25).

É possível observar que nas duas tendências existe uma oposição clássica em debate: o enfoque centrado no agente social, do lado do conhecimento fenomenológico, e, por outro lado, a ênfase na racionalidade e na estrutura de relações, representado pelo conhecimento objetivista.

Tanto o conhecimento objetivo quanto o subjetivo trazem avanços para o conhecimento do mundo social. No entanto, segundo Bourdieu, ambos são insuficientes em abranger a complexidade do real. É neste ponto que surge como articulação entre as duas esferas o terceiro tipo, chamado por Bourdieu de **praxiológico** e que, segundo ele, seria a alternativa capaz de solucionar os problemas decorrentes das lacunas do subjetivismo e do objetivismo, uma vez que se baseia nas relações dialéticas entre elas.

O objetivismo dá enfoque nas “estruturas estruturadas” (BOURDIEU, 1983), do sistema de regras e relações já estabelecidas quando da efetuação dos atos dos agentes sociais. Exclui de seu corolário as condições da experiência primeira, formadora destas estruturas. Com efeito, as práticas se apresentam a partir de sua exterioridade, sem a preocupação de encontrar seu “princípio gerador”, equivalente às condições e motivações iniciais de seu surgimento enquanto prática e/ou instituição social.

A fenomenologia, por sua vez, trata das “estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1983), isto é, à prática dos agentes em suas experiências e ambientes familiares, apreendendo o mundo como algo natural, evidente, atendo-se apenas à sua prática mais imediata.

O modo de conhecimento praxiológico visa a estabelecer uma relação dialética entre estas duas esferas ao colocar a questão da construção das estruturas objetivas, não esquecendo as experiências sensíveis formadoras destas estruturas, que promoverão sua real efetivação. Por outro lado, o conhecimento fenomenológico, ao abstrair as estruturas da ação dos agentes sociais, desconsidera as disposições que estas sobrepõem à sua

atuação. Com efeito, o conhecimento praxiológico promove um “duplo movimento de translação teórica”, invertendo as problemáticas e ultrapassando suas limitações.

Em síntese, o conhecimento praxiológico propõe-se apreender a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, no que Bourdieu chama de processos de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983). Ou seja,

...o processo dialético entre objetividade e subjetividade que o conhecimento praxiológico opera diz respeito ao processo de interiorização da exterioridade (estruturas estruturadas externas ao agente formando sua subjetividade; penetrando, aquilo que é objetivo, nas ações individuais de maneira implícita e condicionante) e, reciprocamente, de exteriorização da interioridade (as experiências dos agentes confeccionando as estruturas estruturantes) (BONNEWITZ, 2003, p.47).

Bourdieu constrói a teoria da prática a partir da reinterpretação do conceito de *habitus*. Segundo ele, a prática dos agentes sociais é o resultado de uma interação dialética entre o *habitus* do agente – representado pelas estruturas individuais, subjetivas e que lhe são familiares – com a situação objetiva que se interpõe a ele.

Para evidenciar o espaço onde ocorre essa interação, Bourdieu formula o conceito de *campo*. Segundo ele, trata-se de uma noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social.

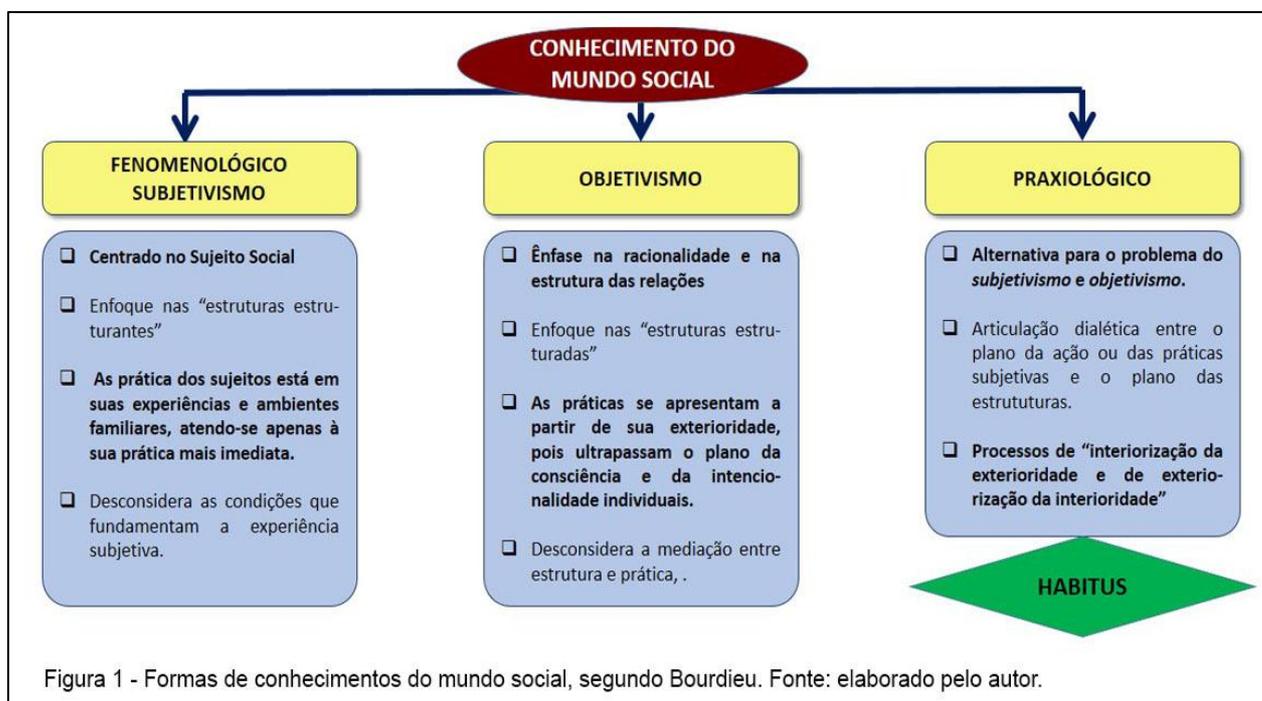
Segundo, Nogueira & Nogueira (2009, p. 36):

... são certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. No interior desses campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos.

Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico etc -, no qual são determinadas a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital. Isto é, o lugar que cada agente ocupa no sistema de relações estruturadas, nas quais Bourdieu irá evidenciar uma relação polar entre dominantes e dominados), e onde haverá uma luta pelo poder, que consistirá na aquisição de um capital simbólico referente àquele campo.

As estratégias de conservação ou subversão no interior do campo mantém a reprodução da estrutura dominante/dominado (os primeiros, portadores do capital simbólico e social, e, os segundos, aqueles que buscam ser dominantes através da tentativa

de aquisição do capital específico) (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009; BONNEWITZ, 2003; BOURDIEU, 1983)



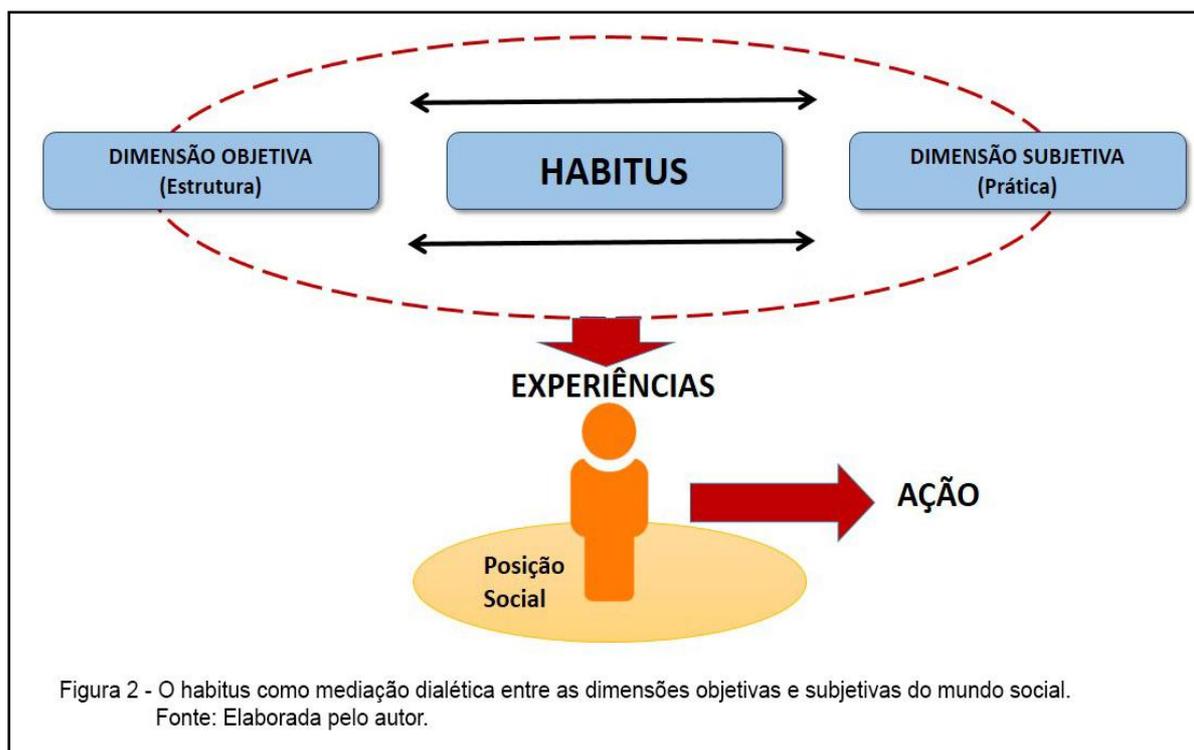
Bourdieu apresenta o conceito de “*habitus*”, como o sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos predispostas a funcionar como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. Este seria a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática.

Cada sujeito, em função da sua posição nas estruturas sociais, vivencia uma série característica de experiências que estruturam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orienta, estrutura, suas ações em todas as suas ações subsequentes. Essa matriz é o *habitus*, que possui uma dimensão flexível (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009; BOURDIEU, 1983).

Para Bourdieu, o *habitus* é fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, em um processo de ordenação do mundo a partir de seu sistema de esquemas lógicos do *habitus*, que permitem compreender os mecanismos impessoais, invisíveis, portanto, interiorizados e coletivos.

Todos os princípios de escolha são incorporados, tornando-se, assim, posturas, disposições do corpo: os valores são gestos, maneiras de ficar em pé, andar, de falar (PINTO, 2000; BOURDIEU, 1983).

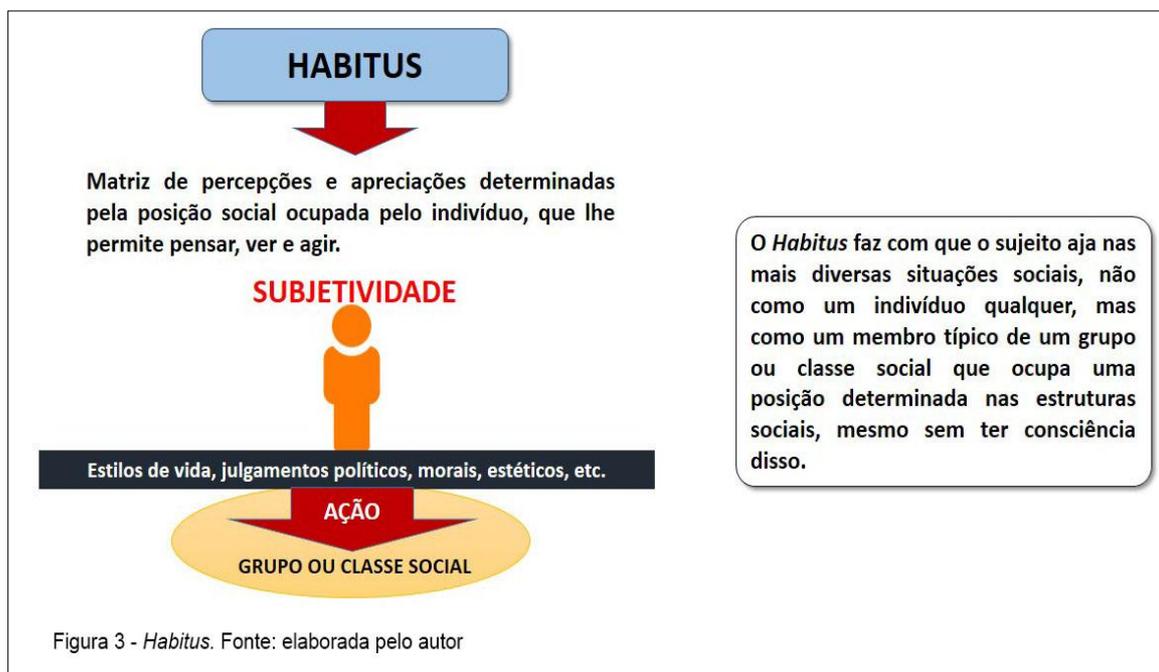
Assim, o *habitus* faz com que o sujeito aja nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou categoria social que ocupa um posição determinada nas estruturas sociais.



As ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma categoria mesmo quando não possuem consciência disso. Exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009).

Como dito anteriormente, existem diferentes tipos de representação social. No entanto, eles tem como ponto comum o fato de serem socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas.

O termo 'representação social' é concebido, por um lado, como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais; por outro lado, como o resultado desse processo. Em síntese, portanto, todas as representações sociais resultam de tal processo de comunicação e discurso (WAGNER, 2000, p. 9).



Como dito anteriormente, existem diferentes tipos de representação social. No entanto, eles tem como ponto comum o fato de serem socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas.

O termo ‘representação social’ é concebido, por um lado, como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais; por outro lado, como o resultado desse processo. Em síntese, portanto, todas as representações sociais resultam de tal processo de comunicação e discurso (WAGNER, 2000, p. 9).

Constata-se, portanto, que a condição primeira para que ocorra a representação social em grupos e na sociedade é que o discurso social inclua a comunicação dos pontos de vista compartilhados, assim como os pontos divergentes sobre os assuntos pertinentes à esta representação.

A experiência e conhecimentos contraditórios são o que habilitam o tipo de discurso coletivo que cria o *conhecimento ordinário* e o *senso comum* nas sociedades modernas (...) esse processo de elaboração do conhecimento do senso comum surge de necessidades práticas, de mudança nas condições de vida dentro da sociedade que reelaboram e modificam a concepção dos objetos sociais (WAGNER, 2000, p. 10).

Wagner (2000) apresenta o conceito de *grupo reflexivo*. Compreende um grupo que é definido por seus membros, os quais decidem sobre os critérios de inserção e de afiliação de pessoas categorizadas como pertencentes a uma unidade social específica, denominada

de *grupo reflexivo*. Quando o grupo é delimitado por um observador externo que utiliza-se de um critério arbitrário, alheio às consciências dos seus membros, é chamado por Wagner de *grupo nominal*.

É dentro dos grupos reflexivos que ocorrem as representações sociais, criadas a partir do discurso e da comunicação. Elas são construídas através de discursos públicos nos grupos, estruturados a partir do conhecimento que as pessoas tem do seu universo. Esse conhecimento é criado pelo grupo, portanto, é socialmente construído por ser resultado de processos discursivos.

Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade (...) a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem (...) uma representação compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo (WAGNER, 2000, p. 11).

Os membros de um grupo reflexivo elaboram coletivamente regras, justificações e razões para crenças e comportamentos dentro de suas práticas diárias relevantes, resultando nas *representações sociais* (...) Desta maneira, o pensamento "individual" se torna uma prática social (WAGNER, 2000, p.12).

Por ocasião do dia 15 de outubro, em que se comemora o Dia do Professor, nas redes sociais puderam ser vistas diversas publicações “solidárias” à profissão docente, descrita como desvalorizada e desrespeitada pelo poder público. Mesmo as publicações com conteúdos que destacavam a importância do professor, o que se observava nas entrelinhas era que buscava-se negar o baixo nível de valorização do professor. Essas publicações foram feitas por professores, na maioria, ou pessoas ligadas à eles, portanto, grupos reflexivos.

Entretanto,

... um certo número de pessoas compartilhando uma opinião é uma condição necessária mas não suficiente para que um sistema de conhecimento seja chamado de representação social. Além disso, os membros dos grupos têm de conhecer os limites de sua validade (...) precisam ser capazes de atribuir uma determinada representação ao próprio grupo, se eles a subscrevem (WAGNER, 2000, p.14).

Vê-se que pensamento coletivo e grupos reflexivos se complementam um ao outro e são requisitos fundamentais para o que Wagner (2000) denomina de *identidade social*. Segundo ele, é a identidade social...

...que fornece às pessoas uma fonte de evidência que confere verdade às suas crenças (...) Assim, representações sociais têm uma verdade gerada pela confiança colocada nas informações e julgamentos quando compartilhados com outras pessoas (Idem, p.12).

Deste modo, para que o discurso grupal tenha efeito na elaboração das representações sociais como conhecimento do senso comum, precisa ser público para todos os membros do respectivo grupo. Caso contrário, o saber elaborado coletivamente não preenche sua função como base para a comunicação, impedindo que o núcleo da identidade social se constitua. Isso impede que o consenso se torne sua principal fonte de evidência. (WAGNER, 2000:14).

A relação entre *habitus* e representações sociais, como referentes da constituição das identidades sociais, é clara quando constata-se que Bourdieu e Moscovici procuram romper com as concepções objetivista e subjetivista, priorizando, alternadamente, um ou outro destes elementos. Ambos defendem que há uma relação de influência recíproca entre sujeito e objeto.

É possível uma conjugação entre os esquemas do *habitus* e os elementos centrais e periféricos constitutivos dos conteúdos das representações sociais. Este trabalho se propõe a apreender o *habitus* dos alunos do curso de pedagogia, na medida em que identificamos suas representações sociais acerca da profissão docente. Para Domingos Sobrinho (1998), as representações sociais não se constroem em um vazio social, mas a partir da realidade concreta e das relações simbólicas nas quais os agentes estão envolvidos.

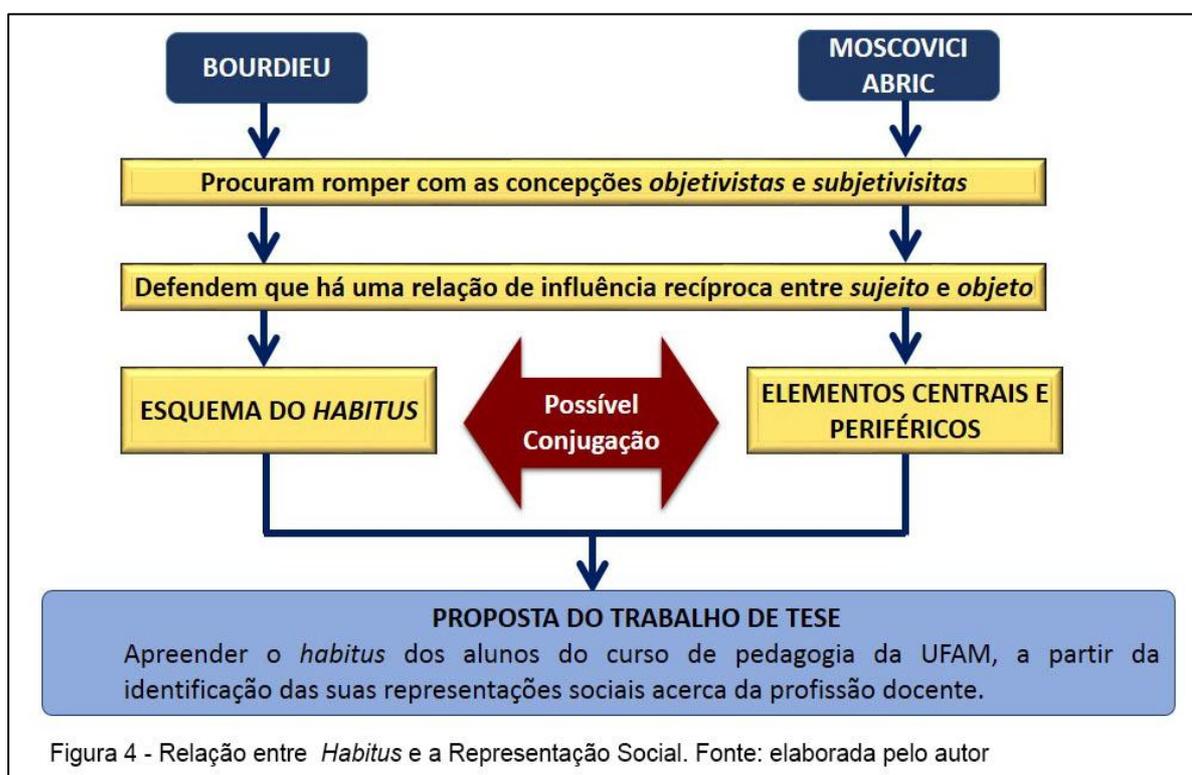


Figura 4 - Relação entre *Habitus* e a Representação Social. Fonte: elaborada pelo autor

Com base nos aspectos teóricos apresentados até aqui, os conceitos serão um pouco mais explorados na análise dos dados, visando demonstrar a tese que orienta este trabalho. No seu aspecto essencialmente teórico, defendemos que o referencial teórico apresentado permite apreender o pano de fundo, ou seja, os aspectos mais permanentes nos indivíduos que orientam as suas construções identitárias acerca da profissão docente. No aspecto empírico, este trabalho defende que a representação social que os alunos ingressantes do curso de Pedagogia da FACED/UFAM trazem acerca da docência é negativa, marcada pelo reconhecimento da desvalorização profissional e pelo desejo de assumir funções de gestão ao invés da docência. Isso decorre da sua experiência enquanto aluno e da formação em um curso cuja concepção de teoria e prática proporciona ao aluno não mais que o contato com a realidade escolar somente nos estágios, ao final do curso.

Assim, defende-se a tese de que o curso de Pedagogia, tendo a docência como eixo central, articulando teoria e prática a partir de experiências significativas desses alunos com o universo da escola, já nos primeiros períodos, possibilita uma nova representação da docência, transformando seu *habitus* e constituindo uma nova identidade social.

CAPÍTULO 2

2.1 Percurso Metodológico

Este estudo se propõe a acompanhar uma amostragem de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, a partir da sua representação social acerca da docência enquanto profissão, no momento do ingresso, identificando se houve mudanças na representação ao longo do curso.

Para isso, estes alunos foram submetidos a instrumentos que se propuseram identificar mudanças decorrentes do processo de formação nas representações iniciais, estabelecendo a influência do desenvolvimento curricular do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Esse procedimento deram parâmetros de comparação para que se tivesse uma dimensão da influência do currículo em estudo na construção de uma nova representação docente.

A pesquisa aconteceu em dois momentos. No primeiro foi aplicado instrumento dirigido com alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas com o objetivo de identificar as suas representações sociais sobre a docência, através da técnica de evocação de palavras, dados que foram analisados no software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations - Conjunto de Programas que Permitem a Análise de Evocações, versão 2000).

No segundo momento, dos que participaram do primeiro momento, foram selecionados alguns para o trabalho com o grupo focal. Neste momento, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram: (1) Fichas de Identificação e Caracterização dos Participantes; (2) Carta convite para participação na pesquisa; (3) Roteiro para Realização do Grupo Focal – check list; (4) Roteiro de Entrevista do Grupo Focal e (5) Folha de Registro da Atividade Inicial; (6) Os Registros das Sessões Grupais com anotações dos observadores e do moderador.

Para a composição dos grupos foram utilizadas duas fichas: (1) Ficha 1 - Identificação para Participação na Pesquisa - que permitiu a formação dos grupos, de acordo com o período acadêmico cursado e a disponibilidade de horário e (2) Ficha 2 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa - utilizada para coletar informações sobre os

participantes, como idade, sexo e outras informações. Foi encaminhada uma carta convite para participação na pesquisa entregue a cada participante, pessoalmente pelo moderador, para informar sobre o horário e a sala em que o grupo seria realizado.

O Roteiro para Realização do Grupo Focal foi um instrumento importante para a realização dos grupos. A checagem dos itens norteou a realização de cada encontro, permitindo a uniformidade das atividades em cada grupo, inclusive da Instrução Inicial.

O Roteiro de Entrevista do Grupo Focal centrou-se em temas que permitiram identificar indícios de representações sociais da docência contexto do curso de pedagogia. Para possibilitar o registro da atividade individual - evocação de palavras, frases ou expressões - foram disponibilizados lápis e/ou canetas e a Folha de Atividade Inicial.

Quanto ao nível de explicação, a pesquisa explicativa buscou maior aprofundamento em relação aos conhecimentos das causas da representação negativa da docência por parte dos alunos, identificando-a em um contexto histórico-político-social

Foi realizada pesquisa bibliográfica na qual foram consultados documentos científicos publicados na literatura especializada, principalmente artigos. Além disso, a pesquisa foi realizada por análise de documentação direta, na qual a coleta das informações foi feita por meio de uma pesquisa de campo, através de relatos e de questionários.

A análise qualitativa dos dados se fez mediante fundamentação teórica desenvolvida ao longo do Doutorado, estabelecendo a relação entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, para a docência. Esta baseou-se numa compreensão dialética do objeto de estudo, em que a subjetividade articula-se com a vivência e da interpretação dos participantes daquele objeto de estudo e de sua interação com eles.

Após a análise, buscou-se a elaboração de pressupostos para a estruturação do Curso de Pedagogia na direção de uma Representação Social da Docência baseada na valorização do profissional e das competências técnica, humana e política.

2.2 A Técnica de Evocação ou Associação Livre de Palavras

A Técnica de Associação Livre de Palavras, também é conhecida como Técnica de Evocação de Palavras ou Teste por Associação de Palavras. Sua utilização tem origem com teste projetivo em Psicologia Clínica e na Neurologia, especificamente na área da memória. Somente a partir da segunda metade da década de 1990 passou a ser utilizada

mais efetivamente em pesquisas na área da Psicologia Social e da Sociologia, sobretudo em decorrência de uma atenção voltada para a linguagem e o discurso.

A partir do caráter argumentativo e discursivo do pensamento, as técnicas passam a ser consideradas “como capazes de dar conta do universo simbólico dos indivíduos que as produzem” (ROAZZI, 2010:16). Isto é, a partir da compreensão de como estes sujeitos participam e compartilham de um sistema social e cultural comum, no qual estão envolvidos em uma rede de relações complexas, uma vez que produzem e renovam as associações livres de forma contínua e recorrente, é possível através das técnicas de evocação analisar as redes semânticas da dimensão social.

Assim, as técnicas de evocação de palavras têm se mostrado particularmente úteis para acessar categorias cognitivas da forma como são ordenadas, organizadas e sistematizadas pelo indivíduo. Estas permitem o acesso imediato ao que é de mais central no pensamento, sem passar necessariamente pela consciência ou por mecanismos de aprovação social.

O pensamento verbal está presente no significado das palavras. Com efeito, é uma palavra com significado. Daí a

[...] importância do mapeamento do campo semântico visando descobrir os significados e os sentidos das palavras, os múltiplos sentidos que fazem a linguagem ser polissêmica e polifônica, que comportam inúmeras vozes e discursos, que objetivam e subjetivam o sujeito nas relações sociais, nos movimentos de apropriação, nas tramas e nas práticas sociais (MOLON, 2008, p.62).

É uma técnica caracterizada pela simplicidade e por permitir que surjam espontaneamente associações relativas às palavras utilizadas a partir dos estereótipos presentes na representação dos sujeitos. A técnica de evocação de palavras tem como objetivo identificar como que um grupo social percebe a realidade.

Ao evocar as palavras de uma forma súbita, sem muita reflexão, o sujeito acaba por revelar conteúdos e conceitos imbricados de sua representação acerca do tema proposto, o que acaba por suscitar uma percepção da realidade a partir de estereótipos e conceitos do senso comum.

O trabalho de Abric (2001) sobre o núcleo central favoreceu a utilização da técnica de evocação de palavras no estudo das representações sociais. Seu referencial possibilitou o estudo dos estereótipos sociais que são compartilhados espontaneamente pelos participantes de grupo, manifestos na execução da técnica. Este estudo permitiu destacar os elementos estruturantes do universo semântico específico das representações sociais.

A técnica é simples e o procedimento consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo gerador, relacionem um determinado número de palavras, frases ou expressões que venham no pensamento, sem qualquer reflexão. Em seguida, solicita-se que façam uma hierarquização dos termos evocados, do mais para o menos importante. A partir daí, é possível obter além dos dados de frequência, informações sobre questões relativas à centralidade (PAREDES, TRINDADE; et al, 2007).

Oliveira, et al. (2005) sugerem que, antes da aplicação propriamente dita, se faça um treinamento prévio com os sujeitos com outros termos indutores, visando garantir um resultado mais homogêneo quanto a categoria das palavras.

A técnica de Evocação de Palavras foi adotada neste estudo como um primeiro contato com o tema visando extrair o núcleo central da representação da docência. O termo gerador utilizado foi a frase “Ser Professor”. Por seu caráter de respostas espontâneas, a técnica permitiu alcançar de forma mais efetiva os elementos estruturais das representações sociais. Entretanto, a análise dos dados produzidos pela Técnica da Evocação de Palavras pode ser de difícil interpretação e análise, em função da tabulação das palavras e elaboração de gráficos de análises (OLIVEIRA et al, 2005). Estas dificuldades foram diminuídas com a utilização do software EVOC-2000, responsável pela tabulação e caracterização dos dados coletados.

2.3 O EVOC – Procedimentos de análise

O software EVOC - 2000 (Ensemble de Programmes Permettant l’ Analyse dès Évocations/ Conjunto de Programas que Permitem a Análise de Evocações, versão 2000), foi criado na década de 90 por Pierre Verges, com o objetivo de promover a análise da estrutura e da organização das representações sociais e seus possíveis elementos centrais e periféricos.

Para isso, o EVOC necessita de que se crie uma planilha no Excel e se salve uma cópia no formato CSV (separado por vírgulas), na qual se insere os dados das evocações no arquivo sobre o qual os dados foram analisados. O EVOC é constituído de uma série de programas que permitem uma análise *lexicográfica* e a categorização para uma análise de conteúdo.

A análise lexicográfica compreende um conjunto de programas, com variados objetivos, que permitem realizar a *Análise de Evocação*:

- a. RANGMOT: dá a frequência e a distribuição das palavras segundo a ordem em que foram evocadas;
- b. LISTEVOC: dá a lista de todas as palavras em seu contexto;
- c. RANGFRQ: cria um quadro com os primeiros indicadores da provável estrutura da representação social, baseado no cruzamento entre a frequência e a ordem de evocação - posição das palavras na lista de cada um dos participantes.

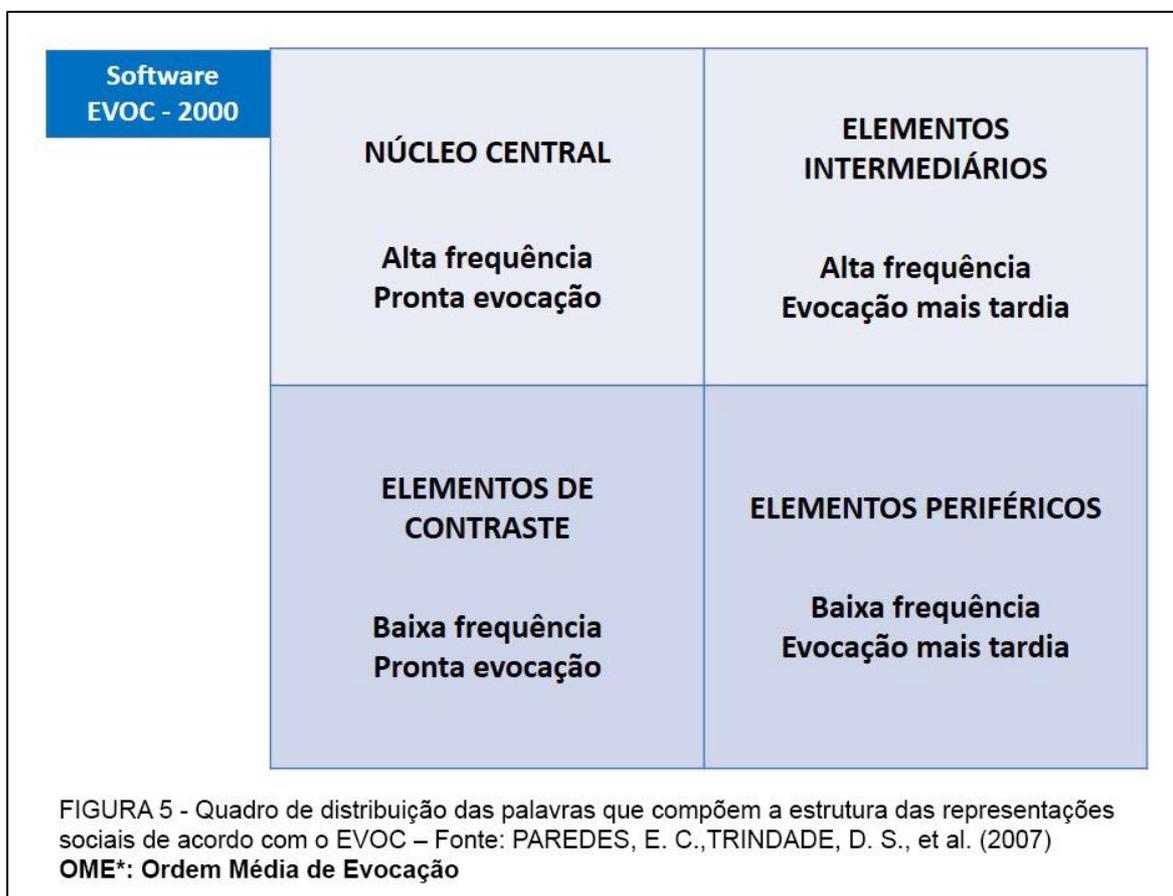
A “Análise de Evocação” define as palavras do corpus com maior frequência e as de menor média de evocação, isto é, as evocadas de imediato. Esses valores vão fornecer os primeiros indicadores dos prováveis elementos constituintes do núcleo central e dos elementos periféricos que se distribuem ao redor deste núcleo. Segundo Abric (2000), há um caráter de mobilidade dos elementos periféricos, na representação, no sentido de poderem se deslocar tanto para a periferia, quanto se aproximar do núcleo central, adaptando-se a possíveis mudanças nas representações sociais. Uma palavra é considerada frequente em função de uma frequência mínima de evocação, sugerida pelo programa, mas pode ser definida pelo pesquisador.

A ordem em que a evocação aparece é outro indicador importante da centralidade das palavras na estrutura das representações sociais. Quanto mais imediata uma palavra é lembrada, mais importante ela pode ser na estrutura da representação social. O EVOC - 2000 calcula a ordem média de evocação de cada palavra (OME) e fornece uma média da ordem de evocação de todas as palavras que vai servir de parâmetro para indicar se a palavra possui uma ordem de evocação baixa, isto é, é evocada de imediato) ou alta (tem evocação mais tardia).

De acordo com esses dados, o programa fornece um quadro com quatro casas, onde as palavras evocadas são distribuídas segundo dois eixos: a frequência e a ordem de evocação (Figura 6). No quadrante superior esquerdo situam-se os termos que representam os elementos mais significativos para os sujeitos e que podem constituir o núcleo central das representações sociais.

No quadrante superior direito estão os elementos periféricos considerados mais importantes – os elementos intermediários - portanto, mais próximos do núcleo central. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, com baixa frequência, mas considerados importantes, que tanto podem reforçar os outros elementos periféricos, quanto constituírem “um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente”

(OLIVEIRA; MARQUES; GOMES; TEIXEIRA, 2005) ou como parchoques para absorver os esquemas estranhos (FLAMENT, 2001). No quadrante inferior direito estão as expressões que provavelmente compõem os elementos mais periféricos das representações sociais (GOMES; OLIVEIRA, 2005).



Outro programa fornecido pelo EVOC é o RANGMOTP, utilizado para análise das palavras principais. No referido programa, são consideradas as frequências das palavras selecionadas como mais importantes pelos participantes (e precedidas de asteriscos na planilha do Excel) e suas ordens médias de evocação. As palavras com maior poder de centralidade na estrutura da representação social, consideradas as com mais força, são aquelas de maior frequência de seleção como as mais importantes e com menor valor de OME - Ordem Média de Evocações. Uma frequência mínima de escolha da palavra como importante é estabelecida de forma arbitrária.

A categorização para uma análise de conteúdo é realizada a partir dos programas:

- a. AIDECAT: analisa as coocorrências das palavras mais frequentes, sugerindo grupos de palavras que poderão constituir categorias;

- b. CATEVOC: construção das categorias - o pesquisador pode utilizar as categorias sugeridas pelo programa ou criar as categorias para agrupar as palavras evocadas;
- c. DISCAT: dá a frequência e a distribuição das palavras nas filas para cada categoria;
- d. STATCAT – que faz a estatística da consistência das categorias; e
- e. CATINI que reconstitui o arquivo inicial inserindo as categorias utilizadas em cada registro.

Na “Análise das Categorias” busca-se identificar as categorias que devem conter os elementos mais centrais da estrutura das representações sociais. No Programa EVOC, as categorias são estabelecidas pelo pesquisador e se recomenda utilizar entre 07 (sete) e 10 (dez) categorias. Neste estudo foram construídas 07 (sete) categorias.

