

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SUELY SOUSA LIMA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE: COM A  
PALAVRA OS PROFESSORES DO PROFEBCPAR/UFMA**

**SÃO LUÍS – MA**

**2016**

**SUELY SOUSA LIMA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE: COM A  
PALAVRA OS PROFESSORES DO PROFEBCAR/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

**SÃO LUÍS – MA**

**2016**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

LIMA, SUELY SOUSA.  
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE: : COM  
A PALAVRA OS PROFESSORES DO PROFEBPAR/UFMA / SUELY SOUSA  
LIMA. - 2016.  
119 f.  
Orientador(a): MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, PPGE -  
UFMA, 2016.  
1. IDENTIDADE DOCENTE. 2. PROFEBPAR/UFMA. 3.  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. I. BONFIM, MARIA NÚBIA BARBOSA.  
II. Título.

**SUELY SOUSA LIMA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DOCENTE: COM A  
PALAVRA OS PROFESSORES DO PROFEBCAR/UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)  
Doutora em Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Dourivan Câmara Silva de Jesus  
Doutora em Educação  
Departamento de Educação I  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Ilma Vieira do Nascimento  
Doutora em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Ninguém fez perguntas, o médico só disse, Se eu voltar a ter olhos, olharei verdadeiramente os olhos dos outros, como se estivesse a ver-lhes a alma, A alma, perguntou o velho da venda preta, Ou o espírito, o nome pouco importa, foi então que, surpreendentemente, se tivermos em conta que se trata de pessoa que não passou por estudos adiantados, a rapariga dos óculos escuros disse, Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.

(José Saramago)

A Deus, fonte da minha vida e minha  
inspiração; ao meu esposo, Francisco, companheiro  
de todas as horas; aos meus pais, Maria do Carmo e  
Domingos Porfírio, pelo sincero amor e  
à minha irmã, Raquel.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu incondicional amor e misericórdia, pela oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelas vitórias concedidas durante toda a minha vida acadêmica, que nas lutas e dificuldades sempre esteve presente para me ajudar. Por estas e outras razões, vale a pena acreditar neste Deus tão bondoso e fiel.

Ao meu esposo, Francisco Chagas, que com muito amor e carinho sempre se dispõe a me ajudar. Sou grata pelo seu apoio, companheirismo e conselhos, que só me fazem crescer e sonhar cada vez mais.

Aos meus pais, Maria do Carmo e Domingos Porfírio, pelo amor, educação, incentivo e confiança, os quais me proporcionam constantemente; pelos conselhos nos momentos de decisões; bem como pelo apoio que é primordial na minha vida, pois me dá força e coragem.

À minha irmã, Raquel, que, na medida do possível, se dispõe a me ajudar, com apoio, dedicação e companheirismo.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Núbia Barbosa Bonfim, minha eterna orientadora. (Muito obrigada minha professora querida, que mesmo sabendo de minhas dificuldades em elaborar este trabalho não desistiu de mim. Obrigada, pois suas orientações foram para além da pesquisa, marcaram, sobretudo, a construção de minha identidade pessoal. És para mim mais que uma orientadora, és uma grande amiga!).

Ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, especialmente por intermédio das professoras doutoras Maria Alice Melo e Ilma Vieira do Nascimento, que já me acompanham desde a graduação, sempre permitindo que eu adquirisse novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas experiências na área da educação.

Ao Grupo de Estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (GTRS), que fez com que eu me encantasse cada mais pelas representações sociais. Sou grata à professora Dra. Dourivan Câmara, que com sua larga experiência contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho. Aos meus amigos: Hadryan e Ivone, que muito me incentivaram a ingressar no Mestrado em Educação e, especialmente a Fábria e Gabriella, que sempre me ajudaram no que eu precisasse, demonstrando amizade e irmandade. (Serão minhas eternas amigas!).

Aos meus colegas de mestrado Érika, Evandicléia, Paula, Ivandro, Aldenora, Elinete, Ducenilde, Mariane e Maria do Carmo pelo companheirismo, pelo apoio e pelos maravilhosos momentos vividos.



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Fundamenta-se no referencial teórico das representações sociais, por favorecer a compreensão do objeto na sua integralidade. A discussão aqui realizada é de abordagem qualitativa, sem desconsiderar os dados quantitativos. Considera os pressupostos dessa abordagem, como um ato de comunicação entre sujeitos, no qual entra em jogo, também, a intersubjetividade, a interação, os afetos e a espontaneidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No percurso metodológico, para a análise dos dados coletados, elege a técnica da análise de conteúdo: Bardin (1977, 2007) e Bonfim (2008), que ao conduzir as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum. Para compreender a temática deste estudo, utilizamos, principalmente, o seguinte referencial teórico: **formação de professores**: Cury (1996), Tanuri (2000), Freitas (2002, 2006), Gatti e Barreto (2009), Melo; Nascimento (2013), etc; **representações sociais**: Moscovici (1961, 1978, 2005), Spink (1994), Sá (1998), Jodelet (1989, 1993, 2001), Jovchelovitch (2000, 2008), Guareschi (1996), Bonfim (2007), entre outros; e **processos identitários**: Nóvoa (1992), Ciampa (1997); Dubar (2005, 2007), Deschamps; Moliner (2009). Inicialmente, enfoca a formação de professores no Brasil, com destaque aos programas emergenciais, uma vez que a história dessa formação contribui para a construção de identidades docente. Os sujeitos da pesquisa são 20 (vinte) professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA. A partir da Técnica “Quem Sou eu?” aplicada percebe que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo do que se infere que o curso de Pedagogia tem contribuído positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. Dessa forma, subtende-se que os elementos: professor, alegria e amizade fazem parte da construção da identidade docente dos professores-alunos do curso em análise. A análise de conteúdo adotada permitiu a sistematização dos dados coletados por meio de questionário de perfil, entrevistas semiestruturadas e a compreensão do objeto de estudo. Foi possível, assim, elencar três Unidades Temáticas para a nossa pesquisa: Sou professor, sim; Aprendizado na formação; e o PROFEBPAR/UFMA em tudo isto. Através destas Unidades ficam evidenciados serem muitos os processos envolvidos na constituição da identidade docente, desde os relativos à história pessoal de cada um, como, por exemplo, experiências da infância, de brincadeiras ou vivências com professores – aspecto do eixo biográfico, portanto, envolve transações mais subjetivas – até experiências efetivas de prática profissional e de práticas de formação, sobretudo, envolvendo estágios supervisionados e experiências didáticas. Assim, o estudo sugere ampliar o debate sobre a construção da identidade dos professores-alunos em cursos de graduação.

**Palavras chave:** Identidade docente. Representações Sociais. PROFEBPAR/UFMA.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the contributions of the PROFEBPAR / UFMA Pedagogy course of Vargem Grande - MA in the construction of teacher - student identity in light of the Social Representation Theory - TRS. It is based on the theoretical reference of social representations, because it favors the comprehension of the object in its integrality. The discussion here is of a qualitative approach, without disregarding the quantitative data. It considers the presuppositions of this approach, as an act of communication between subjects, in which intersubjectivity, interaction, affections and spontaneity between the researcher and the subjects of the research also come into play. In order to analyze the data collected, Bardin (1977, 2007) and Bonfim (2008) use the technique of content analysis, which, when conducting systematic, qualitative or quantitative descriptions, helps to reinterpret the messages and to achieve an understanding of meanings at a level that goes beyond a common reading. In order to understand the thematic of this study, we mainly use the following theoretical reference: teacher training: Cury (1996), Tanuri (2000), Freitas (2002, 2006), Gatti and Barreto (2009), Melo; Birth (2013), etc .; (1998), Jodelet (1989, 1993, 2001), Jovchelovitch (2000, 2008), Guareschi (1996), Bonfim (2007), among others ; And identity processes: Nóvoa (1992), Ciampa (1997); Dubar (2005, 2007), Deschamps; Moliner (2009). In this way, initially, it focuses on teacher education in Brazil, with emphasis on emergency programs, since the history of this training contributes to the construction of teacher identities. The research subjects are 20 (twenty) professors-students of the Pedagogy course of PROFEBPAR / UFMA of Vargem Grande - MA. From the Technique "Who Am I? Applied, he / she realizes that the predominant answers indicate that the majority of the participants of the research consider teacher, cheerful and friend than it is inferred that the course of Pedagogy has contributed positively so that the subjects incorporate the teaching in its academic formation. Thus, it is understood that the elements: teacher, joy and friendship are part of the construction of the teaching identity of the teacher-students of the course under analysis. The content analysis allowed the systematization of the data collected through a profile questionnaire, semi-structured interviews and the understanding of the object of study. It was possible, therefore, to list three Thematic Units for our research: I am a teacher, yes; Learning in training; And PROFEBPAR / UFMA in all this. Through these units are evidenced many processes involved in the constitution of the teacher identity, from those related to the personal history of each one, such as, for example, childhood experiences, jokes or experiences with teachers - aspect of the biographical axis, therefore, involves more subjective transactions - to actual experiences of professional practice and training practices, especially involving supervised internships and didactic experiences. Thus, the study suggests expanding the debate about the construction of the identity of teachers-students in undergraduate courses.

**Key words:** Teaching identity. Social Representations. PROFEBPAR / UFMA.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ENFOQUES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL COM DESTAQUE AOS PROGRAMAS EMERGENCIAIS.....	19
2.1	Resgatando um pouco a história.....	19
2.2	Os Programas Especiais de Formação de Professores no estado do Maranhão.....	33
3	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS: alguns apontamentos.....	49
3.1	Referenciais teóricos das Representações Sociais.....	49
3.2	As Representações Sociais como expressão dos processos identitários na educação.....	55
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	65
4.1	O cenário e a caracterização dos sujeitos.....	66
4.2	A escolha dos instrumentos da pesquisa e o tratamento dos dados.....	76
5	A VOZ DOS PROFESSORES-ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBPAR/UFMA DE VARGEM GRANDE – MA.....	85
5.1	Quem sou eu?.....	85
5.2	Sou professor, sim.....	92
5.3	Aprendizado na formação.....	99
5.4	O PROFEBPAR/UFMA em tudo isto.....	105
6	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	110
7	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	128
	APÊNDICE B – APLICAÇÃO DA TÉCNICA “QUEM SOU EU?”.....	129
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....	130

## 1 INTRODUÇÃO

Existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade. Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua profissão, elaborado pela apropriação de experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade. Assim, discussões sobre programas de formação docente devem investigar como a relação do professor com o seu próprio processo de aprender são neles trabalhada e de que maneira ocorre a construção de sua identidade docente.

Construímos nossa história e nossa identidade através das relações que vão se estabelecendo ao longo dos anos. Os primeiros traços pessoais e profissionais definem a identidade social de uma pessoa. Por conseguinte, a identidade social remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros, mas remete também a uma diferença. Temos então um duplo movimento que alia semelhança e diferenciação entre grupos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Nesse sentido, somos seres (re) construídos historicamente, uma história datada e contextualizada, marcada pela diversidade de vivências em lugares díspares, em que convivemos com as semelhanças e diferenças existentes em nossa sociedade. Foram essas vivências e as transformações ocorridas em mim e em minha vida que me despertaram para o tema da construção da identidade, levando-me ao projeto de pesquisa que desencadeou este trabalho.

Na Universidade, ao cursar Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA encontrei respostas para alguns dos meus questionamentos e formulei muitas outras perguntas. A influência das Representações Sociais na construção da identidade docente foi uma ideia surgida a partir de minha própria construção de identidade. Sentia necessidade de refletir sobre como isso acontece. Queria saber mais. Novas influências passaram a fazer parte de mim, outras não. Muitas opiniões, ideias, pensamentos, teorias passaram a ser minhas, outras foram renegadas, e todas elas foram acrescentando outros fatores à minha identidade.

Diante disso, o interesse em discutir as Representações Sociais dos aspectos ligados aos processos identitários de professores, em especial do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas -

PROFEBPAR/UFMA surgiu da condição por mim ocupada como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, no ano de 2012. Naquela ocasião, tive a oportunidade de participar do Projeto de Trabalho intitulado “A formação docente nas novas configurações da sociedade contemporânea”, cujo objetivo foi sistematizar dados sobre a formação docente realizada no PROFEBPAR/ UFMA, a partir da organização de um banco de dados, da elaboração de boletins e registro de experiências educativas. Dessa forma, esse Projeto contribuiu para a realização de trabalhos técnicos de apoio às pesquisas do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do PPGE/ UFMA.

Um outro importante motivo que me impulsionou a realizar estudos sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS deve-se à nossa participação no grupo de estudo já citado sobre a referida teoria, grupo este vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-ed do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Neste grupo, por meio de suas prazerosas reuniões, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a teoria das Representações Sociais, de elaborar e apresentar trabalhos em eventos nacionais e internacionais, bem como de construir vínculos de amizade que, sem dúvida, permanecerão firmados em nossas vidas e corações.

Com relação ao PROFEBPAR/UFMA, cabe destacar que é um Programa destinado aos professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada, oferecendo cursos superiores de forma gratuita na modalidade presencial, respaldado no Decreto n.º. 6.755, no qual foi definida uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No contexto dessa Política foi instituído, por meio da Portaria Normativa n.º. 9, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) – denominado de PROFEBPAR pela UFMA, nome este diferenciado, uma vez que as universidades têm autonomia de nominarem seus Programas, desde que estejam em consonância com os princípios do PARFOR.

Dessa forma, o PROFEBPAR/UFMA oferece curso de primeira licenciatura, como é o caso da Pedagogia, e de segunda licenciatura que são: Ciências Sociais, Educação Física, Física, Letras, História, Geografia, Matemática, distribuídos nos seguintes polos: Bom Jesus das Selvas, Buriti Bravo, Caxias, Codó, Coroatá, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz, Lago da Pedra, Magalhães de Almeida, Nina

Rodrigues, Pindaré Mirim, Poção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Timbiras e Vargem Grande.

Quando falamos em cursos de Primeira Licenciatura referimo-nos àqueles cursos destinados aos docentes que não possuem nenhuma graduação, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio. Já os cursos de Segunda Licenciatura são para os professores que já têm formação docente em nível superior, mas que atuam fora da área de formação, com carga horária de 800 a 1.200 horas. Portanto, esse Programa tem como objetivo principal

“induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no estado do Maranhão” (BRASIL, 2009).

Vale destacar que, dentre tantos municípios que são abarcados pelo referido Programa, a escolha do campo de pesquisa, pelo município de Vargem Grande – MA deve-se ao fato de ter sido um dos primeiros pólos implementados pelo PROFEBPAR/UFMA (ano de 2010), além de oferecer atualmente o curso de Primeira Licenciatura, foco de nossa pesquisa, o curso de Pedagogia, acrescido do valor sentimental que este município representa para mim, uma vez que faz parte da história de minha infância e de parte da minha adolescência. Por outro lado, nela residem pessoas integrantes da minha família, que contribuíram muito para a minha formação humana, portanto, elementos importantes para a construção de minha identidade.

Após essas considerações, destacamos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. E como objetivos específicos: apreender marcas identitárias de docência partilhadas pelo grupo de professores-alunos no curso de formação em análise; identificar experiências vivenciadas pelos professores-alunos no decorrer do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA e de que forma essas experiências têm contribuído para a construção da identidade docente; e perceber aspectos da formação identitária de professores-alunos que os distinguem e os aproximam profissionalmente. Estes objetivos foram elaborados à luz das questões norteadoras que surgiram e começaram a nos inquietar, originando a problemática deste trabalho: Como se constrói a identidade docente do professor e que elementos fazem

parte dessa construção? Que experiências vivenciadas pelos professores no curso de formação contribuem para a construção de sua identidade docente? Que sentidos o professor atribui ao ser docente?

Buscando compreender os elementos que contribuem para a formação do sujeito professor, este estudo encontrou no conceito de identidade um recorte promissor e relevante. E mais, assumindo que identidade não é um fator estático, inato, mas um processo que se constrói na prática social, na relação com os outros, elegemos um espaço educacional, uma vez que nesse espaço são construídas as subjetividades docentes.

Assim, a partir da TRS, tentamos perceber como um determinado grupo pensa e age diante de sua realidade. Para tanto, nos apoiamos na teoria de Moscovici que conceitua essa teoria como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (1978, p. 27). Isso significa que as representações sociais conseguem “incutir um sentido ao comportamento”, integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a “posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade” (pag. 49).

Portanto, os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros. Sabemos que essas representações desempenham um papel fundamental na construção da identidade, uma vez que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro.

Nesse movimento, as representações sociais agem ativamente na formação do processo identitário dos sujeitos. Assim, as representações sociais nos permitiu identificar aspectos comuns da formação identitária de professores que os distinguem e os aproximam profissionalmente, de modo que os posicionamentos pessoais trarão consigo marcas identitárias (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Com o intuito de compreender a temática deste estudo, utilizamos, principalmente, o seguinte referencial teórico: **formação de professores**: Cury (1996), Tanuri (2000), Freitas (2002, 2006), Gatti e Barreto (2009), Melo; Nascimento (2013), etc; **representações sociais**: Moscovici (1961, 1978, 2005), Spink (1994), Sá (1998), Jodelet (1989, 1993, 2001), Jovchelovitch (2000, 2008), Guareschi (1996), entre outros; **processos identitários**: Nóvoa (1992), Ciampa (1997); Dubar (2005, 2007),

Deschamps; Moliner (2009); e **análise de conteúdo**: Bardin (1977; 2007) e Bonfim (2008).