Os parâmetros para uma categoria ser considerada de “peso” ou nuclear estão relacionados, primeiramente, ao número de palavras evocadas em cada categoria. Em seguida, ao número de palavras diferentes na categoria. Por fim, ao número das palavras mais importantes (principais) e seus respectivos percentuais. A qualidade de uma categoria também deve levar em conta se ela é construída com poucas palavras fortes ou com muitas palavras de baixa frequências.

Os resultados dos três tipos de análise permitem obter indicadores mais consistentes dos prováveis elementos centrais e periféricos da estrutura das representações sociais analisadas.

2.4 O EVOC – A interpretação dos dados

As palavras evocadas pelos alunos constituíram um arquivo analisado por meio do software EVOC–2000. Esse arquivo foi processado pelos programas LÉXICO e TRIEVOC que definiram o vocabulário do Corpus para esta fase da pesquisa: 690 palavras evocadas pelos 115 alunos.

As palavras foram inseridas em uma planilha do Excel na qual foram dispostas seis colunas destinadas às palavras evocadas de cada aluno. Tal planilha foi salva como um arquivo CSV (separado por vírgulas) e as palavras ficaram em filas e na ordem em que

foram evocadas – este é o VOCABULÁRIO sobre os quais os outros programas se basearam. As palavras principais foram precedidas por um asterisco.

O Corpus A se refere às palavras evocadas a partir do termo indutor Ser Professor com 115 alunos do 2º ao 10º período do curso de Pedagogia e Corpus B às evocadas pelos alunos ingressantes.

2.4.1 O Corpus A - alunos do 2º ao 10º período do curso de Pedagogia.

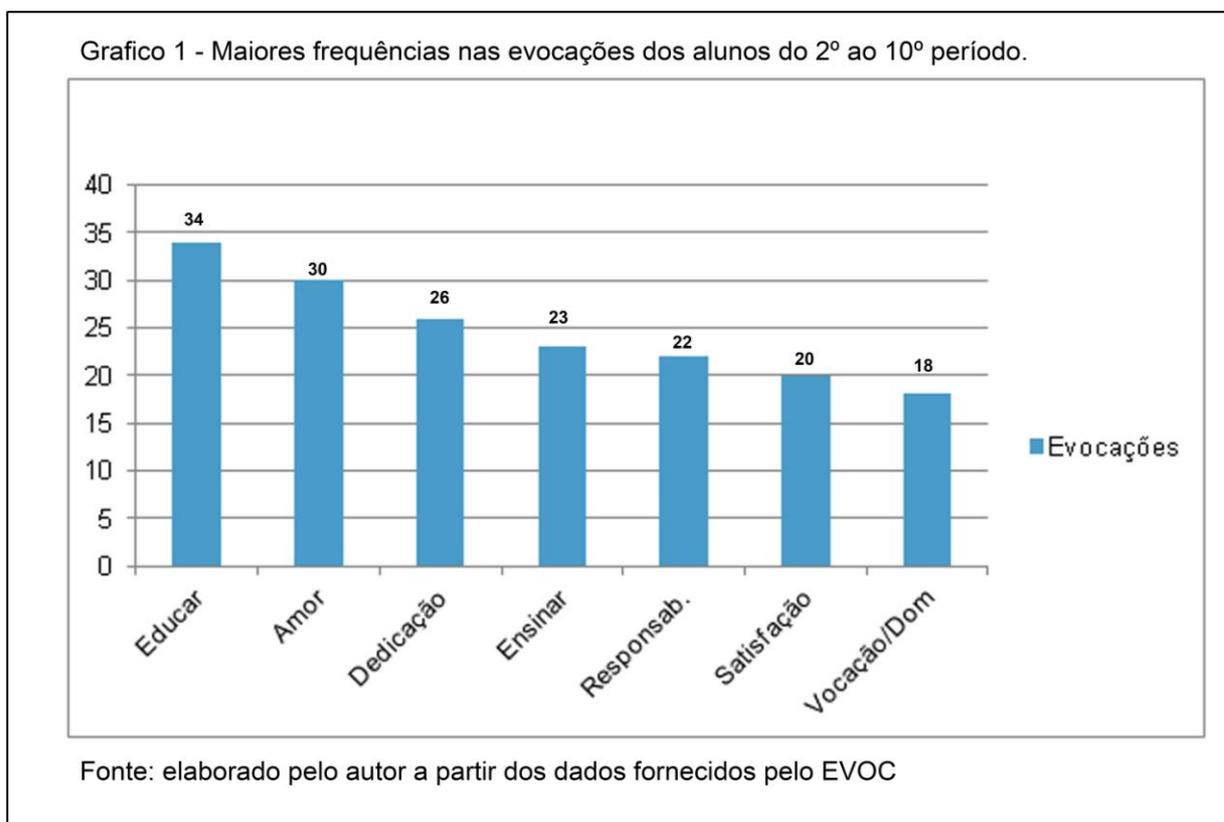
A frequência e a distribuição das palavras nas filas, segundo a ordem de evocação, foi dada pelo programa RANGMOT, bem como a Ordem Média Geral de Evocação. A Tabela 1 evidencia que, das 690 palavras evocadas, 176 foram palavras diferentes. Também é possível identificar duas faixas de frequências importantes: (1) uma faixa com muitas palavras diferentes (78,41%) com frequência baixa de evocação (entre 1 e 4 vezes) e (2) outra faixa com poucas palavras diferentes (4,5 %) de alta frequência de evocação (entre 20 e 34 vezes).

Frequência das citações	Palavras diferentes		Palavras citadas
	f	%	f
1	91	51,70	91
2	24	13,64	48
3	11	6,25	33
4	12	6,82	48
5	6	3,41	30
6	5	2,84	30
7	2	1,14	14
8	3	1,70	24
10	4	2,27	40
11	2	1,14	22
12	2	1,14	24
13	2	1,14	26
15	1	0,57	15
16	2	1,14	32
18	1	0,57	18
20	3	1,70	60
22	1	0,57	22
23	1	0,57	23
26	1	0,57	26
30	1	0,57	30
34	1	0,57	34
Total	176	100,00	690

Tabela 1 - Distribuição de frequências simples e acumulada das palavras evocadas. Fonte: EVOG - Corpus A

Esses dados indicam que muitas palavras foram evocadas poucas vezes e que algumas palavras foram evocadas muitas vezes pelos participantes. Por essa razão, foi utilizado 5 como frequência mínima para uma palavra ser considerada frequente (evocada no mínimo cinco vezes pelo total de participantes) e como frequência intermediária 10 (a partir da qual uma palavra é considerada muito frequente). Outra informação importante deste programa é a Ordem Média Geral de Evocação, calculada em 3,50.

Ainda a partir do programa RANGMOT, pode-se observar, na frequência entre 20 e 34, que na evocação das palavras no *corpus A*, com alunos do 2º ao 10º período, do total de 176 palavras diferentes evocadas, a palavra “educar” aparece 34 vezes, sendo a mais frequente. Em seguida vêm as palavras “amor” (30), “dedicação” (26), “ensinar” (23), “responsabilidade” (22), “satisfação” (20) e “vocação/dom” (18) (Gráfico 1).



O Programa RANGFRQ forneceu o gráfico de distribuição das palavras através do cruzamento dos dados referentes às frequências mínimas e intermediárias das palavras e à ordem em que foram evocadas, comparadas com a ordem média de evocação geral das palavras. Este quadro é construído pelos eixos: frequência e ordem média de evocação e

mostra os prováveis componentes da estrutura da representação social da docência, segundo a Análise de Evocação (Tabela 1).

Elementos centrais Frequência ≥ 10 OME* $< 2,5$			Elementos intermediários Frequência ≥ 10 OME $\geq 2,5$		
	f	OME		f	OME
Educar	34	2,000	Amizade	13	4,077
Responsabilidade	22	2,318	Amor	30	3,300
			Aprender	16	3,625
			Compromisso	20	2,950
			Conhecimento	15	3,667
			Dedicação	26	2,731
			Determinação	12	4,583
			Educação	20	2,800
			Ensinar	23	2,565
			Escola	11	5,091
			Futuro	12	3,833
			Importante	10	4,000
			Orientar	10	3,400
			Paciência	16	4,063
			Profissão	10	4,100
			Realização	11	4,182
			Respeito	13	3,769
			Satisfação	20	3,500
			Trabalho	10	2,900
			Vocação/dom	18	3,556
Elementos de contraste Frequência < 10 OME $< 2,5$			Elementos Periféricos Frequência < 10 OME $\geq 2,5$		
	f	OME		f	OME
Desafio	6	2,167	Competência	6	3,833
Orgulho	5	2,200	Criança	6	4,667
			Desvalorização	8	2,875
			Dinamismo	8	3,625
			Doação	5	3,000
			Formação	6	3,000
			Informação	6	4,667
			Integração	5	3,400
			Mediação	7	2,857
			Mestre	5	3,800
			Pesquisa	5	4,800
			Salário	8	3,875
			Socialização	7	4,429
			Transformar	5	4,200

Figura 6 - Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor *Ser Professor*
 Fonte: EVOC - *Corpus A* da pesquisa
 *OME - Ordem Média de Evocação

De acordo com o quadro de quatro casas (Figura 6), observa-se que *Educar* e *Responsabilidade* são elementos prováveis do núcleo central das representações sociais da docência entre os alunos do 2º ao 10 período. Dentre diversas evocações, *Amor* e *Dedicação* são os elementos intermediários mais próximos do núcleo central e podem vir a fazer parte deste. *Desafio* e *Orgulho* são os elementos de contraste, de resistência e defesa do núcleo central, que podem ser considerados mais ou menos importantes sem afetar

significativamente a representação social. Estes elementos de contraste vão se agregando às representações sociais para proteger o núcleo central, ou seja, o que é mais significativo.

Salário e Desvalorização aparecem como elementos periféricos. Segundo Abric (2000) o sistema periférico não é um componente menos importante das representações que o sistema central. Ele é fundamental pois, associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade. Além, o fato de o sistema periférico ser heterogêneo não significa que as representações sociais são diferentes. Na realidade, pode ser um importante indicador de tendências de futuras transformações das representações.

A Análise de Categorias fornece mais um indicador do núcleo central e/ou dos elementos periféricos que compõem uma representação social. Ela foi realizada através dos programas CATEVOC, no qual as categorias construídas, embora tenham sido baseadas a partir das sugestões do programa, foram sendo adequadas às categorias que surgiram nas discussões grupais. As categorias construídas e seus atributos de maior frequência estão descritos abaixo (Figura 7)

CATEGORIAS	ATRIBUTOS
Atitudes	Acompanhar, ajudar, amizade, apoiar, apoio, aprender, atenção, atitude, carinho, coerência, compreender, compromisso, conhecer, conquistar, contribuição, conversar, cooperar, corrigir, criticar, cuidar, dedicação, determinado, dialogar, diferenciar, dinamismo, disciplina, disposição, doação, educar, empatia, ensinar, escrever, explicar, facilitador, falar, flexibilizar, informação, interesse, mediação, orientar, parceria, participação, partilhar, planejar, praticar, prioridade, promoção, responsabilidade, socialização, transformar, transmitir, verdade e viver.
Conhecimentos	Aprendizagem, base, conteúdo, crianças, didática, educação, ensino, essencial, importância, instrumento, livro, pesquisa e reflexão.
Habilidades	Afetividade, alegria, amor, arte, ativa, bonito, brilhantismo, caráter, carisma, comunicação, confiança, criatividade, desempenho, determinação, direção, divertido, educador, esperança, espontaneidade, felicidade, herói, honestidade, humanidade, importante, integração, inteligência, interessante, legal, mestre, objetivo, organização, otimismo, ouvinte, paciência, paixão, parceiro, pensamento, perseverança, pessoa, pontualidade, qualidade, sensibilidade, serenidade, sonhador, tolerância e vontade.
Escolha e Mercado de Trabalho	Desafio, escolha, especial, identidade, novo, professor, renúncia, sacrifício, vocação/dom e zelo.
Retornos	Cansaço, culpa, desencanto, desvalorização, esquecimento, formação, futuro, insatisfação, liberdade, medo, oportunidade, orgulho, realização, reconhecimento, respeito e satisfação.
Desenvolvimento	Cidadania, competência, conhecimento, crescimento, desenvolvimento, experiência e melhorias.
Contextos social, político e educacional	Brasil, cotidiano, deveres, dificuldades, dignidade, direitos, escola, estudante, ética, moral, necessidade, paradoxo, política, preconceito, privilégio, profissão, profissional, remuneração, salário, tio, trabalho, tudo, último e urgência.

FIGURA 7 – Categorias e alguns atributos de maiores frequências referentes ao tema Ser Professor.
Fonte:Elaborada pelo autor a partir dos dados do EVOC – *Corpus A* da pesquisa.

Na tabela 2 observa-se que entre as sete categorias propostas, a ênfase está no grupo de palavras que representam *atitudes* (30,7%) e *habilidades* (27,3%). Se somadas, chegam à 58%, mais da metade das palavras evocadas. Além disso, estão nessas duas categorias as palavras apontadas pelo EVOC como núcleo central da representação do *Corpus A*, *Educar* e *Responsabilidade* (Figura 8). Em seguida, vem as palavras pertencentes à categoria *Contextos social, político e educacional*, com 14,2%, o que suscitaria uma possível preocupação por parte dos sujeitos do *corpus A* com a questão da docência enquanto profissão, pertencente à um contexto macro. No entanto, como veremos a seguir, a partir dos dados oferecidos pelo EVOC, constata-se que essa premissa não é verdadeira.

CATEGORIAS	PALAVRAS	%
Atitudes	54	30,7%
Conhecimentos	14	8,0%
Habilidades	48	27,3%
Escolha e Mercado de trabalho	10	5,7%
Retornos	17	9,7%
Desenvolvimento	8	4,5%
Contextos social, político e educacional	25	14,2%
TOTAL	176	100,0%

Tabela 2 – Distribuição de palavras por categorias de análise – *Corpus A* da pesquisa. Fonte: EVOC. Elaborada pelo autor.

O programa AIDECAT analisa as coocorrências das palavras mais frequentes, sugerindo grupos de palavras que poderão constituir categorias a se configurarem as diretrizes para o grupo focal. Assim, o EVOC identificou correlações presentes nas evocações do *Corpus A*, propondo a associação das palavras *educar* e *ensinar*, que

aparecem juntas nas evocações de 13 indivíduos, além da palavra *aprender*, presente em 9 evocações e pertencente ao quadrante dos elementos intermediários, considerados importantes e sujeitos à tornarem-se *núcleo central* de uma nova representação.

Da mesma forma, o EVOG identificou correlação entre as palavras *dedicação* e *amor*, presentes juntas em 13 evocações, juntamente com *compromisso* e *responsabilidade*, em 6 e 5 evocações, respectivamente. As três primeiras palavras fazem parte do quadrante dos *elementos intermediários*, enquanto que *responsabilidade* aparece como evocação *núcleo central*.

Os dois grupos possuem palavras das duas categorias com mais evocações – *atitudes* e *habilidades* – comprovando os dados fornecidos pelo programa AIDECAT. Isto suscita que para as discussões no Grupo Focal pode-se organizar dois grupos de argumentação, visando estabelecer uma relação entre eles, a saber: a relação entre *educar, ensinar e aprender* (grupo 1) e entre *dedicação, amor, compromisso e responsabilidade* (grupo 2).

Curiosamente, o EVOG não identificou nenhuma correlação entre as palavras *salário, desvalorização, profissão e trabalho*. Isto é, essas palavras, que aparecem na mesma categoria **contextos social, político e educacional** proposta por este trabalho (Figura 8), não aparecem correlacionadas em nenhuma evocação, o que sugere que nas evocações existe uma dissociação do *Ser Professor* com a questão do trabalho docente enquanto elemento do processo de profissionalização, aparecendo como uma atividade relativa à transmissão de ideias, portanto, filiada ao pensamento pedagógico idealista, apontado por Enguita (1993):

A educação configura-se durante séculos como algo alheio ao trabalho, e o pensamento pedagógico, em consequência, um pensamento idealista (...) os que pensam, escrevem e elaboram as ideias sobre educação que ainda dominam nossa civilização são as categorias sociais distanciadas do trabalho ou, com maior frequência, aquelas pessoas que se ocupam da educação dessas categorias ociosas (p. 22).

Esse pensamento solidificado na representação social presente nas evocações provoca a redução do trabalho docente à exclusiva responsabilidade do professor e do seu fazer pedagógico, a partir de suas habilidades e atitudes. Com efeito, a desqualificação do trabalho escolar vem transvestida no superdimensionamento do *fazer pedagógico* alicerçada por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras, mas que, na verdade, configuram-se como teorias “não-críticas”, aliadas à ênfase nas metodologias (SAVIANI, 1983; FIGOTTO, 1984).

Soma-se, portanto, aos outros dois grupos acima citados, mais este às discussões do Grupo Focal, a saber *a docência como profissão*. Em síntese, o Grupo Focal sobre *Ser professor* formado por elementos do *Corpus A* e do *Corpus B*, debatem os seguintes eixos:

- 1) A relação entre *educar, ensinar e aprender*.
- 2) A relação entre *dedicação, amor, compromisso e responsabilidade*.
- 3) A relação entre *salário, desvalorização, profissão e trabalho*.

Se para os alunos pertencentes ao *Corpus A*, as palavras *educar* e *responsabilidade* são os elementos mais evocados para o termo indutor “Ser Professor”, isto pode suscitar que uma pessoa, para ser um bom professor, deve olhar sob uma dimensão maior, para além do ensinar conteúdos e habilidades cognitivas, tirando o foco dos conteúdos escolares, no que tange à aprendizagem e à avaliação de conhecimentos de forma estanque.

Educar compreende uma dimensão muito mais ampla do que *ensinar*, uma vez que não se limita à transmissão dos conteúdos dos componentes curriculares.

Outro aspecto a ser considerado é que *amor* e *dedicação* (categorizados como *habilidades* e atitudes, respectivamente) são atributos pessoais pertencentes ao quadrante dos elementos periféricos intermediários, o que suscita que a qualidade do trabalho do professor depende da vontade, do desejo e do amor de cada um pelo que faz. Essa perspectiva exige a responsabilidade do processo de formação em dar ênfase na questão do trabalho docente enquanto um modo de produção da existência e da própria sociedade. A ênfase acaba sendo dada ao *fazer pedagógico*, ou seja, às metodologias educacionais.

Com efeito, segundo a síntese da representação dos elementos do *Corpus A*, é preciso ter amor pela profissão para que haja dedicação e, conseqüentemente, responsabilidade para educar. Se ancoram em uma concepção de que é responsabilidade do indivíduo se ele tem sucesso ou não na profissão, para isso basta ter amor, dedicar-se com responsabilidade em educar seus alunos, menosprezando as questões contextuais.

De qualquer forma, o provável núcleo central *Educar* e *Responsabilidade* vem acompanhado de várias atitudes, habilidades e valores em relação ao ser professor. Quais atitudes a serem consideradas importantes, é função do contexto histórico, social e ideológico em que se vive ou se trabalha.

Abric (2000; 2001) e Flament (2001) referem-se aos elementos periféricos como aqueles responsáveis por permitir uma modulação personalizada das representações e das condutas a ela relacionadas. Com efeito, uma mesma representação pode dar lugar a

diferenças aparentes (desde que o núcleo central se mantenha). Tais diferenças estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos, que se traduzirão através de sistemas periféricos ou comportamentos relativamente diferentes, desde que compatíveis com o núcleo central.

O grande número de palavras diferentes referentes à categoria *Atitudes* sugere ainda que os professores consideram o desenvolvimento de características pessoais e valores importantes no *Ser professor*, mas ainda não se destacam atitudes realmente importantes, além da *responsabilidade*. Tais características pessoais permanecem como indicadores de tendências de futuras transformações das representações.

Estes resultados, de um modo geral, vieram na contramão na tese inicial, que considerava que o núcleo central da representação social dos alunos do 2º ao 10º período teriam evocações referentes às questões críticas em relação ao trabalho docente. Isto é, esperava-se que estes alunos, por passarem pelo processo de formação, fossem caminhando cada vez mais para uma visão crítica da profissão docente, os estimulando a concluírem o curso com o foco nos desafios da profissão.

Constatou-se no momento inicial da formulação do problema de pesquisa que a maior parte dos alunos ingressantes no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas manifestavam desinteresse em serem professores, acenando para a busca futura de novos cursos. No entanto, a maior parte desses alunos acabou por permanecerem no curso, concluindo-o e assumindo o trabalho de professor. Desejava-se, pois, identificar se, ao longo do curso, as representações acerca do *ser professor* sofriam alguma transformação e, se sim, quais seriam as causas.

Ao contrário do que se pensava, constatou-se que, quanto mais próximo à conclusão do curso, mais se percebe uma “sacralização” do trabalho docente, atribuindo qualidades como amor, vocação, dom, etc. Em função disto, o Grupo Focal afigurou-se ainda mais pertinente para que fossem investigadas as nuances dessa representação.

Por outro lado, constatou-se a necessidade de coletar dados com os alunos do 1º período, portanto ingressantes, ainda no primeiro mês de aulas, quando ainda estão em processo de adaptação. Assim foi feito, aplicando instrumento com 100 alunos, através do que chegamos ao *Corpus B* desta pesquisa, que faremos a exposição e interpretação dos dados a seguir.

2.4.2 O *Corpus B* - alunos do 1º período do curso de Pedagogia.

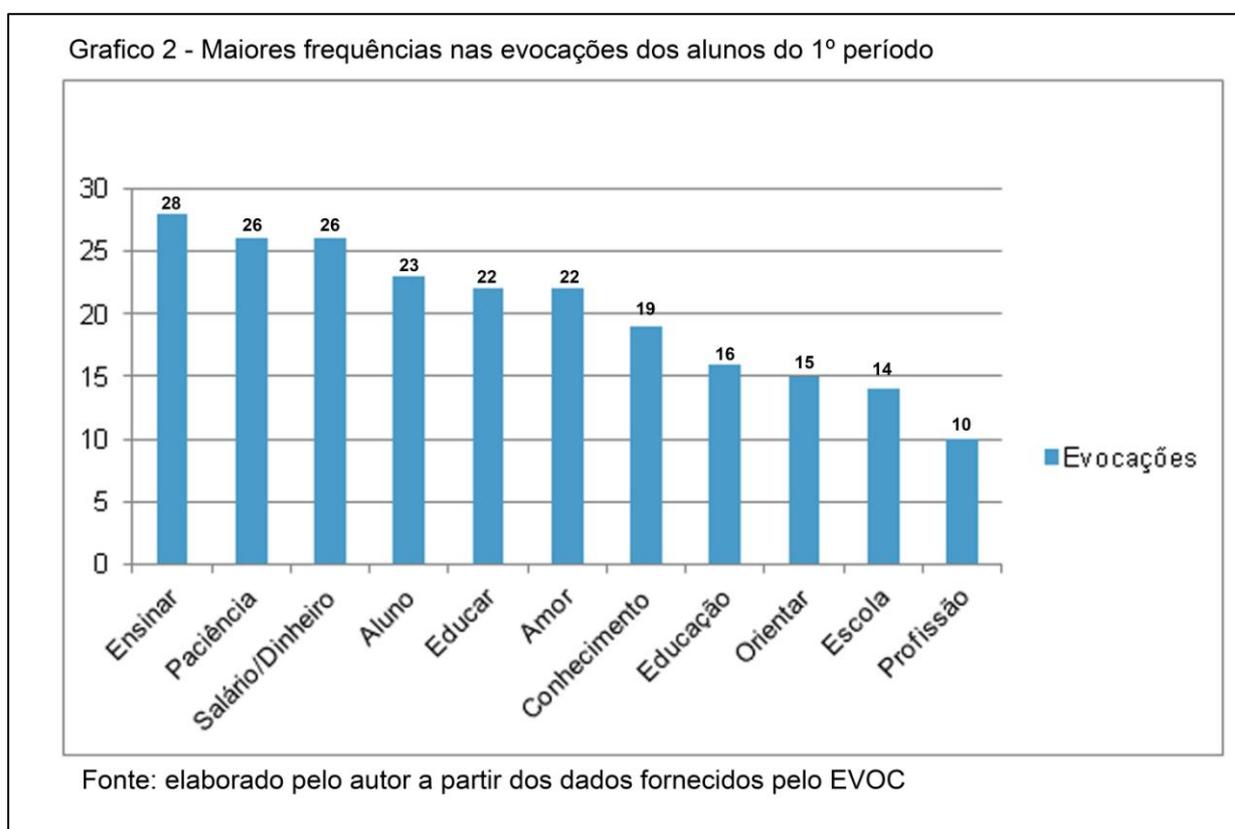
A frequência e a distribuição das palavras nas filas, segundo o programa RANGMOT, podem ser observadas na Tabela 3, que demonstra que, das 500 palavras evocadas, 126 foram palavras diferentes. Como nos dados do *Corpus A*, é possível identificar duas faixas de frequências importantes: (1) uma faixa com muitas palavras diferentes (79,37%) com frequência baixa de evocação (entre 1 e 4 vezes) e (2) outra faixa com poucas palavras diferentes (3,97 %) de alta frequência de evocação (entre 22 e 28 vezes).

Frequência das citações	Palavras diferentes		Palavras citadas
	f	%	
1	55	43,65	55
2	24	19,05	48
3	11	8,73	33
4	10	7,94	40
5	3	2,38	15
6	6	4,76	36
7	1	0,79	7
8	3	2,38	24
10	1	0,79	10
11	1	0,79	11
13	1	0,79	13
14	1	0,79	14
15	1	0,79	15
16	1	0,79	16
19	2	1,59	38
22	1	0,79	22
23	1	0,79	23
26	2	1,59	52
28	1	0,79	28
	126	100,00	500

Tabela 3 - Distribuição de frequências simples e acumulada das palavras evocadas. FONTE: EVOC (*Corpus B*)

Pode-se observar, na frequência entre 22 e 28, que na evocação das palavras no *corpus B*, com alunos do 1º período, dentre 126 palavras diferentes, a palavra “ensinar” aparece 28 vezes, sendo a mais frequente. No entanto, diversas palavras evocadas estão com frequência próxima: “paciência” e “salário/dinheiro” com 26 evocações, seguidas de “aluno” com 23, “educar” com 22, “amor” e “conhecimento” com 19, “educação” com 16, “orientar” com 15 e “escola” com 14. Ainda cabe o destaque para a palavra “profissão”, evocada 10 vezes, a mesma quantidade apresentada no *Corpus A* da pesquisa.

No gráfico a seguir é possível visualizar mais precisamente as palavras mais frequentes nas evocações dos alunos do 1º período do Curso de pedagogia, pertencentes ao *Corpus B* da pesquisa.



De acordo com o gráfico fornecido pelo programa RANGFRQ apresentando a distribuição das palavras (Figura 8), observa-se que *Amor*, *Educação* e *Ensinar* são elementos prováveis do núcleo central das representações sociais da docência entre os alunos do 1º período. Dentre diversas evocações, *Paciência*, *Salário/Dinheiro*, *Educar* e *Aluno* são os elementos intermediários mais próximos do núcleo central e podem vir a fazer parte deste.

Sala de Aula aparece como elemento de contraste, de resistência e defesa do núcleo central, que, como foi dito, possui certa importância sem, no entanto, afetar de forma significativa a representação social. Na verdade, estes elementos vão se agregando às representações sociais para proteger o núcleo central.

Abrie (2000) afirma que o sistema periférico aparece como indicador de possíveis transformações na representação social, pois, através dele, associado ao sistema central, efetiva-se a ancoragem na realidade. Observou-se no gráfico apresentado pelo programa RAGNFRQ, do EVOC, as palavras *inteligência, formação, Vocação/dom, sabedoria, futuro*, entre outras, no quadrante de elementos periféricos. A análise desse quadrante no gráfico, em comparação com o do *Corpus A*, fornecerá suporte para a confirmação de algumas hipóteses iniciais.

Elementos centrais Frequência ≥ 10 OME* $< 2,5$			Elementos intermediários Frequência ≥ 10 OME $\geq 2,5$		
	f	OME		f	OME
Amor	19	2,421	Aluno	23	2,696
Educação	16	2,250	Aprender	13	2,538
Ensinar	28	2,250	Conhecimento	19	2,526
			Dedicação	11	3,091
			Educar	22	2,727
			Escola	14	3,571
			Orientar	15	2,600
			Paciência	26	3,000
			Profissão	10	2,500
			Salário/Dinheiro	26	3,231
Elementos de contraste Frequência < 10 OME $< 2,5$			Elementos Periféricos Frequência < 10 OME $\geq 2,5$		
	f	OME		f	OME
Sala de Aula	5	2,400	Formação	6	3,000
			Futuro	5	4,400
			Idealizador	6	3,833
			Inteligência	8	2,750
			Reflexão	6	4,000
			Respeito	7	3,286
			Sabedoria	8	3,500
			Satisfação	6	3,000
			Sociedade	8	3,875
			Trabalho	6	3,167
			Transformar	5	2,800
			Vocação/Dom	6	3,833

FIGURA 8 – Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor *Ser Professor*.

*OME – Ordem Média de Evocação - Fonte: EVOC – *Corpus B* da pesquisa

A Análise de Categorias fornece mais um indicador do núcleo central e/ou dos elementos periféricos que compõem uma representação social. As categorias construídas e seus atributos de maior frequência estão descritos abaixo (Figura 9)

CATEGORIAS	ATRIBUTOS
Atitudes	Aconselhar, agregar, ajudar, amigo, apoiar, aprender, auxiliar, caminhar, carinho, corrigir, cuidado, dedicação, dialogar, disponibilidade, educar, ensinar, esclarecer, escrever, esforço, explorar, facilitador, falar, indicar, instruir, mestre, motivar, orientar, ousadia, perseverança, prioridade, proteger, questionar, racionalizar, sacrifício sonhar, transformar.
Conhecimentos	Aprendizagem, aula, capacitação, compreensão, conhecimento, conteúdos, criança, didática, disciplina, educação, especial, faculdade, formação, informação, leitura, lúdico, mente, sabedoria.
Habilidades	Admiração, afetividade, agilidade, amor, autonomia, capacidade, caráter, competência, compromisso, consciência, coragem, criatividade, ética, formador, honra, humildade, idealizador, inteligência, observação, paciência, paixão, pincel, prazer, reflexão, relação, respeito, valor
Escolha e Mercado de Trabalho	Escolha, vocação/dom
Retornos	Bem, crescimento, dúvida, experiência, futuro, gratificante, humanização, liberdade, oportunidade, orgulho, qualidade, qualificação, satisfação, sucesso, superioridade, surpreendente.
Desenvolvimento	Crescimento, experiência, humanização, qualificação, superioridade.
Contextos social, político e educacional	Aluno, bairro, cansativo, cidadania, condição, desafio, desvalorização, dificuldade, diversidade, ensino, escola, escravo, família, governo, greve, inclusão, injusto, luta, meio ambiente, passivo, profissão, realidade, rotina, sala de aula, salário/dinheiro, sociedade, trabalho,

FIGURA 9 – Categorias e alguns atributos de maiores frequências referentes ao tema *Ser Professor*.
Fonte: EVOC – *Corpus B* da pesquisa.

Na tabela 4, pode-se observar que entre as sete categorias propostas, a ênfase está no grupo de palavras que representam *atitudes* (28,5%), *habilidades* (21,5%) e *contextos social, político e educacional* (21,5%). Juntando as três categorias, chegam à 45,5% das palavras evocadas. Segundo o Quadro de quatro casas das evocações ao termo indutor *Ser Professor* (Figura 8), fazem parte do núcleo central das representações do *Corpus B* as palavras *amor* (categoria *habilidades*), *educação* (categoria *conhecimentos*) e *ensinar* (categoria *atitudes*). A categoria *conhecimentos* obteve 14,4% das palavras evocadas.

É interessante perceber que, assim como nos resultados do *Corpus A* da pesquisa, prevalecem as evocações nas categorias *atitudes* e *habilidades*, o que suscita que, na representação social dos sujeitos, o trabalho docente está vinculado à atributos e atitudes individuais.

CATEGORIAS	PALAVRAS	%
Atitudes	36	28,5%
Conhecimentos	18	14,4%
Habilidades	27	21,5%
Escolha e Mercado de trabalho	2	1,5%
Retornos	11	8,7%
Desenvolvimento	5	3,9%
Contextos social, político e educacional	27	21,5%
TOTAL	126	100,00%

Tabela 4 – Distribuição de palavras por categorias – *Corpus B* da pesquisa. EVOC. Elaborada pelo autor.

A partir dos dados oferecidos pelo programa AIDECAT, que analisa as coocorrências das palavras mais frequentes, foram identificadas correlações presentes nas evocações do *Corpus B*, propondo a associação das palavras *ensinar* e *salário/dinheiro*, que aparecem juntas nas evocações de 8 indivíduos, além das palavras *educar*, presente em 7 evocações e *aluno*, em 6 evocações. A exceção de *ensinar*, todas as outras pertencem ao quadrante dos elementos intermediários, considerados importantes e sujeitos à tornarem-se *núcleo central* de uma nova representação.

Da mesma forma, o EVOC identificou correlação entre as palavras *conhecimento* e *aluno*, presentes juntas em 8 evocações. Também foi identificada a correlação entre a palavra *paciência* com as palavras *amor* (8 ocorrências) e *salário/dinheiro* (7 ocorrências)

Mais uma vez, como aconteceu nos resultados do *Corpus A*, o EVOC não identificou nenhuma correlação entre as palavras *salário/dinheiro*, *desvalorização*, *profissão e trabalho*, todas pertencentes à mesma categoria **contextos social, político e educacional** proposta por este trabalho (Figura 9), sugerindo que as evocações desvinculam o *Ser Professor* com a questão do trabalho docente enquanto elemento do processo de profissionalização.

Para a melhor compreensão dos dados e buscando estabelecer o recorte teórico na direção das hipóteses desta tese, será apresentada a análise comparativa dos dados apresentados pelos *Corpus A* e *B*, bem como as interpretações que servirão de base para a discussão no Grupo Focal.

2.4.3 Análise comparativa dos dados identificados nos *Corpus A e B*.

Antes da análise comparativa entre os dados apresentados pelos *Corpus A e B* da pesquisa, faz-se necessário retomar o problema apresentado ainda no projeto de tese quanto ao que se pretendia nesta pesquisa e a justificativa pela escolha do tema.

O tema “A Representação social da docência pelos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas: um estudo do percurso no processo de formação” foi definido a partir de inquietações decorrentes do exercício da função de coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

Dados do Censo da Educação Superior¹⁰ mostram que as matrículas em carreiras ligadas à docência no país não evoluem no mesmo ritmo que as dos demais cursos. De 2011 para 2012, o número de inscritos no conjunto das graduações cresceu 4,4% e, nas Licenciaturas, aumentou apenas 0,8%. Estudos revelam também que a profissão não está entre as mais atrativas para os jovens e que poucos querem ir para a área. Ao observar uma sala de aula de Pedagogia ou Licenciatura, é comum encontrar alunos um pouco mais velhos. De acordo com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2011, a idade média de conclusão do curso de Pedagogia é de 33,4 anos. Apenas 19% dos concluintes têm até 24 anos, 21% estão na faixa dos 25 aos 29, 19% na de 30 e 34 e 40% têm 35 ou mais. Parte dessas pessoas já leciona e está em busca de um diploma, mas muitas ainda estão iniciando a carreira.

Como professor do quadro permanente do curso há vinte anos, observou-se a insatisfação de boa parte dos alunos com a possibilidade de assumirem sala de aula depois de formados, manifestando o desejo de assumirem funções de gestão, demonstrando uma nítida aversão ao trabalho docente. O primeiro questionamento foi o de saber quais os fatores determinantes para que os alunos construíssem uma representação negativa em relação à docência? Em que momento isso começa a se delinear na sua existência? Partindo da hipótese de que essa representação está na própria sociedade e é construída

¹⁰ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

historicamente, nos dirigimos ao questionamento seguinte: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, tendo como eixo fundante a docência, pode desconstruir essa representação, a partir de uma nova representação social do papel do professor? A nova configuração da matriz curricular não mais em disciplinas, mas em eixos temáticos, em um processo de relação permanente entre teoria e prática, colocando o aluno em contato com o universo da docência desde os primeiros momentos na Universidade, pode contribuir para essa nova representação?

Assim, formulamos o seguinte problema a ser trabalhado na pesquisa: O curso de Pedagogia da FACED/UFAM, tendo a docência como eixo central, articulando teoria e prática a partir de experiências significativas desses alunos com o universo da escola, já nos primeiros períodos, possibilita uma transformação na representação social negativa que os alunos ingressantes trazem acerca da docência, marcada pela desvalorização profissional e pelo desejo de assumir funções fora do ambiente de sala de aula?

A pesquisa de campo foi realizada com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. A partir dos dados coletados na pesquisa, foram observadas duas realidades: uma referente aos alunos do 2º ao 10º período do curso, denominados *Corpus A*.

A outra realidade diz respeito aos alunos ingressantes no curso, com apenas três semanas de aula na ocasião da coleta de dados, que aqui denominou-se como *Corpus B*. Como dito anteriormente, a opção pelo *Corpus B* se deu em função de se perceber a necessidade de um elemento de comparação com o *Corpus A*, uma vez que considerou-se que os alunos, mesmo do 2º período, pelo percurso na formação, já teriam a representação inicial transformada. Assim, o instrumento de evocações livres foi aplicado com 100 alunos, com faixa etária entre 16 e 25 anos e média de idade de 21 anos. Do total, 46% concluíram o Ensino Médio em escola pública e 54% em escolas particulares¹¹.

O primeiro dado comparativo entre os dois *corpus* da pesquisa são fornecidos pelo programa RANGMOT. No *Corpus A*, com 115 inserções, das 690 palavras evocadas, 176

¹¹ Dados coletados pelo pesquisador.

foram palavras diferentes, representando 25,5%. No *Corpus B*, de 100 inserções, das 500 palavras evocadas, 126 foram palavras diferentes, equivalente a 25,2%. Portanto, o número de palavras diferentes em relação ao total de palavras evocadas é proporcionalmente o mesmo entre os dois *corpus*.

Também é possível identificar semelhança entre eles no que concerne às duas faixas de frequências importantes: (1) uma faixa com muitas palavras diferentes com frequência baixa de evocação e (2) outra faixa com poucas palavras diferentes de alta frequência de evocação, conforme pode-se observar na Tabela 5.

	<i>CORPUS A</i>	<i>CORPUS B</i>
Muitas palavras diferentes com frequência baixa de evocações	78,41% (entre 1 e 4 vezes)	79,37% (entre 1 e 4 vezes)
Poucas palavras diferentes de alta frequência de evocações	4,5% (entre 20 e 34 vezes)	3,97% (entre 22 e 28 vezes)

TABELA 5 - Quadro comparativo dos Corpus A e B quanto a distribuição de frequências simples e acumuladas das palavras evocadas. Elaborada pelo autor.

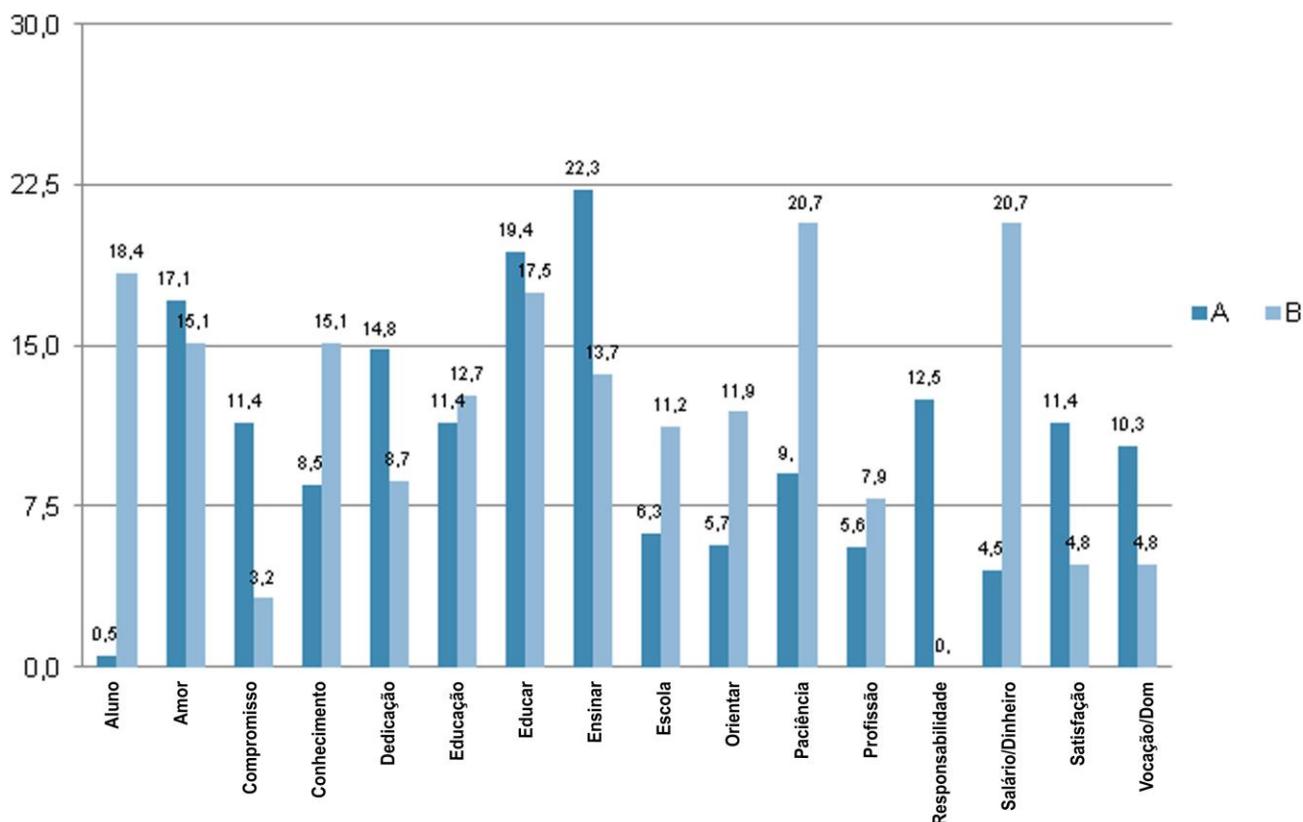
No Gráfico 3 pode-se observar o gráfico comparativo dos *corpus A* e *B* quanto às palavras mais evocadas, fornecidos pelo programa RANGMOT. Ele apresenta a comparação entre os *Corpus A* e *B* quanto a quantidade de evocações de palavras comuns em relação ao total de palavras diferentes evocadas. As três palavras mais evocadas do *Corpus A* foram *ensinar* (22,3%), *educar* (19,4%) e *amor* (17,1%). No *Corpus B*, prevaleceram as palavras *paciência* (20,7%), *salário/dinheiro* (20,7%) e *aluno* (18,4%).

Com efeito, o foco dos alunos do *corpus A*, do 2º ao 10º período do curso de pedagogia, foi no processo de ensinar, suscitando que ser professor está ligado não somente à instrução, à transmissão do conhecimento, mas também tem ligação com o processo educativo, a saber, a formação do cidadão para viver em sociedade.

E, segundo o que se pode interpretar, para que esse propósito seja alcançado, é necessário que o professor tenha *amor* pelo que faz, superando assim todas as adversidades que se apresentam no desenvolvimento do trabalho docente.

Isso é reforçado se considerarmos as demais palavras evocadas pelos sujeitos do *corpus A*. Palavras como *compromisso* (11,4%), *dedicação* (14,8%), *responsabilidade* (12,5%) e *vocação/dom* (10,3%).

Grafico 3 - Compartivo dos *Corpus A* e *Corpus B* quanto às palavras mais evocadas.
Fonte: elaborado pelo autor.



Em síntese, as evocações dos sujeitos do *corpus A* remetem o *Ser Professor* à fatores internos e subjetivos, atribuindo exclusivamente a cada professor o melhor desempenho, deixando em segundo plano questões contextuais. Baseia-se no que Bourdieu chama de conhecimento **fenomenológico (subjetivista)**, que, segundo ele, restringe-se a compreender a experiência primeira do mundo social da forma como é vivida pelos membros da sociedade em seu cotidiano, excluindo, porém, do seu campo de investigação a questão das condições que fundamentam a experiência subjetiva. Segundo Bourdieu, essa tendência confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações, retirando do foco questões salariais, de relação de trabalho e produção.

Com os alunos do *corpus B*, ocorre uma situação inversa. A ênfase de suas evocações foi na questão do baixo salário e da necessidade de paciência para exercer o *ser professor*. Além disso, foi significativa o número de evocações da palavras *aluno* (18,4%) diante do número inexpressivo no *corpus A* (0,5%). Segundo interpretação, o aluno acaba no centro das evocações (embora em número menor) quando verificamos a sua relação

com as outras palavras mais evocadas do *corpus B*, tais como *educar* (17,5%), *conhecimento* (15,1%), *educação* (12,7), *orientar* (11,9%) e *escola* (11,2%).

Nas evocações do alunos do *corpus B*, percebe-se que, embora apareçam palavras como *amor* (15,1%), *dedicação* (8,7%) e *vocação/dom* (4,8%), o que prevalece são palavras que, ainda que apresentem algum sinal do conhecimento fenomenológico, apontam para questões contextuais como os campos *escola*, *sala de aula* e aspectos como baixos salários e profissão.

Retomando Abric (2000), que afirma que o sistema periférico é um componente importante das representações, tanto quanto o sistema central, pois, ele permite a ancoragem na realidade, podendo ser um importante indicador de tendências de futuras transformações das representações, parte-se para a análise dos dados fornecidos pelo programa RANGFREQ, a partir do quadro de quatro casas fornecidos pelo Evoc, que organiza a distribuição das palavras através do cruzamento dos dados referentes às frequências mínimas e intermediárias das palavras e à ordem em que foram evocadas, comparadas com a ordem média de evocação geral das palavras.

Na comparação dos dois *corpus*, observa-se que no *corpus A*, aparecem as palavras *Educar* e *Responsabilidade* como elementos prováveis do núcleo central das representações sociais da docência, enquanto que no *corpus B*, o provável núcleo central é composto pelas palavras *Amor*, *Educação* e *Ensinar*.

Este quadrante que representa o núcleo central da representação considera as palavras evocadas quanto à frequência e a pronta evocação, isto é, a ordem em que elas foram evocadas pelo sujeito. Observa-se, pois, que tanto os alunos ingressantes quanto os alunos que já fazem parte do processo de formação do curso de pedagogia, trazem em suas representações referentes ao *Ser Professor* a categoria educação, seja na referência à própria, como no *Corpus B*, seja no ato de educar, tal como no *corpus A*.

PRIMEIRO QUADRANTE	Corpus A		Corpus B	
NÚCLEO CENTRAL Alta frequência Pronta evocação	f	OME	f	OME
	Educar	34 2,000	Amor	19 2,421
	Responsabilidade	22 2,318	Educação	16 2,250
			Ensinar	28 2,250

TABELA 6 – Quadro comparativo – Quadrante do Núcleo Central dos Corpus A e B
*OME – Ordem Média de Evocação. Elaborada pelo autor.

É interessante notar que, confirmando o que diz Abric (2000) quanto a transformação de um elemento periférico em núcleo central, a palavra *educar* aparece como elemento intermediário no *corpus B* (alunos ingressantes) e se transforma em núcleo central no *corpus A* (alunos já no processo) (Tabela 7). Se considerarmos que a educação é ação e o efeito de educar (BRANDÃO, 1981), sendo este um processo que exige amadurecimento teórico para a sua apreensão, é perfeitamente compreensível a migração de *educação* para *educar* no núcleo central, em função dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do seu processo de formação.

SEGUNDO QUADRANTE	Corpus A		Corpus B			
	f	OME	f	OME		
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS Alta frequência Evocação mais tardia	Amizade	13	4,077	Aluno	19	2,696
	Amor	30	3,300	Aprender	13	2,538
	Aprender	16	3,625	Conhecimento	19	2,562
	Compromisso	20	2,950	Dedicação	11	3,091
	Conhecimento	15	3,667	Educar	22	2,727
	Dedicação	26	2,731	Escola	14	3,571
	Determinação	12	4,583	Orientar	15	2,600
	Educação	20	2,800	Paciência	26	3,000
	Ensinar	23	2,565	Profissão	10	2,500
	Escola	11	5,091	Salário/Dinheiro	26	3,231
	Futuro	12	3,833			
	Importante	10	4,000			
	Orientar	10	3,400			
	Paciência	16	4,063			
	Profissão	10	4,100			
	Realização	11	4,182			
	Respeito	13	3,769			
	Satisfação	20	3,500			
	Trabalho	10	2,900			
	Vocação/Dom	18	3,556			

TABELA 7 – Quadro comparativo – Quadrante dos Elementos Intermediários dos Corpus A e B
 *OME – Ordem Média de Evocação – Elaborada pelo autor.

No segundo quadrante (Tabela 7) encontram-se os elementos intermediários, que correspondem às evocações com alta frequência, porém, feitas de forma mais tardia. No *corpus A* aparecem como elementos intermediários mais próximos do núcleo central e podem vir a fazer parte deste as evocações: *amor, aprender, conhecimento, dedicação, escola, orientar, paciência e profissão*, tal qual no *corpus B*, o que comprova certa similaridade entre as duas representações. No entanto, as palavras *amizade, importante, determinação* e *compromisso* aparecem apenas nas evocações do *corpus A*.

Outro dado interessante é que as palavras *futuro, realização, respeito, satisfação, trabalho e vocação/dom* aparecem como elementos intermediários no *corpus A* e como

elementos periféricos no *corpus B*. Isso significa que estas migraram de um quadrante a outro mais próximo do núcleo central, confirmando o caráter flexível das representações sociais.

Essa migração deve-se ao acúmulo de conhecimentos e práticas que vão definir o *habitus* de cada aluno a partir de novas experiências no seu processo de formação, o que o faz adquirir uma maior consistência teórico-prática à respeito do *Ser Professor*.

Conforme dito anteriormente, Bourdieu afirma que o *habitus* é resultado da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, em um processo de ordenação do mundo a partir de seu sistema de esquemas lógicos do *habitus*. Estes esquemas permitem compreender os mecanismos impessoais, invisíveis, portanto, interiorizados e coletivos.

Ao entrar para a universidade, o aluno ingressante traz o *habitus* do Ensino Médio e portanto sua visão de escola e sua noção de educação se manifesta a partir da sua experiência e sua percepção por intermédio do senso comum. À medida em que começa a obter novas experiências, novos conhecimentos no âmbito da universidade, seu processo de formação vai inserindo um novo *habitus* no qual a representação social da docência vai se transformando e dirigindo-se para um discurso para além do senso comum.

Com efeito, o novo *habitus* faz com que o aluno aja nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou categoria social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais, no caso, o universo acadêmico, em particular, o curso de Pedagogia.

No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, representados pelas palavras com baixa frequência, mas considerados importantes, que podem reforçar os outros elementos periféricos. Além disso, estes elementos podem configurar-se em um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente ou como escudo para absorver os esquemas estranhos à representação.

No caso do *Corpus A*, aparecem como elementos de contraste as palavras *desafio* e *orgulho*. Delineia-se a ideia de que *ser professor* configura-se um desafio imbuído de diversas variáveis que interferem e justificam o trabalho docente. Entretanto, *ser professor* é motivo de orgulho para o profissional, devido a importância da sua atividade.

No *corpus B* aparece apenas a palavra *sala de aula* como elemento de contraste, o que pode suscitar que a representação dos alunos ingressantes tem bem definido o *campo* de atuação do *ser professor*.

No quadrante inferior direito estão as expressões que provavelmente compõem os elementos mais periféricos das representações sociais (GOMES; OLIVEIRA, 2005).

QUARTO QUADRANTE	Corpus A		Corpus B			
	f	OME	f	OME		
ELEMENTOS PERIFÉRICOS Baixa frequência Evocação mais tardia	Competência	6	3,833	Formação	6	3,000
	Criança	6	4,667	Futuro	5	4,400
	Desvalorização	8	2,875	Idealizador	6	3,833
	Dinamismo	8	3,625	Inteligência	8	2,750
	Doação	5	3,000	Reflexão	6	4,000
	Formação	6	3,000	Respeito	7	3,286
	Informação	6	4,667	Sabedoria	8	3,500
	Integração	5	3,400	Satisfação	6	3,000
	Mediação	7	2,857	Sociedade	8	3,875
	Mestre	5	3,800	Trabalho	6	3,167
	Pesquisa	5	4,800	Transformar	5	2,800
	Salário	8	3,875	Vocação/Dom	6	3,833
	Socialização	7	4,429			
	Transformar	5	4,200			

TABELA 8 – Quadro comparativo – Quadrante dos Elementos Periféricos s dos Corpus A e B
*OME – Ordem Média de Evocação. Elaborado pelo autor.

Conforme a tabela 8, aparecem nos dois *corpus* as palavras *formação* – com a mesma OME (ordem média de evocação) de 3,000 – e *transformar*, sendo que com OME bem diversas. Os alunos mais antigos (*corpus A*) demoraram mais para evocá-las. Isto pode ser reforçado se considerarmos os elementos de contrastes do *corpus A*, com as palavras *desafio* e *orgulho*.

O último elemento de comparação de dados entre os *corpus A* e *B* refere-se à frequência por categorias. A Análise de Categorias fornece mais um indicador do núcleo central e/ou dos elementos periféricos que compõem uma representação social.

Para efeito de organização e análise, as palavras evocadas foram agrupadas em sete categorias:

Atitudes – as palavras que remetem à ações individuais do professor.

Conhecimentos – as palavras que remetem a alguma questão teórica ou algum conceito específico.

Habilidades – as palavras referentes aos atributos subjetivos do professor.

Escolha e Mercado de Trabalho - as palavras que indicam algum atributo de escolha, de opção pelo magistério.

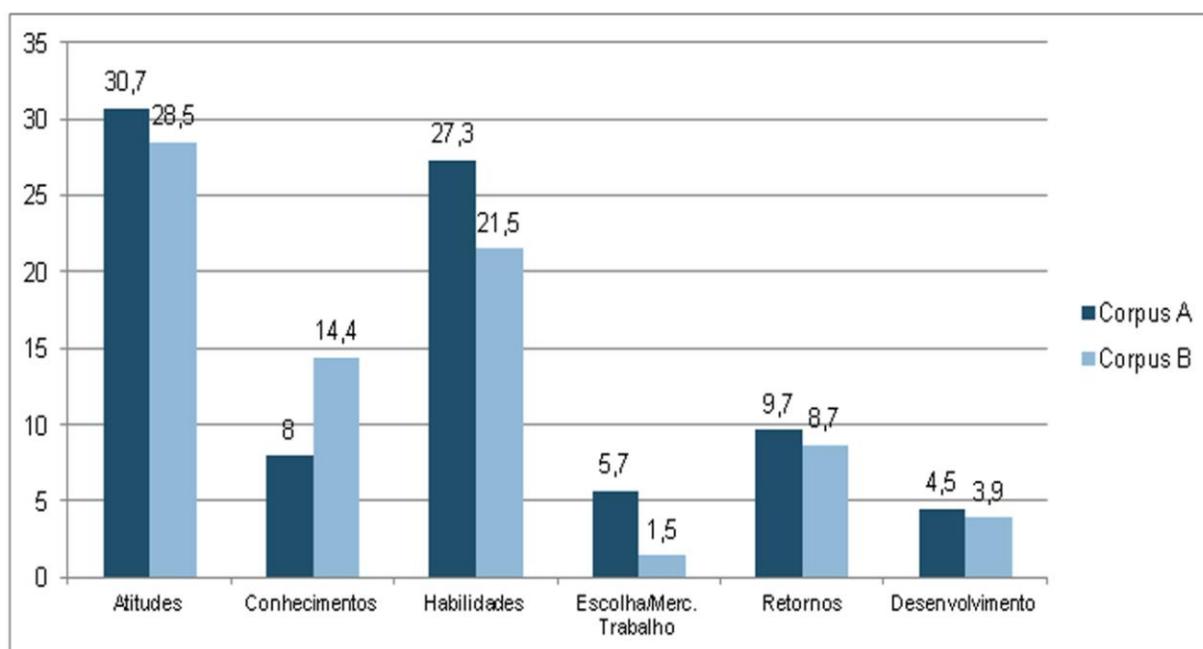
Retornos - as palavras referentes às consequências positivas ou negativas de *ser professor*.

Desenvolvimento - as palavras que indiquem um percurso de aprimoramento, aprendizagem ou crescimento pessoal.

Contextos social, político e educacional – as palavras que representam elementos para além da subjetividade, questões macro que apresentem uma conexão entre o *ser professor* e o contexto ao qual está inserido.

Gráfico 4 - Compartivo dos *Corpus A* e *Corpus B* por categorias.

Fonte: elaborado pelo autor.



Os dados evidenciam que no *corpus A* da pesquisa o maior número de evocações pertencem às categorias *atitudes* e *habilidades*, somando 58%. O mesmo se observa no *Corpus B*, que somadas as duas categorias chega-se ao índice de 50% das evocações.

Isso suscita que, em ambas representações prevalecem a ideia de que *ser professor* é uma atividade de responsabilidade do indivíduo, sendo dele a culpa por possíveis fracassos. Essa visão subjetivista não considera os aspectos do contexto que interferem no trabalho docente.

Entretanto, é possível observar dois pontos divergentes que vão diferenciar a representação dos dois *corpus* em diversas categorias. No *corpus A* percebe-se que as evocações da categoria *escolha e mercado de trabalho* são em número superior às do *Corpus B*. Com efeito, aparecem mais evocações, por exemplo, às palavras *amor, vocação/dom, dedicação*. Em contrapartida, no *corpus B*, existem mais evocações nas categorias *conhecimentos e contextos social, político e educacional*.

É, pois, possível notar que os alunos ingressantes trazem em sua representação uma proximidade maior com aspectos como salário, sociedade, valorização do magistério. À medida que avançam no curso, em seu processo de formação, vão afastando-se desses aspectos, aproximando-se de questões como responsabilidade, dedicação, dom, amor à profissão.

No caso do *corpus A*, as palavras presentes no núcleo central fazem parte da categoria *atitude*. Já no *corpus B*, o núcleo central é formado por palavras das categorias *atitudes, conhecimentos e habilidades*.

Assim, observa-se que as categorias *escolha e mercado de trabalho*, no *Corpus A*, e *contextos social, político e educacional*, no *Corpus B*, também parecem ser importantes, mas não nucleares.

Esta questão é evidenciada por Abric (2000) que afirma que a centralidade não deve ser atribuída levando em consideração apenas critérios quantitativos, pois o núcleo central está ligado à dimensão qualitativa da representação. A presença maciça de um elemento não garante a sua centralidade, mas sim o fato de que ela dá significado à representação.

Os dados, por si só, embora devidamente analisados com o auxílio do EVOC, representam ainda um caráter quantitativo da pesquisa, facilitando a sua análise e interpretação, mas deixando ainda algumas lacunas a serem preenchidas. Essa limitação foi superada a partir das entrevistas¹² e das discussões realizadas no Grupo Focal.

As lacunas fazem referência às questões que fundamentam a problematização desta pesquisa, as quais surgiram a partir da interpretação dos dados coletados na técnica de

¹² Realizadas por e-mail com alunos egressos, como grupo de controle para os participantes do Grupo Focal.

evocação de palavras. Com efeito, esta etapa da pesquisa se complementa com o registro e análise das discussões surgidas no grupo focal, em que os participantes foram instigados a partir dos resultados coletados na evocação de palavras.

Há aí o grande objeto de investigação desta tese. Quais os fatores que favorecem essa transformação nas representações de quem entra e de quem sai do curso de pedagogia? Qual a influência do currículo, das teorias, das práticas e das experiências vividas pelos alunos nessa mudança na representação da docência? Qual a dimensão dos elementos periféricos na definição do núcleo central das representações?

Visando encontrar argumentos que direcionem para a explicação desses fatores e complementar o caráter espontâneo da técnica de evocação de palavras, a partir da discussão do tema, utilizou-se do uso de outra técnica, o grupo focal.

2.5 O Grupo Focal

Os grupos focais têm sido empregados em pesquisas mercadológicas desde os anos 1950. Entretanto, só a partir dos anos 1980 começam a ser utilizados nas pesquisas em outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, entre outras. Pela crescente aplicação dessa técnica, inclusive em pesquisas acadêmicas.

O Grupo Focal consiste em um procedimento investigativo que se aproxima, de certo modo, a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, dando ênfase no indivíduo enquanto componente de um grupo.

Em síntese, são “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas” (CAPLAN, 1990), constituindo-se em uma ferramenta comum usada em pesquisas de marketing para determinar as reações dos consumidores a novos produtos, serviços ou mensagens promocionais (CAPLAN, 1990).

Na concepção de Vaughn et al. (1996), o grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades de usuários e clientes.

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas ideias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender

como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências. (SILVA, 1998).

No caso do nosso estudo, além de informações verbais, possibilitou também observar as reações dos diversos membros do grupo frente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos causados por opiniões divergentes que aparecem nos grupos.

Como o Grupo Focal se aproxima da entrevista coletiva, conduzida por um coordenador com bom preparo e clareza em relação ao projeto de pesquisa, é um procedimento vinculado à abordagens qualitativas de pesquisa, servindo um interessante recurso auxiliar na elaboração da análise qualitativa dos dados

O grupo deve ser homogêneo e, de preferência, com sete a doze componentes. Inicia com a reunião. Alguns autores afirmam serem possíveis grupos com sete, oito ou até 12 pessoas. No entanto, a quantidade de pessoas deve ser definida de forma que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada.

O processo de discussão no grupo focal deve ocorrer durante aproximadamente duas horas, devidamente registradas em mídia, sendo conduzida por um moderador que utilizará dinâmicas de grupo a fim de compreender os sentimentos expressos pelos participantes. Embora o desenvolvimento das discussões entre os membros seja completamente flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto, sob a perspectiva do moderador, a técnica não é tão flexível.

O moderador do grupo deverá proporcionar um ambiente em que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que haja nenhuma pressão para que seus participantes sejam conduzidos a nenhuma conclusão específica.

É necessário, também, que a condução seja feita com base num roteiro previamente estabelecido, mesmo com a inserção de questões circunstanciais. Por isso, antes do encontro, há um planejamento sobre o que deve ser discutido e quais são os objetivos específicos da pesquisa. Em geral, o moderador atua no grupo de maneira a redirecionar a discussão, caso haja dispersão ou desvio do tema pesquisado, sem, no entanto, interromper bruscamente a interação entre os participantes.

Nessa etapa deve ser definido o objetivo da pesquisa, isto é, o que se pretende e quais as metas específicas a serem alcançadas. A partir dos objetivos, é selecionado um moderador e elaborada uma lista de questões para discussão, compondo um guia de entrevista. Convém ressaltar que essa lista não será utilizada como se fosse uma lista de perguntas, típicas de entrevistas individuais. Ela realmente deve servir apenas como guia para o moderador (IERVOLINO & PELICIONI, 2001).

Na primeira fase da pesquisa, o tema gerador das evocações foi “Ser Professor”, a partir do qual os sujeitos deveriam listar seis palavras que viessem a mente de forma imediata. Em seguida, os mesmos organizariam as palavras listadas em uma ordem de importância, numerando-as de 1 a 6. Por fim, escreveria um pequeno texto sobre o porque de selecionarem as duas primeiras palavras. Assim, no grupo focal, a discussão será encaminhada na direção do que o software EVOC apontar como Núcleo Central.

O moderador, portanto, terá o papel fundamental de garantir por meio de uma intervenção ao mesmo tempo discreta e firme, que o grupo aborde as questões relacionadas ao trabalho docente, de maneira menos diretiva possível. Para isso, ele contará com a presença no grupo de dois colaboradores, um para anotar os acontecimentos de maior interesse para a pesquisa, denominado *relator* e outro para auxiliar na observação da comunicação não verbal, denominado *observador*, como forma de compreender os sentimentos dos participantes sobre o que será discutido e, eventualmente, intervir na condução do grupo. Além disso, terá ainda o auxílio de um terceiro membro, responsável pela gravação em vídeo de todo o processo.

Os dados colhidos com a utilização da metodologia de grupo focal são de natureza qualitativa. Isto implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa, ou seja, não haverá tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta.

Muitas vezes, o processo de análise acontece de modo simultâneo com a coleta de dados. Por adotar um processo indutivo, em que as categorias e as hipóteses explicativas se formam a partir dos dados, é procedimento habitual de pesquisa qualitativa refletir e analisar resultados parciais, visando adequar melhor os procedimentos de coleta de dados aos objetivos da pesquisa (CARLINI-COTRIM, 1996).

Existem duas maneiras básicas de se proceder à análise: o *sumário etnográfico* e a *codificação dos dados via análise de conteúdo* (CARLINI-COTRIM, 1996). O procedimento do *sumário etnográfico* é levar em conta as citações textuais dos participantes do grupo, que servirão de elementos principais da análise. A codificação dos dados via *análise de conteúdo* enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isto ocorre. Estes dois procedimentos não são excludentes entre si, sendo possível combiná-los em um só relatório de análise.

Após a sessão, o moderador e seus auxiliares reuniram as anotações do trabalho e os sumários para analisar tendências e padrões, bem como a gravação em vídeo e fizeram o seguinte procedimento metodológico: a) Leram todos os resumos ao mesmo tempo, observando-se as tendências e padrões potenciais, opiniões solidamente mantidas ou frequentemente expressas. b) Leram cada transcrição, destacando-se as partes que corresponderam às perguntas guias da discussão e destacando os comentários que possam ser usados no relatório final. c) Analisaram cada pergunta separadamente e depois revistas todas as respostas. Por fim, d) Escreveram um sumário descrevendo a discussão.

2.5.1 O Grupo Focal na pesquisa

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos a partir da Análise de Conteúdo realizada a partir das transcrições das falas dos alunos nas atividades nos grupos focais. Para esta etapa da análise mostrar-se-ão o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos, dentro do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais.

Para esta pesquisa, foram reunidos 20 alunos do curso de pedagogia da FACED/UFAM, sendo seis egressos¹³, com graduação concluída nos últimos dois anos, e dezesseis alunos cursando na ocasião o Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental.

No caso dos alunos egressos foram feitas entrevistas por meio de questionário enviado por e-mail no período de 2 a 10 de setembro de 2014. Os demais participantes reuniram-se no dia 11 de setembro de 2014 na sala de reuniões da Faculdade de Educação, sendo nove alunos no turno da manhã e sete no turno da tarde, utilizando-se em ambos a mesma metodologia do Grupo Focal.

As discussões tiveram o autor como moderador, contando com a colaboração de observadores, responsáveis em registrar os aspectos contextuais das respostas considerando as circunstâncias (tais como tom e intensidade) nas quais um comentário foi

¹³ Os egressos participaram do Grupo Focal como grupo de controle, através de entrevista realizada por e-mail. Foram incluídos depois da análise dos dados do EVOC.

feito. Além disso, registrarem também se a mudança de opiniões durante as discussões foi causada pela pressão do grupo e quais respostas foram baseadas em experiência pessoal.

O Grupo Focal sobre “Ser professor” foi planejado e estruturado a partir da análise dos dados fornecidos pelo EVOC-2000, buscando complementar qualitativamente os indicadores estatísticos apresentados. Para tal, foram definidos os seguintes eixos: a) A relação entre *educar, ensinar e aprender*; b) A relação entre *dedicação, amor, compromisso e responsabilidade*; e c) A relação entre *salário, desvalorização, profissão e trabalho*.

Com efeito, utilizando-se das categorias classificadas em cada eixo, elaborou-se as questões que seriam discutidas no Grupo Focal. Estas questões foram classificadas em três temas de análise a fim de que favorecesse a interpretação qualitativa das respostas e a avaliação do significado das palavras utilizadas pelos participantes, todas tendo como ponto central a Representação Social da Docência, a saber: I – Representação Social da docência e escolha profissional inicial; II – Representação Social da Docência e o processo de formação; e III – Representação Social da Docência e escolha profissional final, conforme a Tabela 9.

TEMA I Representação Social da docência e escolha profissional inicial	TEMA II Representação Social da Docência e o processo de formação	TEMA III Representação Social da Docência e escolha profissional final.
<ul style="list-style-type: none"> - Desde quando você pensou em ser professor? Quais os critérios para a sua decisão? Houve influência de alguém ou de alguma coisa? - Quando que você tomou conhecimento de que o Curso de Pedagogia iria lhe dar a formação de professor? Quando você optou pelo curso já sabia que era para formar-se professor? 	<ul style="list-style-type: none"> - Você considera que a sua formação foi suficiente para o seu desempenho profissional? Quais as lacunas que você destacaria no curso e na formação? - Como você percebe a articulação teoria e prática no curso e em processo de formação? - Quais os conhecimentos importantes básicos que um professor deve ter em seu processo de formação, na sua opinião? - Quais as qualidades e habilidades que um professor deve ter para desempenhar com qualidade e eficiência o seu papel 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua percepção quanto à profissão de professor? - Você mudaria para outra profissão, se tivesse oportunidade? Por que? Se não tivesse escolhido Pedagogia, que outro curso escolheria?

TABELA 9 - Quadro das questões de acordo com os Eixos e as Categorias discutidos no Grupo Focal – Elaborada pelo autor.

Procurou-se traçar uma reta nas questões do grupo focal caracterizando o percurso no processo de formação, da escolha inicial até as impressões do que chamou-se de escolha final, referentes às percepções dos alunos quanto à profissão já como sujeitos atuantes no mercado de trabalho.

A regra de enumeração para a notação foi definida como um algarismo romano para o tema, uma letra para cada categoria e nas subcategorias a letra da categoria a qual pertence e um algarismo arábico. Assim, a notação A1, refere-se à subcategoria **nunca pensou**, na categoria de **A – Quando pensou em ser professor**, que se situa no **Tema I – Representação Social da docência e escolha profissional inicial**, como na Figura 10 abaixo.

TEMA I: Representação Social da docência e escolha profissional inicial		
Categorias	Subcategorias	Notação
A. Quando pensou em ser professor	Nunca pensou	A1
	Desde criança pensou em ser professor(a)	A2
	Pensou em ser professor(a) e também Pedagogo (especialista)	A3
	Não pensava em ser professor(a) mas sim em trabalhar em escola	A4
	Não pensa em ser professor(a) depois que formar	A5
	Apenas no Ensino Médio	A6
	Somente na Faculdade	A7
B. Critérios para a escolha	Querer ser professor(a)	B1
	Relação Demanda/Vagas	B2
C. Influência de algo/alguém	Nenhuma influência	C1
	De parentes (mãe, irmã, etc)	C2
	De profissionais (professores, pedagogos, etc.)	C3
	Da vida na escola	C4
D. Conhecimento prévio sobre o curso de Pedagogia formar professor.	Não tinha conhecimento/Tomou conhecimento depois que iniciou	D1
	Tinha conhecimento ao fazer a escolha	D2

Figura 10 – Modelo da codificação das categorias e subcategorias e respectivo Tema: Elaboração: Paulo Ricardo Freire

Foram construídas tabelas das frequências de todos os temas, categorias e subcategorias identificadas. O que se pretende neste momento é compreender, através das codificações realizadas e das frequências levantadas, como os alunos justificam suas escolhas, qual a sua percepção da profissão docente e o curso de pedagogia como formador, a partir de possíveis representações sociais e os indícios de suas objetivações e ancoragens.

A Tabela 10 mostra como os três temas evidenciados, a partir das perguntas e dos dados coletados se distribuíram segundo as doze categorias identificadas.

TEMAS	CATEGORIAS	f	%	Total	%
I. Representação Social da docência e escolha profissional inicial	A. Quando pensou em ser professor	17	9,4	42	23,2
	B. Critérios para a escolha	3	1,7		
	C. Influência de algo/alguém	10	5,5		
	D. Conhecimento prévio sobre o curso de Pedagogia.	12	6,6		
II. Representação Social da Docência e o processo de formação	E. Considera que a formação foi suficiente?	8	4,4	99	54,7
	F. Quais as lacunas da formação?	20	11,0		
	G. Articulação teoria/prática.	16	8,8		
	H. Conhecimentos básicos importantes na formação	25	13,8		
	I. Habilidades e qualidades necessárias para ser professor	30	16,6		
III. Representação Social da Docência e escolha profissional final.	J. Percepção quanto à profissão de professor	21	11,6	40	22,1
	K. Mudaria de profissão?	12	6,6		
	L. Que outro curso ou profissão gostaria além de Pedagogia?	7	3,9		
TOTAL		181	100,0	181	100,0

Tabela 10 - Distribuição das falas dos participantes (n=181) segundo os temas e as categorias identificadas. Elaborada por Paulo Ricardo Freire de Souza

Os resultados mostram que o **Tema II – Representação Social da Docência e o processo de formação** foi o tema mais discutido no grupo, sendo que a categoria **Habilidades e qualidades necessárias para ser professor** é a que possui maior frequência, respondendo por 16,6% do total de respostas. Esse dado é importante na medida em que mostra que os grupos, em geral, focaram a discussão no tema do estudo em questão.

A categoria **Conhecimentos básicos importantes na formação** (13,8%), pertencente também ao **Tema II – Representação Social da Docência e o processo de formação**, veio reforçar a categoria **Percepção quanto à profissão de professor** (11,6%), pertencente ao **Tema III – Representação Social da Docência e escolha profissional final**.

É possível perceber que os alunos estabelecem em suas falas uma relação entre a percepção que fazem da profissão docente com o seu processo de formação no curso de pedagogia.

A seguir serão apresentados os dados referentes aos temas, com descrição das suas categorias e subcategorias, exemplos de falas e tabelas. A tentativa será no sentido de integrar os dados de modo a permitir que se identifiquem possíveis representações sociais associadas ao “Ser Professor”.