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa. Dessa forma, nos apoiamos, dentre outros autores, em Bogdan & Biklen (1994), quando dizem que as características das investigações qualitativas são múltiplas: a) acontecem em ambientes naturais; b) usam múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; c) emergem do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; d) são profundamente interpretativas e descritivas; d) são indutivas, no qual o investigador não tem a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses; e) são significativas, pois o investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes. f) são fenômenos sociais holísticos; g) O investigador reflete sobre o seu papel na investigação; h) o investigador usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; i) o investigador é o principal instrumento de recolha de dados; e j) o investigador preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo. É caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado (MINAYO, 2007).

Considerando os pressupostos da abordagem qualitativa concebemos a pesquisa como um ato subjetivo, “uma vez que ela não é impessoal e nem desencarnada” (ARRUDA, 2003, p. 21) e, ainda, como um ato de comunicação entre sujeitos, no qual entra em jogo a intersubjetividade, a interação, os afetos e a espontaneidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Nesta pesquisa, pois, a subjetividade é compreendida a partir do referencial moscoviciano, ou seja, uma produção subjetiva complexa, constituída na relação sujeito e sociedade, e que corresponde a um modelo de imagens, crenças e comportamentos simbólicos sobre o qual se desenvolvem diferentes práticas e relações sociais (MOSCOVICI, 2005). A subjetividade do sujeito é, portanto, compreendida a partir das relações que ele estabelece com os sujeitos de seu grupo, na interrelação entre seus membros, possibilitando a ação num mundo criado e compartilhado coletivamente.

Nesse sentido, a subjetividade também foi discutida por Jodelet (1989,



1993, 2001), ao se referir à gênese e às funções das representações sociais, quando reforça o posicionamento moscoviciano sobre a relação sujeito-sociedade, ratificando que as representações sociais são uma elaboração psicológica do social, cuja formação se dá a partir da triangulação sujeito-outro-objeto. De acordo com sua definição clássica

as representações sociais são formas de conhecimento prático, elaboradas e compartilhadas socialmente, que orientam a compreensão do mundo e das comunicações que se estabelecem entre os sujeitos sociais, emergindo como elaborações destes sujeitos a respeito de objetos que têm significado para eles e contribuindo para a construção de uma realidade comum (JODELET, 1993, p. 85).

Em nosso percurso metodológico, para a análise dos dados coletados, elegemos a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Compreendemos que essa análise ao conduzir as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (BARDIN, 2007, p. 45).

Essa técnica impulsionou alguns outros estudos como os realizados por Bonfim (2008, p. 243, 244), cujos passos consistem em: a) efetuar a leitura flutuante do material escolhido; b) fazer a redução das entrevistas; c) processar a decodificação do material; d) selecionar os núcleos de sentido; e) analisar e revisar esses núcleos; f) escolher as categorias de resposta; g) e realizar a revisão das categorias.

Cabe destacar também os estudos realizados por Spink (1994), que propõe os seguintes encaminhamentos no uso da técnica de análise de conteúdo: 1) transcrição das entrevistas gravadas; 2) leitura fluente do material, juntamente com a paralela audição das entrevistas para que se possa captar suas variações (isto é versões contraditórias que surjam no discurso), os detalhes sutis (silêncios, suspiros, hesitações, lapsos) e a retórica (quando o informante está argumentando contra ou a favor de determinado fato); 3) tendo apreendido os aspectos gerais da construção, voltar aos objetivos da pesquisa e definir claramente o objeto da representação. Isso deve ser feito porque: “[...] os conteúdos são complexos, mesmo quando pensamos estar entrevistando

sobre um tema único, e muitas vezes estão presentes teorias sobre múltiplos aspectos relacionados” (SPINK, 1994, p. 130).

Cabe destacar, também, os passos sugeridos por Coutinho (2011), que são: etapas pré-operacionais; análise do material e tratamento dos resultados e interpretações. As etapas pré-operacionais dizem respeito aos aspectos que atravessam o processo de delimitação do estudo. Isto é, estas etapas explicam os procedimentos que vão desde a escolha do objeto social alvo da pesquisa, passando pela definição de um aporte teórico e metodológico, até chegar à delimitação dos objetivos. Na análise do material inicia-se com a leitura flutuante, que tem como propósito familiarizar o pesquisador com o objeto de análise. Em seguida, realizam-se as operações de codificação, de acordo com a escolha da unidade de registro. A terceira e última etapa refere-se à constituição das subcategorias e categorias, bem como das operações estatísticas envolvendo inferências e interpretações.

Dessa forma, a partir dos estudos realizados por Bardin, Bonfim, Spink e Coutinho, desenvolvemos nossa pesquisa com base na referida análise de conteúdo, que foi utilizada para interpretar os dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas com 20 professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA.

A entrevista semiestruturada se caracteriza por ter um roteiro de perguntas, que serve de guia, de forma a alcançar os objetivos da pesquisa. Prioriza-se não apenas a simples resposta às questões, mas também o aprofundamento dos temas, aos quais se podem acrescentar novos questionamentos, que complementem e aprofundem os temas percorridos, ou no caso inverso, “suprimam” alguma questão cujo material já tinha vindo à tona no discurso dos sujeitos (COUTINHO, 2011).

Além disso, aplicamos também aos participantes desta pesquisa a técnica “Quem sou eu?”. Trata-se de uma técnica simples no qual se pede que o entrevistado responda 20 vezes consecutivas à pergunta “Quem sou eu?”, e dê 20 respostas diferentes. Dessa forma, este estudo sobre a Técnica “Quem sou eu?” nos interessou, pois nos darão indícios de como o professor-aluno do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA, de Vargem Grande – MA, se autoidentifica, ou seja, como se percebe. Neste sentido, adaptamos a referida técnica à nossa pesquisa, que segundo Deschamps e Moliner (2009), inclui aspectos que contemplam respostas tanto objetivas como subjetivas sobre sua identidade.

Quanto à organização, no primeiro capítulo enfocamos sobre a formação docente no Brasil, com destaque aos programas emergenciais, de forma que o leitor tenha uma noção geral dos primeiros indícios desses programas em décadas anteriores e suas repercussões no Brasil na atualidade e, mais especificamente, no estado do Maranhão.

No segundo capítulo, discorremos de forma sucinta sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS, além disso, iremos apresentar alguns estudos que abordam a relação dessa teoria com os processos identitários, uma vez que a constituição identitária de cada professor interfere diretamente no todo da instituição de ensino, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a instituição de ensino, em suas múltiplas formas e possibilidades, interfere na constituição identitária desse mesmo professor.

No terceiro capítulo, apresentamos os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, caracterizando os sujeitos, que no caso, são os professores-estudantes do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA, bem como apresentamos nossa experiência na aplicação do questionário de perfil, da técnica “Quem sou eu” e na realização das entrevistas semiestruturadas.

Já no quarto capítulo analisamos os instrumentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, assim como dar voz aos professores-estudantes, apresentando suas representações sociais, com o intuito de perceber até que ponto estas representações estão presentes na construção de sua identidade docente.

## **2 ENFOQUES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL COM DESTAQUE AOS PROGRAMAS EMERGENCIAIS**

Tendo em vista o nosso objetivo geral que foi analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS, retomamos parte do percurso histórico de formação de professores, pois o professor é um sujeito histórico e a construção de sua identidade está intimamente relacionada aos fatos ocorridos em décadas anteriores e na atualidade.

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54),

a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Essas percepções reforçam que, além da questão individual, as implicações sociais estão diretamente relacionadas à questão da identidade docente. Freitas (2006) em “A constituição da identidade docente: prática no processo de formação” explicita que os movimentos de constituição de identidade dos sujeitos de pesquisa passam a todo tempo pelas relações sociais e históricas em que estão envolvidas e também pelo sentido que dão a essas relações.

### **2.1 Resgatando um pouco a história**

A primeira lei nacional que tratou da questão da educação, a Lei de 15 de outubro de 1827, de certa maneira já criava professores leigos “por decreto” e dava a tônica de como o assunto seria tratado pelo poder público daí em diante. Por meio dessa Lei, D. Pedro I mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, determinava também que fossem “instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” aqueles professores que não conhecessem o método de ensino mútuo, que esteve intimamente ligado a necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais. Dessa forma, podemos considerar como leigos (ao menos sob o ponto de vista pedagógico) aqueles que não eram instruídos no método definido para as escolas públicas, os quais deveriam por si

mesmos buscar sanar essa deficiência. Para a necessária mudança era preciso o enfrentamento de dois grandes desafios: a expansão da rede pública de ensino e a preparação adequada e em número suficiente de professores.

Nos anos de 1930 houve intensos debates entre diferentes projetos educacionais, com predominância dos discursos liberais que, relacionando educação e desenvolvimento, colaboraram para o aumento quantitativo de escolas pelo país e, conseqüentemente, de profissionais para atuação nas mesmas. O enfoque sobre a qualidade do trabalho docente proporcionou e justificou a remodelação do sistema de ensino, bem como estudos sobre diversos aspectos relacionados às questões pedagógicas

Assim sendo, desde o início do século XIX até os anos 1930, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava docente das "primeiras letras". Como diz TANNURI (2000)

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (p. 64)

Esta estrutura não será alterada com a República que aprofunda a descentralização justificada agora pelo pacto federativo e pela autonomia dos Estados. Cada unidade federada pôde criar estabelecimentos voltados para a formação docente: as escolas normais estaduais. (VILLELA-2000, KULLOK- 1999 e TANURI - 1979) Não havia uma normatização nacional sobre o assunto. Portanto, inexistia um órgão central nacional para articular ou integrar as escolas normais de todo o país.

Uma vez que a formação de professores primários dava-se nas escolas normais, destacava-se a necessidade de formação dos professores para atuar nas escolas secundárias. A formação do licenciado ocorria em nível superior, com o acréscimo de um curso de didática ao bacharelado específico. No entanto, as instituições que ofereciam esses cursos eram em pequeno número e concentravam-se nas regiões Sul e Sudeste do país.

Após a Revolução de Trinta, o decreto nº 19581/31 do Ministério da Educação e Saúde Pública, outorga o Estatuto das Universidades Brasileiras cuja base seria formada pelas Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, havendo a possibilidade de uma delas ser substituída por uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação.

Esta faculdade teria como objetivos específicos “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Teria três seções: a de educação, a de ciências (compreendendo esta os cursos de matemática, física, química e ciências naturais), e a de letras (com os cursos de letras, filosofia, história e geografia, e línguas vivas). Seriam esses os cursos de licenciatura, e os diplomados deveriam, preferentemente, lecionar as disciplinas de sua especialidade no ensino normal (licenciados em educação) e no ensino secundário (licenciados em ciências e letras).

A consciência da importância do magistério primário foi muito destacada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova onde se lê:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.

A Constituição Federal de 1934 vai permitir mudanças neste quadro sem alterar substancialmente a tradição de os Estados se responsabilizarem pelas Escolas Normais de nível secundário, dada a introdução da gratuidade, obrigatoriedade do ensino primário e dos recursos constitucionalmente vinculados. Mas a demanda posta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não teve sequência.

Tanto no Estatuto das Universidades Brasileiras, como nos projetos da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter à parte, distinto do caráter exclusivamente científico ou profissionalizante dos demais cursos. Nelas, estes cursos seriam centros de formação pedagógica para o ensino secundário integrando, em nível superior, os campos de conhecimentos específicos das áreas específicas com aspectos propriamente pedagógicos, sem descuidar das disciplinas de caráter não profissional e do desenvolvimento da investigação científica. A Universidade do Distrito Federal, ao organizar o Instituto de Educação será a escola pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário com a preocupação de formar professores dentro de uma estrutura verticalizada de formação de professores num único local.

Embora no seu projeto original outras funções estivessem destinadas a esta Universidade, fortaleceu-se a prática de formar professores para todos os graus de ensino e de construir um local que desenvolvesse a ciência e a cultura brasileiras.

Apesar da breve duração, a Escola de Professores de Anísio Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário.

Depois das reformas da década de 1930, novas alterações foram produzidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Sobre a formação docente, essa lei definia que o Ensino Normal poderia ocorrer em nível ginásial ou colegial, ambos dando o direito ao magistério primário, ficando por conta dos sistemas de ensino os critérios de contratação desses profissionais, o que colaboraria para manter as diferenças regionais relativas à qualificação docente, visto que nas localidades mais carentes a formação primária continuaria sendo considerada suficiente para o exercício da docência.

Visando suprir a falta de professores habilitados, o Conselho Federal de Educação, em 1965, instituiu a licenciatura de 1º ciclo ou licenciatura curta (BRASIL, 1999). As licenciaturas curtas são tipicamente um exemplo que como soluções emergenciais para a rápida de habilitação de professores, especialmente dos que já se encontram em exercício, passaram a se constituir em regra geral de formação. Criados com a finalidade de suprir as escolas, especialmente as interioranas, de profissionais minimamente habilitados, os quais, mesmo não vivenciando uma formação mais sólida, pudessem ministrar aulas de diferentes conteúdos para as crianças das classes populares.

Oliveira (1983), em pesquisa realizada em quatro dessas faculdades no início dos anos de 1980, notou que a qualidade de tais cursos era bastante questionável, principalmente, porque as instituições não tinham estrutura adequada, pois, faltavam recursos básicos, como bibliotecas, além do que os formadores também eram deficientemente qualificados, de tal maneira que essas instituições ofereciam inexpressiva contribuição nas áreas de pesquisa e extensão. O currículo era deficitário e faltava integração entre as diferentes disciplinas, entre a parte teórica e prática dos cursos e entre o currículo da licenciatura e a realidade das escolas das regiões.

Havia ainda uma modalidade de licenciatura curta especialmente dedicada à habilitação de professores em exercício: eram os cursos parcelados, que ocorriam durante o período de férias escolares. Convém destacar que na avaliação de algumas autoridades, apesar da precariedade com que se estruturavam, tais cursos traziam grandes benefícios, pois, aumentavam o número de professores licenciados, o que influía, segundo essas autoridades, na aprendizagem dos estudantes da escola básica (OLIVEIRA, 1983).

Conforme se reconhecia:

este sistema, do ponto de vista pedagógico, não oferece margem a restrições, se reconhecida e louvável a utilidade dos chamados „cursos de férias“, visando inclusive o aperfeiçoamento do professor, postos em prática largamente pelas universidades americanas e europeias. A transposição de seu equivalente aos países em desenvolvimento, [além de] enaltecer a consciência das instituições a tanto dispostas, vem preencher a lacuna aberta na qualificação quantitativa e qualitativa de professores da escola média (OLIVEIRA, 1983, p. 184)

Na década de 1970, a formação do professor ganha certo grau de importância, embora tímida. Na verdade, durante essa década, a formação do professor ainda é regida sob a égide do Parecer 252/69, além da LDB nº 5.692/71, a qual determina no artigo 30:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
  - b) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica;
  - c) § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Percebemos, no artigo 30, a existência de dois movimentos acerca da formação docente: o primeiro encontra-se relacionado à formação necessária para os cursos de caráter regular e o segundo está diretamente implicado com a formação regular com acréscimo de estudos complementares, ou, no dizer da lei, adicionais. Vale ressaltar que a lei 5.692/71 tem no seu âmbito um olhar estritamente tecnicista tanto no que diz respeito ao ensino, quanto no que diz respeito à formação.

Com relação à educação básica, a lei 5.692/1971 instituiu o primeiro grau, com oito anos de duração, e o segundo grau, com três anos, de natureza profissionalizante. A lei apresentava uma série de determinações referentes à formação do professor, exigindo habilitação específica de 2º grau para atuar nas primeiras séries do 1º grau; habilitação específica de grau superior, em licenciatura de curta duração, para lecionar da 5ª a 8ª série e licenciatura plena para ensinar no 2º grau.



Foi ainda estabelecida a possibilidade de realização de Estudos Adicionais para que os formados em nível médio pudessem lecionar nas séries finais do 1º grau e que o portador de licenciatura curta pudesse atuar no 2º grau. Esses diversos tipos de formação inicial podiam ocorrer em diferentes locais: universidades, faculdades, centros, institutos e “outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”, isso sem considerar a possibilidade de certificação mediante exames específicos. Ou seja, tantas eram as possibilidades da lei que, se em seu artigo 30 havia a determinação que o professor para lecionar Ciências na 6ª série, por exemplo, deveria ter ao menos a graduação em licenciatura de curta duração nessa disciplina, em seu artigo 77 já admitia que se ele houvesse completado apenas a 8ª série, poderia ministrá-la desde que viesse a ser preparado em curso intensivo. A lei possibilitava ainda exames de capacitação para habilitar professores para lecionar até a 5ª série e exames de suficiência para habilitá-los para as demais séries do 1º grau e para o 2º grau. O artigo 78 permitia o registro de “profissionais diplomados em outros cursos de nível superior”, mediante complementação de estudos e formação pedagógica (CURY, 1996, p. 48).

Segundo Pereira (2002), quando a Lei 5.692/1971 determinou a necessidade de formação secundária com habilitação em magistério para lecionar de 1ª a 4ª série, estimava-se que houvesse no país ao menos 300.000 professores que não atendiam essa exigência. Embora de maneira massiva e sistemática a EaD tenha se intensificado no Brasil a partir da década de 1990, diversas ações já vinham sendo desenvolvidas desde o início do século XX e particularmente com o intuito de formar professores, desde os anos de 1960.

Em 1972 o governo federal criou o projeto Logos I visando habilitar professores em nível de 1º grau e, em 1976 criou o projeto Logos II, com o objetivo de habilitar em magistério professores em serviço. Segundo Pereira (2002), os cursos desenvolviam-se a distância, uma vez que o professor recebia material impresso em forma de módulos para estudos domiciliares e depois se dirigia a um polo para se submeter a testes. Esses programas davam-se em nível nacional, mas atingiu principalmente localidades da região nordeste. A vantagem anunciada era qualificar grande quantidade de professores que residiam em municípios distantes dos grandes centros sem que esses deixassem suas classes.

A formação de professores vai sofrer uma ampliação na década de 1980, ao receber uma atenção na formulação de ações políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal, sobretudo no que concerne à incorporação de novas tecnologias e de novas

formas de organização do trabalho, face às transformações concernentes à base produtiva brasileira, que colocaram em pauta a necessidade da formação de uma força de trabalho preparada para lidar com tais inovações.

Com efeito, a partir da IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, que aconteceu em Goiânia, ocorre uma mobilização dos profissionais de educação com intuito de legitimar uma formação docente, que toma por base os anseios societários, assim como visa conferir à universidade autonomia diante da elaboração e fixação de currículos.

Cabe destacar também dois eventos que marcaram o surgimento do movimento dos educadores pela reformulação dos sistemas de formação de professores, que foram: o I Seminário Brasileiro de Educação realizado na UNICAMP em 1978 e a I CBE - Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo em 1980. Nesta CBE foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador, do qual se originou, mais tarde (1994), a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a qual teve um papel importante, sobretudo na realização de encontros, para acompanhar, sistematizar, articular, mobilizar ações para a reformulação dos cursos de formação. O trabalho da ANFOPE, ao longo de sua trajetória, demonstrou autonomia diante dos órgãos oficiais e luta para garantir a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contemplasse um olhar mais incluyente das demandas sociais e da formação.

Na década de 1990, acontece uma profusão de ações, decretos e leis, com o intuito de regular a formação em nível superior de professores que atuam na educação básica, indicando um caminho sem volta para formação inicial e continuada. Este período é cenário de muitas inquietações acerca do curso de Pedagogia, dentre os quais destacamos os movimentos organizados por estudantes e profissionais, com objetivo de problematizar e debater questões concernentes à formação do educador, salientando os aspectos relacionados às desigualdades sociais e aos ditames das políticas neoliberais.

Nessa mesma direção, é importante destacar que a profusão desses decretos e leis no Brasil advém da participação, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos na Tailândia, convocada pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), pela United Nations.

Cabe destacar que o documento produzido na Tailândia implicou na construção do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 do Brasil, sinalizando ser necessário investir nos docentes para melhorar o desempenho dos estudantes. Com isso,

a proposta ressalta a necessidade de reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício, inclusive dirigentes escolares, considerados agentes importantes na melhoria da gestão do ensino (BRASIL, 1993).

Em consonância com essas propostas ao processo de formação de professor é conferida a essa formação, na contemporaneidade, uma importante valorização através das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em diferentes ações do governo federal.

Desde a promulgação da LDB, de número 9.394/96, comprovamos essa interferência. Destacamos os artigos 62º e 63º da referida lei, que tratam do necessário investimento da formação de professores:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB, 1996).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63º Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

A legislação indica, pois, como deverá ser conduzida a formação docente, reorientando que as redes de ensino devem ser encarregadas da tarefa de investir na formação e atualização permanente de seus profissionais, aproveitando as práticas e conhecimentos já acumulados por aqueles que já trabalham com crianças há mais tempo. As ações colaborativas com universidades públicas, em nível federal e estadual, buscam, sobretudo, dar conta do fosso na formação docente da educação básica, destacando o curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem como foco a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A LDB nº. 9.394/96 preconizou que todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ou formados em treinamentos em serviço para atuarem na educação básica. Diante disso, os

investimentos em políticas públicas para a formação de professores se detiveram em níveis superiores e programas de aperfeiçoamento.

Dessa forma, a referida Lei abriu brecha para a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia para a formação inicial e continuada de professores em Centros Universitários, Faculdades Integradas e Isoladas e nos Institutos Superiores. Isto significa dizer que estes não têm responsabilidade com a pesquisa e a extensão, apenas com o ensino, o que dificulta o tão almejado patamar de qualidade social, política e pedagógica, promovida por meio da universidade, ao priorizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Pouco tempo depois da promulgação da LDB n.º 9.394/96, já surgia um primeiro dispositivo impactante no campo da formação de professores: a Resolução CNE no 2/97. Essa Resolução tinha por objetivo, conforme descrito em seu artigo primeiro, parágrafo único, “suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” e previa que os ingressantes desses programas fossem portadores de diploma de nível superior, em cursos afins à habilitação pretendida, com “sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação”. Mais tarde, analisando a exigência quanto a esses “conhecimentos” prévios, percebemos que se tratava apenas da apresentação de histórico escolar, de nível superior, composto por disciplinas diretamente ligadas à habilitação e cujo tempo mínimo necessário era de 160 horas em toda a graduação.

Dessa forma, em função da necessidade de implantação de uma política educacional de resultados, os Programas Especiais, que foram implantados em 1997, com caráter provisório, foram corroborados em 1999 e, em 2001, é apresentado o parecer CNE/CP 025/2001. A partir daí, profissionais das demais áreas, desvinculados da educação passam a ingressar nesses programas em busca de uma formação que lhes permite uma nova profissão.

Para garantir essa obrigatoriedade fixada pela LDB n.º. 9.394/96, é implementada, no Brasil, uma variedade de cursos de formação docente, com a intenção de atender a demanda de formação em nível superior, dentre os quais destacamos iniciativas cunhadas por instituições públicas federais e estaduais, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a citar: o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, dentre outros.

Nesse sentido, a proposta caracterizava o curso como uma formação continuada, a fim de certificar aqueles que de alguma forma já haviam buscado e obtido conhecimentos práticos e teóricos para o exercício de sua profissão. Porém, ao se institucionalizar esses Programas de forma definitiva, fornecendo um certificado de Licenciatura Plena, profissionais de diversas áreas partiram em busca de uma “alternativa profissional”.

Cabe destacar que, a aprovação da LDB nº. 9.394/96 é considerada por diversos autores como Freitas (1999) e Mello (1999), como o marco de institucionalização das políticas educacionais implantadas e gestadas pelo MEC especialmente no que se refere às medidas no campo da formação. A LDB, em estudo, expressa, em muitos aspectos, as orientações emanadas das conferências internacionais sobre educação das quais o Brasil foi signatário. Sinaliza para um novo desenho conceitual para a profissionalização docente que convenha para uma formação docente identificada com as demandas do Estado neoliberal. A formação dos professores não é concebida como um investimento social e político, nem como um direito, mas como uma forma de atender às demandas de qualificação do mercado nacional e internacional impulsionadas por motivos concorrenciais. Assim, entendemos que a LDB faz parte de uma política de enxugamento (redistribuição financeira) e de uma política de resultado. Analisando as modificações trazidas pela referida Lei, para o campo da formação, Brzezinski (2008) assim se posiciona:

[...] os cursos normais superiores tem caráter profissionalizante, pragmático e utilitarista que dista do compromisso histórico-cultural da profissão “professor”, porque seus projetos pedagógicos submetem-se às lições impostas pelos organismos financiadores internacionais. Tais loci são ainda balizados pelo perfil de cursos que respondem ao modelo que: a) aprisiona a formação de professores em instituições desobrigadas de realizar pesquisa, negando a essencialidade de que todo professor é um pesquisador; b) reproduz a organização curricular de países estrangeiros descuidando-se da cultura nacional; [...] desobriga-se com a qualidade, facultando aligeiramento na formação do professor da educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p. 207-208).

A LDB nº 9.394/96 trouxe ainda várias modificações para a formação do professor haja vista o art. 13 no qual se encontram as atribuições dos professores; a delimitação do seu campo de atuação; e a determinação das competências profissionais. Confere ao professor a responsabilidade de cuidar da aprendizagem do aluno, portanto, esse é um profissional que tem, como atividade precípua, o ensino. Essa nova regulamentação, teoricamente se constitui um passo importante para a

profissionalização dos professores, pois, nos termos desse artigo da Lei, o professor é aquele profissional a quem se confiam ações no plano da instituição escolar como um todo, é aquele que é capaz de empreender algo relativo a si e aos alunos e à comunidade. Esse tipo de formação exige a construção de competências que permitam ao professor a compreensão das questões envolvidas no trabalho, a autonomia para tomar decisões e responsabilizar-se pelas suas ações.

No entanto, é nas disposições transitória da LDB nº. 9.394/96 que encontramos uma determinação importante para materializar as novas políticas de formação, quando, no seu art. 87, instituiu a década da educação. É textual no artigo que, até o final da Década da Educação (2007), todos os professores devem possuir formação superior para atuar em qualquer nível de ensino, cabendo às universidades o desenvolvimento de programas de capacitação para todos os professores em exercício (treinamento em serviço), utilizando, inclusive, os recursos da educação a distância.

Nesse sentido, os educadores descontentes com o processo de formação inicial e continuada passaram a pressionar o governo federal para um novo repensar conjuntamente sobre a política de formação. Foi quando, o segundo governo de Lula da Silva, criou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. E no mesmo ano institui a Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009 que dispõe sobre o PARFOR.

O PARFOR é propalado como resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de Instituições Públicas de Educação Superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PNE, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE, por meio do regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

O PARFOR é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e; de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. (BRASIL, 2009).

No caput do Art. 1º do Decreto nº 6.755/2009, a expressão “Política Nacional” delimita a abrangência das ações previstas no programa e expõe a

centralização do comando no Governo Federal. Em seguida, identifico a finalidade dessa política pública: “organizar [...] a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”; o parágrafo inicial expressa ainda a forma institucional na qual essas ações serão executadas: “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, ou seja, há uma centralização do comando e uma pretensa descentralização da execução das ações.

A oferta pelas instituições públicas de formação inicial e continuada apresentava o diferencial de ser destinada exclusivamente aos professores do magistério público da educação básica, como preceitua os dois primeiros princípios expostos no Art. 2º do Decreto nº 6755/2009,

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial. (BRASIL, Decreto nº 6755/2009).

Diferencio duas dimensões importantes nesses incisos: política, social e ética; e política técnico-científica. A primeira demonstra a importância da garantia do direito subjetivo de acesso à educação de qualidade para a consolidação de um projeto de nação, do qual decorre “o compromisso público” e o dever objetivo do Estado de ofertar esse serviço. A segunda aponta para a necessidade de formação técnico-científica sólida, que será alcançada com a formação inicial de qualidade aliada à formação continuada, que conjugue a experiência docente, atualização e pesquisa na área de atuação. Assim, é necessária “a articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas e as redes de educação básica; a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública”, prevista no § 1º do Art. 10º do referido Decreto nº 6.755/2009.

Cabe destacar ainda que a proposta do PARFOR foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto nº 6.755/2009 propôs, também, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes, que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que possam impactar a formação de docentes (arts. 10 e 11).

Diante do contexto abordado e na busca investigativa para entender como a LDB n. 9394/96 permitiu a criação de programas especiais de formação docente, possibilitando a inserção de profissionais de áreas desvinculadas à educação, pode-se encontrar uma consideração de Linhares; Silva (2003, p. 44-45):

ao prever o aproveitamento de “outras atividades”, expressão extremamente vaga e ampla, a Lei propiciou que experiências de formação vividas em áreas desvinculadas do campo educacional pudessem ser aproveitadas no processo de formação de professores. Daí para a criação dos programas especiais foi um passo relativamente simples, tendo em vista a carência comprovada de professores em algumas áreas, notadamente no ensino das disciplinas da área de ciências matemáticas e naturais e de línguas estrangeiras.



Os autores acima levantam as hipóteses de que com a atual situação econômica do país, a busca por esses programas especiais funciona como estratégia de sobrevivência no mercado de trabalho, considerando-se a rapidez de sua duração, tornando-se uma ótima oportunidade de “empregabilidade” para profissionais de nível superior desempregados ou ameaçados de perder o emprego, ou mesmo como renda complementar, tendo em vista a má situação salarial, em geral.

Esses programas têm atingido números significativos na formação de professores, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em face da grande demanda de formação em nível superior de professores e professoras da rede municipal que só possuem a formação em magistério. Para Brzezinski, “[...] o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores” (BRZEZINSKI, 2002, p. 170).

Freitas (2007) relata que a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, estando subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Nascimento, Melo e Bonfim (2013), os Planos, Programas e outras ações do MEC voltados para a formação de professores, aqui sucintamente tangenciados, estruturam, juntamente com outras medidas, a política oficial do Estado no início deste século, a contemplar não só a Educação Superior, mas, sobretudo, a Educação Básica desde que direcionados para qualificar em nível superior profissionais para esta etapa da educação.

As autoras acima citadas declaram, ainda, que o insuficiente atendimento à demanda de professores para a Educação Básica persiste como um problema estrutural; portanto, não conjuntural, nem exclusivamente emergencial, como quer a ótica oficial. Assim, as alternativas adotadas como a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas (540 horas) ou “aceleradas” (120 horas) para graduados em cursos de bacharelato ou a concessão de bolsas para pós-graduandos para que após “treinamento” atuem como docentes em escolas públicas, não têm resolvido este grave problema. Ao invés disso, tendem a aprofundar o quadro da desprofissionalização dos professores pela flexibilização e aligeiramento da formação, como acentuam as autoras.

## 2.2 Os Programas Especiais de Formação de Professores no estado do Maranhão

Após a proclamação da Independência, em 1822, surgiram no Brasil as primeiras tentativas de profissionalização de professores, que, embora tenham sido fomentadas com a expulsão dos jesuítas da Colônia e a contratação dos professores régios, somente se concretizaram com a criação das Escolas Normais, após a institucionalização do Ato Adicional de 1834, que ao descentralizar a educação “[...] delegou às províncias o direito de regulamentar e promove a educação primária e secundária” (ROMANELLI, 1999, p.40).

Com a transferência da responsabilidade pelo ensino primário e secundário para as províncias, transfere-se também a de formar os professores para tais níveis de ensino. Constatase, a partir daí, a criação de escolas normais, cuja finalidade era formar os professores para a escola primária em vários pontos do país. A primeira escola a iniciar suas atividades, foi a de Niterói, capital da província fluminense, em 1835.

A fundação das primeiras escolas normais em várias províncias do país data, pois, das décadas de 1930 e 1940 do século XIX. No Maranhão, em 1838, é escolhido o jovem Felipe Benício Oliveira Conduru, para estudar na França a estudo por dois anos. A sua estada foi custeada pelo Estado e autorizada pela Lei Provincial nº. 76/1838.

Na letra da Lei, sua escolha se dera por ser ele “[...] um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade, a fim de aprender praticamente o ensino pelo Methodo Lancastrino, o qual assim instruído venha reger uma Escola Normal na Capital da Província” (MARANHÃO. Lei Provincial 76/1838, p. 45). Para Rosângela Oliveira (2004), essa providência marca o início do processo de organização do sistema público para formar professores no Maranhão.

De fato, após seu retorno da França, Felipe Conduru “[...] voltou ao Maranhão para dirigir, em 1840, a [...] primeira Escola Normal para formar professores no método de Lancaster ou ensino mútuo” (OLIVEIRA, 2004, p. 45). Para Saldanha, esta não passou de uma cadeira de Pedagogia (Didática) e a primeira tentativa de implantação da Escola Normal no Estado, e diz mais:

A segunda tentativa de implantar um curso destinado à formação de professores deu-se sob os auspícios da Sociedade 11 de agosto. Fundada em 1870 por iniciativa particular de um grupo de pessoas reconhecidas nos meios intelectuais, tinha objetivos beneficentes e entre eles incluía o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da Capital [...] (SALDANHA, 1992, p.125)

Embora haja controvérsia quanto a sua designação, a Escola Normal dirigida por Felipe Conduru, segundo Oliveira (2004, p.46) foi uma inovação pioneira no ensino público do país, sendo “[...] a segunda Escola Normal a funcionar no Brasil, em janeiro de 1840, junto com a Escola Normal de Minas Gerais”. A autora faz essa afirmação baseada no cruzamento das informações obtidas no livro *História da Instrução Pública no Maranhão* (1954), do historiador maranhense Jerônimo de Viveiros, e nos jornais *Chronica Maranhense* e *Jornal Maranhense*, do ano de 1840.