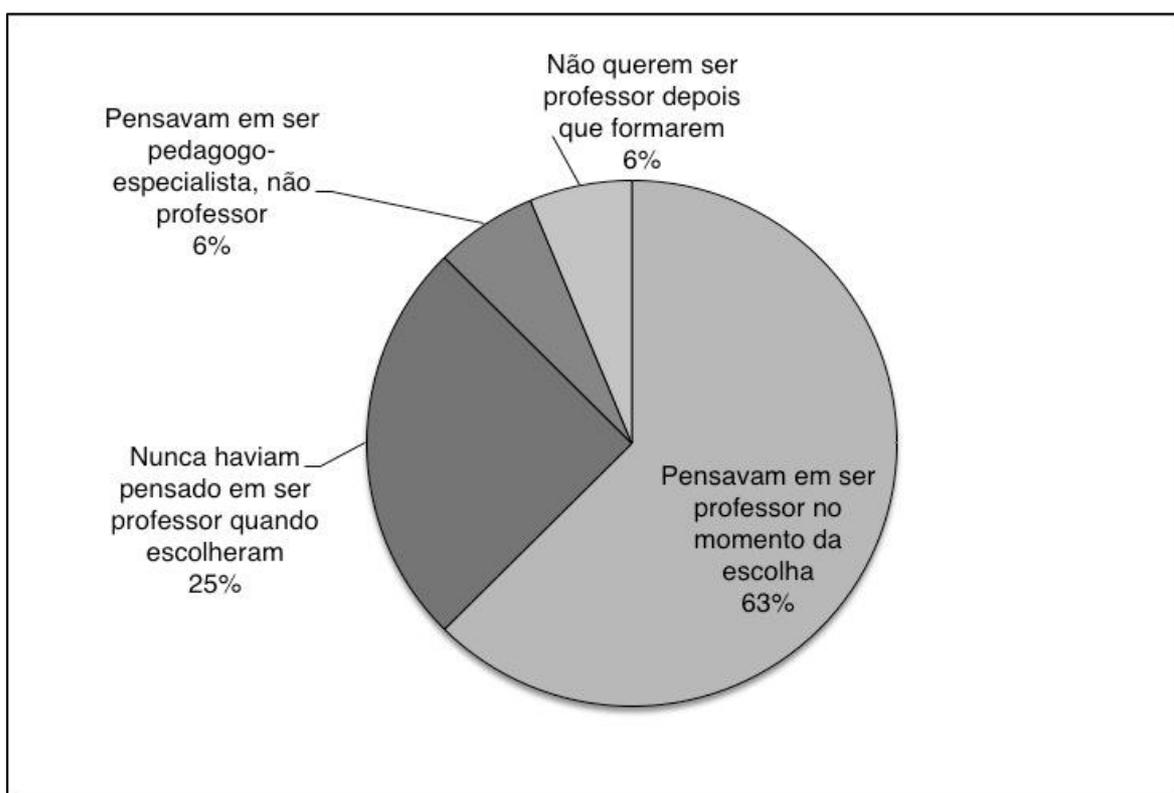
O Tema I – Representação Social da docência e escolha profissional inicial refere-se à representação social do aluno no momento em que este faz a escolha pelo curso de pedagogia. As categorias que compõem esse tema são: A) quando pensou em ser professor; B) critérios para a escolha; D) Influência de algo/alguém; e E) conhecimento prévio sobre o curso de Pedagogia como formador de professor.

Foi observado que dos alunos participantes no Grupo Focal, 63,0 % declararam que já pensavam em ser professor quando escolheram o curso de pedagogia, sendo que 50,0 desde criança e 13,0% a partir do ensino médio. O mesmo índice (63,0%) para os que declararam ter recebido influência de parentes (mãe, irmã, tia, etc.) e/ou de profissionais da escola (pedagogos, professores, diretores, etc.), o que justifica o desejo manifesto de ser professor antes mesmo de optarem pelo curso de Pedagogia.

Em contraposição, 25% afirmaram que nunca haviam pensado em ser professor e 6% que pensavam no curso de pedagogia, mas na perspectiva de ser especialista e não professor. Além disso, 6% dos alunos manifestaram que não desejam ser professor mesmo depois de formado.

A. Quando pensou em ser professor

Gráfico 5 - Comparativo das respostas da categoria A. quando pensou em ser professor, do TEMA I – Representação Social da docência e escolha profissional inicial. Elaborado pelo autor.



Entre os que declararam que sempre pensaram em ser professor, destacam-se os seguintes relatos¹⁴:

“Desde criança sempre gostava de brincar de professora e todos percebiam que eu tinha aptidão. Já adulta, minha mãe me incentivou a fazer vestibular para Pedagogia por levar jeito para a coisa e por ser uma faculdade acessível também” (Carla, 24 anos).

“Desde a infância em meio às brincadeiras onde eu era a ‘professora’ e minhas irmãs e colegas eram as ‘alunas’. Sempre tive em mente trabalhar com algo prazeroso e mutável. Imaginava a sala de aula e o universo escolar um meio de não trabalhar bitolada em rotinas permanentes (como se tem em escritórios ou bancos). A influência maior foi da minha mãe que já trabalhava como professora”(Izabel, 25 anos)

Além deste aspecto, outro fator importante relatado pelos participantes é o da categoria **C. Influência de algo/alguém** na escolha pela profissão docente. 50% do total declarou ter recebido influência de parentes ou de profissionais da escola, antes de escolher o curso de pedagogia.

“A minha irmã estava se formando em pedagogia, a minha mãe achava uma profissão linda, que sempre vai ter emprego, por isso ela me incentivou muito. **Meu pai nem tanto por conta do salário...**” (Joana, 22 anos) (GRIFO NOSSO).

“Eu escolhi o curso porque eu queria mesmo ser professora desde os nove anos. Eu tive uma professora na 3ª série que eu adorava. Ela era linda, eu queria imitar a letra dela, a relação dela com a gente. Eu não queria largar aquela professora, ficava grudada nela. Até hoje eu tenho contato com ela. Quando eu entrei na pedagogia foi a primeira pessoa que eu procurei pra dizer que a minha escola foi por causa dela. Foi a maior influência que eu tive. Tenho o mesmo medo que a maioria tem, pois **o salário é realmente muito baixo**. Mas, fazer o que se a gente gosta? É melhor fazer uma coisa que a gente gosta do que ter uma profissão e se sentir frustrada” (Vivian, 23 anos) (GRIFO NOSSO).

Percebe-se a influência exercida por terceiros, embora já exista uma representação social negativa referente aos baixos salários pagos ao professor, citados na fala das participantes.

Como foi visto na análise dos dados feitos pelo EVOC, na qual os alunos ingressantes (*corpus B*) trazem em sua representação uma proximidade maior com aspectos como salário, sociedade, valorização do magistério, portanto uma representação negativa do trabalho docente. Também foi possível observar que, à medida que avançam

¹⁴ Nomes fictícios para manter o anonimato.

no curso, em seu processo de formação, vão afastando-se desses aspectos, aproximando-se de uma representação mais *romântica* da profissão docente e de seus desdobramentos.

No Grupo Focal, a categoria **D. Conhecimento prévio sobre o curso de Pedagogia como formação de professor**, buscou-se confirmar a interpretação feita a partir dos dados fornecidos EVOC e responder a questão levantada sobre os fatores que favorecem essa transformação nas representações de quem entra e de quem sai do curso de pedagogia.

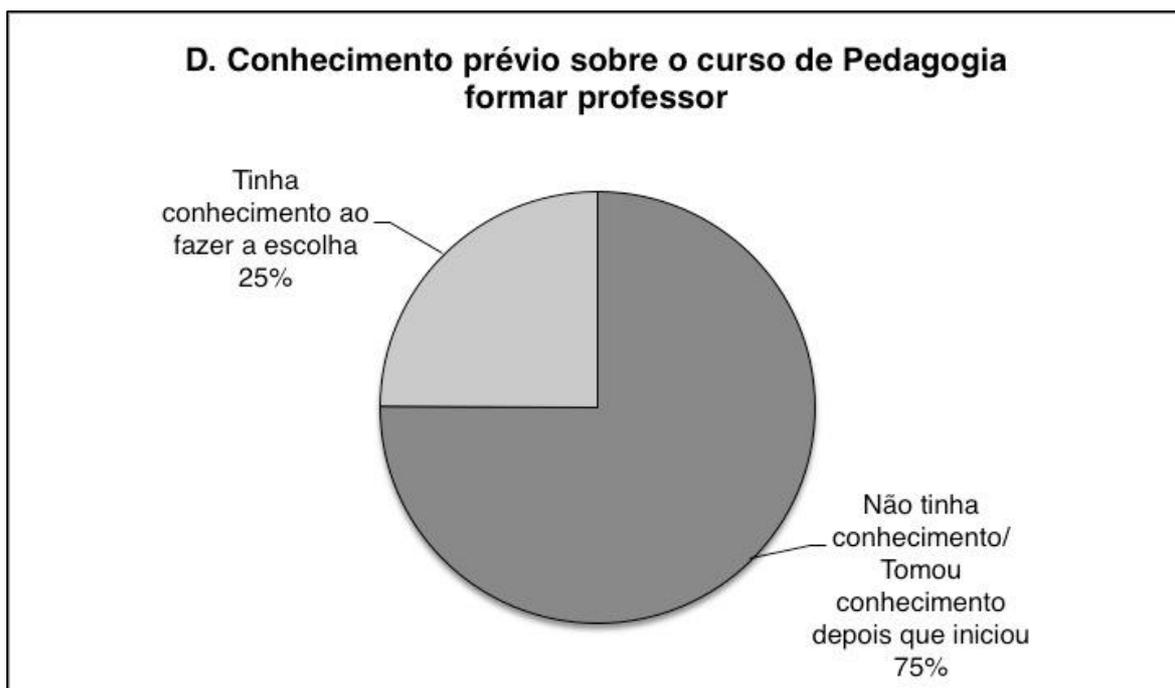


Gráfico 6 - Comparativo das respostas da categoria **D. Conhecimento prévio sobre o curso de Pedagogia formar professor**. Elaborado pelo autor.

Com efeito, ao se perguntar aos alunos se estes, no momento em que escolheram o curso de pedagogia, já tinham conhecimento sobre seu caráter de formação docente, constatou-se, conforme o Gráfico 6, que 75% dos alunos participantes declararam que não sabiam que o curso de pedagogia formava professores, como se observa nos relatos abaixo:

“Na verdade, eu nunca pensei seriamente em ser professora, acho que eu meio que cai de ‘paraquedas’, como dizem. Eu não tinha ideia que no curso de Pedagogia eu teria formação de professora. Acho que tomei conhecimento lá pelo 2º período...” (Erica, 25 anos).

“Eu só tomei conhecimento de que o curso de Pedagogia formava professor a partir do momento que eu comecei a ter contato com as disciplinas e com os professores, para além das nomenclaturas e ementas do curso. Quando eu li o manual do candidato não ficou claro que seria um curso para formação de professores. Parecia-me um curso para formação de pedagogos, diferente em sua essência do Normal Superior” (Marta, 23 anos)

“Quando eu me inscrevi no curso eu, confesso, não tinha noção do que era a área de pedagogia. Eu não sabia que o pedagogo era um profissional que também lecionava (...) eu acabei passando e, no começo, eu não tinha muito noção se era isso mesmo que eu queria, se eu iria continuar. Mas, no decorrer do curso eu me identifiquei muito” (Denise, 26 anos).

Os dados apresentados nesta categoria se complementam com os dados da categoria **B. Critérios para a escolha**. 87% dos alunos que responderam não saber que o curso de Pedagogia formava professores, relatam que escolheram o curso em função da “baixa concorrência” (relação demanda/vagas) nos processos seletivos ENEM¹⁵ e PSC¹⁶, da UFAM.

“Na hora de escolher, eu queria um curso da área de humanas, em que eu tenho mais facilidade. Escolhi pedagogia porque é um curso de concorrência média e com um campo de trabalho bastante amplo, com concursos...” (José, 22 anos).

“No Ensino Médio, quando eu ia começar a fazer o PSC, a pedagoga da minha escola sugeriu que eu tentasse para Pedagogia, porque era uma profissão com muitas oportunidades de emprego. Além disso, a concorrência era baixa em relação a cursos como Direito ou Administração. Como eu gostava da pedagoga, eu segui o conselho dela pensando em ser pedagogo também, como ela” (Raimunda, 28 anos).

“A área de educação sempre foi desvalorizada. Não é segredo nenhum que os profissionais da educação ganham mal, não têm seu trabalho reconhecido. Mesmo assim, o curso de Pedagogia proporciona grandes oportunidades de emprego, seja no serviço público, com concursos, seja nas escolas particulares. Sempre está abrindo uma escola. Fora isso, tem a questão da concorrência, que é menor que nos cursos como Direito e Psicologia” (Jerusa, 24 anos)

Os relatos vão todos nesse caminho, justificando a escolha a partir da concorrência e do mercado de trabalho. Entretanto, alguns alunos discordaram dos colegas, afirmando que o curso de Pedagogia é um curso relativamente concorrido, como de uma aluna que abandonou o curso de Biblioteconomia, também da UFAM, para ingressar no Curso de Pedagogia. A mesma declara que entrou no curso com essa visão, mas que hoje percebe que a realidade é diferente. Diz ela:

“Eu pensava que pedagogia me daria uma possibilidade maior de emprego em função de concursos, mas vi que não é bem assim. Hoje é muito concorrido e quando você vai fazer um concurso você percebe que o currículo do curso é muito fraco, deficiente. Eu gosto da área de educação infantil, mas eu pretendo fazer outro curso de graduação em odontologia ou direito, na área da infância e da juventude...” (Carina, 29 anos).

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁶ Processo Seletivo Contínuo

De acordo com os dados do PSC referentes aos anos de 2012¹⁷, 2013¹⁸ e 2014¹⁹ da COMVEST/UFAM, da área de Humanas, o curso de Pedagogia aparece variando entre o 3º e 4º lugares na relação de candidatos por vaga, por vezes à frente dos curso de Administração, Ciências Econômicas e Direito, tradicionalmente muito procurados (Ver Gráfico 7).

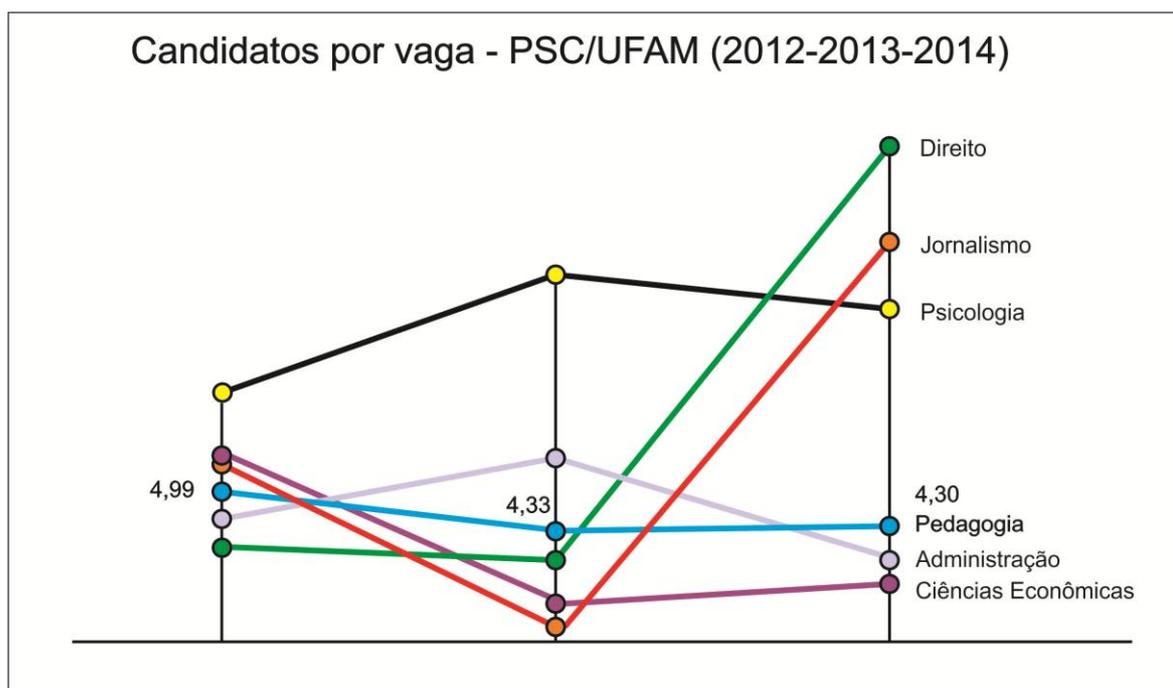


Gráfico 7 - Comparativo entre os cursos quanto o número de candidatos por vaga no PSC/UFAM (2012-2013-2014)
Elaborado pelo autor

Esta percepção acerca da baixa concorrência no curso de Pedagogia, com efeito, é também uma representação social, construída a partir de um conjunto de representações nas quais, por um lado, os cursos da área de humanas são menos concorridos e, por outro, de que profissões como a de médico, de advogado, de administrador ou economista, por exemplo, são mais valorizadas na sociedade, portanto, mais concorridas.

¹⁷ Disponível em: http://www.comvest.ufam.edu.br/arquivo/relacao_candidatovaga_psc2012.pdf. Acesso em: 26/11/2014.

¹⁸ http://www.comvest.ufam.edu.br/arquivo/candidato_vaga_psc2013.pdf. Acesso em: 26/11/2014.

¹⁹ <http://www.comvest.ufam.edu.br/arquivo/psc2014/candidato-vaga-PSC2014.pdf>. Acesso em: 26/11/2014.

Outro aspecto interessante desse cenário é uma questão que se coloca. O fato de 75% dos alunos participantes afirmarem desconhecer por ocasião da escolha que o curso de Pedagogia forma professores pode ser reforçador desta representação? Se no momento da escolha, os alunos tivessem conhecimento do caráter de formação docente do curso de Pedagogia poderia alterar essa representação quanto à concorrência?

Para responder estas questões, no Grupo Focal procurou-se ouvir os alunos participantes quanto à sua representação social da docência, tomando como ponto de partida a análise dos dados gerados pelo EVOC, na fase anterior da pesquisa. Assim, no **TEMA III: Representação Social da Docência e escolha profissional final**, procurou-se identificar nos diálogos dos alunos as suas representações sociais da docência, já tendo passado pela maior parte do processo formação e cursando o Estágio Supervisionado, razão pela qual se utilizou a expressão “escolha profissional final”. O objetivo deste tema é confirmar ou não o que foi identificado pelos dados do EVOC quanto ao núcleo central dos *corpus A* (alunos do segundo ao décimo período). As categorias que compõem esse tema são: J) Percepção quanto à profissão de professor; K) Mudaria de profissão?; e L) Que outro curso ou profissão gostaria se não fosse o de Pedagogia?.

Na categoria **J) Percepção quanto à profissão de professor**, 76% das respostas foram representações negativas acerca do profissional docente, sendo que 48% consideraram a profissão docente desvalorizada e mal remunerada, 14% consideram o professor um profissional acomodado e a classe docente desunida e desorganizada e 14% fazem referência à ela como cansativa, estressante e desmotivadora.

Dentre os relatos, destacam-se:

“O professor é desprestigiado. Infelizmente o professor não é devidamente valorizado pela sociedade da forma como deveria ser, uma vez que este profissional contribui para a sociedade preparando as crianças e jovens para o futuro e formando cidadãos...” (Edson, 24 anos).

“O ser professor é visto pela sociedade de uma forma muito banal. Antes até havia respeito pela profissão, mas hoje isso diminui. No estágio pudemos lidar com professores desmotivados por causa do salário, por causa das condições de trabalho. Cansamos de ouvir desses professores palavras de desestímulo, questionando porque escolhemos pedagogia, etc. A pessoa que se dispõe a ser professor tem que ter amor à profissão” (Helena, 26 anos).

“Eu consigo entender que a questão do salário é o que pesa mais, porque é um sofrimento muito grande estar em sala de aula, a gente lidar com vários tipos de aluno, várias formas de família, lidar com isso não é fácil (...) Gosto bastante do que faço, mas eu confesso que me preocupa com o que vou receber, com o meu salário. Mas eu acredito que daqui a alguns anos isso vai mudar...” (Janice, 22 anos).

“Eu fiquei impressionada com as professoras da sala em que fiz estágio me aconselhando a não seguir a carreira, totalmente desmotivadas. Que o salário é baixo, que o trabalho é intenso e nunca é reconhecido. A pessoa que deveria nos estimular e incentivar positivamente é a primeira a nos deixar temerosos. Tenho medo de, com o tempo, me tornar igual a elas” (Flavia, 26 anos).



Gráfico 8 - Comparativo das respostas da categoria J. **Percepção quanto à profissão de professor.** Elaborado pelo autor.

Apenas 24% dos alunos consideram o professor um agente de mudança, com relevante papel social (14%) e uma profissão linda e nobre, por lidar com vidas humanas (10%), mesmo reconhecendo a existência de dificuldades e desafios:

“ser professor é viver várias histórias dentro da sua história. É ser um capítulo no livro da vida de diversos outros seres humanos. Para ser professor é preciso ir além do conteúdo, é se dispor a dar o seu melhor pelo sucesso de muitas outras pessoas. Não é uma profissão fácil, mas recompensa e muito. Você ganha um dia inteiro, esquece até o cansaço, quando ouve: “Gostei da sua aula, professora, como foi divertida, aprendi muito hoje!” (Janafina, 26 anos).

“Eu escolho ser professora todos os dias. Apesar das dificuldades, dos obstáculos que aparecem pelo caminho, das incompreensões, que por vezes causam enfrentamentos desnecessários entre escola e família... Eu escolho ser professora todas as manhãs quando eu acordo e penso naqueles olhinhos que chegam me procurando para me desejar “bom dia”. Não é fácil essa opção. As pessoas não aceitam bem, acham que é perda de tempo, de vida, que o salário não compensa o esforço... Mas, e todas aquelas vidas que passam pela minha, não valem o desafio?! Eu amo o que eu faço e faço com amor” (Paula, 25 anos).

“Penso que ser professor é acreditar na mudança, seja ela a longo prazo ou não. É instigar futuros cidadãos a não se contentarem com as imposições injustas. É apresentar o mundo

sob outras perspectivas e suscitar grandes ideias e reflexões (...) Tem que gostar muito do que faz pra ser professor, até porque o salário não compensa todo o trabalho que a gente tem. Tem que se dedicar. Acho que a palavra para o professor é dedicação, tanto da rede pública, quanto da rede privada, porque a gente trabalha com pessoas, principalmente com crianças, independente da faixa etária. É preciso se esforçar, continuar estudando sempre. A gente não pode parar de estudar” (Quezia, 27 anos).

Como é possível observar, a representação inicial presente nos dados analisados pelo EVOC do *Corpus B* da pesquisa quanto à desvalorização do trabalho docente pela sociedade como um todo se reflete nos relatos dos alunos finalistas. No entanto, estes mesmos alunos que reconhecem esta desvalorização, também relatam o papel social e até afetivo da profissão docente, reconhecendo o professor como agente de mudança.

O que chama a atenção é que, paradoxalmente, esse reconhecimento vem carregado de representações tais como amor, dedicação, vocação, atribuindo à figura do professor como responsável único pelo seu desempenho favorável no processo educativo, confirmando as interpretações feitas a partir da análise dos dados do EVOC.

Como visto anteriormente, o ingresso do aluno na universidade é acompanhado do *habitus* constituído no Ensino Médio, cuja visão de escola e noção de educação se manifesta a partir da sua experiência e sua percepção por intermédio do senso comum. Com as novas experiências e os novos conhecimentos no âmbito da universidade, seu processo de formação vai inserindo um novo *habitus* no qual a representação social da docência vai se transformando e dirigindo-se para um discurso para além do senso comum.

Essa afirmativa se confirmou com os resultados do Grupo Focal, onde se percebe um *habitus* diferente em que o aluno se expressa como um membro típico de um grupo ou categoria social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais, no caso, o universo acadêmico, em particular, o curso de Pedagogia, apresentando uma nova representação.

Com efeito, há claramente uma transformação na representação social inicial em que, embora não se descarte a ideia de precarização da profissão docente, acrescenta-se uma nova percepção na qual, apesar das dificuldades e desafios, se o profissional docente tiver “amor” e “dedicação” ao seu ofício e continuar estudando, pode ser um importante agente de mudanças. Nesta nova representação, coloca-se no indivíduo professor toda a responsabilidade pela valorização e qualidade do trabalho docente, eximindo do poder público e das políticas públicas desse papel.

Aqui aparece uma contradição nos dados analisados com o discurso. Ao serem indagados se mudariam de profissão e em que circunstâncias, 66,6% afirmaram que sim,

mudariam, se fosse uma profissão que remunerasse melhor ou que o trabalho fosse menos cansativo e mais gratificante. Não por coincidência, esses alunos fazem parte do mesmo grupo que respondeu não ter conhecimento inicial de que o curso de Pedagogia forma professores. O que suscita que a representação social final em que aparece as palavras *amor, vocação, dedicação*, aparece como uma forma de autoconvencimento pela escolha feita inicialmente.

“Só mudaria de profissão se tivesse a mesma estabilidade da vida de professor. No momento, estou fazendo pós-graduação em gestão e produção de eventos e vez ou outra atuo nesta área...” (Erica, 25 anos).

“Me vejo na área de educação, quero estar nessa área, mas não por muito tempo. Pra mim, sala de aula tem um prazo de validade. Não tem como, é muito cansativo. É muito raro encontrar um professor com vinte anos de carreira feliz e realizado por estar na sala de aula” (Marta, 23 anos).

“Se me oferecem um emprego onde eu ganhasse melhor, eu com certeza aceitaria, porque todos temos necessidades. Mas, se eu pudesse escolher outra profissão que não fosse pedagogia, eu escolheria uma profissão que eu pudesse viajar, que pudesse conhecer outras pessoas e suas histórias” (Denise, 26 anos).

Como se dá esse percurso na formação, que ocasiona essa transformação na representação social dos alunos? De que forma o curso de pedagogia da FAGED/UFAM influencia para que se instaure uma representação “romântica” da profissão, deixando de lado uma formação mais crítica em relação à carreira docente? Com o **TEMA II: Representação Social da Docência e o processo de formação**, buscou-se chegar a algumas respostas à essas questões.

Na categoria **E. Considera que a formação foi suficiente?** houve um empate. Dos alunos participantes, 50% consideraram que sim, o curso proporcionou uma boa base para o desempenho profissional e os outros 50% que não, que ficaram muitas lacunas na formação.

Dentre as lacunas apontadas pelos alunos participantes, 38,9% consideram que disciplinas importantes como Educação Especial e Libras foram trabalhadas de forma superficial no curso, conforme os relatos que seguem:

“Tem algumas disciplinas que a gente faz que, sinceramente, que não são prioridades em relação à outras. Por exemplo, a disciplina Libras, que fizemos agora no final, deveria ter sido trabalhada muito antes, porque é muito importante para nosso trabalho. Além disso, deveria ter uma continuidade, pois 60 horas é muito pouco para contemplar todo seu conteúdo” (Marta, 23 anos).

“O que eu pude perceber nessa disciplina de Libras é que eu não vou sair daqui completamente apta para atender um aluno surdo, mas eu acredito que a função da disciplina foi de sensibilizar a gente para olhar as dificuldades daquele aluno, que ele

precisa de um atendimento especial e eu não posso simplesmente ignorar. Eu posso dizer que foi possível com essa disciplina perceber isso. Mas, a gente sente muito essa deficiência na formação. Muita coisa fica no plano da discussão. Quando nós vamos pra prática, a gente tem muito mais dificuldade” (Helena, 26 anos).

“Tem a disciplina de Educação Especial e nela a professora explica a história, as concepções, mas não explica como a gente vai trabalhar na prática? O que eu vou fazer lá na sala? Pelo menos que os professores pudesse desenvolver laboratórios para a gente aplicar na prática. Por exemplo, na disciplina educação especial, em nenhum momento nós fomos visitar nenhum lugar em que se trabalhe com crianças especiais. Isso é muito complicado” (Lúcia, 26 anos).

Do total de alunos, 16,8% atribuem as lacunas na formação à falta de compromisso de alguns professores. Segundo estes, muitas vezes os professores priorizam a pesquisa e a extensão, deixando de lado o ensino de graduação.

“Houve período que algumas disciplinas foram ministradas por alunos de mestrado, orientando do professor da disciplina porque este estava viajando ou com outra atividade acadêmica (...) geralmente essas aulas se resumem a seminários” (Erica, 25 anos).

Outra lacuna apontada pelos alunos é a questão da articulação das teorias com as práticas. 37,5% consideram que existe um distanciamento entre os conteúdos trabalhados na sala de aula e a realidade escolar. Para eles, são pouco frequentes as experiências práticas suplementares na formação. Isso, segundo eles, reflete no estágio supervisionado.

“Eu acho que o curso não nos prepara totalmente nem para ser professor de 1 ao 5 ano, como propriamente pedagogo. A teoria e a prática não tem combinado muito, é quando chegamos na hora dos estágios que podemos ver a deficiência. As lacunas, eu diria que alguns professores deixaram a desejar nas suas matérias, e matérias ao meu ver que contribuíam com a nossa formação e que tivemos de aprender meio no erro” (Carla, 24 anos).

Observou-se que foi quase unânime a queixa dos alunos quanto ao estágio de Ensino Fundamental, ao contrário do estágio em educação infantil. Segundo eles, os professores das disciplinas específicas de educação infantil buscaram articular os conteúdos com intervenções em escolas, o que deu uma base muito boa para o estágio supervisionado. Já com o ensino fundamental, não houve essa prática. As disciplinas foram trabalhadas apenas sob o ponto de vista teórico, sem qualquer atividade prática na escola.

“O estágio em educação infantil a gente fez de forma muito satisfatória. Durante as disciplinas nós aprendemos o que não devemos fazer. No estágio tivemos a oportunidade de aprender o que fazer. Já no estágio de ensino fundamental a gente já sentiu dificuldade pela falta dessa formação” (Larissa, 22 anos).

“Na formação de ensino fundamental, eu senti dificuldade por não aprender os conteúdos de matemática, de português. Tem coisas que eu não me lembro mais. Na minha opinião, aprender o conteúdo era uma coisa que deveria ter” (Áurea, 25 anos).

“Muitas disciplinas da formação do ensino fundamental que a gente fez na qual a gente tinha que fazer um plano de aula e aplicar aqui, entre nós, onde um seria o professor e os outros colegas fariam ‘papel’ de alunos. É totalmente diferente e fora da realidade. Eu não consigo olhar para colega e imaginar uma criança de 8 anos e conversar com ela com uma linguagem adequada. Quando a gente vai pra escola, com alunos reais, a gente absorve muita coisa” (Carla, 24 anos).

Ainda aparecem como lacunas na formação apontadas pelos alunos a falta de aprofundamento nas disciplinas de metodologia e conteúdo, bem como a falta do que eles chamam de “laboratório” para aplicação prática das teorias aprendidas.

A realidade apresentada pode explicar que mais de 60% dos alunos tenham declarado que mudariam de profissão. Não apenas o fator salarial ou de falta de reconhecimento, mas também uma espécie de insegurança quanto à formação.

Outro aspecto abordado no Grupo Focal diz respeito a como os alunos representam a si mesmos enquanto professores, pertencentes a uma classe profissional. Formulou-se a seguinte questão: **“Vocês sabem que a partir do ano que vem farão parte de uma classe profissional. Há um discurso comum de que a classe dos professores é muito desunida. Que representação de classe ideal vocês têm? Vocês sabem que luta vocês têm que empreender para que a profissão seja valorizada? Vocês discutiram, refletiram isso em sala de aula?”**.

A maioria das respostas apontam para a ausência de discussão sobre o assunto no âmbito das disciplinas. No entanto, algumas experiências possibilitaram um exercício de organização dos alunos na reivindicação de alguns direitos na própria faculdade.

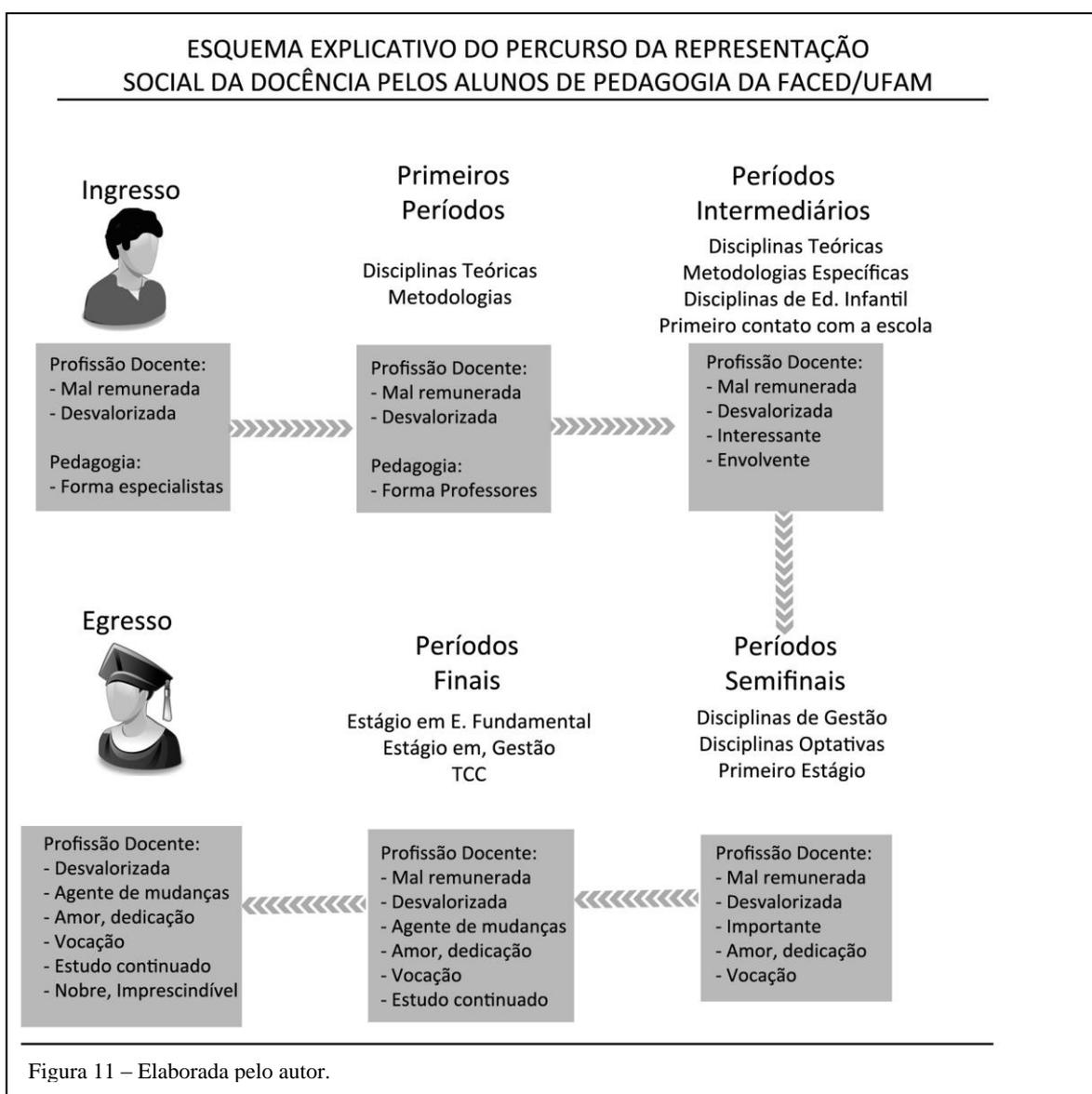
“Antes de ser da classe de professores, nós somos agora da classe dos alunos de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. Também nós temos que travar as nossas lutas, como já fizemos. Mas, o que a gente já fez é muito pouco. As lutas são muitas, a gente como estudante é lesado constantemente” (Flávia, 26 anos).

“Acredito que a gente reproduz lá fora como profissional o que a gente vive aqui dentro como aluno. Se a gente é estimulado a discutir, reivindicar, criticar e lutar por direitos como alunos, nos fortalece para que também façamos isso como professores. O problema é que a desunião e a acomodação começa aqui dentro, como alunos” (Jerusa, 24 anos).

Voltamos ao conceito de *habitus* formulado por Bourdieu. Segundo ele, ao que estrutura a prática dos agentes sociais é o resultado de uma interação dialética entre o *habitus* do agente – representado pelas estruturas individuais, subjetivas e que lhe são familiares – com a situação objetiva que se interpõe a ele. É na prática em um campo determinado que se constrói o *habitus* dos indivíduos pertencentes ao campo de atuação.

É o *habitus* que faz com que o sujeito aja nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou categoria social que ocupa um posição determinada nas estruturas sociais.

Por fim, em síntese é possível identificar que existe uma representação social inicial, no momento do ingresso do aluno ao curso, na qual a profissão docente tem como núcleo central a questão dos baixos salários e da desvalorização. Isso se intensifica quando o aluno ingressa no curso de pedagogia desconhecendo que este forma professores.



Nos primeiros períodos os alunos tomam conhecimento de que estão fazendo um curso de formação de professores. Os que conseguem ingressar em outro curso acabam por abandonar o curso de pedagogia. No entanto, os que continuam começam um processo de

transformação na representação social inicial, mantendo a questão salarial e de desvalorização em voga.

No entanto, observa-se que a medida em que têm contato com a realidade escolar e com as disciplinas de Educação Infantil e as metodologias, passam a ter interesse no curso e começam um envolvimento mais significativo com a profissão docente.

Por ocasião dos estágios supervisionados, a representação sofre uma transformação mais efetiva na qual, embora perceba a profissão docente como desvalorizada e mal remunerada, entendem que se o professor tiver amor a profissão e se dedicar, pode fazer a diferença no processo educacional.

Existe um encantamento com a realidade escolar, com as crianças, o que leva a uma espécie de autoconvencimento de que a escolha por ser professor foi acertada, por ser uma profissão nobre e indispensável para o crescimento das pessoas e da sociedade como um todo.