A frequência ao curso, com duração de dois anos, era obrigatória aos professores primários em exercício, sendo que os que melhor aplicassem o método receberiam gratificação correspondente à quinta parte de seus salários, conforme o artigo 2º da Lei Provincial nº 76/1838, que assim expunha:

Art. 2º - Nessa Escola Normal ficam obrigados todos os respectivos professores a instruir-se a fim de ensinarem pelo mesmo método: o professor, que em menos tempo mostrar-se praticamente perito no referido ensino pelo progresso, que fizerem seus alunos. Perceberá mais a quinta parte do seu ordenado (MARANHÃO. Lei Provincial 76/1838, p. 45).

A formação de professores pelo método lancasteriano<sup>1</sup>, inicialmente próspera, sofreu a desistência dos professores que não apoiavam a adoção do método mútuo, por acreditarem que, com a adoção do mesmo, cairia ainda mais a qualidade do ensino primário no Estado. De acordo com Oliveira (2004, p. 49), a primeira Escola Normal do Maranhão teve suas atividades encerradas “[...] por exigir práticas inadequadas à realidade social na qual as escolas estavam inseridas e a consequente falta de alunos interessados na desvalorizada carreira do magistério primário”. A Escola Normal teve duração de quatro anos e funcionava no prédio do convento da Igreja do Carmo; ao encerrar suas atividades, suas instalações foram cedidas para Aulas de Primeiras Letras.

Os liceus provinciais foram criados em atendimento aos preceitos do Ato Adicional de 1834. A forma organizacional das escolas estatais e a falta de recursos para sua manutenção ameaçaram-nas várias vezes de extinção. Facilitando, assim, a expansão das escolas particulares, o que mais uma vez afastou a classe popular do acesso às oportunidades educacionais.

<sup>1</sup> Método criado por Lancaster, na Europa, baseava-se no sistema de monitoria com os alunos mais adiantados auxiliando o ensino dos mais atrasados, com a finalidade de suprir a falta de professores e difundir o ensino primário para uma maior clientela. Sua adoção no Brasil foi imitativa, e embora tenha sido recomendado oficialmente para todo país, através da Lei da Instrução de 17 de outubro de 1827, teve curto fôlego no Brasil joanino e imperial.

Nesse sentido, a ação educacional preocupava-se basicamente com os interesses da burguesia imperial. E os seus objetivos não incluíam a oferta de uma educação libertadora e progressista, mas, sim, a de uma formação acadêmica e aristocrática - ainda que laica - moldada nos ranços da educação jesuítica a fim de atender aos interesses da elite.

A Província do Maranhão, na presidência do Dr. Vicente Tomás Pires de Figueiredo Camargo, cria em 1838 o Liceu Provincial do Maranhão, Lei Provincial nº 77/1838, como uma primeira tentativa de organizar o ensino secundário. Ao ser criado, o Liceu Provincial do Maranhão, Liceu Maranhense, tinha como modelo o Colégio D. Pedro II, o Liceu da Corte, que se constituía como padrão a ser seguido pelas províncias. O liceu manteve um caráter de curso preparatório para o ensino superior. Nas cadeiras ofertadas pelo Liceu (currículo), verifica-se que entre a vida e os saberes estudados existia uma grande distância da realidade maranhense.

Mantinha-se, com o Liceu Maranhense, e com os demais liceus provinciais, a continuidade da estrutura social, econômica e política da Colônia e do Império. Ou seja, “a cultura transmitida pela escola ‘guardava, pois, o timbre aristocrático’. E o guardava em função das ‘exatas necessidades da sociedade escravista’” (ROMANELLI, 1999, p.41). Portanto, ser letrado, alfabetizado, era privilégio de poucos.

Cabral (1984, p. 40) relaciona algumas medidas dos governos provinciais maranhenses, com vistas a sanar os males da instrução primária:

Fundação da Inspeção da Instrução Pública (1841), através da qual o Estado procurava manter seu controle sobre toda a educação escolar da Província – atribuições da Inspeção: a) fiscalizar as escolas da Província; b) regular e dirigir o sistema e método prático de ensino; c) elaborar os regulamentos internos das escolas; d) esclarecer os professores para o desempenho de suas obrigações; e) visitar mensalmente as escolas da capital; f) vigiar o procedimento dos professores particulares; g) servir de intermediário entre o Governo e os professores; e h) preparar, a cada seis meses, relatório do estado da Instrução Pública na Província;

Aprovação em 1847 da Lei nº 234, que autorizava a reorganização do ensino na Província, esta reorganização só ocorreu em 1855;

Ainda em 1847 foi indicado pela Administração Provincial, para uso nas escolas primárias, o livro “Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Cristo”;

Com a decretação da Lei nº 267 de 17 de dezembro de 1849, foi legalmente efetivada a obrigatoriedade do ensino.

Sobre a obrigatoriedade do ensino, a lei acima referida assim o diz:

[...] que os pais de família ou aqueles que suas vezes fizerem, residindo a certas distâncias das Escolas Públicas de Primeiras Letras, sejam obrigados, sob penas pecuniárias, mais ou menos fortes, a mandar a elas os meninos confiados a seus cuidados, salvo provarem que lhes dão o ensino em Escolas ou casa particulares (PENNA apud CABRAL, 1984, p. 42).

A segunda metade do século XIX foi marcada por inflamados discursos que concebiam a educação como redentora das desigualdades sociais do Maranhão, provocada pela *ignorância* da população (OLIVEIRA, 2004). O que levou, segundo Viveiros (1954), à abertura de escolas primárias que, em suas fracas condições de trabalho didático, só confirmaram o descaso com a instrução pública no Maranhão.

Nas últimas décadas do Império, as realizações educacionais, com relação à instrução primária pública, escassearam. A grande inovação do período foi a decretação da liberdade do ensino, proposta desde os anos de 1860 e, finalmente, efetivada através da Reforma de 1874. Fora essa providência e a reafirmação da obrigatoriedade do ensino primário, a reforma de 1874 cuidou apenas da criação de um Conselho Diretor (em auxílio à Inspeção de Instrução Pública), do regulamento sobre a vitaliciedade do professor e da abolição dos castigos corporais na escola (CABRAL, 1984, p.65).

Data de 1870 a fundação da sociedade filantrópica, Sociedade Onze de Agosto (02/12/1870), por iniciativa dos senhores Antônio de Almeida Oliveira<sup>2</sup> e João Antônio Coqueiro<sup>3</sup>, objetivando ofertar cursos de alfabetização noturnos e gratuitos aos operários de São Luís. Contava a Sociedade Onze de Agosto com 80 sócios benfeitores, 258 sócios efetivos e com o auxílio concedido pelo Presidente da Província, Dr. Augusto Olímpio Gomes de Castro, aprovado pela Assembleia Provincial em 22 de junho de 1874 (OLIVEIRA, 2004, p. 54).

A Sociedade Onze de Agosto, com incentivo financeiro do governo, organizou um Curso Normal, criado pela Lei nº. 1088 de 19 de junho de 1874. Seu Programa de Estudos, de caráter propedêutico, obedecia às finalidades da instrução pública primária

As lições deveriam conter ideias bem ordenadas e fáceis de serem retransmitidas com graduação e tempo pré-determinados. Abolia o ensino mútuo a favor

<sup>2</sup> Antônio de Almeida Oliveira (1884-1887), advogado, jornalista, deputado geral e membro do Partido Republicano, autor do livro "O Ensino Público" publicado em 1874, no qual discute a educação pública no período imperial, também conhecido como tratado sobre a Instrução Pública do Brasil, reeditado pelo Senado Federal em 2003.

<sup>3</sup> João Antonio Coqueiro nasceu na cidade de São Luiz do Maranhão, no dia 30 de abril de 1837, começando seus estudos no exterior com apenas dezoito anos, quando ingressou na Escola Central de Artes e Manufaturas de Paris, na França. Cinco anos após a sua permanência na Europa, em 1860, publicou o livro intitulado "Tratado de Aritmética", com a ajuda do governo da então Província do Maranhão, editado em Paris. Retornando ao Brasil, já no seu estado natal, passou a trabalhar como professor do ensino secundário, sendo nomeado diretor do Internato do Colégio Pedro II, em 1901, cargo que exerceu até 1905, quando, em maio daquele ano, foi transferido para a direção do externato do mesmo colégio, onde permaneceu até o seu falecimento em 26 de fevereiro de 1910, sendo sepultado no Rio de Janeiro.

de preleções claras e com pausas suficientes para os alunos anotarem a matéria (idem *ibidem*). O Curso Normal da Sociedade Onze de Agosto deveria ter a duração de dois anos e se organizava assim (VIVEIROS, 1954, p. 33-34):

**1º ano:** Curso de Gramática e Língua Portuguesa; Curso de Aritmética teórica aplicada aos problemas usuais da vida e de Geometria Prática com aplicação à agrimensura, nivelamento e levantamento de plantas; Curso de Moral, Doutrina Cristã e Pedagogia; Curso elementar de Geografia Física e Cosmografia; Rudimentos de Direito Natural e de Economia Política e Desenho linear aplicado às artes.

**2º ano:** Continuação do Curso de Gramática; Curso elementar de História santa da Idade Média e Moderna; Curso de noções de Física, Química, História natural acompanhada de alguns conhecimentos relativos à indústria e às máquinas e higiene e Desenho linear aplicado às artes.

O Programa da cadeira de Pedagogia, baseava-se nas ideias vigentes na Europa e Estados Unidos, apoiava-se no método pestaloziano, que exigia do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método. Confirmando como característica da educação maranhense e brasileira a adoção de métodos estrangeiros pouco ajustados à realidade brasileira, os quais agregam elementos inspirados nos meios sociais mais diversos, como na Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Sem levar em conta as diferenças existentes entre as sociedades em que foram criados e a sociedade local.

Mesmo com toda a organização e ainda com subvenção governamental, o Curso Normal da Sociedade Onze de Agosto não logrou resultado. Anos mais tarde, foi declarada a falência da Sociedade Onze de Agosto, e o aproveitamento público de seu espaço físico para manter *Aulas de Primeiras Letras* aos operários urbanos com o auxílio de doações de terceiros.

Após várias tentativas de constituição de um espaço específico para a formação do professor primário, é sob a égide do governo republicano que se dá a instalação da Escola Normal, que foi oficialmente criada em 15 de abril de 1890. Desde a sua criação oferecia as cadeiras de 1ª- Gramática Portuguesa e Literatura brasileira e portuguesa; 2ª- Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria; 3ª- Elementos de Física, Química e Mineralogia; 4ª- Elementos de Botânica, Zoologia e Geologia; 5ª- Geografia Geral e do Brasil; 6ª- História Geral e do Brasil; 7ª- Pedagogia; 8ª- Desenho Linear; 9ª- Música; 10ª- Ginástica (SALDANHA, 1992, p. 126).

A Escola Normal funcionaria sob regime de externato, com o objetivo de preparar professores de ambos os sexos, e dividiria as instalações do prédio do Liceu Maranhense. Por conta disso, Escola normal e Liceu usariam em comum a Biblioteca, os gabinetes de Física e Química e as coleções de História Natural. Por serem as seis primeiras cadeiras comuns aos dois estabelecimentos, em razão disso, previa-se uma gratificação aos professores que atuassem nas duas instituições. Tratava-se na verdade de uma gratificação pouco significativa, passando esses professores de um salário de 1800 réis anuais para 2000 réis (SALDANHA, 1992, p. 126).

Exigiam-se, para os candidatos às vagas oferecidas pela Escola Normal, comprovação de conclusão do curso primário e de idade mínima de 15 (quinze) anos para as moças e 17 (dezesete) anos para os rapazes. Completavam as exigências: a) atestado de boa conduta; b) atestado médico comprovando que o candidato ao magistério público não sofria de doença contagiosa; c) e certificado de não haver sido expulso do Liceu Maranhense. Em suma, jovens sadios e obedientes às normas legais.

Criada em 1890, a Escola Normal sofre a primeira reformulação em 1894. Ficando seu curso da formação de professores normalistas organizado em três anos, com as disciplinas e carga horária semanal abaixo descritas (OLIVEIRA, 2004, p.82):

Primeiro ano: 1ª Língua Portuguesa – 3 horas; 2ª Língua Francesa – 3 horas; 3ª Aritmética (até proporções)- 3 horas; 4ª Geografia Geral e Corografia do Brasil – 3 horas; 5ª História do Brasil, especialmente do Maranhão – 3 horas, 6ª Desenho - 2 horas; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas) – 1 hora.  
 Segundo ano: 1ª Língua Portuguesa – 3 horas; 2ª Língua Francesa – 3 horas; 3ª Pedagogia – 3 horas; 4ª Física e Química (noções) – 3 horas; 5ª Aritmética (revisão da primeira parte e estudo da segunda, excluídos os logaritmos) – 3 horas; 6ª Desenho - 2 horas; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas).  
 Terceiro ano: 1ª História Universal (noções) – 3 horas; 2ª História Natural (noções) – 3 horas; 3ª Pedagogia – 3 horas; 4ª Literatura Portuguesa e Brasileira – 3 horas; 5ª Instrução Moral e Cívica – 3 horas; 6ª Desenho - 1 hora; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica. – 1 hora 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas). Envidados todos os esforços para sua criação e funcionamento, a Escola Normal sofre vários revezes, sendo muitas vezes ameaçada de extinção. Isto só não aconteceu devido à defesa entusiasmada de Benedito Leite, que a defendia às vezes às raiais da inconstitucionalidade.

Com a intenção de manter a funcionalidade da Escola Normal e diminuir a evasão na mesma, Benedito Leite, de acordo com Saldanha (1992, p. 133), “propôs então uma Reforma para o ensino público através da Lei nº 119, aprovada em maio de 1895, que logo em seu artigo 1º estabelecia o aumento dos vencimentos dos professores

normalistas [...]”, além de permitir aos normalistas habilitados a disputa por cadeiras, mesmo as já ocupadas por professores vitalícios não habilitados.

Pode-se ver, que, para Benedito Leite, a renovação do corpo docente que atuava nas escolas públicas iria possibilitar a substituição dos métodos tradicionais de ensino por outros mais modernos, e como no Maranhão sua vontade tinha às vezes poder maior que a Lei, tudo ficou determinado conforme ele desejava [...] (SALDANHA, 1992, p. 134).

Acertadas as condições para o ingresso no magistério público e um plano de carreira para os professores concludentes do Curso Normal, a evasão diminui e a matrícula aumenta, sem, contudo, apresentar os resultados esperados, haja vista que após uma década de sua criação, a Escola Normal só formara dez professores e retornara aos altos índices de evasão, além de seus alunos passarem a ser acusados de não perseverantes.

Saldanha (1992, p. 137) explica que este alto índice de evasão está relacionado às características da clientela da Escola Normal deste período, composta principalmente por moças que estudaram ainda durante o período imperial em escolas para meninas e portadoras de um currículo divergente do oferecido aos meninos. Portanto, tinham dificuldades em acompanhar as disciplinas por falta de conhecimentos anteriores que as permitissem fazê-lo, provocando o abandono da escola pela maioria das alunas. Aliado ao descompasso da formação recebida por meninos e meninas, a exigência de idade mínima de 17 e 15 anos para rapazes e moças, respectivamente, ingressarem na Escola Normal, “[...] fazia com que sua clientela fosse constituída por pessoas que já se achavam distantes dos bancos escolares há algum tempo e que muitas vezes já haviam perdido o hábito do estudo regular”.

Soma-se ao acima exposto, a quase inexistência de livros didáticos, e a falta de local adequado para a prática de ensino. Fazia-se necessária, então, a criação de uma Escola Primária modelo que permitisse a prática pedagógica como complemento à formação de professores.

“A 6 de maio de 1896, graças mais uma vez à iniciativa de Benedito Leite, a Lei nº 155 criou a Escola Modelo do Maranhão, destinada à educação de menores de ambos os sexos e a ser um campo de estágio para as alunas normalistas. Após sua criação, o Governo contraiu empréstimo junto ao Banco da República para poder dotá-la dos recursos necessários ao seu funcionamento. Em 1899, o Governador Torreão Costa, através do Decreto nº 2, denominou-a de ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE, denominação que mantém até o presente” (SALDANHA, 1992, p.141-142, grifos do autor).



Embora tenha sido criada em 1896, a Escola Modelo Benedito Leite só entra em funcionamento em 1900. Fazia jus ao seu nome, ou seja, era realmente modelo. Bem aparelhada e organizada aos moldes da educação elitista. Segundo Saldanha, chegou a oferecer aulas de francês e piano. Era, portanto, o oposto das demais escolas primárias da Capital e do próprio Estado, tornando-se, então, uma instituição para a educação dos filhos das elites.

Teve como primeiro diretor um dos nomes mais respeitados no meio intelectual maranhense da época, o jornalista, jurista e professor Barbosa de Godóis que, influenciado pelos ideais liberais e princípios da Psicologia Experimental, construiu um currículo escolar distante da realidade social maranhense (OLIVEIRA, 2004). Assim, a prática de ensino desenvolvida pelos normalistas na Escola Modelo consistia em experiências simuladas com ações pedagógicas utópicas e técnicas controláveis, que não consideravam a precariedade das escolas primárias do Estado, que em sua grande maioria funcionavam como escolas isoladas, nas próprias casas dos professores, sendo mal iluminadas e com mobiliário precário.

A Escola Normal formava professores com ampla bagagem cultural da Pedagogia Moderna americana que não sobrevivia fora dos muros da escola de formação e aplicação, uma vez que não possuíam a conduta pedagógica requerida para as condições do sistema educativo maranhense. Ademais, foram formados por professores amantes dos modelos estrangeiros, que os transplantavam sem levar em conta as condições locais.

Em 1898, a Escola Normal do Maranhão foi reorganizada pela Lei nº. 207, que a separou do Liceu e criou o curso de aplicação Gilberto Costa e o Jardim de Infância Decroly. Contudo, chegou ao início do século XX sem ter alcançado os objetivos propostos quando de sua criação, visto que formara um contingente tão pequeno de professores que sua prática se dissolvia, conforme análise desenvolvida por Saldanha (1992), diante de práticas de professores desqualificados e, até mesmo, semianalfabetos.

No início dos noventa, sofreu nova reorganização, passando seu curso a ser oferecido em quatro e depois em cinco séries. No entanto, devido à baixa frequência e aos poucos recursos do erário público, efeito da 1ª Guerra Mundial, em 1914, a Escola Normal teve suas atividades encerradas, e o seu curso foi transformado em curso profissionalizante no Liceu Maranhense, seus alunos se juntaram aos do Liceu, que se organizou em dois cursos: o Ginásial (sete anos de formação geral) e o Profissional (três

anos de formação geral e um ano de estudos pedagógicos com aplicação prática na Escola Modelo). Foi criado, também, o regime de promoção automática, no qual “o aluno que, ao terminar o Ginásial no Liceu solicitasse permissão para estudar as disciplinas pedagógicas e as atividades práticas na Escola Modelo e realizasse os exames, estaria preparado para receber o diploma de professor normalista” (OLIVEIRA, 2004, p. 97). Com essa modalidade de formação, houve um aumento da demanda para o curso, uma vez que a formação pedagógica propriamente dita restringia-se ao último ano de formação.

Com a elevação do número de professores normalistas, o Estado tentou atraí-los para as Cadeiras de Primeiras Letras vagas no interior e na capital. Para isso, eram enaltecidas suas qualidades, como demonstra o trecho do relatório do Secretário do Interior, Dr. Domingos Perdigão, de 1916.

Poderosa e benéfica é, certamente, a influência que nos meios atrasados do interior, exercem essas moças educadas e distintas que saíram de nossa Escola Normal, hoje fundida com o Liceu Maranhense, e que, com uma soma razoável de conhecimentos gerais, tirocínio pedagógico, vão, Estado afora, espalhar carinhosa e abnegadamente a instrução primária pelas cidades, vilas e povoações com o aumento de normalistas formadas (PERDIGÃO apud OLIVEIRA, 2004, p.97).

Havia muita resistência por parte dos normalistas formados na capital – em grande parte, mulheres – em se deslocarem para o interior. No que se justificava por serem mulheres, e pelas precárias condições de acesso aos municípios, vilas e povoados, principalmente, no período chuvoso. Como tentativa de resolver essa questão, foi criado em 1907, pelo Governador Benedito Leite, um pensionato de alunos normalistas vindos do interior. Contudo, essa tentativa também não obteve o êxito esperado; permaneciam as cidades, vilas e povoados, e até a própria cidade de São Luís (capital do Estado), carentes de professores habilitados para a educação primária.

O Ensino Normal permaneceu como curso profissionalizante do Liceu Maranhense até 1931, quando os Interventores Federais do Maranhão, Padre Astholpho Serra e Fernando Eugênio dos Reis Perdigão, na esteira da Reforma Francisco Campos, reformularam a Instrução Pública, através do Decreto Estadual nº. 46 de 26 de fevereiro (OLIVEIRA, 2004). Com a reformulação, foi acrescentado ao curso elementar do ensino primário um curso pré-escolar – a ser ministrado em Jardins de Infância – e um curso complementar, de caráter preparatório para o exame de admissão ao curso secundário que, por sua vez, ficou organizado em Ginásial e Curso Normal.

Com a reformulação da Instrução Pública do Estado no início de 1932, com a publicação do Decreto Estadual nº. 250, de 25 de fevereiro e nº. 252, de 02 de março, o Curso Normal voltou a ser ofertado em cinco anos com disciplinas de caráter propedêutico: Português e Noção de Literatura, Francês, Inglês, Geografia Geral e do Brasil, História da Civilização e do Brasil, Matemática Elementar (Aritmética, Álgebra, Geometria e Noções de Trigonometria Retilínea), Física, Química, História Natural, Agricultura e Trabalhos Rurais, Música (com canto coral), Desenhos, Trabalhos Manuais, Trabalhos de Agulha (para as moças) e Educação Física; e pedagógico: Psicologia, História da Educação, Higiene e Puericultura, Pedagogia.

O Estado do Maranhão se inclui, ainda hoje, entre os mais pobres do país, com drásticos indicadores de desenvolvimento humano, com raros e descontinuados programas de formação de professores. O primeiro, que a presente pesquisa logrou identificar, ocorreu a partir do final dos anos 1960, por meio de programas em parceria com o MEC, no âmbito de acordos que este ministério celebrava com agências internacionais, notadamente a Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID). Embora a secretaria de educação não disponha de informações sobre a implantação e execução desses programas nesse estado, em levantamento junto ao MEC/INEP constatei que três programas oriundos dessas parcerias foram desenvolvidos pela secretaria de educação: o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério (PAMP); Programa Logos I; e o Programa Logos II.

O PAMP tinha como objetivo preparar e titular, como regente de ensino, o professor leigo que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental, então primário, que possuía somente o então primário incompleto e, ao mesmo tempo, preparar para função de supervisor do sistema estadual de ensino, o professor egresso de escola normal de 1º grau (ginasial). O curso para o professor com primário incompleto (EF), era desenvolvido em quatro etapas, tendo este programa vigorado, no Maranhão, entre os anos de 1965 a 1970.

O Programa Logos I foi executado no período de março de 1973, se estendendo até novembro de 1974, sendo administrado pela secretaria de educação, por meio do Departamento de Ensino Supletivo e teve seus custos financiados pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, também apoiado no acordo MEC/USAID, desenvolvido durante um período de 12 meses. O programa visava testar uma metodologia de ensino a distância, como modalidade de formação e

de aperfeiçoamento de professores, sem retirá-los de sala de aula e tinha como objetivo qualificar professores leigos, em nível de primeiro grau.

O último programa financiado por meio dos acordos do MEC/USAID foi o Logos II, executado de 1975 até o início dos anos de 1980, pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão com a participação do Departamento de Ensino Supletivo, na modalidade a distância. Tinha o objetivo de habilitar, em nível médio, então 2º grau, para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental (1º Grau), com avaliação no processo, mediante ensino a distância, aplicado através de módulo de ensino. Destinava-se a professores não titulados, em exercício no magistério nas quatro primeiras séries do então 1º Grau. (BRASIL/MEC/DSU, 1975).

As bases legais do Programa Logos II estavam ancoradas na Lei 5.692/71 e nos pareceres números: 699/72, que trata do ensino supletivo; 853/71, que estabelece diretrizes sobre matérias que constituem o núcleo comum; 45/72, que prescrevia normas sobre as habilitações profissionais de 2º grau; e 349/72, que oferece orientação sobre a formação de professores, em nível de 2º grau, para o exercício do magistério de 1º grau. Este programa era administrado, em nível nacional, pelo Departamento de Ensino Supletivo do MEC e, em nível regional, pelas secretarias de educação dos estados e municípios.

A carga horária constava de 3 480 horas, a ser cumprida num prazo de 28 a 30 meses. O curso era oferecido em módulos, num total de 203 unidades, totalmente a distância, com breves encontros dos cursistas com o Orientador e Supervisor Docente (tutor) e tinha o propósito de atingir um maior número de professores possível. Os conteúdos do curso eram distribuídos em dois eixos de disciplinas: um eixo de educação geral e outro de formação específica. Para o núcleo comum (educação geral) eram destinadas 1 330 horas e para a específica, 2 150 horas. O estágio supervisionado comportava um total de 500 horas (BRASIL/MEC/DESU, 1975). Tanto o programa Logos II como os demais descritos anteriormente, destinavam-se a habilitar professores que já se encontravam em exercício profissional nos sistemas públicos de ensino. A justificativa para a oferta deste programa foi uma constatação, pelo MEC, a partir de levantamento da existência de um grande número de professores não titulados atuando nas quatro primeiras séries do então 1º grau. No levantamento feito pelo MEC, em 1972, deu conta de havia de 150 000 a 200 000 professores, no Brasil, sem a devida habilitação para a docência.

Cabe destacar, ainda, outros programas que foram criados, como em 1993, quando a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA implantou o Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Maranhão – PROCAD, com o objetivo de graduar em cursos de Licenciatura Plena, com funcionamento parcelado, isto é, nos meses de férias escolares, professores em exercício nas escolas públicas. Este Programa atuou em diversas regiões do Maranhão e graduou um número significativo de professores, sendo transformado em Programa de Qualificação Docente – PQD.

Em sua substituição, foi organizado o Programa Darcy Ribeiro voltado para a formação de professores nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, cujo déficit de professores é bastante elevado nas escolas estaduais e municipais. Com a criação do PARFOR/MEC, o Programa em pauta passou a ser viabilizado com recursos federais.

O Programa Darcy Ribeiro, implantado em 2009, foi desenvolvido para a ampliação do ensino superior no interior do estado. O Darcy participa do processo de desenvolvimento do Maranhão, mediante a implantação de cursos de licenciatura, priorizando as áreas de natureza, matemática e suas tecnologias.

À semelhança do que aconteceu na UEMA, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA criou em 1998 o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB, com atuação em vários municípios maranhenses. O curso funciona nos finais de semana em regime intensivo, objetivando graduar em cursos de licenciatura plena professores de escolas públicas mediante convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal e a UFMA.

O PROEB/UFMA, desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, insere-se na perspectiva de formação preconizada na LDB nº 9.394/96 que estabelece no art. 62 a formação em nível superior para os docentes que irão atuar na educação básica. O Programa foi financiado com recursos do FUNDEF (Lei nº 9.424/96), que estabelece que os Estados, Distrito Federal e Municípios podem aplicar 60% (sessenta por cento) dos recursos recebidos pelo Fundef na capacitação de professores leigos (art. 7º, Parágrafo único).

O PROEB/UFMA foi criado com objetivo de oferecer cursos de licenciatura plena e atender às solicitações das prefeituras municipais do Estado do Maranhão. Foi regulamentado pela Resolução nº 15/98 – do Conselho Universitário – Consun, de 9 de outubro de 1998, com efeito retroativo a 15/05/1998. A Pró-Reitoria de Ensino – Proen é o órgão responsável, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, pela

implantação do Programa. A sua aprovação se deu pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe, através da Resolução nº 61/98 – Consepe. As Normas Regulamentadoras do Sistema de Registro e Controle Acadêmico dos Cursos de Graduação, ministrados através do PROEB/UFMA, estão regulamentadas pela Resolução nº 128/99 – Consepe.

Justifica-se o Programa diante das exigências da LDB nº 9.394/96, e considerando o baixíssimo número de professores com qualificação no interior do Estado. Segundo o Inep (2006), no início da década de 1999, dos professores da 5ª a 8ª série do ensino fundamental 66% não possuíam a formação em nível superior, e 37% dos professores do ensino médio da rede pública de ensino do Estado do Maranhão não possuíam formação em nível superior. As funções docentes do ensino fundamental (nível que exige formação em nível superior) de 5ª a 8ª série são constituídas de 28.856 mil professores. Desse total, 48% não têm a formação em nível superior, ou seja, 13.922 mil. O déficit de qualificação é muito acentuado, e isso compromete a qualidade não apenas desse nível de ensino, mas também afetará, no futuro, o sistema educacional como um todo.

O PROEB/UFMA iniciou suas atividades, em 1998, nos municípios de Santa Luzia, Buriticupu, Alto Alegre, Vitória do Mearim, Pinheiro e Buriti. Para a sua realização, foi necessária a assinatura de um contrato de prestação de serviços firmado entre a UFMA e as prefeituras municipais que dispunham de recursos disponibilizados pelo Fundef visando à formação de professores em observância à política de valorização do magistério. A prestação de serviços é uma das estratégias lançadas pelo poder público, para imprimir materialidade às reformas estruturais do Estado brasileiro, com impactos na reorganização da educação superior que ao ser enquadrada como serviço não exclusivo do Estado, isto é, como um serviço público não-estatal, propicia a institucionalização das parcerias público-privadas (na execução das políticas públicas sociais, o Estado passa a ser substituído pelo mercado).

Para operacionalização do PROEB, a UFMA estabelecia que os municípios deveriam cumprir algumas exigências, entre elas, repasses de recursos financeiros, e uma infraestrutura no município para o desenvolvimento das atividades. Dentre os requisitos de infraestrutura, a UFMA solicitava por parte das prefeituras a criação ou instalação de laboratório de informática, biblioteca e instalações adequadas para a realização das aulas. Em relação à biblioteca, os municípios enfrentaram muitas dificuldades, inviabilizando, pois, a plena efetivação desse requisito.

O PROEB/UFMA (1998, p. 5) tem como objetivos: a) formar professores para a Educação Básica com graduação plena, na habilitação escolhida dentre as oferecidas, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criativa e responsabilidade; b) contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica do Estado do Maranhão; c) contribuir para o processo de avaliação e estudo da formação do professor e das questões do ensino e aprendizagem, com compromisso social com o seu município, a região e o Estado do Maranhão.

Uma análise mais detalhada dos objetivos permite evidenciar que existe, no PROEB/UFMA, uma preocupação com a formação de um profissional autônomo, o que apontam, mesmo que embrionariamente, para a profissionalização docente. Na ótica de autores como Nóvoa (1991, 1995); Mello (1999), a competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criativa e responsabilidades são componentes fundamentais dos processos de formação, pois criam condições, aos formandos, do exercício de uma prática crítica, que busca a verdade e procura agir de forma autônoma diante dos desafios. Também Paulo Freire concorda com essa questão, quando coloca que uma das tarefas da prática educativa crítica é proporcionar a experiência de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, [...]. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 1998, p. 46 e 47).

Além disso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA assinou o termo de adesão ao PARFOR em 28 de maio de 2009 e, desde então, vem contribuindo para melhorar o quadro da educação do nosso Estado, através da oferta de Cursos de 1ª Licenciatura, na modalidade presencial, objetivando a formação e qualificação de professores da educação básica, das redes estadual e municipal, na capital e em diferentes municípios maranhenses, onde possui campi sediados.

Vale ressaltar que o IFMA, resultante da integração dos modelos institucionais denominados de Escola Agrotécnica e de Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, vem atuando na formação de professores, desde final da década de 1980, ainda na vigência do modelo CEFET-MA, ofertando, inicialmente, cursos de Licenciaturas para as áreas profissionais e, posteriormente, para as áreas das Ciências da Natureza e da Matemática, o que lhe confere credibilidade para formar professores no âmbito desse Programa.

Os projetos curriculares dos cursos de Licenciaturas do PARFOR do IFMA têm como base, os projetos das licenciaturas desta instituição, ofertados na modalidade semestral, considerando, contudo, a especificidade de aspectos que caracterizam os cursos da natureza desse Programa.

Dessa forma, o PARFOR/ IFMA oferece os cursos de Física, Química, Biologia, Matemática e Artes Visuais nos seguintes pólos: Santa Inês, Imperatriz, São João dos Patos, Codó, Zé Doca, Bacabal, Pirapemas, Açailândia, São Raimundo das Mangabeiras, Caxias, Buriticupu e São Luís.

Assim, o IFMA pretende, até o ano de 2018, habilitar uma média considerável de docentes, o que se constitui condição imprescindível para a melhoria dos indicadores da qualidade da educação maranhense.

Assim, embora tenhamos citado alguns programas emergenciais, este trabalho irá focar o PROFEBPAR/UFMA, a fim de analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

O PROFEBPAR/UFMA se insere no compromisso pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica instituído pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), conveniado com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Trata-se de um Programa voltado para a formação de professores que estão em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDBEN – nº. 9.394/96. Portanto, o PROFEBPAR visa à valorização dos profissionais da educação com particular atenção à formação inicial e continuada dos professores.