Este trabalho de tese propõe-se a analisar a representação social da docência pelos alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas a partir do estudo do percurso na formação,

Com este intuito, buscou-se analisar todas as fases do processo de formação, desde a escolha pelo curso de pedagogia, o processo de formação e a conclusão da graduação e a inserção no mercado de trabalho.

Observou-se que a opção pelo curso de pedagogia, na maioria dos casos, se dá a partir de uma representação equivocada, conforme dados apresentados, de que o curso tem baixa concorrência e portanto mais facilidade de ingresso. Por outro lado, constatou-se que a maioria dos alunos que ingressam no curso possuem uma representação negativa da docência e não tem conhecimento de que estão ingressando em um curso justamente de formação de professores. Isso explica porque grande parte manifesta, ao entrar, que não desejam ser professores.

Esse cenário passa por uma discussão acerca da relação trabalho e educação, no que diz respeito a como vem sendo trabalhada essa questão nos níveis que antecedem o nível superior, em especial o ensino médio.

Em razão disso, o próximo capítulo abordará a questão da escolha profissional, a partir da discussão sobre a relação trabalho e educação, analisando como que esta intervém no processo de escolha profissional, em contraponto com as opções disponíveis a partir dos processos seletivos de ingresso à universidade. Além disso, fazer uma discussão acerca

destes próprios processos seletivos, visando dar suporte teórico aos resultados obtidos na pesquisa de campo e no grupo focal, no que diz respeito à representação dos alunos quanto à docência.

CAPÍTULO 3

Neste capítulo, será abordada a questão da escolha profissional. Como foi visto no capítulo anterior, a escolha em *ser professor*, no depoimento dos atores do grupo focal, se deu por influência de familiares ou profissionais da escola, a partir da experiência vivida coletivamente. Por outro lado, aqueles que não receberam essa influência, escolheram o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas levando em consideração suas pontuações nos exames de seleção (ENEM e PSC)²⁰ em relação à nota de corte do curso, mesmo sem terem conhecimento de que o curso forma professores.

Neste sentido, faz-se necessário discutir a relação Trabalho e Educação, em especial no ensino médio, analisando como que esta intervém no processo de escolha profissional, em contraponto com as opções disponíveis a partir dos processos seletivos de ingresso à universidade. Além disso, discutir estes próprios processos seletivos, no sentido de fundamentar os resultados obtidos na pesquisa de campo e no grupo focal, quanto à representação dos alunos quanto à docência.

3.1 A relação Trabalho e Educação e a escolha profissional

Segundo Saviani (2007), a produção do homem é um processo educativo porque é, ao mesmo tempo, um processo de formação deste mesmo homem. Com efeito, o homem constrói a sua subjetividade na sua relação com o mundo e as outras pessoas, através da educação e do trabalho.

Diz ele,

...a existência humana [...] não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência [...] A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p. 154).

²⁰ Exame Nacional do Ensino Médio, do Governo Federal e o Processo Seletivo Contínuo, da UFAM.

Na trajetória de sua existência, portanto, o sujeito desenvolve sua percepção do mundo a partir de suas experiências de vida, da sua relação com os outros sujeitos e do conflito das contradições, o que culmina nas suas representações sociais. O trabalho, concebido como a ação do sujeito na produção de sua história e a educação, enquanto processo de formação de saberes e apropriação de conhecimentos, são dois processos intimamente ligados ao desenvolvimento da existência humana.

Assim, a relação educação e trabalho pode ser concebida como algo presente desde os primórdios, configurando na humanidade o seu modo de existir e de conceber o mundo. Para melhor entender as razões das diferentes visões acerca da relação educação e trabalho, faz-se necessário entender como esta se desenvolveu ao longo da história.

Nas sociedades primitivas a educação se dava de forma espontânea, em que as coisas eram aprendidas e ensinadas na convivência entre as pessoas, passadas pelos mais velhos às novas gerações. O aprender sobre o trabalho estava relacionado à sobrevivência e ocorria no próprio campo de trabalho. Assim, os jovens desde muito cedo aprendiam com os pais ou familiares a caçar, a cultivar e a produzir artesanato, síntese do trabalho naquele momento.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de 'comunismo primitivo'. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum (SAVIANI, 2007, p. 154).

Com o surgimento de uma nova configuração social oriunda do advento da propriedade privada, na qual surgem duas classes, a dos proprietários da terra e os escravos, ou seja, os que não precisavam trabalhar e os que trabalhavam, surge também uma nova configuração de educação cujo perfil era determinado em função da classe social. Com efeito, surgem duas modalidades distintas e separadas de educação: uma destinada aos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na oratória e na escrita e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; a outra destinada aos escravos e serviçais, assimilada no próprio processo de trabalho (SAVIANI, Op. Cit.)

Na sociedade feudal não houve muita mudança. A propriedade da terra continuou delimitando o sistema de classes. Mesmo o trabalho passando a ser executado pelos servos e não mais por escravos, a educação continuou sendo oferecida de acordo com a classe social. A maioria da população continuava sendo educada pelo trabalho, nas atividades do campo, nas oficinas e junto da família.

Esta realidade foi cada vez mais se consolidando ao longo da história. Nas escolas para a elite, fortemente marcadas pela atuação da Igreja Católica, no mundo ocidental, eram ensinadas as artes cultas, como a Filosofia e a Matemática, a arte das lutas (para ser um cavaleiro) e também as regras da convivência aristocrática (para ser um cavalheiro). O estudo e a educação aparecem cada vez mais distantes do trabalho e da produção. “O campo educativo, tal como vai se configurando, tem uma função social específica: cultivar o espírito e a cabeça, não as mãos (ARROYO, 1987, p.84)

Com a Revolução Industrial acontece o deslocamento dos modos de produção do campo para as cidades e da agricultura para a indústria. Isto promove uma reorganização no trabalho, nas exigências para o trabalhador e na educação. A aquisição do conhecimento, associado ao desenvolvimento da ciência, passa a ser considerada importante e uma forma de poder. Com efeito, a expansão do sistema capitalista aumentou a necessidade de uma escola que atendesse às exigências cada vez maiores de capacitação e especialização dos trabalhadores.

Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita (SAVIANI, 1999, p.5).

O surgimento da burguesia rompeu com o sistema de classes estabelecido, tido como natural e hereditário e trouxe em seu bojo reivindicações da universalização da escola.

A classe trabalhadora passa, então, a lutar pelo acesso à escola, acreditando que através da educação, seus filhos possam romper o círculo de miséria e labor a que eles e seus antecedentes foram submetidos. A burguesia acenou com a ideia de que a educação poderia permitir tal ascensão social. Entretanto, a educação que a classe burguesa ofereceu à classe trabalhadora estava baseada na oferta de um mínimo de instrução e um máximo de transmissão de valores relativos ao trabalho, como disciplina, organização do tempo e resistência do corpo.

Em relação à educação, “a grande mudança produzida pelo capitalismo é a introdução da disciplina do tempo e do uso do corpo para o trabalho de fábrica, no currículo das escolas destinadas às classes populares” (RIBEIRO, 2002, p.7). No entanto, a educação dos filhos da classe burguesa continuou a acontecer separada da vida de trabalho, em escolas com currículos voltados à cultura clássica, às Ciências e à Filosofia.

A pedagogia proposta por Rousseau em *Emílio ou da educação* tem uma grande repercussão na educação. A partir de suas reflexões, a criança deixa o *status* de um adulto em miniatura, passando a ser objeto de proteção destes. Rousseau concebe a natureza humana como essencialmente boa, sendo a sociedade a responsável por desvirtua-la. A educação torna-se um processo preventivo, que deve atrasar a inserção da criança na sociedade, para que se mantenha o menos corrompida possível e “a escola volta a ser o *locus* educativo, preservando e formando para resistir à corrupção da vida, do convívio social, do trabalho” (ARROYO, 1987, p. 91).

Ribeiro (2002) afirma que a escola separada do mundo do trabalho passa a ser um objetivo das duas classes sociais:

A burguesia quer uma escola que lhe permita ilustrar-se e qualificar-se para dirigir os negócios; a classe trabalhadora quer os filhos na escola tanto para que aí possam aprender alguma coisa que os livre da “sina” de serem operários quanto para que desocupem lugares nas fábricas a fim de que os pais consigam empregar-se (p.8).

O início do século XX é marcado por uma maior especialização dos modos de produção e da organização do trabalho. Cresce a necessidade de mão de obra especializada e rápida para o aumento dos lucros, possibilitada por máquinas cada vez mais complexas, que apesar do número reduzido de operários, passa a exigir cada vez mais destes. A educação foi se estruturando com o objetivo de se adequar às exigências do mercado de trabalho, voltando-se para a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico das nações (FRIGOTTO, 1987).

Kuenzer (1999) refere que para atender a essas novas exigências do sistema produtivo, surgem escolas e trajetórias educacionais distintas. Aos burgueses, uma formação acadêmica, teórica e separada de atividades instrumentais, do trabalho. Para os trabalhadores, “uma formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas” (p.122).

No Brasil, desde o início do século XX, o modelo do capitalismo industrial vem se consolidando, mesmo que de forma mais lenta, mas trazendo implicações para o sistema educacional. Nas décadas de 1920 e 1930 foram criadas as Escolas Técnicas ou Profissionais, direcionadas para as classes mais pobres visando a preparação técnica ou profissional para atender às necessidades da indústria. O objetivo maior deste modelo era de substituir o assistencialismo, voltado aos jovens das classes mais desfavorecidas, por

uma formação profissional que lhes garantisse empregos, satisfazendo a necessidade de mão de obra das indústrias (FRANCO & FRIGOTTO, 1993)

A partir daí, o ensino médio no Brasil passa a ter dois modelos. De um lado, o ensino profissionalizante, frequentado pela classe menos favorecida e que atendia a demanda da mão de obra para as indústrias e de outro, o ensino secundário, frequentado pelas elites, com caráter propedêutico e preparatório para o ingresso nas universidades públicas e privadas. A crescente expansão do ensino médio resultou no apelo para a equivalência entre ambos os cursos e a possibilidade de realizar o vestibular para as universidades. Entretanto, essa equivalência se dava apenas na formalidade, não promovendo as condições necessárias para a profissionalização dos alunos que não desejassem prosseguir os estudos.

É importante destacar que, no início dos anos 1950, o número de matrículas do secundário não chegava a 650 mil alunos, para uma população total de mais de cinquenta milhões de pessoas (BRASIL, 1998e).

Nos anos de 1960, intelectuais e estudantes mobilizaram-se em defesa da escola pública. No entanto, o golpe militar de 1964 e seu regime de restrições acabou por minar as tentativas de mudanças (FREITAG, 1977). O governo militar propõe a expansão do ensino às custas da iniciativa privada, o que leva a escola pública entrar em declínio. Há uma expansão em termos quantitativos, mas uma diminuição em qualidade.

De fato, o ensino médio sempre obteve o status de nível de ensino mais esquecido das políticas públicas educacionais no Brasil. Visto como um ritual de passagem ao nível superior, até meados dos anos 1980 o secundário foi historicamente um segmento destinado à educação das elites. Devido as altas taxas de repetência e de evasão escolar no ensino fundamental, a expansão do nível secundário não conseguia se concretizar.

No entanto, nos anos de 1980, com o processo de abertura política, as teorias críticas são retomadas nas discussões acadêmicas e com elas ressurgem a discussão de combate aos mecanismos de expulsão das classes menos favorecidas da escola e do poder (FREITAG, 1977). A partir daí, a situação do ensino nas escolas foi e tem sido objeto de muitos estudos acadêmicos. Nos últimos trinta anos, diversos trabalhos foram publicados buscando analisar a complexidade da questão da relação trabalho e educação, do ponto de vista legal, social e econômico.

Nas últimas décadas do século passado, com o esgotamento dos modos fordistas e tayloristas de produção, o capitalismo entrou em crise nos países centrais. Como

consequência, surge um novo processo de reestruturação nas relações de produção no mundo do trabalho, alavancada pelo avanço tecnológico.

O rápido desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação resultou em novas formas de viver, pensar, trabalhar, organizar-se e representar a realidade na sociedade do século XXI. O desenvolvimento da tecnologia minimizou as distâncias e o tempo entre culturas e conhecimento, integrando-as em diversos campos no fenômeno conhecido como globalização. Este processo trouxe consequências profundas nas organizações sociais e econômicas e, por extensão, na educação:

As exigências crescentes de produtividade e de qualidade e um contexto de mercado de trabalho instável e flexível ampliam os requisitos de qualificação dos trabalhadores e tornam cada vez mais generalizada a implantação de modelos de formação e de gestão da força de trabalho baseados em competências profissionais (DELUIZ, 2001, p.7).

Ocorre, com efeito, a globalização de mercados, organizações, regulamentos, costumes e problema, além da expansão do setor de serviços e do terceiro setor. Ocorrem também várias mudanças nas relações nos ambientes de trabalho e na organização dos empregos: na jornada e no espaço de trabalho, na hierarquia, na estrutura e no processo de trabalho, nas habilidades exigidas, nos contratos e no tipo de vida de trabalho.

Ramos (2004) afirma que na sociedade “Pós-industrial”, a produção volta-se principalmente para atividades de produção baseadas nas telecomunicações e computadores e tem por produto o conhecimento: “O modelo explicativo da sociedade pós-industrial e de informação, então, não seria mais o do valor-trabalho, mas do valor-conhecimento” (p.2).

Segundo a Teoria do Capital Humano, quanto mais elevado é o grau de escolaridade da população, mais um país está preparado para enfrentar adequadamente as mudanças no mundo do trabalho e assim ampliar o seu crescimento econômico (PAIVA, 2001). A educação básica é questão prioritária, como base da formação futura e o ensino superior foi estendido a uma parcela maior da população, em função de medidas afirmativas e de programas que facilitaram o acesso das classes mais pobres às universidades. Nesse cenário, a educação passou a ser considerada um importante fator para o desenvolvimento econômico de um país.

Em relação à realidade brasileira, se por um lado houve e está em curso uma expansão quantitativa da oferta da educação, o mesmo não se pode dizer quanto ao aspecto qualitativo. A escola cresceu com a ampliação da educação básica, com a Educação Infantil e a mudança para nove anos no ensino fundamental, mas passou também a assumir uma

série de tarefas e conteúdos antes de responsabilidade da família e de outras instituições sociais. “Estende-se, mas perde substância. Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir. Isso é mais ou menos palpável observando nossas escolas” (SAVIANI, 1999, p. 8).

No mundo do trabalho, por sua vez, cresceram as exigências por certificados e conteúdos. Na medida em que deixou de constituir um significativo e raro poder simbólico, o diploma perdeu seu valor, estabelecendo-se muitas vezes a competição em função das características pessoais do indivíduo, ao lado da qualificação. A noção de competência passou a ampliar a exigência da qualificação profissional.²¹

Com efeito, o discurso da qualidade na educação repercute diretamente na formação do professor, exigindo que a mesma se dê em nível superior. Se até então o professor era formado no nível do ensino médio, através dos cursos normais, a partir desse novo cenário a formação de professor passa a ser em nível de graduação, nos cursos normal superior e pedagogia.

Por outro lado, para atender a demanda de professores já formados pelo antigo curso normal de nível médio e já atuando como profissionais, surgem os programas de formação docente continuada, tais como PEFD (Programa Especial de Formação Docente), da UFAM e, mais tarde, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), do governo federal.

Na educação, o discurso pedagógico ocupa o lugar do saber acumulado, erudito. Há então uma migração no seio das organizações, da gestão de desempenho para a gestão de competências, sob a égide da *qualidade total*.

Para Perrenoud (1997), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (p. 7). Entretanto, Ropé e Tanguy (1997) assim como Perrenoud, concordam com a dificuldade em se atribuir um significado conclusivo à noção de competência:

²¹ A qualificação pode ser entendida como a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas voltadas para o desempenho de uma determinada tarefa e está ligada à especialização, à certificação e a um sistema de classificação de cargos e salários oferecidos aos trabalhadores pela empresa.

... os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos (...). Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. (Op. Cit., p. 16)

Na perspectiva norte-americana de Fleury e Fleury (2001), as competências referem-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam em um alto desempenho. Gonçalves (2001) reconhece a falta de consenso quanto ao conceito, considera as competências não apenas restritas às exigidas nas atividades profissionais, mas também a outras dimensões significativas da vida de uma pessoa e em outros papéis que desempenha. Para o autor a competência refere-se a:

Um conjunto integrado e estruturado de saberes — saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se — a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, em ordem a realizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência (GONÇALVES, 2001, p. 1).

Na sociedade atual são exigidas competências para que um profissional seja considerado bem preparado para o trabalho e possa acessar a rede de empregos. Da mesma forma, a escolha profissional está sujeita ao atendimento de competências necessárias para ingressar na formação de uma nova profissão.

Arruda (2002) reafirma a importância do sistema educacional na formação da força de trabalho e o “reconhecimento da capacidade deste em estimular e desenvolver as qualificações tácitas e as atitudes comportamentais valorizadas pelo novo modelo econômico” (p. 37).

Em contraposição, Paro (1999) considera que a preparação para o trabalho na verdade trata-se de preparação para o mercado de trabalho, em que o indivíduo deve ser inserido profissionalmente no mercado de acordo com as suas competências e adaptado aos ideais capitalistas. Ao refutar tal concepção argumenta o autor, que:

Entendemos que a educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (PARO, 1999, p. 118).

O modelo de competência credita o desenvolvimento das competências profissionais ao esforço individual, dentro das novas práticas de gestão empresarial, isto é,

o indivíduo é responsável pela administração da sua carreira, sendo esse um dos objetivos das intervenções na preparação para o trabalho, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Para Deluiz (2001):

A lógica das competências na gestão do trabalho, com sua perspectiva individualizante e individualizadora das relações de trabalho, leva o trabalhador, a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical (p. 13).

A crítica de Deluiz (2001) refere-se ao fato de que a identificação, a definição e a construção das competências profissionais estarem vinculados à lógica do mercado de trabalho. Para ele, a sua abrangência deve ser maior, envolvendo a “dinâmica e contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, transformações técnicas e organizacionais, os impactos ambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos, a solidariedade, os valores e a lutas dos trabalhadores”. (p. 17).

Como destaca Paro (1999), além do trabalho, também a democracia, a liberdade e os questionamentos críticos devem ser objeto de estudo na escola básica. Eles devem estar presentes na própria organização da escola como lugar de trabalho, de distribuição de autoridade e poder e vivências de relacionamento interpessoal.

Whitaker (1997) destaca a importância de se esclarecer os jovens em relação ao contexto histórico em que vivem e “alertá-los para o fato de que mercado de trabalho não é tudo”, estimulando-os a procurar em “um caminho profissional que signifique um ajustamento entre suas potencialidades e as necessidades do sistema produtivo” (p. 19).

Considerando que o desenvolvimento de competências profissionais se inicia bem antes de uma qualificação profissional, o contexto educacional, sendo o primeiro ambiente de trabalho sistematizado de que a criança participa, assume um papel importante, tanto em relação ao desenvolvimento de valores relativos ao trabalho como na aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades.

Para isso, é necessário que suscite uma noção ampliada de trabalho, não apenas como trabalho remunerado, mas também o estudo, o trabalho doméstico, o voluntariado, a prestação de serviços na comunidade e o lazer (e o ócio criativo). O conceito de trabalho como toda atividade física ou intelectual que visa a algum objetivo e pode envolver a busca da satisfação de necessidades básicas, sociais ou as ligadas à autorrealização, autodesenvolvimento, criatividade, autoexpressão e/ ou realização do próprio potencial.

Assim, ao longo da infância e da adolescência, são adquiridos conhecimentos e construídos valores, hábitos e atitudes em relação a várias dimensões da vida humana, inclusive do trabalho.

No Brasil, a tomada de decisões sobre uma carreira universitária, tecnológica ou sequencial acontece apenas no final da Educação Básica, ao contrário de muitos países. Há uma parcela dessa juventude que aspira a carreiras de nível universitários. Assim, ao terminarem o ensino médio terão que tomar decisões relativas aos seus estudos e/ou trabalho. No entanto, o que se observa é a existência de milhares de jovens de todas as classes angustiados em relação ao que fazer após o término do ensino médio. Existe uma ampla oferta de cursos e é constante o conflito entre as expectativas em relação à profissão do próprio indivíduo com ele mesmo, com seus pais.

No contexto atual, a escolha profissional de jovens tem sofrido influência de diversos fatores econômicos, que passa pela representação social. Na sociedade contemporânea tornou-se uma tarefa complexa e cheia de desafios promover a preparação para o trabalho de jovens. O avanço tecnológico, as novas formas de produção do conhecimento e o processo de globalização exigem um novo profissional e uma preparação que lhe permita adquirir os conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos que lhe torne uma pessoa bem preparada para o trabalho. E esta preparação deve ser continuada, sob enfoque da aprendizagem ao longo da vida.

No final do século XIX diversas mudanças surgiram e evoluíram rapidamente provocando transformações em todos os domínios da atividade humana, fazendo com que paradigmas sejam reformulados. Por volta dos anos de 1950, concebia-se que a vida de trabalho de uma pessoa começava na adolescência com a escolha da profissão e seguia com a formação profissional e/ou a inserção no mundo do trabalho estável e previsível. No entanto, esta percepção foi sendo alterada, de modo que nas décadas finais do referido século, surge uma outra perspectiva que define que a preparação para o trabalho implica desenvolver competências que se iniciam na infância e devem ser constantemente aperfeiçoadas ao longo da vida para garantir a empregabilidade em mundo cada vez mais instável e imprevisível.

Segundo Uvaldo & Silva (2009, p. 34),

Há uma nítida união entre educação e trabalho e a mudança em qualquer um deles repercute tanto nas concepções teóricas como nas práticas de intervenção (...) trabalho e educação se inserem em um contexto mais amplo que envolve questões relativas à

política, economia, cultura, etnia e localização geográfica, questões a serem consideradas quando se pensa em intervenções de carreira.

Como foi dito no primeiro capítulo, o trabalho é qualidade inerente ao homem desde os seus primórdios, podendo ser entendido como a realização do homem no seu processo de interação com a natureza para a evolução da humanidade, isto é, a ação consciente e prazerosa do homem na sua existência.

Nesta visão ampliada de trabalho, este é concebido como um processo que inicia nos primeiros anos da escolaridade e só termina com a morte. Assim, crianças e adolescentes trabalham na escola ao estudar. Da mesma forma se trabalha em diversos campos sociais como no lar, em serviços de voluntariado, na profissão e no lazer. Além disso, muitas pessoas, ao se aposentarem da vida profissional, se inserem em atividades de trabalho (remunerado ou não) tão ou mais recompensadores que profissão.

Se antes o processo de preparação para o trabalho era pontual na adolescência, tendo como ponto central a escolha do indivíduo por uma profissão, na atualidade se voltou para o desenvolvimento de habilidades, como tomar decisões e adaptar-se às mudanças, que serão úteis para o indivíduo tanto para a escolha como para a formação e o gerenciamento da carreira. Nessa perspectiva,

...a educação passa a desempenhar o papel de auxiliar os indivíduos a enfrentarem as novas exigências da sociedade pós-moderna, seja para atender às novas demandas do mercado de trabalho, seja para o desempenho dos outros papéis que desempenham ao longo da vida. A escola, como lugar de aprendizado, convivência e formação, é apresentada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico. E, pode contribuir para que jovens e crianças se tornem cidadãos bem (in)formados neste mundo bombardeado continuamente com informações, exigências e apelos ao consumo (IDEM, p. 37).

A concepção tradicional de Educação para o Trabalho envolve a inclusão no currículo de temas relacionados às diversas profissões e se afigura como possível mediadora entre a Educação e o Trabalho e pode contribuir para essa tarefa no contexto escolar nos níveis fundamental e médio.

3.2 A relação Trabalho e Educação no Brasil na legislação

No Brasil, a forma de intervenção no que refere-se à preparação para o trabalho é conhecida como Orientação Vocacional ou Orientação Profissional. No entanto, esta prática não está acessível a maior parte da população, uma vez que não está estabelecida nas escolas públicas, nem em outros serviços públicos, embora a legislação brasileira

refira-se à Preparação para o Trabalho como um dos objetivos da Educação no sentido de preparar crianças e jovens para prosseguir na carreira de forma a “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Para melhor entender esse processo, será apresentado um breve histórico desta relação entre trabalho e educação através das leis no Brasil.²²

Existem documentos que registram a Orientação Vocacional/Profissional nas escolas, sob a denominação de Aconselhamento Vocacional já em marcos regulatórios no período de 1920 a 1982. No entanto, no Brasil, as primeiras ações nessa direção são datadas em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, coordenado pelo engenheiro suíço Roberto Mange, com o objetivo de selecionar e orientar os jovens de cursos profissionalizantes, com o Serviço de Seleção, Orientação e Formação de Aprendiz para jovens matriculados em cursos mantidos pela Estrada de Ferro Sorocabana, em Sorocaba/SP. A partir deste modelo várias experiências em serviços de orientação e seleção de pessoal aconteceram ao longo da década de 1930 (PIMENTA, 1981; SANTOS, 1980).

Diversas experiências na área de orientação/formação profissional foram desenvolvidas no Brasil, destacando a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942; do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC) em 1946.

No entanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), é introduzido oficialmente nas escolas o “aconselhamento vocacional”, sob a coordenação do orientador educacional. A ele caberiam as funções de orientação escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa, familiar. Na orientação profissional, sua função seria identificar as aptidões individuais de todos os alunos, utilizando-se de todos os elementos da escola para desenvolver esse trabalho.

²² Não é objeto desta pesquisa fazer um histórico completo da legislação. Em razão disso, optou-se por fazer um recorte cronológico, descrevendo a legislação até o momento da elaboração das diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, ponto central deste trabalho. Ficaram de fora alguns marcos regulatórios mais contemporâneos.

A Reforma Universitária, como ficou conhecida a Lei n. 5.540, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e definiu, no artigo 30, os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

O Parecer CFE n. 252/69, aprovado em decorrência da Reforma Universitária pelo Conselho Federal de Educação, aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores (CHAVES, 1980).

A atuação dos orientadores na escola deveria ser realizada em consonância com o modelo do aconselhamento, por meio da avaliação das aptidões utilizando para isso instrumentos de avaliação psicológicos. Entretanto, quando em 1964, a profissão de psicólogo é regulamentada e os testes passam a ser de uso exclusivo deste, os pedagogos nas escolas ficam sem instrumentos de avaliação para a Orientação Profissional e, gradativamente, passam a se dedicar mais aos aspectos de adaptação e ajustamento dos alunos (PIMENTA, 1981).

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu que o ensino obrigatório básico passaria a ser de oito anos, incorporando a primeira etapa do nível secundário ao antigo ensino primário. Isso possibilitou mais anos de escolaridade a toda a população, transformando-se o ensino médio em curso de segundo ciclo secundário obrigatoriamente profissionalizante, eliminando o dualismo entre escola de 2º grau e escola técnica. Com a exclusão do exame de passagem entre o antigo primário e o primeiro ciclo do secundário (exame de admissão), ocorre primeira onda de crescimento do ensino médio, com mais de um milhão de novos alunos matriculados entre 1970 e 1980 (BRASIL, 1998e). O objetivo da lei era oferecer uma formação técnica básica a todos os alunos do 2º grau²³. Assim, a referida Lei instituiu o segundo grau como profissionalizante, tornando obrigatória a Orientação Educacional nas escolas.

²³ Os níveis de ensino no Brasil, até a Lei 9.394/ 96 eram denominados de Ensino de 1º, 2º e 3º graus, correspondentes aos atuais: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

O currículo continha uma parte de educação geral, que deveria ser exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais do 1º grau; e outra de formação especial, predominante no ensino de 2º grau, com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971).

A lei 5.692/71 instituiu a Orientação Educacional nas escolas, “incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (Art.10). Assim, a função do orientador educacional deveria ter como prioridade o aconselhamento vocacional e “possibilitar assistência aos alunos na maximização de seus recursos pessoais para que façam opção profissional conforme as necessidades do mercado de trabalho” (PIMENTA, 1981, p. 99).

Os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau foram alterados pela Lei 7.044/82, tornando facultativas a qualificação e habilitação profissional de nível técnico. Em seu artigo primeiro apresenta como objetivo geral da educação brasileira: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982).

A Preparação para o Trabalho, concebida como elemento de formação integral do aluno, passa a ser obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, devendo constar dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino, para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1982, Arts. 1º, 4º e 76º). No ensino de 1º grau a preparação para o trabalho deve “ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos” (BRASIL, 1982, Art. 76).

Com efeito, a preparação para o trabalho articulada com qualificação profissional já no 1º grau, mais do que executar um trabalho de orientação a partir das aptidões e habilidades, levava em conta as condições individuais, tais como a falta de oportunidade de prosseguimento nos estudos em função do final da gratuidade dos estudos. Cabia ao orientador educacional ajudar na escolha, que só intencionalmente eram direcionadas para postos de trabalho de nível inferior, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais. As ações dos orientadores educacionais eram voltadas para a questão da escolha, nos moldes do aconselhamento, o que suscitou as críticas de que sua atuação era um instrumento de reprodução da ideologia dominante e de manutenção das classes sociais.

Segundo estas críticas, a orientação educacional reforçava os princípios da igualdade de oportunidades, liberdade de escolha e individualismo, princípios estes da ideologia liberal. Segundo essa concepção todos têm as mesmas possibilidades de escolha (garantida pela Constituição) e, portanto, são livres para escolher de acordo com suas habilidades individuais, pressupondo que todos têm as mesmas condições de acesso e de sucesso, com a mesma liberdade de escolha em uma sociedade tão marcada pelas diferenças econômicas, educacionais e socioculturais. (FERRETI, 1980, 1988; PIMENTA, 1981).

Observou-se que a falta de preparo dos profissionais de orientação educacional e profissional para lidar com as críticas e redefinir suas ações e a urgência de outros problemas de ordem educativo-pedagógicos, a Orientação Profissional no contexto escolar foi gradativamente sendo deixada de lado, restando ações pontuais como palestras de profissionais e eventuais atividades para as séries terminais do Ensino Médio, como visitas promovidas por instituições para divulgação de seus cursos, permanecendo assim até a promulgação da nova LDB.

Este equivocado modelo implementado e a baixa qualidade da educação obrigatória, resultando em altas taxas de repetência, promoveu consequente obstrução do fluxo de alunos. Para os segmentos de baixa renda, o grande desafio limitava-se à conclusão do ensino fundamental, e eram poucos os bem-sucedidos.

Em síntese, o ensino técnico-profissional, ao longo de sua história, era utilizado por uma parcela da classe média como nível de preparação para o ingresso no ensino superior e não para o mercado de trabalho. As melhores escolas técnicas eram instituições federais. Estas ofereciam gratuitamente educação geral e ensino técnico. Como consequência, acabaram se transformando em cursos preparatórios ao ensino superior, limitando a possibilidade de os alunos realmente interessados aprenderem uma profissão e, com efeito, o mercado de trabalho tendo dificuldades de encontrar profissionais qualificados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente (LDB 9.394/96) promulgada em 20 de dezembro de 1996 estabelece que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

A Lei 9.394/96, ao contrário dos textos das Leis 5.692/71e 7.044/82, coloca a questão do trabalho após a cidadania, invertendo a ordem. Ao mesmo tempo, retoma o

termo *qualificação para o trabalho* da Lei 5.692/71, substituindo o termo *preparação para o trabalho*, presente na Lei 7.044/82²⁴.

A referida Lei, ao longo de seu texto, faz outras referências à questão do trabalho como parte das atividades no contexto escolar da Educação Básica. No Artigo 22, quanto das finalidades da Educação Básica, ela propõe “fornecer aos educandos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Apresenta no Artigo 27, Inciso III, que a “orientação para o trabalho” é uma das diretrizes curriculares. Também, apresenta como uma das finalidades do Ensino Médio “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 (Art. 35, inciso II).

Segundo a Lei, o objetivo do Ensino Médio, na Educação Profissional é “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (Art. 36A, § Único). Com efeito, a preparação para o trabalho aparecer de maneira essencial nos documentos legais que respaldam e orientam o Ensino Médio, disponibilizados aos professores através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Bases Legais.

A LDB 9.394/96, inicialmente, tratou do Ensino Médio em dois artigos. No artigo 35 estabelece que a finalidade do Ensino Médio é “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”. (Inciso II). Em 1997, o Decreto 2.208/ 97 regulamenta o § 2o do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio (BRASIL, 1997).

Em 2008, a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008) altera novamente o artigo 36, incluindo uma nova seção para tratar da Educação Técnica e Profissional de Nível Médio, com quatro novos artigos. Entre as mudanças, a que institui que o Ensino Médio pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a

²⁴ A qualificação envolve uma preparação para o trabalho, anterior à preparação para uma profissão.

formação geral do educando. Além disso, a Educação Técnica e Profissional de Nível Médio poderá ser oferecida de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Entretanto, bem antes disso, a Resolução CEB Nº 3/98 já afirmava que a educação deve se vincular “com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998d, art. 1º). Assim, as propostas pedagógicas das escolas e os currículos inseridos nas propostas deverão incluir as competências básicas, os conteúdos e as metodologias previstas pelas finalidades do Ensino Médio:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998e, Art. 4º).

O currículo deve promover a aquisição de dez competências básicas, tendo ocupação e trabalho como um tema transversal inserido em todos os conteúdos do Ensino Médio. Na Figura 12, elaborada a partir de MELLO (1998), pode-se identificá-las.

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO



Figura 12 - Quadro de competências básicas da Preparação para o Trabalho no Ensino Médio

Hoje defende-se a ideia de que a educação deve ser permanente a fim de permitir frequentes retornos a novos aprendizados. A escola deve desenvolver nos jovens as habilidades e competências para aprender a aprender, o raciocínio, o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos. O modelo da educação restrita a um certo período da vida das pessoas está cada vez menos presente nas discussões.

Segundo Mello (1998), são indissociáveis a preparação para o trabalho e a capacidade de aprendizagem, sendo fundamental destacar a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações dos conhecimentos científicos, “em todos os conteúdos curriculares” (p. 15). Com efeito, o trabalho deixa de ser obrigação ou privilégio de determinados conteúdos para integrar-se ao currículo como um todo, passando a ser o princípio organizador do currículo no Ensino Médio. Não se limita ao ensino profissionalizante “pois todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho, umas das principais atividades humanas” (BRASIL, 2000a, p. 79). Isto envolve a preparação para as escolhas profissionais futuras, o exercício da cidadania e o processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (Idem).

A LDB 9.394/96 reestruturou, portanto, o Ensino Médio, abrindo a possibilidade de se realizar a Educação Profissional em nível técnico, junto a uma preparação geral para o trabalho. Além de dedicar à Educação Profissional uma sessão própria. Em 2004, o Decreto 5.154 regulamenta esses artigos e dá especial atenção ao tipo de Educação Profissional de nível médio (BRASIL, 2004).

No período compreendido entre 2007 e 2009, a LDB/96 foi alterada 21 vezes. Dentre as alterações, destacam-se o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e a Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008) sobre a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Médio, com a possibilidade de integração entre ambos, podendo oferecer uma qualificação profissional e/ou prosseguimento nos estudos, em nível superior.

O ensino médio, na última década, tornou-se um ponto central quando se trata dos sistemas educacionais no mundo, nos quais aponta-se para uma articulação entre a preparação para o prosseguimento de estudos e a preparação para o exercício da cidadania, do trabalho e de desenvolvimento pessoal.

Nesse cenário, a formação profissional torna-se um complemento à educação básica, devendo ser organizada de forma flexível de modo a permitir sua permanente atualização à evolução técnica.

Segundo Castro (1999) “O ensino não pode continuar a ser puramente acadêmico quando se está lidando com alunos que não pretendem ir ao ensino superior”(p. 89). Uma educação permanente exige que os sistemas educacionais viabilizem efetivamente a universalização do ensino médio e a existência de um amplo e diversificado sistema de educação profissional pós-médio flexível e aberto a todos.

No Brasil, o ensino médio sempre variou entre oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade e oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. A única possibilidade que os que já haviam ultrapassado a idade normal de frequência à escola tinham para alcançar um maior nível de escolaridade era por meio dos esquemas de educação supletiva de ensino fundamental e médio. Isto praticamente lhes fechava a porta para a formação profissional de nível técnico.

A atual LDB propõe uma escola de ensino médio que garanta a continuidade ao ensino fundamental, veiculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo atual e, ao mesmo tempo, que mantenha os cursos técnicos, posterior ou

concomitantemente ao ensino propedêutico, para atender às demandas de uma clientela de alunos que também já são trabalhadores.

Buscando atingir essa meta, o MEC produziu, publicou e distribuiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais continham os textos legais e um conjunto de referências de apoio ao professor. Além disso, produziu-se uma série de programas para as escolas médias, procurando oferecer às escolas subsídios para a implementação das proposições da LDB, tendo como objetivos principais: apoiar o trabalho do professor em sala de aula; disponibilizar materiais e informações atualizadas que auxiliem na formação em serviço dos professores e gestores de escolas; e difundir a concepção da reforma e sua ênfase na interdisciplinaridade e contextualização da aprendizagem. Estes programas foram veiculados todos os dias pela TV-Escola, canal de TV do Ministério da Educação.

Nesse processo de mudanças em busca da melhoria da qualidade, inclui-se como um dos aspectos centrais da avaliação do ensino médio a criação, em 1998, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), instituído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Este exame apresenta como objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000, 1999, p. 5) e foi criado como mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade básica. Seu objetivo é traduzir, por meio da redação e da prova objetiva, os princípios e diretrizes da reforma do ensino médio, a partir da produção de um amplo diagnóstico do perfil dos alunos.

Para que o ENEM produza resultados, mais qualitativos, ele deve ser desenvolvido a partir de uma Base Nacional Comum que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, deve conceber que o objetivo do processo de aprendizagem seja a construção de competências e habilidades básicas e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos. (Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio, 1999, p. 30).

Sobre esse aspecto, Moreira (1995) afirma que “... o principal valor de um currículo nacional reside não no estímulo à padronização de metas e conteúdos importantes, mas sim no oferecimento de suporte ao funcionamento de um sistema nacional de avaliação...” (Op. cit., p. 98-99).

Em contraposição, D’Ambrosio (1999) questiona os benefícios e a eficiência de um currículo nacional obrigatório que atenda a todo o país no sentido de maior qualidade na educação. E acrescenta que, “ainda mais absurdo e obsoleto é pensar em testes padronizados e nacionais. Isso vai frontalmente contra as novas conceituações de educação (...), tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista cognitivo. Tudo o que há de mais moderno em cognição e aprendizagem condena testes padronizados.” (D’AMBROSIO, 1999, p. 92-93).

Com efeito, o ENEM afigura-se um dos principais mecanismos responsáveis por nortear o projeto de educação básica brasileira, tendo como fundamento um ensino por competências, visando à formação de um cidadão para o mundo do trabalho.

Se por um lado, o governo brasileiro implantou sua política educacional para o ensino médio, através da vinculação do ENEM aos processos de acesso às universidades públicas e privadas, por outro, houve também uma investida sobre as empresas, no sentido de que estas aproveitassem este exame nacional em seus processos admissionais, o que atrairia ainda mais o interesse sobre esta avaliação, no sentido de ser perfeitamente compatível com as exigências atuais do mundo do trabalho.

Portanto, com o argumento de proporcionar uma melhor qualificação da mão de obra para o mundo do trabalho cada vez mais excludente, o governo brasileiro, com o ENEM, busca a aproximação do ensino médio às necessidades e aos parâmetros do modelo empresarial.

Dessa forma, o ENEM, condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro e se constitui como um dispositivo que associa o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis. Da mesma forma, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios. Pelos efeitos que produz nas políticas de currículo, os discursos associados a esse exame constituem um contexto de influência para outras ações curriculares e também para outros sistemas de avaliação.

3.4 Retomando a questão da escolha profissional – o curso de pedagogia

Como se viu, o ENEM tem se tornado o principal instrumento de acesso às universidades públicas, nos últimos anos. Com efeito, por ser uma avaliação do Ensino Médio, as distorções entre escola pública e privada aparecem, bem como fatores sócio-econômicos-culturais, que acabam por justificar essa ou aquela escolha.

Na Universidade Federal do Amazonas, o ENEM é a forma de ingresso adotada para o preenchimento de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da UFAM, conforme a Portaria nº 807/2010 e a Portaria Normativa nº 04/2010, ambas do MEC, regulamentadas pela Resolução nº 005/2009, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFAM. No caso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM, das 84 vagas disponíveis, em cada turno, 42 são destinadas aos candidatos aprovados no ENEM (UFAM, 2012, p. 19).

Ainda sobre o curso de pedagogia, foi possível observar no grupo focal que a escolha profissional pela docência passa por diversos fatores que estão além do desejo real do aluno em ser professor. Quando observa-se a partir da coleta de dados desta pesquisa que a representação inicial de boa parte de alunos ingressantes acerca da docência contém uma visão negativa quanto à desvalorização do trabalho docente, potencializada na questão do baixo salário, e ainda assim existe a procura por parte destes alunos pelo curso de pedagogia, constata-se que o fator demanda/vaga é determinante na escolha profissional dos futuros professores.

Como foi dito anteriormente, No Brasil, ao contrário de outros países, a escolha profissional acontece apenas no final da Educação Básica, a partir do ingresso no nível universitário. A ampla oferta de cursos potencializa o conflito e a indecisão da maior parte dos jovens. Este conflito, causado muitas vezes pela falta de preparação para o trabalho e para a carreira, diz respeito a conciliar suas expectativas com a de seus pais e o mercado de trabalho referente à profissão escolhida, no que tange à oferta de emprego e remuneração satisfatória.

Neste contexto, a escolha profissional dos jovens passa pela representação social que este têm a respeito de cada profissão. Com relação à escolha dos alunos do curso de pedagogia, segundo relato dos sujeitos pesquisados, além da relação demanda/vagas que é determinada pela sua pontuação nos processos seletivos de acesso à universidade, são considerados fatores determinantes para a escolha da profissão docente a oferta de

emprego (tanto na rede particular de ensino quanto na rede pública, por meio de concursos periódicos) e a influência de profissionais da área de educação com os quais estes tiveram contato ao longo de sua vida.

Mesmo reconhecendo o processo de desvalorização do trabalho docente, a desvalorização salarial e o volume de trabalho, muitas vezes não reconhecido, portanto, com uma representação negativa do trabalho docente, estes alunos, ainda assim, optam em fazer o curso de pedagogia e tornarem-se professores.

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa, observa-se que muitos ingressam no curso de pedagogia sem o desejo de ser professor ou sem ter conhecimento que o mesmo forma professores. Manifestam o desejo de prestar seleção para outro curso ou mesmo transferência ao longo do processo de formação.

No entanto, à medida que vão progredindo no curso, vão mudando de ideia, chegando ao final da formação plenamente seguros de que escolheram a "profissão ideal", transformando a representação social inicial negativa, com vestígios de uma visão mais crítica porém crua e não científica, por outra mais romântica, madura e com um saber específico mais consistente, porém com uma visão crítica e de classe menos vigorosa.

Chega-se aqui ao ponto central desta pesquisa. O processo de transformação da representação social dos alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM ao longo da sua trajetória de formação. Quais são as variáveis que atuam nesse movimento? Que fatores curriculares e extracurriculares que influenciam e interferem neste processo de transformação? Como o curso de pedagogia da FACED/UFAM pode contribuir com seu projeto pedagógico na formação de professores comprometidos em desenvolver suas ações fazendo uso das competências humana, técnica e política, como atores ativos dos contextos social, político e educacional?

A partir destes questionamentos, o próximo capítulo deste trabalho busca apresentar uma análise em busca de se identificar de que formas o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas vem intervindo na formação e nas transformações das representações sociais apresentadas pelos alunos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO IV

Este trabalho foi estruturado na perspectiva de seguir uma linha de argumentação a qual demonstrasse o estudo da Representação Social da docência no percurso da formação dos alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Nessa perspectiva, este quarto capítulo busca apresentar uma análise de como o curso de pedagogia vem intervindo na formação e nas transformações das representações sociais apresentadas pelos alunos sujeitos da pesquisa.

Com efeito, a partir desta análise, busca-se apresentar alguns pressupostos para uma discussão mais profunda acerca do curso de pedagogia da FAGED/UFAM, na direção de uma representação social da docência que favoreça uma formação de qualidade dos futuros professores, na perspectiva de uma ação social que incite uma mudança nas práticas educativas e profissionais.

Assim, primeiramente será apresentado um breve histórico do curso de pedagogia no Brasil como suporte para a compreensão das diretrizes do MEC para o curso, em seu processo histórico. Em seguida, o projeto político pedagógico do curso de pedagogia da FAGED/UFAM será comentado à luz dos resultados apresentados na pesquisa de campo. Por fim, serão expostos alguns pressupostos para a discussão do curso de pedagogia da FAGED/UFAM na perspectiva de uma nova concepção de currículo, buscando assim, uma formação de qualidade ampla em que a representação social da docência desenvolvida pelos alunos estimule novos paradigmas no trabalho docente e no processo educativo como um todo.

4.1 Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil²⁵

Até o final da década de 1930, no Brasil, o curso de Pedagogia tinha como foco os processos educativos escolares, em particular a educação de crianças nos primeiros anos de escolarização, voltado para o estudo das formas de ensinar.

²⁵ Como dito anteriormente, esse breve relato histórico visa apenas contextualizar alguns pontos importantes para que se compreenda o processo de discussão até a elaboração das diretrizes para o curso de pedagogia.

Em 1939, com a crescente preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária, o curso de pedagogia foi regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei no 1.190/1939, junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, caracterizado como o campo de formação de “técnicos em educação”. Tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados em diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química, e, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, que consistia na formação do bacharel nos primeiros três anos do curso com as disciplinas de conteúdo dos fundamentos e teorias educacionais e, posteriormente, após concluído o curso de didática, era conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista de um ano.

Destinava-se, basicamente, à professores primários que ao concluírem o curso, prestavam concurso para assumirem funções como de administração, planejamento, orientação, inspeção, avaliação de alunos e docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico, seja em escolas ou nas secretarias municipais e estaduais ou no Ministério da Educação, no caso do bacharelado; ou como professor do curso normal, como licenciado.

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos de áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar (SAVIANI, 2012, p. 36).

Com efeito, criou-se uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, suscitando a compreensão de que o bacharelado formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, a licenciatura, formava o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. No entanto, o curso normal não era um campo exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

A Lei nº 4.024/1961, complementada pela regulamentação contida no Parecer CFE no 251/1962, manteve o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia e fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, o qual era composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. O objetivo desta organização curricular centralizadora era o de definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e

proporcionar uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

O Parecer CFE no 292/1962 manteve a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia, embora recomendasse que não deveria haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1. Com este Parecer, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado.

Apesar dessas mudanças, o cenário do curso de pedagogia continuou o mesmo até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as “habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a lei nº 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968. No entanto, a concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma estrutura diferente:

O curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação, continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 76).

Assim, a Lei da Reforma Universitária de 1968 caracterizava à graduação em Pedagogia pela oferta das habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração e Inspeção Escolar, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

O Parecer CFE no 252/69, incorporado à Resolução CFE no 2/69, que dispôs sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicava como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos.

Valnir Chagas, autor do parecer, argumenta que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, 1969, p. 106). Com isto justifica que não haveria necessidade para se instituir mais de um curso, portanto, sob o título geral de *curso de pedagogia* seriam contempladas todas as modalidades envolvidas no processo educacional.

Segundo o parecer, as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas, organizadas conforme a Tabela 11.

HABILITAÇÃO	PARTE COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia Geral, - Sociologia da Educação - Psicologia da Educação, - História da Educação, - Filosofia da Educação - Didática 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau - Metodologia do ensino de 1º grau - Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio)
Orientação Educacional		<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau - Princípios e Métodos de Orientação Educacional - Orientação Vocacional - Medidas Educacionais
Administração Escolar		<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau - Princípios e Métodos de Administração Escolar - Estatística Aplicada à Educação
Supervisão Escolar		<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar - Currículos e Programas
Inspeção Escolar		<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau - Princípios e Métodos de Inspeção Escolar - Legislação do Ensino

Tabela 11 - Organização do currículo do curso de pedagogia (Parecer CFE nº 252/69 e Resolução 2/69) – Elaborado pelo autor.

Assim, a Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção*, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, fixando que o título único a ser conferido pelo curso de pedagogia passava a ser o de *licenciado*, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau.

O impasse se apresentou quanto ao direito ao magistério primário. Sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. No entanto, a formação indispensável ao exercício desse magistério não ficava garantida. Fixaram-se então algumas exigências para a aquisição desse direito.

O breve percurso aqui descrito é importante para entender o debate que se aprofundou nas décadas seguintes a respeito da identidade do pedagogo no Brasil. O que se

observou foi uma identidade fragmentada por um currículo ineficiente e por uma profissionalização insatisfatória para realizar uma tarefa efetivamente educativa:

- (...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências (...) a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, “grosso modo”, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. (BISSOLI DA SILVA 1999, p. 70)

Este debate nacional teve como foco a identidade profissional de todo educador em relação ao curso de pedagogia, como veremos a seguir.

4.2 A identidade do curso de pedagogia: o debate para a construção de novas diretrizes

As diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, trouxeram e trazem como consequência o surgimento de várias identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil, as quais revelam conflitos quanto às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

As diferentes posições a respeito dessas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso.

Com a ampliação do acesso à escola, com efeito, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. Com efeito, a complexidade organizacional e pedagógica também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira.

Por outro lado, no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo

educacional, é realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1978, o I Seminário de Educação Brasileira, organizado com a objetivo de divulgar resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”. Este encontro se configurou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava que as decisões sobre as questões educacionais passassem a ser tomadas pelos profissionais educadores envolvidos no processo e não de “cima para baixo”.

Dois anos depois, a Universidade de São Paulo (USP) sediou a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) com o mesmo intuito de questionar as políticas educacionais do regime militar. Neste evento foi instalado em 2 de abril de 1980 o Comitê Pró Formação do Educador, com sede na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Assim, durante toda a década de 1980, por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista *epistemológico*, no que diz respeito à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores; no *político*, por acreditarem na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária; e *didático-pedagógico*, a partir da apresentação de uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de pedagogia, que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo. Como afirma Brzezinski (2005, p. 12), “Movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais” .

Em todo esse processo de discussão, é possível destacar uma temática central que sempre esteve em foco: a questão de uma *base comum nacional*, expressão defendida pela primeira vez pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação“, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983 e promovido pela Secretaria de Educação do Ensino Superior/MEC.

Neste encontro chegou-se a definição de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. Com a finalidade de levantar essa bandeira e dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação do educador e acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciaturas, educadores e estudantes presentes ao encontro de Belo Horizonte instituíram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que em 1990 se

transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Preocupado com a repercussão dessa tese nos meios educacionais e, também, contrário à mesma, o representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP/MEC) convocou especialistas e a coordenadora da CONARCFE para discutir a questão em uma mesa-redonda sobre “Natureza e especificidade da educação”. Este evento ocorreu em 5 de julho de 1994, na qual estiveram em pauta visões diferenciadas sobre o curso de pedagogia e a formação do educador, assumidas, especialmente, pelos professores Demerval Saviani e Moacir Gadotti.

Durante a 36ª Reunião da SBPC, em 1994, ocasião em que se apontavam os diversos entendimentos sobre a base comum nacional, o CONARCFE retoma a discussão e apresenta os pressupostos acerca do que seria a *base comum nacional*. A base comum, segundo estes pressupostos, seria a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. Através de estudos comuns a todas as licenciaturas seria possível formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade em que vai atuar (AGUIAR, 1997).

Para sistematizá-la e efetivá-la, o documento sugere “linhas de ação” comuns a todas as licenciaturas, entre as quais: ciclos de estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico. Além disso, sugere ser necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, uma vez que a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo (AGUIAR, 1997).

Desde então, é presente um movimento que tem norteado a ação da Anfope em direção à defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada. Atentas às exigências do momento histórico várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estiveram os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

No entanto, apesar do amplo debate a respeito das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção e do trabalho e nas formas de sociabilidade vigentes, diversos cursos no país continuaram mantendo a mesma estrutura curricular, formando

unicamente o especialista em administração escolar, em supervisão escolar e em orientação educacional, atendo-se apenas ao mínimo fixado pela Resolução CFE no 2/69, com pequenas variações.

Um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi, sem dúvida, o repúdio à proposta de formação do “especialista no professor” no curso de pedagogia, tendo em vista que essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador, questão amplamente discutida por vários autores. Nessa visão, o pedagogo “especialista” acabou por receber o caráter de “autoridade escolar”, criando uma divergência interna que suscitava que este profissional estava hierarquicamente acima do professor (BRZEZINSKI, 2005). Este conflito de classe foi potencializado pelas diferenças salariais entre os chamados “técnicos” em educação e os professores. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em consequência disso, o curso de Pedagogia passou a receber severas críticas apontando o tecnicismo na educação, em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral minimizavam a prática afirmando que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores.

Em contrapartida, outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (BRASIL, 2005, p. 4).

Em síntese, as diferentes interpretações sobre a pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de pedagogia no Brasil abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador (AGUIAR & MELO, 2005)

Estas contradições materializadas no currículo expressam abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito. Além disso, trazem à tona às questões

epistemológicas e socioculturais que permeiam o debate sobre a modernidade, mesmo que, no campo teórico, ainda prevaleça a visão tecnicista, sob o que Aguiar (2005) denomina de *neotecnicismo*, em confronto com outros enfoques tradicionais e críticos.

Estes conflitos estiveram presentes no processo de normatização das bases curriculares dos cursos de graduação, entre os quais o de pedagogia, de forma permanente, traduzindo perspectivas diferenciadas dos atores envolvidos.

Com efeito, no bojo de todo esse movimento, pode-se, por fim, constatar a aceitação da base comum nacional organizada em eixos curriculares como princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional. Observa-se também que nas reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações.

Como se viu, o curso de pedagogia, no percurso de sua existência, provavelmente pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica foi resultado de um trabalho de mediação que não apenas contemplou uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. Constata-se, pois, que a busca da identidade do curso de pedagogia e a intervenção nesta realidade fundamentaram o percurso das discussões e debates até chegar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, concretizadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, foram o marco na história da pedagogia e propulsoras de novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, no sentido de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

Estas diretrizes definem a destinação, a aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida no curso de pedagogia curso, que abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

A Figura 13 apresenta na forma de esquema as categorias as quais as diretrizes do curso de pedagogia se aplicam:

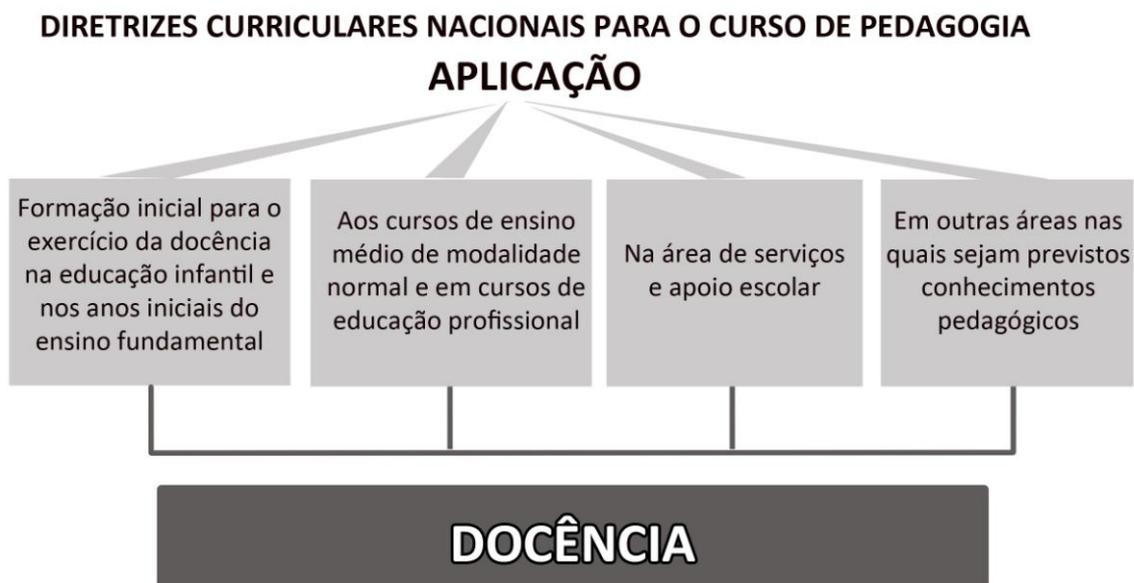


Figura 13 – Categorias de aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de pedagogia - Elaborada pelo autor.

Assim, percebe-se uma ampliação na formação e no campo de atuação profissional dos pedagogos. Os artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso, reforçam esta perspectiva:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Com efeito, a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, evitando a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Nas Diretrizes, o conceito de docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, para além do sentido restrito do ato de *ministrar aulas*. Segundo o Parecer CNE/CP n. 05/ 2005 (p. 7):

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não- escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 7).

O trabalho docente e a docência, dois termos conceitualmente distintos, requerem uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem. Além disso, suscitam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam, um vez que as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. Segundo, Aguiar e Melo (2005, p. 67):

[...] escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem os pilares e os contornos da formação do pedagogo:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico,

o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

O que se pretende a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia é que ofereça uma formação que possibilite a compreensão da complexidade da escola e de sua organização, propiciando a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. Uma formação em que a pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional. Isto é identificado claramente no Parecer CNE/CP n. 05/2005 (p. 6-7):

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. (...) Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (...). Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Esta perspectiva para a formação do profissional da educação do curso de pedagogia, por afigurar-se abrangente, trouxe a exigência, por ocasião das reformas curriculares do curso em diversas universidades, de uma nova concepção da educação, de escola, de pedagogia, de docência e de licenciatura, compreendidas no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de existência dos homens, demarcando o caráter sócio-histórico desses elementos.

O fato é que, a partir das Diretrizes Nacionais o curso de pedagogia definiu-se exclusivamente como um curso de licenciatura e, conforme o referido Parecer, a formação docente nas áreas especificadas constitui um de seus pilares. No entanto, ao se compreender e definir o curso de pedagogia como uma licenciatura, não se pode cometer no equívoco de organizar seu currículo de forma linear, como um curso pertencente ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o

exercício da docência nos diversos níveis de ensino. Em outras palavras, não se deve pensar seu currículo como “grade curricular”, uma vez que o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto.

Para que isto aconteça, se faz necessária uma formação teórica consistente, baseada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia.

Essa sólida formação teórica, por sua vez, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Ao contrário, as DCN-Pedagogia apontam para uma organização curricular fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (AGUIAR & MELO, 2005, p. 83).

As Diretrizes Nacionais, portanto, propuseram um diálogo entre os diferentes componentes curriculares, integrados e articulados ao longo de toda a formação por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da pedagogia.

Uma forma de consolidar essa perspectiva no contexto do curso de pedagogia é formação para a gestão educacional, indicada nas Diretrizes Nacionais, como um importante instrumento para romper com visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino, superando o modelo de divisão pormenorizada do trabalho educativo, promovido historicamente pela divisão do curso de pedagogia em habilitações, que colocou de um lado as funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de responsabilidade dos “técnicos” em educação e, de outro, as funções de implementação, de realização dos trabalhos planejados, pertinentes aos professores.²⁶

²⁶ Com efeito, a divisão em habilitações colocou frente a frente, como duas categorias antagônicas, os chamados “especialistas” em educação e os professores, o que reforçou a representação social negativa da docência e o interesse manifesto de parte dos alunos de pedagogia em quererem ser pedagogos, mas não docentes, conforme constatado no Grupo Focal desta pesquisa.

A gestão educacional, portanto, é concebida pelas Diretrizes nacionais como sendo:

... entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 8).

Esta definição sobrepõe-se definitivamente àqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por “habilitação”, que culminavam na formação dos denominados “especialistas em educação”, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros. No artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 01/2006, esta definição fica consolidada:

Art. 14. A Licenciatura em pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e nº 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.

O Parecer CNE/CP nº 3/2006, em observância ao disposto no artigo 64 da Lei nº 9.394/1996, enfatiza, de um lado, que a licenciatura em pedagogia, realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica e, de outro lado, estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada. O mencionado Parecer reafirma a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

Tal posicionamento ainda é justificado pelo Parecer CNE/CP nº 5/ 2005 que prevê que todos os licenciados possam ter oportunidade de aprofundamento da formação pertinente, ao longo de sua vida profissional, em caráter de pós-graduação.

Enfim, nessa breve descrição acerca das Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de pedagogia, foi possível pontuar os pressupostos que fundamentaram a reformulação e a construção do Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da

Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, objeto deste trabalho de tese, o que será abordado no item seguinte.

4.4 O Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – Antecedentes históricos

Como visto anteriormente, a partir da década de 1980 intensificaram-se os debates, embates e manifestações públicas acerca do curso de pedagogia, na busca de uma identidade que fundamentasse sua estruturação. Esse processo culminou na elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de pedagogia, o que levou as universidades reformularem os projetos políticos pedagógicos de seus cursos, tendo como eixo central do curso de pedagogia a docência.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas não foi diferente. Há muito discutia-se e criticava-se o modelo tecnicista da formação do pedagogo, exclusivamente dividida em habilitações.

4.4.1 Os currículos anteriores ao currículo atual do curso de pedagogia da FACED/UFAM.

O currículo do curso de pedagogia que resultou da Lei 5.540/68, denominada Lei da Reforma Universitária datava de 1977 e estruturava o curso de pedagogia em quatro habilitações (Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar).

Como foi visto, tinha duração de quatro anos (oito períodos), sendo dois anos (quatro períodos) com disciplinas do núcleo comum – em que todos os alunos da turma que ingressou estudavam juntos – e dois anos (quatro períodos) com as disciplinas específicas de cada habilitação, ocasião em que os alunos se separavam e se agrupavam nas habilitações escolhidas.

Duas reformulações ocorreram até que se chegasse ao atual Projeto Político Pedagógico, objeto deste estudo. Já em 1995 acontece a primeira reformulação do currículo trazendo a formação da docência na Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª séries, mantendo, todavia, as habilitações do currículo anterior, agora agrupadas em duas:

Habilitação em Administração Escolar/Inspeção Escolar e Habilitação em Orientação Educacional/ Supervisão Escolar, ambas na modalidade de Complemento de Habilitação.

Assim, os alunos de pedagogia teriam oito períodos letivos com a formação da docência das séries iniciais do curso fundamental, totalizando 147 créditos e 2.325 horas de aula, divididos em 33 disciplinas obrigatórias e 3 eletivas. Ao final do curso, os alunos poderiam optar pelo Complemento de Habilitação, escolhendo um dos dois grupos de habilitações, concluindo em três períodos letivos, totalizando 30 créditos e 600 horas de aula. Com efeito, o aluno do curso de pedagogia formado neste currículo, depois de onze períodos em cinco anos e meio estava habilitado em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para atuar como “Especialista” nas áreas escolhidas.

Como novidade deste currículo, buscando promover a articulação teoria e prática, são criadas as disciplinas Introdução à Metodologia Educacional, Atividades Orientadas I e Atividades Orientadas II, concebidas como campo de produção do conhecimento vinculando as teorias estudadas à realidade escolar.

Apesar dos inegáveis avanços, a proposta de reformulação curricular manteve a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, com um agravante: com o agrupamento das habilitações, houve uma redução sensível no volume da formação específica. Se no currículo tecnicista anterior de 1977 os alunos tinha um núcleo comum de 20 disciplinas e mais 20 disciplinas específicas da habilitação, no currículo de 1995 estas foram reduzidas à seis, incluindo os estágios.

Assim a configuração da matriz curricular de 1995 se apresentava:

HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO DE 1ª A 4ª SÉRIES

1º PERÍODO	2º PERÍODO
Introdução à Psicologia da Educação Metodologia do Trabalho Científico Introdução à Filosofia Língua Portuguesa I Sociologia I	Filosofia da Educação I Fundamentos Biológicos da Educação Sociologia da Educação I História da Educação I Atividades Orientadas I
3º PERÍODO	4º PERÍODO
Filosofia da Educação II Sociologia da Educação II História da Educação II Psicologia da Educação II Atividades Orientadas II	Didática Geral Antropologia da Educação Introdução à Metodologia da Pesquisa Educacional Educação na Região Amazônica Eletiva
5º PERÍODO	6º PERÍODO
Psicologia da Educação III Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico I Currículos e Programas Organização do trabalho Escolar Eletiva	Planejamento do Ensino Metod. e Prática do Ens. de História e Geografia Metod. e Prática da Educação Pré-escolar Educação Especial: Fundam., Pressup. e Organização Eletiva
7º PERÍODO	8º PERÍODO

Avaliação e Medidas Educacionais Metod. e Prát. do Ens. de Matemática e Ciências Metod. e Prática do Ens. Da Língua Portuguesa Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico II Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II
---	---------------------------

COMPLEMENTO DE HABILITAÇÃO

HABILITAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR/INSPEÇÃO ESCOLAR

9º PERÍODO	10º PERÍODO	11º PERÍODO
Estatística Aplicada à Educação Princ. e Mét. de AE/IE ²⁷	Gestão Escolar Legislação do Ensino Básico Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV

HABILITAÇÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL/ SUPERVISÃO ESCOLAR

9º PERÍODO	10º PERÍODO	11º PERÍODO
Estatística Aplicada à Educação Princ. e Mét. de SE/OE ²⁸	Gestão Escolar Legislação do Ensino Básico Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV

TABELA 12 – Matriz Curricular do curso de pedagogia da FACED/UFAM – Versão 1995

A manutenção das habilitações, na verdade, atendia à demanda dos sistemas educacionais públicos do Estado e do Município, uma vez que os concursos públicos traziam em seus editais a exigência do apostilamento no Diploma de Pedagogia a habilitação específica para que seus portadores pudessem exercer a função. Só poderiam prestar concurso para atuar como pedagogo especialista aqueles que constasse no diploma a habilitação específica para atuar.

No entanto, o que se observava na prática, antes mesmo da própria reformulação, é que estes sistemas educacionais já não faziam distinção entre as habilitações. Assim, depois de aprovado no concurso e tendo assumido a função, os egressos acabavam por atuar nas escolas como uma espécie de “pedagogo generalista, assumindo as funções pedagógicas demandas na realidade escolar.

As políticas públicas de educação sempre foram determinadas pela conjuntura econômica e política que permearam a história da educação brasileira. A prática pedagógica dos profissionais de educação, embora não estivesse objetivamente definida

²⁷ Administração e Inspeção Escolar

²⁸ Supervisão Escolar e Orientação Educacional

nas leis de educação, tem sido fundada, de modo geral, no atendimento dos pressupostos presentes nestas leis.²⁹

Assim, discussões por todo o país acerca da identidade do curso de pedagogia aconteciam de forma cada vez mais frequente. Urgia, como foi visto, a elaboração de novas diretrizes para o curso.

No bojo dessas discussões, foi aprovada em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Trata-se da Lei 9.394/96, sancionada em 24 de dezembro daquele ano. Em seu texto, estabelece que a formação dos profissionais da educação deve ser feita em nível superior. No entanto, admite como formação mínima para o magistério, nos níveis de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade Normal (at. 62).

A grande novidade em relação à formação do profissional em educação foi a criação dos “institutos superiores de educação” prevista no artigo 62 como uma alternativa às universidades e regulada no artigo 63 onde se qualifica o “curso normal superior”.

O chamado “normal superior” possuía uma duração menor que o curso de pedagogia e tinha a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Mais uma vez, o curso de pedagogia sofre um golpe em sua identidade, uma vez que se coloca em questão a qualidade da formação dos docentes em um tempo menor.

No caso do curso de pedagogia da FAGED/UFAM, que na versão de 1995 do seu currículo, possuía a duração de cinco anos e meio, viu formar-se uma representação social que o colocava em desvantagem e em conseqüente desvalorização na sociedade.

No debate acadêmico, chega-se a conclusão de que era urgente uma nova reformulação do curso de pedagogia da FAGED/UFAM no sentido de adequá-lo ao contexto da nova LDB e das conjunturas decorrentes de sua implantação no seio da sociedade.

²⁹ Isto fica claro quando, para implantação da Lei 5.692/71, estabeleceu-se a *Reforma Universitária* na Lei 5.540/68, com quatro anos de antecedência, visando justamente a formação de profissionais da educação que viabilizariam as reformas do ensino de 1º e 2º graus.

Assim, em 1999 é aprovado um novo projeto político pedagógico para o referido curso, o qual promove um enxugamento nas disciplinas e uma ajuste nas distorções presentes no currículo anterior. Isto levou a uma redução da formação para nove períodos, incluindo o Complemento de Habilitação, que foi mantido com o mesmo agrupamento anterior, ou seja, habilitação em Administração Escolar/Inspeção Escolar e Habilitação em Supervisão Escolar/Orientação Educacional. Destarte, o número de disciplinas das habilitações de complemento foram reduzidas à duas, sendo “Administração Escolar e Inspeção Escolar no Ensino Básico”, para a habilitação de AE/IE, e “Supervisão Escolar e Orientação Educacional no Ensino Básico”, na habilitação SE/OE, incorporadas ao oitavo período regular, junto com o Estágio Supervisionado II (Magistério de 1ª a 4ª séries). A disciplina Estatística Aplicada à Educação, exclusiva das habilitações do complemento, passa a ser obrigatória a todos os alunos, inserida no sexto período.

Como isso, todos os alunos do curso de pedagogia teriam os princípios das habilitações, devendo retornar apenas mais um período para cursar o estágio supervisionado específico e obter o apostilamento no diploma.

Mais uma vez observa-se uma desvalorização ainda maior na formação do especialista que, no currículo tecnicista de 1977 faziam 20 disciplinas específicas em quatro períodos, portanto dois anos, e que agora receberia toda a formação em uma disciplina de 60 horas e o estágio supervisionado de 180 horas.

Assim, mesmo não excluindo as habilitações, o projeto político pedagógico de 1999 acabou por desferir o último golpe na perspectiva do bacharelado em pedagogia.

Outras mudanças realizadas demonstram que a reformulação de 1999 acabou configurando-se um retrocesso no processo de identidade do curso de pedagogia da FACED/UFAM.

Dentre essas mudanças, a exclusão da disciplina *Introdução à Filosofia* para dar lugar à disciplina *Introdução à Pedagogia* trouxe perdas substanciais nas disciplinas *Filosofia da Educação I* e *Filosofia da Educação II*, uma vez que os alunos perderam a base epistemológica que davam suporte aos conteúdos específicos de educação sob o olhar da filosofia. Por outro lado, a disciplina *Introdução à Pedagogia* não supria as lacunas presentes nos fundamentos teóricos filosóficos, inclusive quanto à própria crise de identidade do curso. Ainda nos fundamentos, a disciplina *Sociologia I* foi substituída por *Introdução à Sociologia da Educação*.

Foi criada a disciplina *Expressão Cultural e Educação*, cujo o foco eram o ensino das linguagens artísticas a partir dos parâmetros curriculares em Artes. À época, um acirrado debate se configurou em torno da nomenclatura da disciplina e suas concepções contrárias entre arte como linguagem estética e a arte como expressão cultural. Venceu a segunda.

Outra disciplina criada foi *Comunicação, Educação e Tecnologia*, que visava contemplar o estudo das novas tecnologias e das novas linguagens midiáticas no processo educativo.

Algumas outras disciplinas apenas mudaram a nomenclatura mas mantiveram suas ementas anteriores e a equivalência. É o caso de *Antropologia 'da' Educação* que passou a se chamar *Antropologia 'e' Educação*, de *Introdução à Metodologia da Pesquisa Educacional* transformada em *Metodologia da Pesquisa em Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico I e II* desmembradas nas disciplinas *Política Educacional e Organização do Ensino Básico* e *Legislação do Ensino Básico, Planejamento do Ensino e Avaliação e Medidas Educacionais* condensadas na disciplina *Planejamento e Avaliação do Ensino*, a disciplina *Currículos e Programas* transformada em *Escola, Currículo e Cultura* e, por fim, *Organização do Trabalho Escolar*, que passou a chamar-se *Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar*. Além destas, as disciplinas *Metodologia e Prática do Ensino* das áreas específicas (História e Geografia, Educação Pré-escolar, Matemática e Ciências e Língua Portuguesa) passaram, na nova versão do currículo, serem chamadas *Teoria e Prática do Ensino* (História e Geografia, Educação Infantil, Matemática e Ciências e Língua Portuguesa). Foi ainda acrescentada a disciplina *Teoria e Prática da Alfabetização*, inexistente na versão de 1995.

Uma mudança importante foi a exclusão das disciplinas *Atividades Orientadas I e II*, que não conseguiram atingir o propósito ao qual foram destinadas. A falta de entendimento por parte da maioria dos professores de como operacionalizá-las o que impossibilitou que as mesmas fossem instrumentos de articulação com as outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, foram fatores decisivos para a sua extinção.

Para substituí-las e tentar promover a interdisciplinaridade, foram criadas as disciplinas *Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III*. Com efeito, esse processo de articulação entre teoria e prática iniciaria com a disciplina *Metodologia da Pesquisa em Educação*, na qual os alunos receberiam os fundamentos e pressupostos da pesquisa,

passaria pelas disciplinas *Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica I*, em que elaborariam um projeto de pesquisa, *Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica II*, na qual executariam o projeto, *Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica III*, onde seria produzido o relatório da pesquisa, e culminaria no *Estágio Supervisionado I e II*.

Mais uma vez a proposta tornou-se inoperante devido a falta de continuidade das mesmas, seja pela troca de professores, seja pela falta de um planejamento mais amplo que possibilitasse essa articulação.

Vale destacar que os alunos egressos que participaram sujeitos desta pesquisa formaram-se a partir da versão desse currículo³⁰. Convém, pois, retomar alguns relatos:

A teoria e a prática não tem combinado muito, é quando chegamos na hora dos estágios que podemos ver a deficiência (...) a teoria e a prática estão bem distante uma da outra. As teorias que aprendemos muitas vezes não se aplica na realidade e como uma demagogia (JULIANA, 24 anos).

Existe teoria maçante, ainda que em sua grande parte seja bem proveitosa e útil a curto, médio e longo prazo, o contato com a prática é lançado, praticamente, todo para os últimos períodos, justamente, os mais corridos. Talvez, essa seja a grande lacuna do curso. Uma distância significativa entre toda a enxurrada de teoria e a prática nas escolas. Para quem opta pelo curso sem essa experiência de sala de aula, além de ser uma “desvantagem”, por não ter a vivência para fundamentar seus argumentos, é um impacto depois de anos de leituras, trabalhos e estudos com a realidade das escolas (CLAUDIA, 25 anos).