O PROFEBPAR/UFMA é destinado aos professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada, oferecendo cursos superiores de forma gratuita na modalidade presencial, tais como: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Letras, História, Geografia, Matemática, distribuídos nos seguintes polos: Bom Jesus das Selvas, Buriti Bravo, Caxias, Codó, Coroatá, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz, Lago da Pedra, Magalhães de Almeida, Nina Rodrigues, Pindaré Mirim, Poção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Timbiras e Vargem Grande. Portanto, esse Programa tem como objetivo principal garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica exigida pela LDBEN nº. 9.394/96, bem como promover a melhoria da qualidade da educação básica.



É nesta perspectiva que, o curso tem como meta formar professores em primeira e segunda licenciatura, nos parâmetros da legislação vigente, envolvendo-os no contexto em que atuam e de toda a problemática que insere a Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas para o seu fazer pedagógico. Com base nos dados acima, inferimos que no âmbito da UFMA, a oferta de cursos foi concretamente iniciada em outubro de 2009 por meio da Plataforma Freire, quando na oportunidade foram ofertadas 1.477 vagas para cursos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Licenciatura e devidamente efetivadas apenas 301 matrículas em 7 municípios, os quais foram Bom Jesus das Selvas, Caxias, Coroatá, Imperatriz, Nina Rodrigues, Santa Inês, Timbiras. De maneira subsequente, foram oferecidas em 2010, 9.761 vagas, 2011, 2.500 vagas, 2012, 3.300 vagas, entretanto, no decorrer destes três anos foram efetuadas apenas 2.795 matrículas, 11 cursos, 77 turmas especiais, distribuídos em 18 municípios.

Apesar da disponibilidade da UFMA em ofertar um maior número de vagas e turmas em períodos regulares, superando sua própria capacidade interna de trabalho e recursos humanos para a consecução desse compromisso, evidenciamos, além de pequena adesão, a operacionalização de turmas com um número ínfimo de alunos, um significativo percentual de abandono e/ou evasão. Esta situação, em linhas gerais, representa perdas significativas de investimentos financeiros, ou déficit institucional.

### **3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS: alguns apontamentos**

A abordagem que nos propomos fazer, pondo em relevo os conceitos de Representação Social e processos identitários, tem por principal objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

Neste trabalho, as Representações Sociais são apresentadas em sua relação com os processos identitários e com os movimentos de identificação que compõem a construção da identidade profissional docente. Esta, por sua vez, constitui-se, dentre muitos aspectos, de Representações Sociais, construídas na cultura e na história da educação, a ponto de se revelarem como marcas identitárias da profissão.

A literatura sobre formação de professores vem sistematicamente apontando o caráter aligeirado desses cursos ministrados de forma intensiva em que os alunos ficam impossibilitados de realizar estudos aprofundados sobre questões relevantes da educação brasileira, o que, de maneira inevitável, tem resultado no comprometimento da qualidade da educação básica. Outro aspecto destacado por pesquisadores tem sido as condições em que ocorrem esses cursos que vão desde a inexistência de infraestrutura nos locais de sua realização aos complexos processos de aprendizagem que envolvem cada participante desses cursos.

#### **3.1 Referenciais teóricos das Representações Sociais**

Nesta pesquisa, como sinalizamos, anteriormente, utilizamo-nos de alguns princípios da Teoria das Representações Sociais – TRS para a construção do objeto de estudo e o desenvolvimento desta investigação. Essa Teoria vem se constituindo, historicamente, como campo científico preocupado em investigar o saber do senso comum, conhecimento socialmente elaborado e partilhado pelos sujeitos dentro de um contexto sócio-cultural específico. Como forma de conhecimento científico, a TRS foi inaugurada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, com sua investigação, intitulada *Psychanalyse son image et son public* (1961).

Para Moscovici (1961), as representações são construções sociais, que estudam os processos por meio dos quais as pessoas, em interação social, constroem explicações sobre os objetos sociais que exercem forte impacto em suas vidas.

Além das explicações, as pessoas propõem, reagem ou avaliam um determinado objeto de maneira diferente conforme as classes, as culturas ou os grupos constituindo o universo de representações. Cada universo possui três dimensões: a informação – corresponde aos conhecimentos das pessoas que integram o grupo; a atitude – orientação global positiva ou negativa do grupo em relação ao objeto representado e ao campo da representação – designa o conjunto de aspectos do objeto<sup>4</sup> que são tomados em consideração pelo grupo (SÁ, 1998; MOSCOVICI, 2012).

O solo das representações sociais é a interação social, espaço onde ocorrem as relações com os outros. Nessa concepção teórica acredita-se que a formação de ideias e atitudes ocorrem sob influência da interação social, das relações entre as pessoas e do senso comum. Para realizar estudos dessa natureza recomenda-se ter grupos de referência, critérios ou delineamento comparativos, isto é, trabalhar com grupos que possuam valores e práticas sociais diferentes. Assim, características e contingências dos grupos os impulsionam a situações que tanto podem ser de consenso, como consequência do entendimento compartilhado; como de dissenso, enquanto outro aspecto também constitutivo da dinâmica das representações sociais. “[...] Na heterogeneidade dos grupos se situa a não homogeneidade da representação, que tem no dissenso um possível elemento dinamizador.” (ARRUDA, 2011, p.345).

Dessa forma, entendemos que a existência simultânea de saberes diferentes suscitam o confronto de opiniões que responderão a distintas necessidades e funções dos grupos, e que se farão presentes dependendo de alguns aspectos tais como, quem são os sujeitos sociais, como ocorrem as práticas comunicativas, quais os objetos, as razões e as funções das representações (JOVCHELOVITCH, 2008).

Em diálogo com a perspectiva moscoviana, a representação social é aqui entendida a partir do conceito síntese proposto por Jodelet (1989, p. 36): ou seja, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem como objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A representação é sempre de alguém sobre alguma coisa. Segundo Arruda (2003, p.22), “o ‘alguém que constrói’ baseia sua construção num território vivencial e simbólico que lhe dá o chão para a sua leitura de mundo”. Nessa perspectiva, o sujeito, então, não é determinado pela compreensão de ruptura entre indivíduo e sociedade, mas

<sup>4</sup> Remete à ideia de imagem, concebida como um reflexo interno da realidade externa, cópia conforme no pensamento daquilo que se encontra fora dele (MOSCOVICI, 2012).

percebido como um sujeito implicado na sociedade, carregado de subjetividade e de forças criativas.

Seguimos Moscovici (1990), quando diz que as representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, pelos símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas. Em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais e que ajuda na construção social de nossa realidade.

Outrossim, buscamos, neste trabalho, pensar a simbiose entre sujeito/objeto, pensamento/ação, afeto/cognição, pesquisador/pesquisado, imaginação/razão. O estudo das representações implica na articulação de elementos afetivos, mentais e sociais, “integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa” (JODELET, 2005, p.26).

Jodelet (2001) enfatiza o fato de que, como ser social, o homem precisa ajustar-se ao mundo em que vive, sobretudo para compreendê-lo, no que se refere a comportamento e sobrevivência. Isso implica uma busca contínua de informações sobre esse mundo, informações essas que são de grande importância à vida cotidiana, na medida em que instrumentalizam o indivíduo para o convívio em sociedade. Observa a autora que em decorrência dessa realidade criamos representações e esse é um ato fundamental, uma vez que a existência humana não transcorre em um vazio social: compartilhamos um mundo povoado de objetos, acontecimentos e pessoas, portanto, um viver marcado tanto pela convergência quanto pelo conflito. Face à complexidade desse grande contexto, precisamos compreender o mundo em que vivemos e nele sobreviver, quer administrando-o, quer enfrentando-o.

Por isso, as representações que criamos acerca de um dado objeto são sociais. Através delas, nomeamos, definimos e interpretamos diferentes aspectos da realidade diária. Enfim, nossas decisões são tomadas em conformidade com as representações sociais que elaboramos ao longo da vida. O modo pelo qual surgem essas representações, como se posiciona a autora, está relacionado à construção de

significados que vão se configurando sobre os dados de que dispomos (JODELET, 2001).

Essa visão é centrada na psicossociologia, que resgata a relação entre o indivíduo e a sociedade, pois parte do pressuposto de que, o indivíduo é tanto constituído, quanto constituinte do social. Nesse sentido, Jovchelovitch (2000, p.68) expõe que

a vida pública fornece as condições necessárias para a permanência e a história, já que ela não pertence apenas a uma geração e não se restringe aos que vivem. Sua imortalidade envolve sua capacidade para produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e narrativas humanas (...) ainda que o mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente.

Guareschi (1996, p. 18) apresenta os elementos ligados ao conceito de Representação Social: 1) é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; 2) reúne aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos; 3) estão presentes nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito relacional, e por isso mesmo social.

Cabe também mencionar Spink (1995), quando afirma que as representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. Tal privilégio já pressupõe a ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado.

A TRS trata da operacionalização do pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade, partindo do pressuposto de que existem formas diferentes de conhecimento, guiadas por objetivos também diversificados. Moscovici aponta duas delas, ‘a consensual e a científica’, cada uma gerando seu próprio universo, assim expressas por Arruda (2002, p. 130) são:

- Universo consensual – [...] Aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos.

- Universo reificado (ou científico) – Se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata.

Nesse sentido, o universo consensual corresponde às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais, e, portanto, nesse universo cada indivíduo pode ter capacidade de falar pelo grupo. Dessa forma, cada pessoa pode adquirir a competência necessária para responder às necessidades exigidas em determinado momento. Já nos universos reificados, as pessoas apresentam diferentes papéis dentro da sociedade, e sua participação depende de suas qualificações, visto que são exigidas informações adequadas para cada ocasião.

As imagens, noções e linguagens científicas próprias do universo reificado podem constituir o não-familiar, causando medo, estranheza, por isso as pessoas, ao entrarem em contato com um esse fenômeno desconhecido, buscam se apropriar do não familiar, numa tentativa de alojá-lo no universo consensual. Ao se familiarizar com essa suposta ameaça, transpondo o fenômeno não familiar para uma categoria familiar, e, portanto, incluindo-o no universo de pensamento preexistente, as pessoas restabelecem o equilíbrio, pois o estranho passa a ser conhecido. Por seu turno, o processo de transformar o não familiar em familiar envolve dois processos formadores das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para encaixar o não-familiar. Pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este é percebido como ‘ameaçador’. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e, comunicá-lo mesmo vagamente, podemos, então, representar o não-usual em nosso mundo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2004).

Dessa soma de experiências e memórias comuns, extraímos as imagens, a linguagem e os gestos necessários para superar o conflito gerado pelo saber não-familiar. Ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem de acordo com os seus tipos. Já a objetivação, elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior (MOSCOVICI, 2004, p. 78).

Partimos da compreensão de que as Representações Sociais atuam sobre o modo como os grupos se relacionam no contexto social, assinalando-se quatro funções

essenciais que, segundo Moscovici (1978), dizem respeito àquilo que se sabe sobre o objeto: função de orientação, função de saber, função identitária, função justificadora.

Primeiramente, Jodelet (2001) explicita duas dessas funções: a *função de orientação* que define a conduta de determinado grupo, delineando através de práticas obrigatórias uma determinada forma de se comportar em um dado contexto; a *função de saber* permite aos membros de um grupo que adquiram conhecimentos e os associem a um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, lhes possibilitando compreender e explicar a realidade, facilitando a comunicação social.

Posteriormente, Abric (1998) adiciona outras duas funções das representações: a função identitária, que possibilita aos grupos protegerem suas especificidades marcadas por características que assegurem a seus membros a pertença grupal, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal; e a função justificadora, que revela as ações do grupo para com o objeto, de forma que suas tomadas de posição sejam explicadas e justificadas, é através dela que o grupo pode reafirmar seu comportamento e sua conduta em face de outros grupos.

Nessa mesma perspectiva, porém enfatizando que o papel desempenhado pelas representações é também o de resistir a conceitos e conhecimentos que colocam em perigo a identidade do grupo, Bauer (2007) propõe a *função de resistência*.

Conforme o autor, essa função tem como um de seus objetivos estabelecer um sistema de defesa cultural vez que, ao se assimilarem novas ideias às já existentes, neutralizam-se as possíveis ameaças que elas possam representar. Por outro lado, esse processo acaba provocando modificações também no sistema cognitivo que abriga o novo objeto. Dessa forma, a *função de resistência* das representações sociais pode ser compreendida como um fator inovador que insere e mantém a heterogeneidade no mundo simbólico de contextos intergrupais.

Estas funções das Representações Sociais possibilitam organizar e descrever os fenômenos sociais, oportunizando ao pesquisador chegar à estrutura e aos mecanismos internos dos fenômenos, através das imagens concebidas por seus atores. Ao considerar-se que as representações são formas de saber sobre as coisas que dizem respeito aos interesses de um grupo, tem-se que tal saber será invariavelmente produto de interações e reelaborações que se darão por meio da comunicação.

A partir dessa perspectiva, buscamos neste trabalho analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande –

MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

### **3.2 As Representações Sociais como expressão dos processos identitários na educação**

Ao ser utilizada como instrumento para uma melhor compreensão da realidade, a TRS tem contribuído de forma inegável no manejo dos problemas que se apresentam nos contextos concretos de diferentes campos como educação, saúde, política e justiça social, movimentos sociais, ambiente, memória e história, criando novos espaços de reflexão.

No que concerne à educação, esse campo caracterizado pela complexidade dos fenômenos a que ele se refere, aparece ligado a uma multiplicidade de problemas de ordem organizacional, institucional, política, cultural, pertinentes a certos níveis dessa ampla realidade. No entanto, a perspectiva das representações sociais que tem a disposição de identificar a dimensão simbólica dos fenômenos sociais, torna possível o estudo psicossocial da educação permitindo o entendimento de muitos dos aspectos do sistema educativo.

Sob a designação de sistema educativo pode-se compreender o que Jodelet (2007) chama de estrutura institucional, seus atores, suas funções e características que formam ao longo de um determinado período a cultura acadêmica que está em relação direta com o seu ambiente social. Assim, o conjunto organizado de significações, os processos de construção da subjetividade, que aparecem no discurso dos diferentes sujeitos da instituição educativa são passíveis de serem identificados e compreendidos através do aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais - TRS.

Nesse sentido, a TRS permite-nos compreender a realidade social, articular as dimensões sociais e culturais com a história, possibilitando uma interpretação dos processos e modos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e analisam o seu mundo e as suas vidas. Sendo uma teoria que possibilita a leitura e compreensão do mundo que nos envolve, é salientada a importância de se ter em consideração a relação entre as representações sociais e os processos identitários.

Dessa forma, a identidade será estudada pelo referencial teórico das representações dos processos identitários descrito por Ciampa (1997), Dubar (2007), Deschamps e Moliner (2009), bem como de alguns outros autores, uma vez que estes autores estudam também a temática em questão. Por outro lado, consideramos que a



TRS ligada à proposta de Moscovici e de Jodelet tem possibilitado inúmeras pesquisas cuja intenção é compreender e desvelar de que modo atores do cotidiano escolar constroem sua formação e como se processa sua constituição identitária, o que nesta pesquisa foi analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

A partir da Psicologia Social, Deschamps e Moliner (2009) explicitam que a ideia de representação permite oficializar um ambiente humano que é, ao mesmo tempo, interior e exterior ao sujeito, revelando, assim, a dimensão psicossocial da identidade. Para eles são as representações que compartilhamos com os grupos, mas das quais singularizamos alguns aspectos e, que são provenientes de estruturas cognitivas, que nos constituem ao mesmo tempo em seres individuais e coletivos.

Conforme os mesmos autores, a identidade pode ser considerada como resultado de um fenômeno subjetivo e dinâmico originário de uma percepção, por parte do sujeito, de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e os grupos de pertença. Dessa forma, explicitam que na construção identitária vive-se o paradoxo entre a necessidade de diferenciação e identificação, na medida em que todo indivíduo se particulariza por traços de ordem social e pessoal, originando o que denominaram de identidade social e identidade pessoal. Com relação à primeira, observam que, como todo indivíduo pertence a um grupo social, que possui vivências comuns, compreende-se igual aos demais de mesma pertença (o nós). Por outro lado, existem as especificidades desse nós em comparação a outros grupos (o eles). Esses processos remetem à identidade social que é somente uma parte do si mesmo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

No que se refere à identidade pessoal, o aspecto importante destacado por Deschamps e Moliner (2009) diz respeito à questão da singularidade, que indica o reconhecimento de características comportamentais peculiares relacionadas a uma pessoa ou a um grupo. Tal identidade se constitui pelo reconhecimento do outro, enquanto semelhante e diferente, ao mesmo tempo. Essa questão assinala a existência de um paradoxo, que se expressa em cada indivíduo, pela compreensão de que se unem pelas semelhanças, porém é a percepção das diferenças que proporciona o entendimento de que se é único.

Ainda na Psicologia Social, o conceito de identidade apresenta-se, segundo Fischer (1996), como uma síntese que mostra a articulação entre o individual

(intrapsíquico) e o social (interpsíquico) em um sujeito. Para ele, esta noção de identidade expressa a complexa interação entre o indivíduo, os outros e a sociedade, sendo assim, a consciência social que este tem de si se forma em sua relação com os outros conferindo à sua própria existência qualidades peculiares.