A disciplina Iniciação à Pesquisa [e Prática Pedagógica] se resumiu à leitura de textos e a elaboração de um projeto que ficou no papel. Alguns nem entregaram nada e passaram... (JULIA, 24 anos)

Estes relatos demonstram que, embora a intenção fosse a melhor, na prática, não aconteceu. Mais uma vez, o currículo favoreceu uma representação social da docência na qual o professor é visto como desvalorizado e desprestigiado. Essa representação acabou produzindo discursos que associavam o trabalho docente à evocações tais como amor, vocação, dedicação. Na prática o discurso exclama que a profissão de docente é desvalorizada e cheia de desafios. Por isso, para exercê-la é necessário que o profissional goste do que faz, tenha amor, vocação e se dedique ao máximo. Esse pensamento

³⁰ Embora no ano em que os egressos participantes concluíram o curso já estava em vigor o currículo atual, estes ainda eram remanescentes do currículo anterior decorrente do processo de transição.

praticamente extingue toda a dimensão política da profissão, reduzindo-a ao aspecto individual e subjetivo.

Do final da década de 1990 até o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, mantiveram-se no âmbito acadêmico os debates e as discursões que permeavam a identidade do curso de pedagogia. Até que em 2008 acontece a última reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia na Faculdade de Educação, implementado no ano seguinte, o qual será apresentado e analisado a seguir.

4.5 O currículo de 2008, em vigor no curso de pedagogia da FACED/UFAM.

Mesmo com a aprovação das Diretrizes, as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia continuaram na pauta das discussões acadêmicas e políticas. As questões postas afiguraram-se um desafio para a área da educação como um todo, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos. Não se limitou a algumas universidades. Outros desafios emergiram de sua aprovação, entre os quais o de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, visando formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar.

Buscou-se, no âmbito das universidades brasileiras a efetivação de uma política global de formação dos educadores, motivadas para o debate e para a vivência de novas e criativas experiências curriculares nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Por outro lado, as entidades representativas de importantes segmentos da área – a ANFOPE, o FORUMDIR, a ANPED e o CEDES –, as diretrizes da pedagogia e a política de formação dos profissionais da educação estiveram presentes e foram objeto de análise e de proposições nos encontros, seminários e congressos realizados por todo o país.

Esse cenário juntamente com as transformações da sociedade e nas políticas públicas de educação, que apresentaram novas orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais e para a Gestão do Trabalho Escolar, desencadearam na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas um intenso debate acerca do curso de pedagogia nos diversos segmentos da comunidade acadêmica. No campo deste debate, havia um ponto que era comum a todas as correntes e

pensamentos: as características regionais do curso e da universidade. Consta na apresentação do Projeto Político Pedagógico:

A processualidade das atividades desenvolvidas enfatiza a construção coletiva, no entendimento de que a função social e constituição da identidade do Profissional graduado pelo Curso de Pedagogia/UFAM deve tomar como referência a realidade da Região Amazônica (UFAM, 2008, p. 2).

Assim, em meio ao debate nacional acerca da identidade do curso de pedagogia no processo de elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares, em que discutia-se sobre a formação do pedagogo quanto às habilitações e à formação do professor, acontece no ano de 2005 a XIX Semana de Pedagogia. No evento foram apresentadas e discutidas as propostas do FORUNDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas) e pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação).

O FORUMDIR, no documento “Carta de Porto Alegre” elaborada em seu XVIII encontro Nacional, realizado naquele município, reafirmou sua compreensão segundo a qual a Pedagogia se aplica ao campo teórico-investigativo da Educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim,

... o pedagogo deverá receber uma formação integrada para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento do campo educacional e no exercício da docência nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo: a) Docência na Educação Infantil, nas Séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional); b) Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação (FORUMDIR, 2003, p. 1).

Esta posição vem como contraposição ao Projeto de Resolução do CNE (formação de professores da educação básica em nível superior e institutos superiores de educação, versão de 01/12/03), que problematiza, entre outras coisas, que é o Curso Normal de Nível Médio, “o aceitável para a formação de professores de educação infantil e de 1º a 4º séries”, deixando aos professores individualmente a tarefa de ingressar em cursos de nível superior.

Para a ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), posicionava-se contra a formação fragmentada do pedagogo, defendendo a formação tanto do docente quanto do especialista, para atividades escolares e não escolares. Segundo o

Documento Final do XI Encontro Nacional, o pedagogo formado no curso de pedagogia “é um profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas” (ANFOPE, 2002, p. 25).

Neste encontro realizado em 2002, é reafirmado pela ANFOPE a docência como eixo de formação profissional do pedagogo, ainda que reconhecendo que a Pedagogia não se encerra nas funções docentes. Para a entidade, as áreas de atuação profissional do pedagogo seriam:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos); Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
- b) Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- c) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- d) Áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE, 2002, p. 25 e 26).

Em âmbito nacional, durante todo o ano de 2005 e início de 2006, permeavam no processo de construção das Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia contradições quanto à finalidade do curso. De um lado argumentos defendiam a formação para a docência, de outro para o exercício de atividades específicas em várias áreas do saber/fazer educacional e pedagógico.

Em 2006, a XX Semana de Pedagogia, já com as Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de pedagogia, foi organizado um cronograma pela comunidade da Faculdade de Educação para a execução de ações que definiriam o novo projeto político do curso. No mesmo ano foi realizada a I Mostra da FACED, em que foram expostos e discutidos os trabalhos desenvolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão. A partir deste debate chegou-se ao redimensionamento dos trabalhos produzidos pela faculdade, destacados as possibilidades e os limites sob os pontos de vista metodológico, teórico e organizacional. Do resultado deste processo partiu-se para a formulação de uma nova proposta pedagógica e curricular.

Uma primeira versão do atual projeto e a síntese do Projeto para o Polo da UFAM em Benjamin Constant/AM serviram de base inicial para a discussão de formulação do novo projeto pedagógico e curricular do curso de pedagogia que contou com a participação

dos departamentos, dos grupos e núcleos de pesquisa, além de alunos e professores, que deveriam levar suas propostas para as assembleias da comunidade.

Com efeito, definiu-se que a docência seria o eixo central do currículo, seguindo as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, atendendo a formação de professores para a educação infantil (crianças de 2 a 6 anos) e para as séries iniciais do ensino fundamental (crianças de 7 a 10 anos)³¹.

Nesse sentido, se de um lado essa especificação atende a novas necessidades de formação do Professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, de outro ela favorece a redefinição e reconfiguração dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da pedagogia; os quais devem se voltar especialmente para os processos e mecanismos do desenvolvimento, da socialização, da aprendizagem e da escolarização da criança. Essa direção implica, também, a delimitação de conhecimentos e abordagens políticas e metodológicas da gestão educacional e escolar (UFAM, 2008, p. 4 e 5).

Destarte, foram priorizados os conteúdos e métodos da gestão escolar, sob o intuito pressuposto destes fortalecerem e qualificarem a formação e atuação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o projeto, isto favorece a construção de estruturas capazes de interpretar, formular propostas e intervir na gestão democrática da escola.

Segundo as orientações dos Pareceres, das Resoluções e das Diretrizes para o curso de pedagogia, parte dos conteúdos e estruturas das antigas habilitações são incorporados para a área de *gestão educacional e escolar*. No entanto, embora com uma nova roupagem e concepção mais ampla, foi privilegiada a área de administração, uma vez que na nova configuração da organização do trabalho escolar e dos sistemas de ensino, a orientação educacional foi perdendo espaço até ser substituída pela Psicologia Escolar. A inspeção escolar, cuja atuação se dava no macro dos sistemas educacionais, acabou sendo exercida por profissionais de outras áreas.

... é fundamental a participação do Professor na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino. É uma participação que deve ser entendida para além da atuação nas atividades burocráticas dos sistemas e instituições de ensino, o que implica exigências de formação tanto teóricas e metodológicas quanto política (UFAM, 2008, p. 8).

³¹ De acordo com o texto do Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia.

A supervisão escolar, entendida no Projeto Político Pedagógico do curso como “orientada especificamente pela formulação, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos/projetos curriculares de ensino e aprendizagem” (UFAM, 2009, p. 6), acabou por aparecer no projeto como uma orientação para que seus conteúdos e estruturas configurassem em nível de pós-graduação lato sensu, como curso de especialização.

De fato, o projeto acabou seguindo o que havia sido proposto pelo FORUMDIR e pela ANFOPE, eliminando da formação as habilitações em suas especificidades, redefinindo na Gestão Educacional e Escolar os princípios, métodos e conteúdos da administração educacional reconfigurada nas novas concepções em voga.

O projeto pedagógico e curricular buscou atender à diversidade e à inclusão de sujeitos nos contextos socioculturais, a partir de abordagens pedagógicas especiais. Assim, definiu-se incluir no currículo as modalidades escolares *Educação de Jovens e Adultos*, *Educação Especial* e *Educação Indígena*, com o objetivo de favorecer a especialização de conhecimentos, metodologias e práticas.

Um outro aspecto debatido e presente no projeto curricular e pedagógico trata da questão das novas tecnologias:

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/UFAM dedica-se entre outras questões, a estudos e pesquisas sobre as mutações em curso nos mundos do trabalho, sobretudo a intensificação do ritmo das inovações tecnológicas de base micro eletrônica [...] Para além de perspectiva exclusivamente instrumental e tecnicista das tecnologias e das mediações didáticas, a dotação de novas condições tecnológicas deve estar relacionada pedagógica e curricularmente as áreas definidoras do Curso, quais sejam, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFAM, 2008, p. 7 e 8).

Propõe-se o currículo a inclusão tecnológica e digital do graduando por meio de programas pedagógico-curriculares específicos, por meio de novas condições tecnológicas, tais como: brinquedoteca, laboratório de produção de materiais (vídeos, livros, softwares), salas multimídia (tele e vídeoconferência) laboratório de informática, banco de dados digital e outros. “Na construção da matriz curricular, essa perspectiva tecnológica tem por ancora os conteúdos disciplinares de jogos, arte-educação, mediações didáticas e, ainda, literatura infantil” (UFAM, 2008, p. 8)

Conforme o texto do Projeto, houve também uma preocupação em contemplar o estudo dos problemas sociais contemporâneos pertinentes à vida, a atuação cidadã e a formação dos sujeitos, entre as quais a questão do meio ambiente, a diversidade étnica e cultural e dos próprios sujeitos da educação. Considerando que a atuação do

pedagogo/professor esteja prioritariamente inserida no contexto amazônico, buscou-se uma abordagem que privilegiasse essa temática, visando “...tanto o aprofundamento dos problemas e singularidades regionais quanto à necessidade de formação de processos identitários dos sujeitos estudantes da Amazônia” (UFAM, 2008, p. 9).

Indicou-se, assim, a perspectiva de abordar estas temáticas numa perspectiva transversal, isto é, os conteúdos sobre a natureza, a cultura, a diversidade étnica ancoradas “nos conceitos de sustentabilidade, auto-organização, apropriação e significação social e educacional do patrimônio cultural, ambiental, material e imaterial” (UFAM, 2008, p. 9).

No projeto, esta perspectiva se materializa na articulação entre as disciplinas obrigatórias “Antropologia e Educação”, “A criança, a natureza e a sociedade”, “Metodologia da Pesquisa em Educação” e “Educação Indígena”.

Conforme o próprio projeto anuncia, busca-se dessa maneira uma formação ampla e global do profissional pedagogo, que poderá atuar nos campos formal, não-formal e informal, conquistando espaços mais amplos no mercado de trabalho, tendo a docência como princípio estruturantes.

Podemos inferir que todo pedagogo tem uma formação para o exercício da docência, porém nem todo docente é um pedagogo, o que lhe possibilita uma maior ampliação de campo profissional tendo a pedagogia como profissão (UFAM, 2008, p. 9).

Até aqui foram apresentados os pressupostos teóricos e conceituais que fundamentam o Projeto Político Pedagógico e Curricular do curso de pedagogia, em vigor. O foco principal deste trabalho de pesquisa, no entanto, não é nem a avaliação do currículo em questão, nem a discussão do mérito acerca do seu processo de elaboração. De fato, analisar e discorrer acerca da representação social da docência pelos alunos do curso no percurso da formação é o foco desta pesquisa. No entanto, para que se chegue a este objetivo, é preciso partir do currículo e do projeto político do curso e sua aplicação prática, bem como, identificar em seu desenvolvimento a construção desta representação.

A seguir, serão apresentados os pontos principais que dizem respeito diretamente ao objeto desse estudo. A saber, o perfil do licenciado em pedagogia, as competências gerais, habilidades/atitude/valores e os objetivos do curso, segundo o projeto político pedagógico e curricular do mesmo.

4.5.1 O perfil do licenciado em pedagogia da FACED/UFAM

As Diretrizes Nacionais Curriculares concebem o aluno de Pedagogia como aquele que lida em seu processo de formação com informações e habilidades permeadas de conhecimentos teóricos e práticos, consolidadas pelo exercício da profissão, “fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2005, p. 10). Esse conhecimento deve se constituir por meio de diversos olhares interconectados entre si. Olhares das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que possibilitam a leitura e a interpretação das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Com efeito, a formação do licenciado em Pedagogia deve compreender a escola como uma organização complexa, cuja a função social e formativa é a de promover educação para e na cidadania. Esta educação deve ser compartilhada com equidade e qualidade.

Por outro lado, a multiplicidade de conhecimentos e saberes presentes nesse processo formativo do licenciado em pedagogia substancia a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada (BRASIL, 2005)

O campo de ação do pedagogo é configurado pelo trabalho realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. “Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2005, p. 7).

Desta forma, a docência constitui-se na articulação de conhecimentos construídos a partir de diferentes tradições culturais e das ciências, além de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. Portanto, não deve se restringir à utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos e desarticulados de realidades históricas específicas (BRASIL, 200).

De acordo com o Parecer VNE/CP N° 5/2005, que estabelece as diretrizes para o curso de pedagogia, o perfil do licenciado em Pedagogia deve estar associado ao próprio perfil do curso e seus pressupostos conceituais e teóricos. Assim, para que se possa traçar o que se espera dos egressos do curso é necessário que se considere:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis sociais;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área de educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professora(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente da (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (BRASIL, 2005, p. 8).

Nesta direção, o projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia da FACED/UFAM apresenta o perfil do licenciado em pedagogia afirmando que o egresso do curso caracteriza-se pela “apropriação e objetivação de domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos, dinamizados no exercício teórico-prático de práticas pedagógicas em âmbito de instituições educacionais escolares e não-escolares” (UFAM, 2008, p. 10).

O aluno do curso de pedagogia da FACED/UFAM, de acordo com a proposta curricular, deve ser o sujeito que terá como campo de atuação a docência na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Para isso, o curso deve oferecer uma consistente formação teórica e metodológica, além de saberes e práticas, organizados e articulados ao longo do curso (UFAM, 2008).

A formação deve possibilitar ao egresso a capacidade de orientar os processos de ensino e aprendizagem levando em consideração as características dos educandos e as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, culturais, étnicas, emocionais e afetivas. Para isso, é preciso que seja promovida uma formação consistente que favoreça que este tenha consciência da diversidade, respeitando as diferenças em diversos aspectos. Deve, portanto, desenvolver a capacidade de analisar problemas socioculturais e educacionais visando o planejamento de ações educacionais e pedagógicas que contribuam para a superação das diversidades e da consequente exclusão social.

O licenciado deve receber formação adequada para que tenha capacidade de:

...organizar e desenvolver experiências de aprendizagem, utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, adotando uma perspectiva interdisciplinar adequada às diferentes fases e ciclos de desenvolvimento humano, particularmente de crianças (UFAM, 2005, p. 11).

Para isso, o licenciado deve ser capacitado à:

...realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos estudantes, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos (UFAM, 2008, p. 12).

Quanto à organização do trabalho escolar, deve ser estimulado o *habitus* de trabalho coletivo e compartilhado entre a área pedagógica e as demais áreas do conhecimento que fundamentam o campo educacional, bem como “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.

O licenciado, segundo o projeto político pedagógico e curricular, deve ainda “participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais” (UFAM, 2005, p. 12), conhecendo e aplicando as determinações legais, as diretrizes e programas curriculares na execução e avaliação de currículos da educação infantil e anos iniciais.

O projeto do curso privilegia a formação para educação inclusiva com relação às abordagens étnico-raciais e às modalidades especiais de ensino, contemplando fundamentos e abordagens pedagógicas da Educação Especial, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos. Esta perspectiva visa promover, segundo o projeto, a “atuação pedagógica inclusiva e afirmativa, na compreensão, interpretação e formulação de processos pedagógicos específicos para os sujeitos definidos nas citadas abordagens e modalidades de ensino” (UFAM, 2008, p. 12).

Assim, espera-se que o egresso de pedagogia seja apto a:

- Favorecer a inclusão social dos sujeitos indígenas, com necessidades especiais e jovens, através de uma postura política e pedagógica afirmativa, pautada na constituição de processos identitários, de valorização dos saberes, modos de vida e condições de desenvolvimento e socialização.
- Promover o diálogo intercultural entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária.
- Participar de grupos de pesquisa e desenvolvimento de alternativas pedagógicas, didáticas e tecnológicas, voltados para a inclusão e escolarização de sujeitos portadores de necessidades especiais, especificidade étnica e com rupturas na escolarização regular.
- Atuar como agente intercultural, com vistas à valorização de temas indígenas relevantes no intercâmbio com a sociedade nacional e global.

- Atuar na promoção do desenvolvimento de propostas e mediações pedagógicas voltadas para a formação/escolarização dos sujeitos com necessidades especiais e/ou especificidade étnica;
- Investir na sua formação profissional continuada nas abordagens teóricas e pedagógicas, definidas no campo da diversidade e modalidades da educação escolar e não-escolar (UFAM, 2008, p. 12-13).

O curso de pedagogia deve, no processo de formação do aluno, favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e valores para que este tenha em sua ação profissional as atitudes necessárias para a promoção de uma educação igualitária de qualidade, agrupadas para fins didáticos em três competências: **política, humana e técnica**, conforme a Tabela 13.

COMPETÊNCIA POLÍTICA	COMPETÊNCIA HUMANA	COMPETÊNCIA TÉCNICA
<ul style="list-style-type: none"> -Compreensão da Educação como processo global, que acontece dentro e fora da sala de aula. -Compreensão do processo de construção do conhecimento, em suas dimensões individuais e sociais. -Compreensão das diversas formas de produção cultural que envolvem o estudante, bem como a influência das diferentes linguagens presentes na sociedade atual na construção do conhecimento. -Capacidade de refletir sobre a prática pedagógica, num movimento dialético, visando a inovação teórica e educacional orientadas para a transformação social. -Compromisso ético-profissional. -Compromisso com o princípio da gestão democrática da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Atuação em ambientes educativos escolares e não-escolares. -Capacidade de criar situações funcionais de aprendizagem e de avaliação, no processo educativo. -Capacidade de promover a interação entre estudantes, professores, famílias e comunidade como forma privilegiada de construção do conhecimento. -Capacidade de compreender as diversidades étnico-sociais, culturais e especiais, promovendo a educação inclusiva. -Capacidade de coordenar grupos e lidar com as diferenças entre seus membros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreensão das contribuições das diversas ciências que fundamentam a Educação para a construção de uma prática educativa de qualidade. -Compreensão do desenvolvimento do educando e da importância da proposição de um trabalho intencional e sistematizado. -Capacidade de articulação da educação com outras áreas do conhecimento. -Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica. -Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos, utilizando recursos tecnológicos disponíveis. -Capacidade de análise, elaboração, planejamento e implementação de projetos educacionais. -Domínio das áreas de conhecimento a serem trabalhadas em cada nível de sua atuação. -Realização de um trabalho pedagógico pautado na interdisciplinaridade e na investigação.

Tabela 13 – Competências gerais, habilidades/atitudes/valores. FONTE: UFAM, 2005, p. 12-14. Elaboração do autor.

Com efeito, o projeto do curso de pedagogia visa a formação integral do pedagogo, em diversos campos de atuação e com uma vasta base epistemológica capaz de desenvolver competências e habilidades para atuar no campo educacional escolar e não-escolar.

4.5.2 Objetivos do curso de pedagogia da FAGED/UFAM

Quanto aos objetivos propostos para o curso, nos objetivos gerais foram contemplados os campos de atuação do pedagogo de acordo com as diretrizes nacionais, almejando-se formar o pedagogo para atuação profissional: para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; para planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos; para a prática da gestão democrática e participativa da educação (UFAM, 2008).

Nos objetivos específicos o curso de propõe a estudar os processos de construção do conhecimento, levando em conta as interações e implicações nas relações pertinentes ao sujeito, enfatizando a diversidade cultural e ambiental amazônica nas abordagens dos processos de formação da criança. Para isso, se propõe a constituir grupos de estudo, reflexão, desenvolvimento de materiais e projetos visando a ação pedagógica no campo educacional.

Além disso, são objetivos específicos do curso:

- Possibilitar ao pedagogo a compreensão das políticas públicas relacionadas à educação e suas implicações práticas;
- Contribuir para o desenvolvimento dos saberes e competências pedagógicas teórico-práticas constituintes do processo educativo, no intuito de possibilitar ao pedagogo a compreensão e atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, numa perspectiva de formação das múltiplas dimensões humanas;
- Sensibilizar o pedagogo para a necessidade da formação contínua e da pesquisa para a construção de uma prática educativa transformadora.
- Formar o pedagogo para a prática da gestão democrática da educação visando a atuação participativa nos processos da educação e do trabalho escolar (UFAM, 2008, p. 14)

Os objetivos apresentados, o perfil do e licenciado e as competências a serem desenvolvidas serão indispensáveis para a análise dos resultados do Grupo Focal e da Evocação das Palavras quanto à representação social da docência pelos alunos do curso,

uma vez que na fala dos sujeitos aparecem diversas lacunas na formação, decorrentes desse processo.

A seguir serão apresentados os elementos que compõem a matriz curricular do curso e a descrição dos eixos estruturantes do currículo, ambos importantes para a análise final deste trabalho de pesquisa na identificação dos elementos que comprovem à tese proposta.

4.5.3 Matriz Curricular do curso de pedagogia da FACED/UFAM

A grande novidade e, provavelmente, um avanço em relação aos currículos anteriores, está a concepção do currículo organizado em *eixos estruturantes*, buscando a integração a partir dos *fundamentos, métodos, processos e mecanismos de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da estrutura escolar*.

Observando essa sequência estruturante, o projeto optou por iniciar a formação com os fundamentos teóricos (1º ao 3º períodos). Em seguida, do 4º ao 9º período, as áreas de educação infantil e anos iniciais, finalizando com o estágio supervisionado em educação infantil no 8º período e o estágio supervisionado para os anos iniciais no 9º período. No 7º período inicia a Gestão na Educação, finalizando no 10º período, com o estágio supervisionado em Gestão.

Duas necessidades fundamentaram esta opção curricular:

A necessidade de favorecer o aprofundamento teórico, metodológico, técnico do graduando, na perspectiva de promover a formação de profissionais e ou pedagogos competentes, formados na FACED-UFAM;

A necessidade de o estudante obter a fundamentação prévia/pré-requisito – na Educação Infantil e Anos Iniciais – para cursar a área de Gestão na Educação Básica (UFAM, 2008, p, 16).

No projeto original, o curso se integralizaria em nove períodos durante quatro anos e meio, com a indicação para que o estágio supervisionado fosse realizado no contraturno. No entanto, pelo fato do curso não ser diurno, mas sim matutino ou vespertino, não haveria como exigir do aluno que assim o fizesse, caso este fosse impedido por trabalho ou outro motivo. Assim, em 2010, o colegiado do curso, depois de consultar a comunidade da

FACED, através da Resolução 06/2010, alterou para dez períodos e cinco anos a duração do curso, para não alterar nada da matriz curricular nem das disciplinas³².

A construção do quadro de ementas e a proposta dos conteúdos disciplinares se orientou, segundo o projeto, por uma “perspectiva integradora dos suportes teóricos, pedagógicos e metodológicos, que fundamentam a organização escolar e a prática docente” (UFAM, 2008, 16).

Essa integração deve ser fundamentada a partir de uma coerência interna, articulando as disciplinas em termos de Estruturas, Conceitos e Eixos visando as concepções, as formas de organização e a intervenção na educação escolar, bem como na prática pedagógica, no processo de formação e construção do conhecimento por parte do estudante.

Com efeito, foram consideradas referências que compuseram a estrutura das disciplinas pertencentes as formações de educação infantil e dos anos iniciais, a saber:

- a) as dimensões de formação do sujeito criança (linguístico, estético, cultural e científica).
- b) Os conteúdos e processos diversos do conhecimento (linguagem, artes, ciências, matemática).
- c) As metodologias e atividades do ensino como a estruturação de experiências de aprendizagem da criança (educação infantil e anos iniciais).

Dessas referências, chegou-se a estrutura dos eixos conceituais e metodológicas, apresentadas na Figura 14:

³² É importante citar que no debate acerca da proposta de alteração, vários alunos manifestaram que não queriam abrir mão da formação em Gestão, sob o argumento de não quererem ser “somente” professores. Este fato foi uma das motivações para que fosse realizado esse trabalho de pesquisa.

EIXOS	ESTRUTURAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS
EIXO 1	Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação
EIXO 2	A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
EIXO 3	Pesquisa e Prática Pedagógica
EIXO 4a	Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais
EIXO 4b	Conhecimento e Metodologias educacionais por área - Educação Infantil
EIXO 4c	Conhecimentos e Metodologias educacionais por área – Anos Iniciais
EIXO 4d	Conhecimentos e Metodologias por área – Gestão Escolar
EIXO 5	Educação e diversidade
EIXO 6	Prática Pedagógica: estágio supervisionado em educação Infantil e séries iniciais
EIXO 7	Prática Pedagógica: estágio supervisionado em gestão escolar

Figura 14 – Fonte: UFAM, 2008, p. 17

Conforme o projeto político pedagógico e curricular do curso, buscou-se a integração dos fundamentos e das abordagens metodológicas a partir de uma sequência de conteúdos e de processos metodológicos, iniciando pelas dimensões da cultura, da arte e da linguagem na formação da criança, seguindo pelos processos complexos de atividades de ensino, de aprendizagem, da internalização e construção de noções, da língua, dos processos socioculturais, das ciências e da matemática (UFAM, 2008, p. 17).

No **eixo 1 - fundamentos de ciências humanas, sociais e de educação**, no qual encontram-se as contribuições das diversas ciências à Pedagogia, busca-se a compreensão ampla do fenômeno educativo. As disciplinas deste eixo são: *Filosofia da Educação I e II, Sociologia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II, História da Educação I e II, Antropologia e Educação, Metodologia do Trabalho Científico e Língua Portuguesa*.

No **eixo 2** encontram-se as disciplinas pertencentes à **dinâmica escolar e o trabalho pedagógico**, que busca compreender os diferentes elementos intervenientes na organização escolar através da reflexão sobre as macroestruturas e sua interferência sobre a microestrutura da sala de aula. Fazem parte do elenco das disciplinas deste eixo: *Política e Legislação da Educação Básica, Organização do Trabalho Escolar, Currículos e Programas da Educação Básica, Didática e Planejamento e Avaliação do ensino e da aprendizagem*.

Buscando estabelecer a relação entre a pesquisa e a formação docente, o **eixo 3 – pesquisa e prática pedagógica** dá ênfase a investigação como elemento fundamental para a construção das práticas pedagógicas através da reflexão sobre a realidade da sala de aula. As disciplinas deste eixo são: *Metodologia da Pesquisa em Educação, Projeto de Pesquisa I e II, Seminário de pesquisa e Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*.

O eixo 4 foi subdividido em quatro itens considerando as especificidades. No **eixo 4A** encontram-se os **conteúdos e atividades transversais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental regular**, presentes nas disciplinas: *A Criança e as Artes, Jogos e Atividades Lúdicas, Literatura Infantil e Mediações Didáticas*. Este eixo procura abordar as diferentes linguagens e produções culturais destinadas à infância como instrumentos importantes para o desenvolvimento cultural, social, linguístico e estético da criança. Além disso, busca estabelecer um vínculo de continuidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O **eixo 4B – metodologias educacionais e conhecimentos específicos por área: educação infantil** busca abranger as dimensões formativas das crianças de zero a cinco anos de idade nas questões estéticas, linguísticas, culturais, sociais, corporais e científicas. Com efeito, aborda a questão dos conteúdos e processos de apropriação de conhecimentos e de formação dos sujeitos, por meio das disciplinas: *Fundamentos da Educação Infantil, A Criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual, A Criança e a Linguagem Matemática e A Criança, a Natureza e a Sociedade*.

O **eixo 4C - metodologias educacionais e conhecimentos específicos por área: anos iniciais** tem como objetivo compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico. Para isso, propõe as disciplinas: *Metodologia da Alfabetização, Conteúdos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, Conteúdos e Metodologias do Ensino de História e Geografia, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática e Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências*.

A discussão específica das questões teóricas e práticas do processo de gestão democrática da educação é contemplada pelo **eixo 4D – conhecimentos específicos da área de gestão democrática da educação**, distribuídas nas disciplinas: *Gestão Escolar, Gestão da Educação e Gestão e Planejamento Educacional*.

Como dito anteriormente, o projeto do curso buscou contemplar as especificidades do trabalho docente com a diversidade cultural e da subjetividade humana. Assim, buscando promover o compromisso com o diálogo intercultural e das diversidades, o **eixo 5 – educação, ambiente e diversidade** propõe as seguintes disciplinas: *Educação Especial I, Educação Indígena I, Educação de Jovens e Adultos I, Educação Ambiental e LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais*.

Os **eixos 6 e 7** tratam da questão dos estágios supervisionados em **educação infantil e anos iniciais** e em **gestão escolar**, respectivamente. No **eixo 6** o projeto propõe “a articulação entre os estudos teóricos do curso e a realidade cotidiana das escolas públicas” (UFAM, 2008, p. 20) sob o propósito de “investigação da práxis”, através das disciplinas *Estágio Supervisionado I (educação infantil)*, com características de observação, acompanhamento e prática pedagógica e *Estágio Supervisionado II (anos iniciais)*, que deverá se estruturar em observação, prática pedagógica, registro e avaliação.

O **eixo 7** tem como objetivo fundamentar a prática do gestor escolar com base na perspectiva de integração das diversas áreas de atuação do trabalho pedagógico e administrativo nos sistemas de ensino, nos contextos escolares e não-escolares. A disciplinas *Estágio Supervisionado III em gestão escolar*, busca pautar-se em elaboração e desenvolvimentos de planos em gestão.

O projeto ainda apresenta o **eixo estruturante complementar optativo**, disponíveis aos alunos a partir do 3º período, visando fornecer o enriquecimento e o aprofundamento conceitual. Entre as disciplinas optativas, estão: *Educação Especial II, Educação Indígena II, Educação de Jovens e Adultos II, Educação do Campo, Psicologia Social, Movimentos Sociais e Educação, Metodologia da Leitura, Educação do Adolescente, Economia e Educação, Informática Aplicada à Educação, Políticas Públicas e Ensino Fundamental, Política e Legislação no Ensino Superior, Educação em Direitos Humanos, Educação e Sexualidade, Tópicos Especiais em Educação e Dinâmica de Grupo*.

O projeto traz ainda a exigência de 100 horas complementares, conforme orientação da Resolução 018/2007 que regulamenta as atividades dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas, alterada para 145 horas pela Resolução 06/2010. Estas atividades buscam ampliar, qualificar e normatizar as atividades de enriquecimento

curricular, distribuídas ao longo dos semestres letivos. Para equilibrar as atividades, o projeto propõe categorias de atividades com horas proporcionais, conforme Figura 15.

CATEGORIAS	DISCRIMINAÇÃO	C/H	DOCUMENTAÇÃO
Atividade de Pesquisa	- Participação em projeto de pesquisa;	30 h	Declaração
	- Participação em grupo de estudo para aprofundamento de temas específicos, com orientação e acompanhamento por parte de docentes	10 h	
Atividades de Extensão	- Participação em projetos de extensão, de assistência e/ou atendimento à comunidade;	30 h	Certificado
	- Realização de estágio não-obrigatório na área de educação	30 h	Declaração
Atividades de Apoio ao Ensino	- Monitoria	40 h	Declaração
Eventos e Cursos	- Participação em Congressos, Seminários, colóquios, semanas pedagógicas, conferência, jornada, fórum, oficinas, cursos, mini-cursos, ciclos de palestras	30 h	Certificado
	- Ministrante de Curso	20 h	Declaração
Publicação e Apresentação de Trabalhos	- Publicação de resumos em anais de eventos técnico-científicos	20 h	Anais
	- Publicação de artigos em revistas com corpo editorial	40 h	Artigo Publicado
	- Publicações impressas e virtuais	20 h	Cópia ou endereço eletrônico da publicação
	- Autoria ou co-autoria de capítulo de livro	30 h	Ficha catalográfica
	- Autoria ou co-autoria de cadernos, apostilas	20 h	Ficha catalográfica
Atividades diversas de apoio	- Participação em organização de eventos	20 h	Declaração
	- Participação em comissões de reformulação curricular		
	- Participação em coordenação de mesas		

Figura 15 – Quadro de categorias para as atividades complementares . FONTE: UFAM, 2008,p. 28

Ao aluno que desenvolver e concluir Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), dentro dos critérios estabelecidos pela Universidade Federal do Amazonas, poderá requerer a equivalência integral das horas complementares.

Procurou-se com a descrição dos elementos que compõem o projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade

Federal do Amazonas fornecer ao leitor uma visão do processo de formação do pedagogo a partir da estrutura curricular do curso.

Retomando o objeto deste trabalho que é “A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação”, a seguir será apresentada a análise do que foi até aqui apresentado, no intuito de identificar no percurso do processo de formação as transformações nas representações decorrentes do projeto político pedagógico e curricular do referido curso, destacando suas influências positivas e negativas na formação dessas representações, que é a tese deste trabalho.

4.6 O Curso de pedagogia da FACED/UFAM e a representação social dos alunos

O presente estudo teve como um dos seus objetivos analisar os fatores que estruturam a representação negativa da docência nos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, buscando identificar as suas variáveis que permitam uma análise teórica que suscite possibilidades de novas discussões e debates acerca do perfil do pedagogo que queremos formar.

Em seu delineamento, este estudo foi concebido como exploratório, no sentido de compreender como o curso de pedagogia da FACED/UFAM intervém no processo de formação e transformação da representação social de seus alunos, no percurso da formação. Nesta primeira abordagem buscou-se conhecer como estes alunos pensam, sentem e comunicam em relação à profissão docente, para a qual estão sendo formados. A teoria das representações sociais foi o referencial teórico utilizado para tentar captar como os participantes deste estudo têm se apropriado dos saberes veiculados no curso no sentido de construir uma representação social da docência que sirva de base para um trabalho pedagógico de qualidade e de compromisso social.

Moscovici (2003) concebe as representações sociais como conjuntos de conceitos, explicações e afirmações interindividuais que funcionam como padrão de referências para o que se percebe e o que acontece: “onde objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (p.55). Segundo o autor, a função básica das representações sociais é tornar familiar o não-familiar, restabelecendo o desequilíbrio gerado pelo não conhecido. Os processos cognitivos usados neste mecanismo são a ancoragem e a objetivação.

Neste estudo, o não-familiar era uma concepção de docência trazida pelos alunos ao ingressarem no curso, na qual a representação do “ser professor” apontava para uma profissão desvalorizada e não reconhecida, com salários muito baixos e um excessivo volume de trabalho. Em decorrência dessa representação, muitos dos alunos manifestaram o desejo em não seguir a carreira docente, embora continuassem em um curso de formação de professores.

Ao continuarem no curso em formação de professor, identificou-se nesses alunos a transformação da representação social inicial. Muitos trouxeram em seus discursos as mesmas dificuldades apontadas (salário baixo, desvalorização e não reconhecimento). Entretanto, ao tornarem familiar os conteúdos e conhecimentos pertinentes ao trabalho docente, acrescentaram em suas representações a necessidade de se ter compromisso e responsabilidade, além de superdimensionarem a questão da vocação e do dom para ser professor, manifestando amor à profissão.

Poderia se supor que o curso de pedagogia da Faced/Ufam, a partir do seu projeto político pedagógico curricular, fomentou um conjunto de experiências e saberes que proporcionaram um amadurecimento acadêmico capaz de reformular as representações iniciais e trazer ao processo de formação a consciência crítica e o compromisso ético-social necessários para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com efeito, suscitar a compreensão da necessidade do profissional docente, enquanto pertencente a uma categoria de trabalho, organizar-se e lutar por condições mais justas para exercerem sua função.

No entanto, ao serem indagados se mudariam de profissão, abandonando a docência, para assumir algum outro trabalho ou emprego que fosse mais vantajoso, tanto financeira quanto profissionalmente, a maioria declarou que sim.

Segundo Bourdieu (1983), o *habitus*, que é resultado da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, faz com que este aja nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou categoria social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Isto suscita que, longe de ser sinal de compromisso ou consciência crítica, a transformação da representação social está mais para um processo de autoconvencimento ou de adequação ao fato de formarem-se professores. A incorporação de um *habitus* para que haja o pertencimento ao grupo de professores, formados em pedagogia.