A identidade é, portanto, o produto dos processos interativos implantados entre o indivíduo e o âmbito social e não apenas um elemento das características individuais. A identidade é uma dimensão da relação social que se atualiza em uma auto-representação. (FISCHER, 1996, p.176).

Nesse sentido, ela provém dessa relação de interdependência entre o social e o individual. A extensão social da identidade (a nação, a raça, a família, a escola, a profissão, etc.) se sobrepõe a uma realidade exterior a nós à medida que não são apenas objetos de nossas projeções, de nossas atitudes ou de nossas opiniões, ela é, segundo Fischer (1996), a contextura que mantém as aspirações e os valores, transformando-os em princípios duradouros.

Para esse autor, duas perspectivas distintas tentam definir a noção de identidade. Uma privilegia o *aspecto individual*, definido como sendo as características singulares que alguém se atribui (autoconceito) a partir da assimilação do social; a outra privilegia os *aspectos coletivos*, definidos pelo pertencimento a um grupo social. Essa última se refere à inclusão do indivíduo em um conjunto de regras, que se expressam, por meio da totalidade dos papéis aos quais se submete para responder às expectativas dos outros ou de um grupo social, revelando o sentimento de pertencimento. Portanto, os estudos sobre identidade precisam levar em conta respectivamente todos os níveis de representação capazes de interferir neste fenômeno. De tal modo que se deve partir da ideia de se considerar a questão da identidade tanto de um ponto de vista intra quanto interindividual, se referido às suas pertencas a um grupo; ou de um ponto de vista ideológico se referindo às crenças que atravessam os grupos e a sociedade.

Moscovici (1978) assinala ser o grupo psicossocial o sujeito das representações sociais. Para ele, a noção de grupo, também se apresenta como a dimensão informal ou flexível das organizações e instituições. Para ele a representação social é concebida como um processo e resultado de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais, compreendendo os comportamentos e as práticas interativas dos seus membros.

Cada grupo social tem seu modo específico de representação do mundo, pois são formados por pessoas que compartilham valores e objetivos, se comunicam e produzem coletivamente saberes mantendo-se ligados em razão de traços identitários

comuns, aspectos essenciais à produção de representações sociais. Por outro lado, entende-se que as representações se desenrolam em um mundo repleto de significações, de tal forma que estas podem manter entre si uma certa compatibilidade, cujas razões podem ser encontradas nas construções ideológicas que tornam um conjunto de crenças, atitudes e representações, ao mesmo tempo aceitáveis e conciliáveis, no interior de uma sociedade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Isto não significa, no entanto, que não possam ser estabelecidas diferenciações entre os grupos segundo suas representações. Em uma sociedade de informações, os conhecimentos e as crenças relativos a um objeto social não são necessariamente unânimes, à medida que se incluem num jogo complexo de relações intergrupos em que cada um conserva sua própria visão do mundo. Ao investigar essas visões do mundo, Moscovici (1978) atribui a noção de representações sociais, como sendo um meio de afirmar suas particularidades e suas diferenças, para um grupo. Dessa maneira, a co-existência de consensos e dissensos no campo socialmente estruturado permite que se compreenda melhor a questão da diversidade, da heterogeneidade implícitos no senso comum.

A esse respeito, Deschamps e Moliner (2009) destacam que os grupos sociais têm representações sobre si próprios, como também têm representações dos lugares que ocupam em relação a outros grupos. Essas representações exercem papel fundamental no sentimento de identidade, vez que é a partir delas que os atores sociais percebem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro.

Dessa forma, segundo os autores, o sentimento de identidade está sendo tomado em sua forma mais superficial, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Os sujeitos ao elaborarem conhecimentos sobre si próprios, sobre os outros ou sobre os grupos de pertença estão construindo representações que Deschamps e Moliner (2009) chamaram de representações identitárias. Para os autores, todos os indivíduos são possuidores de um conjunto de informações que se constituem em representações cognitivas, constitutivas de diversos elementos sobre si-mesmos aos quais se referem quando desejam se definir.

As pessoas se baseiam nas representações identitárias, ou seja, nos conhecimentos de que dispõem a respeito dos outros e delas próprias para constatar os processos de sua evolução e sobre sua semelhança ou sua diferença em relação a outrem. As representações identitárias são compostas da representação de si-mesmo e da representação intergrupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Todo indivíduo dispõe de um conjunto de informações sobre si-mesmo, formado pelo componente sociológico (o me) e pelo componente mais pessoal (o eu). A partir dos julgamentos que os outros fazem dele, o si-mesmo se desenvolve, no interior de um contexto social em que ele e os outros interagem. O “eu” pode remeter ao si-mesmo como sujeito e o “me” representaria o si-mesmo como objeto (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Deschamps e Moliner (2009) assinalam que:

A ideia de uma representação de si-mesmo, entendida como uma estrutura cognitiva flexível, remete a dois fenômenos cuja experiência cada um de nós já pôde fazer. O primeiro corresponde ao caráter evolutivo do si-mesmo. Por exemplo, cada um sabe muito bem que não é mais o mesmo na idade adulta que foi quando era criança. O segundo corresponde ao caráter múltiplo do si-mesmo. Também neste caso, todos nós sabemos, mais ou menos, e segundo as circunstâncias, mostrar ou ocultar esta ou aquela faceta de nós mesmos. Assim, a fluidez do si-mesmo deve ser considerada em relação a fatores ligados ao desenvolvimento dos indivíduos e a contextuais (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.87).

Dessa forma, todos os aspectos da identidade (não apenas aqueles derivados da pertença grupal) são fatores muito importantes na participação dos indivíduos na produção, transformação e usos das representações sociais. A personalidade e as pertenças grupais afetam a exposição dos indivíduos às representações sociais, a sua aceitação e uso.

Dubar considera (1995) que as identidades não resultam somente dos atos de atribuição dos outros. Elas são também as reivindicações de pertença e de qualidade, por e para si mesmo. Essas auto-definições são as identidades para si, são as histórias que cada um conta a si mesmo sobre esse que ele é.

Ainda, para Dubar (1995, p. 105), ”a identidade não é mais do que o resultado, simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Para Tap (1980), é nas relações conflituais com o outro que o indivíduo tem acesso à diferença e adquire o reconhecimento de si mesmo e dos outros, por ele mesmo

e pelos outros. É através do mecanismo de apropriação da cultura que o indivíduo constituirá seu lugar e tomará suas posições na sociedade. Ele define identidade pessoal como um conjunto de características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais e culturais, permeadas pelos sentimentos e pelas representações de si nas quais o indivíduo se define, e se conhece e em que o outro pode defini-lo, situá-lo ou reconhecê-lo.

A identidade é o que possibilita ao indivíduo sentir-se existir enquanto pessoa, em todos os seus papéis e funções, sentir-se aceito e reconhecido enquanto tal pelo outro, por seu grupo ou sua cultura. Segundo Tap (1980), ter uma identidade é se perceber enquanto pessoa com um conjunto de características relativamente integradas, estáveis e constantes no tempo. Em síntese, a identidade pessoal implica um sentimento de unidade pessoal, de permanência, de ser reconhecido pelo grupo social e de valorização de si mesmo.

Dessa forma, a identidade pessoal, assim como a identidade social, estabelece uma separação, para o indivíduo, no mundo individual das outras pessoas. Ou seja, esta divisão ocorre, primeiramente, entre os que se conhecem e os que não se conhecem. Os que se conhecem são aqueles que têm uma identificação pessoal do indivíduo; eles só precisam vê-lo ou ouvir o seu nome para trazer à cena essa informação. Os que não se conhecem são aqueles para quem o indivíduo é um estranho, alguém cuja biografia pessoal não é conhecida.

Vale ressaltar que as identidades social e pessoal são partes dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão. Em relação à identidade pessoal, esses interesses e definições podem surgir antes mesmo de o indivíduo nascer e continuam depois da sua morte. Por outro lado, a identidade do eu é, sobretudo, uma questão subjetiva e reflexiva que deve necessariamente ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo. É evidente que o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social, embora o indivíduo tenha uma considerável liberdade em relação àquilo que elabora.

Assim, para Goffman (1975, p.11), “a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar”.

Assim, o indivíduo é um ser em relação e que é na sua interação com o meio que ele encontra resposta tanto para as suas potencialidades quanto para o seu

crescimento e mudança. Logo, identidade pessoal e social desenvolvem-se, concomitantemente, numa relação emaranhada, ou seja, trata-se de uma mesma realidade construída sob perspectivas diferentes.

Para efeito da construção de uma identidade docente, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participando em atividades coletivas de organização, intervindo no jogo de atores. Esta perspectiva da identidade é definida por Sainsaulieu como a “forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes, com outros grupos; a identidade no trabalho baseia-se em representações coletivas diferentes, que constroem atores num sistema social” (1985, p.9). Esta definição situa a identidade na “experiência relacional e social do poder” (1985, p.342), compreendendo, nesse sentido, que as relações de trabalho são o lugar onde se experimenta “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo”.

A partir do momento em que o indivíduo estabelece sua primeira relação interpessoal, ele é objeto de uma multiplicidade de transmissões, agindo como receptor e transformador do conteúdo que lhe é transmitido. O indivíduo em desenvolvimento estabelece uma relação com seu ambiente natural e com uma ordem cultural que é mediatizada pelo outro significativo. O outro é de certa forma, um representante do ambiente social com suas características históricas sociais, políticas e econômicas. Assim, este ambiente tem um sistema de representações e de valores que dão um significado à realidade e, por conseguinte, ao que se passa no indivíduo. (SAINSAULIEU, 1985, p.344).

Antes de se identificar pessoalmente com um grupo profissional, um indivíduo, desde a infância, “herda” uma identidade sexual, étnica, e a da classe social dos seus pais, ou de quem está encarregado de educá-lo. Ou seja, a primeira identidade vivida e experimentada pessoalmente pela criança constrói-se na relação com a mãe ou com quem a substitui; entretanto, é nas e pelas categorizações dos outros e com os parceiros da escola (professores e pares) que a criança experimenta a sua primeira identidade social. Esta não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertencças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais como na base das suas performances escolares.

A escola constitui, assim, um momento decisivo para as primeiras construções da identidade social, apesar de muitas vezes bastante desconectada de qualquer universo profissional.

Segundo Dubar (1997), a identidade docente articula-se entre duas transações, uma interna ao indivíduo e a outra externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage, diferenciando-se, daí, identidade para si e identidade para o outro, identidades que, mesmo sendo inseparáveis, articulam-se de forma problemática.

Dubar (1997) afirma ainda que a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial na construção da identidade autônoma. A escolha de orientação escolar mais ou menos forçada ou assumida representa uma antecipação importante do futuro estatuto social. É, pois, no confronto com o mercado do trabalho que se localiza o desafio identitário mais importante dos indivíduos.

No que diz respeito aos processos identitários formação docente Nóvoa (1992), declara que “a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão”.

O conceito de identidade docente relaciona-se ao mundo ocupacional do profissional, integrando os estudos que dizem respeito à socialização profissional, os quais se concentram nos processos de adaptação do profissional ao seu meio profissional.

Compreendemos ainda que no processo de construção da identidade docente, que integra o quadro das identidades possíveis, as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. A escola é considerada cada vez mais o centro do processo identitário, e a formação docente está cada vez mais diretamente ligada a ela.

Nesse sentido, a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. Funda-se, dessa forma, a articulação entre os dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O primeiro processo é uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa), que configura a transação subjetiva. O segundo processo (relacional) refere-se ao reconhecimento dado em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, às competências e à auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos que compartilham um sistema de ação (NÓVOA, 1992).

Assim, a identidade docente é construída por cada geração com base nas categorias e posições herdadas pela geração precedente, mas, também, por estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições, pelas quais passaram os indivíduos e para as quais eles contribuem em seu processo de mudança. Essa construção identitária assume uma importância particular no campo de trabalho, do emprego e da formação, tendo adquirido uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e da atribuição do status no mundo profissional.

Buscando traçar o perfil dos professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA que participaram desta pesquisa, mostra-se perceptível como o processo identitário é, ao mesmo tempo, individual e social e oportunizou uma interestruturação entre a identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam de forma organizada. Os atores se integram nos mais diferentes grupos sociais, assumindo diferentes identidades coletivas, identificando-se com os grupos, tendo o sentimento de a eles pertencerem, mas, simultaneamente, tendem a diferenciar-se, tornando-se autônomos e afirmando-se como sujeitos, como atores sociais. Apesar do peso das estruturas sociais, cada sujeito é único e irrepetível.

Para Nóvoa (1992, p. 95), existem os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores:

A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. Adesão - porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; Ação - na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois, o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula; e, Autoconsciência - porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Dessa forma, podemos compreender que o professor emerge de um movimento dialético do ir se construindo numa trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas, culturais e sociais dos professores. E é nela também que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o *ser professor* é algo permanentemente inacabado, pois ele vai se construindo gradativamente, num processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como do profissional.



Assim, a compreensão dos processos identitários contribui sobremaneira para situar o professor-aluno do PROFEBPAR/UFMA no seu espaço de atuação, no lugar de vivência, de valores e normas que o ajudam a solidificar e a criar características identitárias. Portanto, nos discursos e posicionamentos desses professores, encontramos alguns traços identitários comuns, construídos no bojo de suas representações. Por outro lado, esses traços podem particularizá-los e contribuir para a formação de sua subjetividade, permitindo, também, que sejam seres únicos.

## 4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico escolhido, tendo em vista alcançar para alcançar os objetivos da pesquisa. Para tanto, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, isto é, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

No mesmo caminhar, Triviños (1990, p. 142) aponta que,

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende criar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre o tema investigado.

A busca por concretizar o estudo e encontrar respostas para as questões suscitadas direcionou a opção pela abordagem qualitativa, visto que considera a realidade como importante fonte de dados. A abordagem qualitativa refere-se à necessidade do pesquisador estar amparado “[...] numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco” (TRIVINOS, 1990, p.131).

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade. Além do que, privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, mas sem desconsiderar o espaço social onde esses atores sociais atuam e interagem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Desse modo, nosso estudo adere à abordagem qualitativa, por compreendermos que esta abordagem, como diz Minayo (2000, p. 24) “(...) se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”. Chizzotti (1998) acrescenta ainda que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79).

Na pesquisa qualitativa, os participantes da pesquisa são reconhecidos

como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Trata-se, pois, de um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que dão sentido a vida e orientam as suas ações individuais.

Todos os fenômenos na pesquisa qualitativa podem ser igualmente considerados: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, frequência e a interrupção, fala e silêncio. O mais relevante é que se aproximam das nossas intenções é o fato das experiências relatadas ocuparem o centro de referência das nossas análises e interpretações (CHIZOTTI, 1998).

Assim, a abordagem qualitativa se coaduna com nossas preocupações, por compreendermos que as representações sociais expressas ou percebidas não são apenas conhecimentos cristalizados, mas alimentadas, veiculadas e renovadas através do diálogo dos sujeitos com seus pares sobre determinados fenômenos sociais de comum interesse, que fazem parte de seus contextos, revelados através de suas falas (Minayo, 2000).

#### 4.1 O cenário e a caracterização dos sujeitos

Para a realização da pesquisa de campo, escolhemos o município de Vargem Grande – MA e, considerando que para apreender as representações sociais de um grupo, é importante identificar o grupo, qual o seu conteúdo simbólico e em que contexto específico está inserido. Dessa forma, não podemos deixar de situar o cenário de nossa pesquisa, que é Vargem Grande - MA.



**Fonte:** Disponível em [http://www.maplink.com.br/Transito/MA/vargem\\_grande](http://www.maplink.com.br/Transito/MA/vargem_grande)

Vargem significa margem de rio, de estrada e os habitantes desse município se chamam vargem-grandense e possui uma área territorial de 1.957,7 km<sup>2</sup>, além disso, conta, aproximadamente com 50.000 habitantes. A densidade demográfica é de 25,2

habitantes por km<sup>2</sup>. Vizinho dos municípios de Nina Rodrigues, Pirapemas, Presidente Vargas, Vargem Grande se situa a 52 km a Sul-Leste de Itapecuru Mirim a maior cidade nos arredores. Vale destacar, também, que seu clima é tropical com estação seca.

O município em questão foi elevado à categoria de cidade em 1938 e possui aproximadamente 32 escolas públicas de ensino, cabendo citar algumas: Escola Municipal Santo Antônio, Escola Municipal Boa Esperança, Escola Municipal São Francisco, Escola Municipal São Luís, Escola Municipal Nossa Senhora de Fatima, Escola Municipal Nossa Senhora dos Remédios, Escola Municipal Luís Mendes Reinaldo, Escola Municipal Padre Carvalho. Dentre elas, vale destacar esta última, que fica localizada no centro da cidade de Vargem Grande – MA e se constituiu no lócus de nossa investigação.