O objetivo deste trabalho de pesquisa era de compreender as representações sociais dos alunos em relação a esse objeto e os mecanismos envolvidos nesse processo. A realização de grupos focais sobre a temática do “Ser Professor” permitiu identificar as possíveis representações sociais que podem conferir sentido e significado às percepções dos alunos em relação à profissão docente, bem como ao seu processo de formação no curso de pedagogia.

A fim de alcançar os objetivos propostos procurou-se focar naquelas representações que poderiam estar diretamente envolvidas no Ser Professor. É importante salientar que os grupos focais, embora constituam uma modalidade que se aproxima das conversações espontâneas, não o são assim. É preciso olhar as representações sociais apresentadas como possibilidades, não como certezas.

Neste momento as representações sociais mais significativas serão retomadas nos temas desenvolvidos nos grupos, em função das suas articulações com a representação da docência em relação ao seu processo de formação e como elas podem ser úteis para a elaboração de diretrizes que possam subsidiar a análise do próprio projeto político pedagógico e curricular do curso.

Em relação ao **Tema I – Representação Social da docência e escolha profissional inicial**, observou-se que a maioria dos alunos participantes declarou que já pensava em ser professor no momento da escolha do curso de pedagogia, tendo recebido influência de parentes (mãe, irmã, tia, etc.) e/ou de profissionais da escola (pedagogos, professores, diretores, etc.).

Como foi visto anteriormente, para que ocorra a representação social em grupos e na sociedade, o discurso social inclui a comunicação dos pontos de vista compartilhados, assim como os pontos divergentes sobre os assuntos pertinentes à esta representação.

Com efeito, o que se constata é que existe uma representação social da docência no momento da escolha pelo curso de pedagogia, na qual este profissional concebido com mal remunerado, desvalorizado pela sociedade e pelo poder público, além de ter uma carreira que não tem como se expandir. Ainda assim, mesmo com essa representação, passam a cursar pedagogia por influência de diversas pessoas e situações vividas, por um processo de identificação.

Isso pode ser explicado pela análise dos dados quando perguntado se, ao ingressar no curso, o aluno tinha conhecimento de que este formava professores. 75% das respostas foram de que não sabiam, que tomaram conhecimento nos primeiros períodos.

Daí surge a questão: se estes alunos soubessem que o curso de pedagogia forma professores no momento da escolha, isto influenciaria ou mudaria a decisão? Talvez não, pois, alguns argumentos presentes no relato dos sujeitos da pesquisa apontam como critério de escolha a baixa concorrência no acesso, o que foi demonstrado ser um equívoco. Além disso, também na fala dos sujeitos, a área da educação é uma área de constantes oportunidades de emprego, com concursos públicos permanentes. Assim, percebe-se que o *habitus* de autoconvencimento já começa a se configurar no início da formação.

Diante disto, o curso de pedagogia acaba por reforçar a representação negativa nos primeiros períodos, por não contemplar em seu projeto político pedagógico e curricular nenhuma ação neste sentido.

O conjunto de disciplinas do Eixo 1, presentes nos primeiros períodos, embora pretendam a compreensão ampla do fenômeno educativo, não contemplam a discussão acerca do trabalho docente, dos aspectos políticos, sociais e pedagógicos. Abordam a educação como um conceito amplo, mas deixam a desejar quanto a profissionalização docente.

Com efeito, suscita-se uma ação coordenada pelo colegiado do curso de pedagogia da FAGED/UFAM junto aos professores para que haja, no momento do ingresso, um trabalho de discussão acerca da profissionalização docente e da docência em si. Essa ação se configuraria em uma atividade inicial e outras ao longo do primeiro período como atividades complementares. Além disso, nos próprios componentes curriculares das disciplinas se buscaria o redimensionamento para a articulação necessária visando a inserção da relação trabalho, educação e docência no contexto da formação.

Esta ação implica também as práticas da relação professor e aluno, entendendo-se que esta também configura elemento importante no processo de formação docente e na elaboração das representações sociais. Em suma, a forma como se estabelece a relação entre o professor formador e o aluno formando influencia e gera uma representação concernente à esta relação. Segundo Tardif & Lessard (2005), a aprendizagem se constitui basicamente sob interações cotidianas entre professores e os alunos. Dizem eles:

...Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (...) Neste sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu 'objeto de trabalho'. (TARDIF & LESSARD, 2005: p. 23)

Portanto, o aluno de pedagogia, que traz uma representação desfavorável quanto à profissão docente, nesta perspectiva, começa no início do seu processo de formação a transformar esta representação em outra na qual ele se sinta pertencente à uma categoria profissional, com desafios e um grande caminho pela frente, subsidiando seu processo de decisão quanto a seguir ou não a profissão.

Com efeito, a perspectiva deste trabalho conjunto inicial traz uma nova percepção acerca da relação teoria e prática. Esta deixa de se enquadrar no âmbito dos conteúdos acadêmicos formais das disciplinas e passa a ter uma perspectiva mais ampla, concebendo que a prática contempla também as próprias relações interpessoais e acadêmicas no espaço da faculdade de educação.

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante (...) funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas (ABRIC, 2000, p. 28)

Assim, entende-se que os alunos de pedagogia, em seu processo de formação, aprendem e apreendem, além dos conteúdos específicos, a “praticar” o primeiro grande pressuposto do trabalho educativo, que é a relação com outro, nos campos político, social, psicológico e ético, ao mesmo tempo que tomam consciência das questões que permeiam às relações de trabalho, manifestos na representação social.

Bourdieu (2005, p. 23) afirma que:

Para romper com o paradigma dominante, que se esforça para atingir o concreto (...) é preciso, assumindo a historicidade constitutiva dos agentes e de seu espaço de ação numa visão racionalista ampliada, tentar construir uma definição realista da racionalidade (...) como encontro entre disposições socialmente constituídas (numa relação a um campo) e as estruturas, elas mesmas socialmente constituídas, deste campo.

A concepção de currículo deve, portanto, transcender a ideia de componentes pertencentes a uma matriz curricular, privilegiando conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como práticas e experiências socialmente valorizados e postos à disposição dos alunos, através de uma variedade de arranjos (GATTI, 2000). Desta forma, a representação social da docência passa a se estruturar a partir de uma visão crítica construída na *práxis*, nas experiências vividas e vivenciadas no contexto acadêmico-profissional.

No percurso da formação, portanto, acontece a transformação na representação social dos alunos, se instaurando uma representação “romântica” da profissão. Defende-se a tese de que o curso de pedagogia da FACED/UFAM, em sua estrutura curricular, deixa lacunas no sentido de favorecer uma formação mais crítica em relação à carreira docente.

Com o **TEMA II: Representação Social da Docência e o processo de formação**, buscou-se chegar a algumas respostas de como isto se manifesta no processo de formação.

Um ponto importante na fala dos sujeitos pesquisados é o que se refere às lacunas identificadas por eles no processo de formação no curso de pedagogia. Dentre os discursos, foram identificadas pelo menos três categorias: o compromisso do professor da graduação com o seu trabalho docente, a falta de profundidade e objetividade dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, em especial nas mais específicas, tais como Libras e Educação Especial e, por fim, a relação teoria e prática.

Na representação social, como foi visto, o processo de *ancoragem* permite compreender como os elementos de representação exprimem as relações sociais e como contribuem para construí-las, assegurando o elo entre a função cognitiva de base da representação e a sua função social e fornece à objetivação os elementos imaginativos para servir na elaboração de novas representações. Ela é o processo que dá sentido ao objeto representado. Transforma algo estranho e perturbador em algo familiar através da sua inclusão num sistema de categorias, ao compará-lo com os critérios de uma dada categoria.

Esta afirmativa suscita que a representação social da docência construída pelos alunos sofre influência direta de como os professores do curso exercem sua atividade docente. A queixa de que muitos professores não demonstram compromisso com a sua função de professor acaba por reforçar e instaurar na base da representação, uma característica negativa. Apreende-se pelo exemplo.

Essa percepção se torna ainda mais contundente quando, nos relatos, os alunos afirmam que alguns professores priorizam a pesquisa e a extensão em detrimento do ensino. Apontam ser comum que os professores responsáveis pelas disciplinas, por estarem em outra atividade, acabam por delegar a função docente à monitores ou orientandos do programa de pós-graduação.

Esta prática contribui para que ocorra a ancoragem na percepção de que ser professor está em um nível abaixo nas atividades acadêmicas, reforçando a representação social negativa.

Em razão disso, é possível que se reforce a tendência apresentada nos relatos acerca de um autoconvencimento de que, apesar das dificuldades e desafios, havendo por parte do professor compromisso e dedicação, portanto, amor à profissão, o trabalho docente é extremamente valioso e fundamental para a sociedade.

Em síntese, a prática e a conduta apresentadas pelo professor da graduação no processo de formação é determinante na construção da representação social da docência. Professores que se destacam pela excelência de suas aulas, no sentido do planejamento, dos recursos e da comunicação, tendem a cravar na representação social da docência um fator positivo. Não obstante, o professor que demonstra descompromisso, que não se planeja ou que não possui consistência teórica acaba por reforçar a representação negativa da docência.

Para que isso seja plenamente contemplado no curso de pedagogia, faz-se necessário executar aquilo a que o projeto político pedagógico e curricular se propõe quando apresenta uma estrutura curricular baseada em eixos estruturantes. Essa perspectiva exige um planejamento coletivo e compartilhado, coordenado pelo colegiado do curso de pedagogia e elaborado pelo conjunto de professores do curso. Desta forma, se promoverá a interdisciplinaridade visando a formação integral do pedagogo, em diversos campos de atuação e com uma vasta base epistemológica. Ao se definir diretrizes de ação no planejamento, o professor se vê inserido no processo de formação, o que suscita a distribuição de responsabilidades no conjunto da formação e também no processo de avaliação, impossibilitando o não compromisso nas atividades docentes.

Torna-se missão quase impossível transformar alunos em bons professores se, no próprio processo de formação, estes convivam com professores que não gostam de ser professores. Que, apesar do discurso, na prática demonstram aversão ao trabalho docente, manifestada descompromisso com sua função formadora. A precarização do trabalho docente na universidade reflete na formação dos futuros professores, no que diz respeito à representação social do seu trabalho.

A outra categoria apresentada no relato dos alunos sobre as lacunas identificadas no processo de formação, está a falta de aprofundamento teórico e prático nas disciplinas do curso de pedagogia, em particular do **Eixo 5 – Educação e Diversidade**. O projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia da Faced/Ufam propõe contemplar as especificidades do trabalho docente com a diversidade cultural e a subjetividade humana, buscando promover o compromisso com o diálogo intercultural e das diversidades.

Para isso, propõe um conjunto de disciplinas que atendam à esse propósito, a saber *Educação Especial I, Educação Indígena I, Educação de Jovens e Adultos I, Educação Ambiental e LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais*.

No relato dos alunos pesquisados, estas disciplinas afiguram-se importantes para o seu processo de formação e sua atuação profissional como professor. No entanto, apontam para a forma superficial como são trabalhadas, com ênfase demasiada nos aspectos históricos e teóricos, deixando uma lacuna nas questões relativas à *práxis* do professor nessas áreas específicas.

A proposta do projeto do curso enfatiza a diversidade cultural e ambiental amazônica nas abordagens dos processos de formação da criança. Para isso, se propõe a constituir grupos de estudo, reflexão, desenvolvimento de materiais e projetos visando a ação pedagógica no campo educacional. No entanto, até o momento não se observou nenhuma ação nesta direção. As disciplinas do eixo são ministradas individualmente, cada uma na sua especificidade, conforme relato dos sujeitos da pesquisa.

A falta de uma ação interdisciplinar pode ser a causa da superficialidade da formação nestas disciplinas apontada pelos alunos. Faz-se necessário no percurso da formação uma discussão acerca da diversidade e dos processos de inclusão que contemple aspectos históricos e teóricos gerais, que permitissem nas disciplinas específicas se dar ênfase em questões mais objetivas relativas à prática docente nas especificidades.

De acordo com Santos (2005) uma determinada informação, possibilitada pelo interesse e pelas condições de acesso dos sujeitos em relação ao seu conteúdo, é apropriada pelo sujeito de acordo como ele se apropria de outros conhecimentos que tem sobre o assunto.

Na representação social identificada no discurso dos alunos finalistas, há o reconhecimento da desvalorização da profissão docente, atribuída ao poder público e ao próprio mercado de trabalho. No entanto, nesta mesma representação há um pensamento que criva no sujeito a responsabilidade pela complementação na sua formação, através do amor à profissão, da vocação e da dedicação. Isto é, retira da dimensão política e insere na questão individual o desenvolvimento da profissão docente.

Essa representação suscita uma justificativa para as lacunas na formação do curso de pedagogia e, mais além, pela escolha em ser professor, ao afirmar que “só não é um bom professor quem não quer ou não tem compromisso ou vocação”.

Reitera-se a necessidade de uma integração mais objetiva e eficiente entre os componentes curriculares do curso de pedagogia e as atividades complementares de formação no sentido de dar uma unidade aos conteúdos das disciplinas nos eixos propostos no projeto político pedagógico e curricular.

A terceira categoria identificada no Grupo Focal diz respeito ao discurso dos alunos quanto à relação teoria e prática no processo de formação, substanciada nos estágios supervisionados. Segundo eles, ao contrário do estágio supervisionado em educação infantil, em que os professores das disciplinas específicas deste nível buscaram articular os conteúdos com intervenções em escolas, o que deu uma base muito boa para o estágio supervisionado, o estágio supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental foi marcado por uma série de lacunas na formação teórica. Segundo eles, as disciplinas foram trabalhadas apenas sob o pontos de vista teórico e textual. Não houve relação dos conteúdos com a realidade da sala de aula. Além disso, ainda conforme o relato dos alunos, as disciplinas de *conteúdo e metodologia* não trabalharam conteúdos específicos nas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História e Geografia).

Retomando o conceito de *habitus* formulado por Bourdieu, a prática dos agentes sociais é o resultado de uma interação dialética entre o *habitus* do agente – representado pelas estruturas individuais, subjetivas e que lhe são familiares – com a situação objetiva que se interpõe a ele. É na prática em um campo determinado que se constrói o *habitus* dos indivíduos pertencentes ao campo de atuação. É o *habitus* que faz com que o sujeito aja nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou categoria social que ocupa um posição determinada nas estruturas sociais.

Com efeito, é na atuação como docente no campo de estágio, em contato com a realidade escolar, que o aluno irá elaborar uma nova representação social, indo além da questão individual e sentindo-se inserido no campo da docência, já na perspectiva da profissão.

Da mesma forma, a fala dos sujeitos da pesquisa na qual aparece a representação social do professor como pertencente à uma categoria profissional desunida e desarticulada, portanto acomodada, vem acompanhada de uma crítica na qual estes reconhecem que a atuação política no campo de trabalho também deve ser iniciada no processo de formação. Em outras palavras, a falta de participação política dos alunos na reivindicação de suas demandas como estudantes, portanto a ausência do *habitus* político, produz profissionais acomodados e indispostos à reivindicar direitos.

No **Tema III – Representação social da docência e escolha profissional final**, chega-se à confirmação da tese proposta. De acordo com a análise dos resultados, o discurso dos sujeitos da pesquisa o qual demarca uma representação social na qual, embora

haja o reconhecimento da precarização e da desvalorização da profissão docente, está presente o desejo expresso em ser professor por conta da vocação, do amor e do compromisso pela “profissão mais nobre”, é negado na própria argumentação dos sujeitos.

Assim, quando é perguntado se eles mudariam de profissão se tivessem oportunidade, mais de 60% dos sujeitos declaram que sim, mudariam. Também foi constatado que não apenas pela questão salarial ou de falta de reconhecimento, mas também uma espécie de insegurança quanto à formação.

Este resultado remete à tese de que o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, tendo a docência como eixo central, articulando teoria e prática a partir de experiências significativas desses alunos com o universo da escola, já nos primeiros períodos, possibilita uma transformação na representação social negativa que os alunos ingressantes trazem acerca da docência, marcada pela desvalorização profissional e pelo desejo de assumir funções fora do ambiente de sala de aula, criando uma nova representação em que aparece manifesto a identificação com a profissão docente e o desejo em exercê-la. No entanto, conclui-se a partir do Grupo Focal que persistem elementos da representação inicial negativa quanto SER PROFESSOR, no momento em que os sujeitos apontam para a possibilidade de mudarem de profissão ou de não continuar a exercê-la por um longo período.

Claro fica que a representação que toma lugar da inicial, pode ser construída a partir do projeto político pedagógico e curricular do curso, com atividades complementares às disciplinas, com um planejamento global, coletivo e compartilhado e com ações e atitudes que favoreçam a prática e a construção de um *habitus* de cunho profissional.

Com efeito, volta-se a questão levantada anteriormente, de que o curso de pedagogia da FACED/UFAM, para que transforme a representação da docência numa perspectiva crítica, é necessário que promova no percurso da formação uma integração capaz de produzir nos alunos as competências humana, técnica e política, articulados com a cultura e as diversidades presentes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos relevantes da ciência é o de possibilitar o estudo da realidade a partir de preceitos científicos visando o desenvolvimento humano e de suas relações. Segundo Marcuse (2009),

a ciência (isto é, o cientista) é responsável pelo uso que a sociedade faz da ciência; o cientista é responsável pelas consequências sociais da ciência [...] A intenção do cientista é pura: ele é motivado pela "pura" curiosidade; busca o conhecimento pela busca do conhecimento. Mas seu trabalho, uma vez publicado, insere-se no mercado, torna-se mercadoria para ser avaliada pelos compradores e vendedores em potencial e, em virtude dessa qualidade social, seu trabalho satisfaz necessidades sociais.

No caso do presente estudo, buscou-se um percurso científico para compreender a dinâmica do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas na construção e reconstrução das representações sociais de seus alunos quanto à docência.

O intuito foi o de realizar a pesquisa com o propósito de fazer a devolução à comunidade, apresentando os resultados não como um simples relatório, mas oferecendo pressupostos para a discussão do projeto político pedagógico e curricular do curso pesquisado, cumprindo assim o objetivo proposto acima.

Uma das questões relevantes apontadas nos resultados diz respeito à desvalorização da docência, presente no discurso e nas representações da sociedade e, conseqüentemente, em boa parte dos alunos ingressantes no curso de pedagogia. Essa desvalorização se sedimenta na representação da profissão docente como desvalorizada pela sociedade, com um grande volume de trabalho e de responsabilidades e baixa remuneração.

Observou-se nesta pesquisa que essa representação negativa da docência é decorrente de outras representações, entre as quais, a de mercado de trabalho e emprego. Estas duas categorias associadas suscitam a necessidade de se qualificar para que se consiga uma boa colocação no mercado de trabalho. Conseqüentemente, esta qualificação, quando concebida do ponto de vista da formação universitária, acaba demandando a busca por cursos *socialmente* mais valorizados e *economicamente* mais bem remunerados, a saber Direito, Administração, Economia ou Medicina, por exemplo.

Com efeito, no rol das profissões historicamente representadas como sinônimo de sucesso e retorno financeiro, a de professor acaba por ocupar um lugar secundário. No entanto, observa-se que, se de um lado existe uma representação negativa docência, por

outro há uma nítida tentativa de atribuir à função de professor um caráter messiânico e divino, para a qual se necessita qualidades como amor, vocação ou dom. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a profissão docente é representada como desvalorizada, ela é "reconhecida" como fundamental para o desenvolvimento das sociedades, justificando a escolha profissional por ela como algo referente ao sacerdócio, ao desejo de ensinar apesar das adversidades. Esse pensamento pode ser uma forma de compensação para aqueles que, ao ingressarem na formação para o magistério, precisam justificar e até convencer a si mesmo que a "escolha"³³ fora acertada.

Como foi visto, esta representação *compensatória* é construída ao longo do processo de formação no curso de pedagogia pesquisado, no desenvolvimento das disciplinas e nas experiências vividas. Poderia representar uma reconstrução da representação negativa inicial decorrente do processo de formação e de uma tomada de consciência profissional. No entanto, o discurso presente no grupo focal no qual os sujeitos afirmam que mudariam de profissão se tivessem a oportunidade, justificando-se pela questão da precarização da profissão docente, demonstra este caráter *compensatório*.

Diante desta questão, é mister que se repense o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a partir de seu projeto político pedagógico e curricular, na perspectiva de reconstruir a representação negativa inicial dos alunos para uma representação fundada nas questões políticas, humanas e técnicas.

A valorização da profissão docente começa pelo aluno em formação, fomentada pela visão crítica e histórica da profissão, da profissionalização do trabalho docente e da consciência da necessidade de uma ação coletiva de toda categoria. Para isso, o aluno deve ter contato com a discussão em torno do trabalho docente e seus vários aspectos, tanto no contexto das disciplinas do currículo quanto nas experiências acadêmicas extracurriculares. As disciplinas de fundamentos são importante instrumento para essa discussão.

Outro aspecto importante refere-se à participação política do profissional professor formado que muito é criticado por sua aparente comodidade e pelo seu desinteresse pelas

³³ A opção de colocar a palavra *escolha* entre aspas se dá em função de que esta se dá em decorrência de diversos fatores sociais, econômicos e culturais, que extrapolam a simples vontade ou desejo do indivíduo, conforme visto no capítulo 3, bem como nos resultados do Grupo Focal.

questões coletivas da categoria. O estudo realizado concluiu que a formação política do professor inicia na própria universidade, enquanto ele é aluno.

constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores (FREIRE, 2001, p. 46).

O curso de pedagogia deve favorecer e estimular a participação política efetiva nas questões acadêmicas, bem como trazer ao âmbito da formação as contradições presentes na relação professor-aluno. Alunos que não exercitam a prática política na faculdade; que têm contato com professores cujas práticas são exclusivamente didáticas, sem qualquer discussão ou *habitus* político; que não são estimulados à participação na discussão dos problemas do curso, acabam tornando-se profissionais alienados às questões políticas referentes ao trabalho docente, reforçando a precarização do trabalho de professor na sociedade.

Observou-se neste trabalho que o projeto político pedagógico e curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas propõe a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares a partir da organização em eixos teórico-metodológicos. A opção por essa estrutura busca privilegiar o trabalho coletivo e compartilhado entre os professores nas variadas disciplinas de cada eixo.

Para isso propõe: a) a integração teoria e prática desde o início do curso; b) a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como elementos inseparáveis e fundamentais à formação; c) Integração vertical (séries) e horizontal do currículo visando o aprofundamento e a ampliação da formação; e d) a articulação de professores e alunos em núcleos temáticos com o objetivo de favorecer a integração curricular, a relação teórica e prática e a orientação da trajetória escolar do aluno.

No entanto, a partir dos resultados do Grupo Focal, foi possível observar que, na prática, esse intuito não foi atingido em sua plenitude. A ausência de um planejamento coletivo impediu que houvesse a integração tanto entre as turmas da mesma disciplina, quando ministradas por professores distintos, quanto entre as disciplinas do mesmo eixo e do mesmo período.

Japiassu (1976) afirma que, no ensino tradicional, os cursos de graduação têm seus projetos pedagógicos fragmentados, estruturados a partir de um modelo de divisão do saber

representado pela disciplina. Segundo ele, a estrutura organizacional pautada em departamentos isolados que não se comunicam uns com os outros acaba por estender aos professores, que não compartilham experiências e vivências. Para aquele autor

...a interdisciplinaridade exige estruturas flexíveis, mas também implica novos conteúdos articulados em função dos verdadeiros problemas. Enfim, postula métodos fundados menos sobre a distribuição dos conhecimentos que sobre o treinamento de certas aptidões e sobre o desenvolvimento de faculdades psicológicas distintas da memória e do simples raciocínio discursivo (JAPIASSU, 1976, p. 100).

A prática interdisciplinar é, assim, uma ferramenta inovadora e que promove mudanças importantes na forma de conceber o currículo. No entanto, essas mudanças exigem nova postura por parte dos professores o que, muitas vezes, provoca reações de defesas. O que se observa no caso do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, através do acompanhamento das discussões por ocasião da implantação do currículo atual, é que boa parte dos professores desconhece o projeto político pedagógico e curricular. E essa situação se agrava com o fato de a universidade precisar contar com professores substitutos temporários. Na prática, o que se observa é uma ação fundada na concepção fragmentada de currículo, visto a partir de uma *grade*.

Com efeito, a experiência interdisciplinar permite desenvolver no aluno visões mais completas dos fenômenos que se apresentam, das várias dimensões do ser humano. Considerando que o processo de formação não comporta um currículo baseado no volume de conteúdos por ser pouco operacional e inadequado, uma vez que o conhecimento é algo que precisa de constante processo de atualização e aprofundamento em vista da evolução da ciência e da tecnologia que se processam de maneira muito rápida, exigindo, assim, educação contínua (JAPIASSU, 2011).

Moraes (2003) assinala que as mudanças advindas dos avanços científicos e tecnológicos trazem importantes transformações nas áreas econômica, social e cultural. Compreende que, como educadores, precisamos cuidar da formação integral do aprendiz para que ele possa aprender a pensar de maneira mais global, a refletir, a criar com autonomia soluções para os problemas, estimulando o pleno desenvolvimento de sua inteligência no aspecto cognitivo e emocional.

Por fim, este trabalho de tese, longe de almejar ser definitivo e conclusivo, buscou identificar qual a representação social da docência pelos alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no momento em que

ingressaram no processo de formação e no momento da conclusão do curso. Observadas as transformações ocorridas nos dois momentos, buscou-se analisar como se deu essa transformação e em que medida e de que forma o projeto político pedagógico e curricular do referido curso exerce influência para que os alunos cheguem a uma nova representação da docência ao final.

Acredita-se que o intuito foi alcançado e a culminância será na produção de trabalhos consequentes deste, seja no âmbito da produção acadêmica de artigos ou como suporte para as discussões acerca do curso de pedagogia da FAGED/UFAM. Este trabalho, entretanto, só estará cumprindo o seu papel científico e social se for útil para fomentar as transformações necessárias no curso para que ele definitivamente instaure no processo de formação um trabalho coletivo e compartilhado entre professores e alunos, bem como, o diálogo interdisciplinar entre as disciplinas do mesmo eixo.

Desta forma, acredita-se que se conseguirá transformar a representação social da docência ao longo do curso, processo pelo qual o aluno conseguirá superar os conceitos de “dom” ou “vocação” e passe a encarar a docência como uma profissão inserida no mercado de trabalho em que a economia, a tecnologia e a luta contra a precarização do magistério são condições *sine qua non* para que a escola cumpra seu papel social de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38
- _____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171
- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In: ADORNO, T. W. *Quatro Textos*. São Carlos: UFSCar, 1992. p.52-72
- AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- AGUIAR, M. A. S. & MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. In: *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.11, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: *Revista Múltiplas Leituras* Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação, v.1, n.1, p. Universidade Metodista: São Bernardo do Campo, 2008
- ANDRÉ, M. E. D. A & PASSOS, L. F. **Professor Formador, mestre modelo?** 31^a Reunião Anual da ANPED, GT 20, Psicologia da Educação: 31^a Reunião Anual da ANPED, GT 20, Psicologia da Educação 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf. Acesso em: 24/08/2013
- ANFOPE. *Documento Final*. Florianópolis: XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação, 2002.
- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente. In: *Cadernos de Pesquisa* Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente., v., n.60, p. 3-14, fev., 1987
- ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M., FRIGOTTO, G., et al *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Autores Associados, 1987. p.75-92
- _____. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. (Tese Professor Titular). Fae/UFMG FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, p. 127-147, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASBAUM, L. *Alienação e Humanismo*: Rio de Janeiro: Globo, 1982. 158 p.

BISSOLI DA SILVA, C. S. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*: Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*: Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico*: a gênese dos conceitos de habitus e de campo. Rio de Janeiro: Bertrand, v.3, 1989.

_____. O campo econômico. In: *Política & Sociedade*, p.15-58, 2005

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. Brasiliense, v.33, 1981.

BRASIL. *Censo da Educação Superior - 2012*. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014

_____. CFE (1969). “Parecer nº 292/69”. *Documenta*, nº 100, pp 101-117, abr.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1934. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>.

Acesso em: 1 set. 2014.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil - 10 de novembro de 1937. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>.

Acesso em: 1 set. 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.al.ma.gov.br/arquivos/CON1988.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF:

MEC/SEMTEC, 2004. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Senado Federal, Subsecretaria de Informações, Brasília, DF, 1931. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014

_____. Lei no 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, MEC/SEMTEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso: 17 ago. 2014.

_____. Lei no 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1961vVIIp144/indice.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Lei no 5692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/indice.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Lei no 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2o grau. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1996vCLXXXVIIIIn12tomo1p678/parte-16.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_

CN BCEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução no 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CEB n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998c. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CEB n.16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 4/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Políticas e resultados: relatórios de gestão 1995-2002**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Parecer VCNE/CP N° 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRZEZINSKI, I. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**. Brasília, DF, v.7, 2005

- CAPLAN, S. Usando a metodologia do grupo focal para o designe ergonômico. In: *Desingn em foco* Usando a metodologia do grupo focal para o designe ergonômico, v.33, n.5, p., 1990
- CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre abuso de substâncias. In: *Revista Saúde Pública* Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre abuso de substâncias, v.30, n.3, p., 1996
- CHAVES, E. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: *Caderno do CEDES*, Ano 1, n. 2, 1980
- COSTA, W. A. & ALMEIDA, A. M. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. In: *Revista de Educação Pública* Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais., v. 8, n. 13, p. jan./jun., 1999
- COUTINHO, M. P. L. & SALDANHA, A. A. W. (Orgs.). *Representação social e práticas de pesquisa.*: João Pessoa: EdUFPB, 2005.
- D'AMBROSIO, U. *Educação para uma sociedade em transição*: Campinas: Papirus, 1999.
- DELORS, J. (Org.) Et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. 288p.
- DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: *Formação* Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho., v.1, n.2, p. Brasília, 2001
- DOMINGOS-SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MADEIRA, M. C. *Representações Sociais e Educação: algumas reflexões*. Natal: UFRN, 1998. p.21-38
- DUARTE, C. V. **Identidade e expectativas diante da aposentadoria**: fim da trajetória profissional ou novo projeto de vida? (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. 193 p.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia*: Porto Alegre: Arte Médicas, 1993. 339 p.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995
- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: documento básico 2000. Instituto Nacional de Estudos Educacionais. Brasília: INEP, 1999.

FALCÃO-FILHO, J. L. M. Supervisão: uma análise crítica das críticas. In: *Vida na Escola* Supervisão: uma análise crítica das críticas, v., p. 42-49, Belo Horizonte, Coletânea AMAE, maio, 1994

FERRETI, C. J. O processo de orientação vocacional dentro do processo ensino-aprendizagem. In: *Prospectiva*, v.1, n.6, p.18-32, abr., 1980

_____. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 1988.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186

FLEURY, M. T. L. & FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. In: *Revista Brasileira de Administração*, Brasília., v., p. 182-196. , 2001. Edição Especial

FORUMDIR. *Carta de Porto Alegre*. Porto Alegre: XVIII Encontro Nacional do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), 2003.

FRANCO, M. A. C. & FRIGOTTO, G. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, p. 529-554, 1993

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não*: São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. FREIRE, P. *Política e educação*: ensaios: 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Edart, 1977.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola produtiva*: São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador. In: GOMEZ, C. M., FRIGOTTO, G., *et al Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Autores Associados, 1987

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., *et al.* (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.321-341

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, C. M. Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE

PORTUGAL/GALIZA. Vol: 2, *Anais*. Vigo/Espanha 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/6943>. Acesso em: 30 set. 2014

HYPÓLITO, A. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*: Campinas: Papirus, 1997.

IERVOLINO, S. A. & PELICIONI, M.C.F. A utilização do Grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. In: *Revista da Escola de Enfermagem*. São Paulo, v.35, n.2, p. 115-21, jun, 2001

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, C. J. & SILVA_JUNIOR, J. R. *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia, pedagogos para que?* 12^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LÜDKE, M. & BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: *Educação & Sociedade* Caminhos da profissão e da profissionalidade docente, v.25, n.89, p. 1159-1180, set./dez., 2004

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (org). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: A. B. Editoras, 1998. p.239-250

MARCONDES, A. P. & SOUZA, C. P. *Parceria de abordagens metodológicas no estudo das representações sociais da avaliação institucional*. 26^a Reunião Anual da ANPeD, GT 20: Psicologia da Educação.: 26^a Reunião Anual da ANPeD, GT 20: Psicologia da Educação. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/anamericapradomarcondes.rtf>. Acesso em: 23/09/2013

MARCUSE, H. A Responsabilidade da ciência. In: *Scientiae Studia*. Vol. 7. N. 1. São Paulo: Jan./Mar, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662009000100008>. Acesso em: 10/02/2015

MARIN, A. J. & SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Educação & Sociedade* Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares, v.25, n.89, p. 1203-1225, set./dez., 2004

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os economistas)

MELLO, G. N. *Parecer CEB 04/98, 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEduc>

acional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

MOHUM, S. Divisão do Trabalho. In: BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988

MOLON, S. I. Questões metodológicas na abordagem de pesquisa sócio-histórica. In: *Revista Informática na Educação: teoria & prática* Questões metodológicas na abordagem de pesquisa sócio-histórica., v.11, n.1, p. 58-65, Porto Alegre, 2008

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.94-107

MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de representação social.*: Goiânia: A. B. Editoras, 1998.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

_____. *A Representação Social da Psicanálise.*: Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Representações sociais.* : Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNHOZ, I. *Educação para a carreira e representações sociais de professores*: limites e possibilidades na educação básica. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. 363 p.

NOBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais - teoria e prática*. João Pessoa: EdUFPB, 2001

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu e a Educação*: 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p. (Pensadores & Educação)

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*: Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Os professores e a sua formação*: Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. & LINHARES, R. *Trajatória de Professores*: São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, D. A. *A Educação básica*: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação & Sociedade* Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, v.25, n.89, p. 1127-1144, set./dez., 2004

OLIVEIRA, D. C., MARQUES, S. C., *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P., CAMARGO, B. V.,

et al (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora UFPB, 2005. p.573-603

OLIVEIRA, F. O. & WERBA, G. C. Representações sociais. In: JACQUES, M. G., STREY, M. N., et al *Psicologia social contemporânea*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 104-117

PAIVA, V. Sobre o conceito de "capital humano". In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 113, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014

PAREDES, E. C., TRINDADE, D. S., et al. *Ser professor: as representações sociais de docentes que trabalham em uma universidade pública de Mato Grosso*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! In: FERRETI, C. J. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PIMENTA, S. G. *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1981.

PINTO, L. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*.: Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2000.

RAMOS, M. M. *A dimensão afectiva das representações sociais em matemática*. CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E ACÇÃO. ATELIER: DIREITO, CRIME E DEPENDÊNCIAS. Vol.: 5, *Anais*. Editora da Universidade do Minho. Braga 2004. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628c0c057e69_1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2014

CASTRO, M. H. G. de. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: REISVELLOSO, J. P. (org.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999

RIBEIRO, M. A. Trabalho como base de formação: elementos de um currículo para educação de jovens e adultos. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED*. Caxambu, MG: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/textced25.htm>. Acesso em: 10 out. 2014

ROAZZI, A. *Estrutura e Ordem dos Processos Psicossociais: contribuições epistemológicas e metodológicas da Teoria das Facetas na Compreensão da Construção de Significado*. Ensaio não publicado para ocupação de professor Titular da UFPE. 2010.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

ROUANET, S. P. *Teoria Crítica e Psicanálise*: Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*.: Petrópolis: Vozes, 2002.

- SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S. & ALMEIDA, L. M. *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005
- SANTOS, O. B. *Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional*. 8. Ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1980.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p.19-47
- _____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C., ZIBAS, D. M., et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.151-168
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 28 jun. 2014
- _____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991
- SILVA, N. S. *Supervisão Educacional: uma reflexão crítica*. Petrópolis: Vozes, 1981. 103 p.
- SOBREIRA, H. C. *O trabalho como princípio educativo na formação do professor: o trabalho como princípio educativo na formação do professor*. Rio de Janeiro, 1995.
- SOUZA, E. E. de & FONSECA, A. R. *Contemporaneidade, trabalho docente e transformações sociais*, 2006. Disponível em: <<http://www.mg.senac.br>>. Acesso em: 02/09/2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação docente*: Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 317 p.
- TARDIF, M., LESSARD, C., et al. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v., n.4, p., 1991
- TOLFO, S. & PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. In: *Psicologia e Sociedade* Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros, v., n.19, p. Porto Alegre, 2007
- UFAM. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Manaus: FAGED, 2008.

_____. *Guia do Aluno*. Manaus: PROEG/UFAM, 2012. Disponível em:
<http://proeg.ufam.edu.br/attachments/187_GUIA%20DO%20ALUNO_2012_corrigido%20em%2001_02_2012.pdf>. Acesso em: 03/11/2014.

UVALDO, M. C. C. & SILVA, F. F. Escola e escolha profissional - um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In: LEVENFUS, R. S. & SOARES, D. H. P. *Orientação vocacional ocupacional*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.31-38

VAUGHN, S. *entrevista de Grupo Focal na educação e na psicologia*: Cuiabá: EDUFMT, 1996.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: PAREDES, Antonia S. (Org.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2. Ed. Goiânia: AB, 2000

WHITAKER, D. C. A. *Escolha da carreira e globalização*: 11ª Ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ANEXOS