Escola Municipal Padre Carvalho porque naquela região as primeiras missas foram celebradas pelo Padre José de Carvalho, que exerceu grande influência para o desenvolvimento socioeconômico do município de Vargem Grande – MA.

Esta instituição de ensino em pareceria com municípios e estado tem ofertado alguns cursos de formação, dentre eles o curso de Pedagogia, oferecido até o momento para a turma foco de nossa investigação, que teve início em 2012. Participaram da pesquisa 20 professores-alunos<sup>5</sup> da referida turma, composta de 40 professores-alunos em sua totalidade, distribuídos entre homens e mulheres. Estes professores-alunos foram selecionados pelo PROFEBPAR/UFMA, após serem aprovados nos seguintes critérios: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função docente ou tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado.

Cabe agora situar o lugar dos sujeitos e os espaços a partir dos quais eles produzem práticas sociais e culturais significativas. Para tanto, aplicamos, inicialmente, um questionário de caracterização constituído por questões objetivas.

Nesse momento, o principal objetivo era traçar um perfil social, econômico e cultural dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, buscamos obter informações sobre o estilo de vida destes sujeitos, bem como, o contexto social e econômico em que estão situados, entendendo-se que é no interior e/ou a partir desses elementos que se constroem práticas, significações e identidade.

<sup>5</sup> Os 20 professores-alunos participaram da pesquisa por livre e espontânea vontade.

Essas informações possibilitaram delinear o perfil dos participantes da pesquisa e acessar o estilo de vida do grupo de professores, por meio de um conjunto de fatores que nos permitiram inferir sobre suas escolhas (a da profissão, por exemplo) e os caminhos que delimitam todo o processo de busca pela constituição de uma identidade profissional docente.

Foram distribuídos 20 questionários de perfil (APÊNDICE A), obtendo-se resposta de todos os professores-alunos, ou seja, 100% de retorno.

Cabe destacar que os participantes de nossa pesquisa residem nas cidades circunvizinhas de Vargem Grande – MA, que são: Nina Rodrigues, Pirapemas, Presidente Vargas. Dessa forma, muitos dos entrevistados precisam se deslocar ao PROFEBPAR/UFMA todos os finais de semana.

Pensemos os sujeitos de pesquisa a serem caracterizados a partir destas palavras de Nóvoa, (1992, p. 18):

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora (retotalizadora), individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico (...) se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma prática individual.

Em relação à citação anterior, entendemos que o homem é singular e único em sua ação, mesmo sendo fruto do espelhamento do outro. Ele é universal porque sua atitude perante a realidade extrapola os espaços e se torna social e, é dessa maneira, que entendemos a identidade docente.

Nesse sentido, os dados caracterizam e enquadram os sujeitos em um grupo que, em virtude das condições socioeconômicas, compartilha de uma linha de pensamento sobre as representações sociais que possuem a respeito da constituição de suas identidades docentes. Esse perfil pode corresponder à maioria ou não. Ao corresponder à maioria, possivelmente, indicie um posicionamento diante da profissão, tendo em vista que o estado civil, a formação acadêmica, o exercício profissional, o tempo de serviço, entre outros influenciam modos de pensar a realidade, de lidar com ela e de acatar ou não certas questões.

Pensamos nas questões acima citadas para o questionário de perfil como um aspecto que serviu de pré-análise às respostas do questionário de perfil, da técnica

“Quem sou eu?” e da entrevista semiestruturada, para assim captarmos as representações sociais dos professores-alunos.

Assim, nosso Quadro I – Caracterização dos sujeitos, contém os dados do questionário de perfil aplicado aos 20 sujeitos da pesquisa.

Shimizu e Menin (2005) salientam que é essencial conhecer os sujeitos das representações sociais para se compreender porque falam o que falam. Dessa forma, apresentamos uma caracterização geral do grupo composto por 20 professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA.

QUADRO I – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS										
Professor-aluno	Idade	Sexo	Estado civil	Curso que realizou antes de iniciar o PROFEBP/UFMA	Exercício profissional			Vínculo empregatício	Tempo de serviço	
					Antes do início do curso	Atualmente	Séries que já lecionou e leciona		Como professor	Em outra função
01	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
02	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Concursado	6-10 anos	6-10 anos
03	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Contratado	6-10 anos	6-10 anos
04	32-40 anos	Feminino	Casado	Geografia Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Educação Infantil	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
05	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries finais – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos
06	21-24 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério Educação Física	Professor	Professor	EJA/ Séries finais – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos
07	25-31 anos	Feminino	Casado	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais e finais – Ens. Fund.	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
08	25-31 anos	Masculino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	Séries finais – Ens. Fund.	Contratado	6-10 anos	6-10 anos
09	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais e finais – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos

<b>10</b>	21-24 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries finais – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos
<b>11</b>	32-40 anos	Masculino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais e finais – Ens. Fund.	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
<b>12</b>	25-31 anos	Feminino	Casado	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Educação Infantil – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos
<b>13</b>	Acima de 40 anos	Feminino	Casado	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
<b>14</b>	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	Intérprete de Libras	Contratado	6-10 anos	6-10 anos
<b>15</b>	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos
<b>16</b>	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
<b>17</b>	21-24 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais e finais – Ens. Fund.	Contratado	1-5 anos	1-5 anos
<b>18</b>	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Educação Infantil e Séries iniciais – Ens. Fund.	Concursado	6-10 anos	6-10 anos
<b>19</b>	25-31 anos	Feminino	Solteiro	Curso Normal/Magistério	Professor	Professor	EJA/ Séries finais – Ens. Fund.	Contratado	6-10 anos	6-10 anos



				io						
<b>20</b>	21-24 anos	Masculino	Solteiro	Curso Normal/Magistério Engenharia Agrônômica	Professor	Professor	EJA/ Séries iniciais – Ens. Fund.	Concursado	1-5 anos	1-5 anos

**FONTE:** LIMA, SUELY S. (2016)

Assim, a partir dos dados coletados no questionário de perfil, verificamos que os professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA estão situados quase todos na faixa entre 25 e 31 anos. Essa informação leva-nos a inferir que essa característica, de acadêmicos bastante jovens, indica que ao concluírem o curso de graduação o engajamento destes professores-alunos pode ser mais duradouro na profissão.

Com relação a essa questão, um estudo realizado pela UNESCO, em 2004, salienta que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação e abarca algumas questões eventualmente relacionadas a ela como “a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras”. (UNESCO, 2004, p. 48).

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência e isto não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como continuidade das atividades maternas, levando à naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI & BARRETO, 2009).

Segundo André (2002, p.194), há autores que discutem sobre os conflitos existentes “entre os alunos (moças e rapazes) e, até mesmo, entre as professoras, que consideram os rapazes inteligentes, mas desprovidos de jeito com as crianças”. Assim, uma possível justificativa para haver um percentual tão restrito de homens no curso de Pedagogia pode ser o fato de o magistério apresentar características que são tradicionalmente consideradas do sexo feminino. Contudo, entendemos que é preciso aprofundar ou desconstruir algumas ideias em torno desse processo de feminização do magistério, a fim de não simplesmente justificá-lo ou naturalizá-lo como decorrente das características próprias da mulher.

Como enfatiza Sayão (2005, p. 46), é preciso “desconstruir ideias incorporadas de maneira acrítica porque masculino/feminino não são entidades isoladas que possuem somente funções pré-determinadas pelo universo cultural”. Por esse motivo, e pensando em masculinidades e feminilidades, partimos do pressuposto “de que as identidades são socialmente construídas pela alteridade” (SAYÃO, 2005, p. 46). Embora, o número de mulheres seja significativamente maior em cursos de Pedagogia,

podemos observar um aumento no ingresso de homens nos últimos anos. As pesquisas indicam que tem aumentado a procura do sexo masculino pelo curso de Pedagogia, possivelmente porque as identidades de homens, mulheres e o exercício da própria docência são reconstruções cotidianas, e, como tal dinâmicas.

As próximas características dos sujeitos de nossa pesquisa que podemos elencar referem-se ao estado civil. Segundo os dados da pesquisa, a maioria dos professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA é solteiro e não têm filhos. Esses dados nos possibilitam pensar que os relacionamentos sociais acompanham irrestritamente às expectativas da mulher na sociedade contemporânea: adiamento da nupcialidade e da maternidade com vistas à construção de uma carreira profissional para melhor qualificação no mundo do trabalho.

No que se refere ao exercício profissional observa-se que a maioria fez Curso Normal/Magistério e exerce a profissão de professor, revelando que a formação dos professores se inicia antes da entrada na universidade e se cristaliza na formação universitária ou equivalente, além disso, se valida e se aperfeiçoa na entrada da profissão e prolonga-se durante um tempo significativo da vida profissional, o que ajuda a constituir a identidade profissional docente (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001).

Quanto ao vínculo empregatício verificamos que boa parte dos professores-alunos são contratados, o que pode indicar que estes professores buscam uma formação superior para obterem melhores condições de trabalho e salários. A presença dos chamados professores contratados na rede pública vem, a cada dia, sendo percebida por todos como uma questão que merece ser discutida. Submetidos às condições que pouco ou nada possibilitam a realização de um bom trabalho, os professores contratados não recebem por parte do poder público incentivos que lhes permita trabalhar com mais segurança, já que a maioria tem pouco tempo de experiência no magistério. Conforme Novaes (2010), os professores contratados não gozam dos mesmos direitos dos demais professores, não têm vínculo empregatício e são remunerados com um valor diferenciado em relação aos demais professores e a tendência destes professores é a busca por uma formação adequada que lhes possibilitem ter segurança em seus locais de trabalho.

Vale destacar ainda o tempo de serviço, que, de acordo com nossa pesquisa, mostra que a maioria está iniciando a carreira docente, o que de acordo com Tardif

(2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. O período inicial é considerado por Gonçalves (1992) como o mais difícil e crítico na carreira dos professores.

Huberman (1995) também faz referência ao fenômeno quando reconhece que a iniciação na docência seja um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar ou despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Em outro estudo, complementa que, além do choque da realidade, outros desafios fazem parte desta etapa: a sobrevivência e a descoberta (HUBERMAN, 1995). A descoberta contribuiu para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Ainda para Huberman, é a descoberta que ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39) são elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam a esse momento. É a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência.

Diante do exposto podemos inferir que o objetivo da TRS é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade. Dessa forma, o contexto histórico das representações sociais se define pelo fato de que elas, ao serem apresentadas como uma "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (Moscovici, 1978, p. 105), são sustentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana como pelas reapropiações de significados historicamente consolidados. Portanto, considera-se que as representações sociais são resultado, de um lado, da reapropriação de conteúdos vindos de períodos cronológicos distintos e, de outro, daqueles gerados por novos contextos.

#### 4.2 A escolha dos instrumentos da pesquisa e o tratamento dos dados

O processo investigativo que realizamos teve início com um interesse específico: analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Para tanto, selecionamos os instrumentos que permitiram orientar a nossa pesquisa de forma que nos levasse à interpretação, discussão e análise dos dados coletados.

Iniciamos o processo realizando a seleção dos sujeitos, que foi por livre e espontânea vontade entre os professores-alunos do curso em análise, foi quando fizemos um cronograma, a fim de marcar o dia, o horário e o local para a aplicação do questionário de perfil, para a realização da técnica “Quem sou eu?” e da entrevista semiestruturada, considerando que, residindo em São Luís – MA, teríamos que montar uma agenda bem definida, pois o Programa já dispunha de um esquema para realizar as aulas nos finais de semana.

Vale destacar que, esta pergunta Quem sou eu? serviu na década de 1950 como base para os estudos de identidade. De acordo com Ciampa (1977), Deschamps e Moliner (2008), a técnica “Quem sou eu?” chegou a ser bastante utilizada como método de pesquisa do Twenty Statement Test (ficou conhecido como teste do “Quem sou eu?”), proposto por Kuhn e MacPartland, em 1954. Trata-se de um teste simples no qual se pede que o entrevistado responda 20 vezes consecutivas à pergunta “Quem sou eu?”, mas com 20 respostas diferentes.

Segundo Deschamps e Moliner (2008), os resultados que esse teste levantava era que as primeiras respostas traziam termos de posicionamento na estrutura social, ou seja, categorias mais gerais como casado, estudante, católico, etc, enquanto as últimas respostas se referiam a características mais subjetivas, como feliz, inteligente, meigo, etc. Esta técnica, pois, permitia saber se um indivíduo se identificava com alguns grupos.

Outrossim, de acordo com Ricoeur (1990/1991), na apresentação de si, ao falar de si mesmo, como ao responder à pergunta “Quem sou eu?”, o que se coloca inicialmente é o caráter – aquilo que nos apresenta a nós mesmos, nos identifica para os outros ou que os outros vêem, reconhecem (identificam) em nós – qualidades, defeitos, habilidades, deficiências, atividades sociais, raízes, vínculos, preferências, gostos etc.

Dessa forma, este estudo sobre a Técnica “Quem sou?” (APÊNDICE B) nos interessou, pois nos deram indícios de como o professor-aluno do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA, de Vargem Grande – MA, se autodefine, ou seja, como constrói sua identidade docente. Neste sentido, adaptamos a referida técnica à nossa pesquisa, de forma que o professor-aluno do curso em análise responda, escrevendo, 20 (vinte) vezes seguidas à questão “Quem sou eu?”, sendo que cada resposta teve que ser diferente uma da outra. Segundo Deschamps e Moliner (2009) essa técnica inclui aspectos que contemplam respostas tanto objetivas como subjetivas sobre sua identidade.

Ou seja, a questão não é pedir que o sujeito responda mais de 20 (vinte), 40 (quarenta) vezes quem ele é, mas consiste em narrar biograficamente quem ele é. Assim, nesse jogo de linguagem, responder à pergunta “Quem sou eu?” levou-nos a pensar sobre a nossa identidade. Isto é, “identidade” serve para se referir a toda a narrativa biográfica que pode ser feita por uma pessoa quando ela busca responder quem é.

No tocante à realização das entrevistas semiestruturadas, apresentamos novamente nossos objetivos e a natureza do nosso trabalho, assegurando o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas. Pedimos autorização para gravar a entrevista explicando o motivo da gravação – não perder nenhum detalhe da fala do entrevistado. Deixamos o entrevistado falar da forma que ele quisesse; contudo, sempre que uma resposta ou palavra não era apresentada com clareza, interrogávamos de outra forma no intuito de ajudá-lo a desenvolver melhor sua argumentação. Assim sendo, acreditamos que as perguntas norteadoras, associadas, sempre que necessário, à solicitação de aprofundamento da resposta, foram capazes de fazer emergir conteúdo suficiente para possibilitar a investigação das representações sociais dos sujeitos.

As entrevistas possibilitaram entrecruzar diferentes pontos de vista, de forma mais aprofundada. Tomamos como pressuposto que os depoimentos podem, conforme Moscovici (1985, p.211), desvendar

aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos”, em que “as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas.

A entrevista é uma técnica muito utilizada por pesquisadores para a coleta de dados. O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Entre

indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999).

De acordo com Ribeiro (2008), a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Recorrem estes à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas.

Dessa forma, a entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Em se tratando da entrevista semiestruturada, merece atenção especial a formulação de perguntas, que devem ser básicas para o desenvolvimento do tema investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003).

Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, quando o foco principal colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade da elaboração de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa.

Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro, então, além de coletar as informações básicas, serve como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Conforme colocado anteriormente, optamos por fazer uma análise do conteúdo do material coletado. Para tanto, nomeamos os entrevistados como, PA significando “professor-aluno”, seguido de números a partir de 01 na ordem crescente.

A partir da sistematização das entrevistas (APÊNDICE C), escolhemos as Unidades Temáticas, levando em conta as categorias elencadas. Dessa forma, optamos por analisar os dados em três Unidades Temáticas: I) Sou professor, sim – que abarca as questões de 1 a 3; II) Aprendizado na formação – que se refere às questões de 4 a 6; e III) O PROFEBPAR/UFMA em tudo isto – que abrange as questões de 7 a 9.



<b>UNIDADE TEMÁTICA I: SOU PROFESSOR, SIM</b>						
<b>CATEGORIAS ELENCADAS A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SENTIDO</b>						
<b>QUESTÕES</b>	<b>1. O que significa para você ser professor?</b>	Quantidade de PA (Professores-alunos)	<b>2. Em que momento de sua vida decidiu que queria ser professor?</b>	Quantidade de PA (Professores-alunos)	<b>3. Por que você escolheu fazer o curso de Pedagogia?</b>	Quantidade de PA (Professores-alunos)
<b>CATEGORIAS</b>	▪ Afetividade	2	▪ Na infância/PROFEBPAR	1	▪ Por chance	10
	▪ Ensinar/aprender	3	▪ Quando surgiu a oportunidade	11	▪ Melhor atuação	5
	▪ Compromisso social	7	▪ Por gosto	5	▪ Falta de outra escolha	1
	▪ Cumprimento de leis	1	▪ Por influência	3	▪ Por vontade	3
	▪ Falta de outra opção	1			▪ Pela abrangência de atuação	1
	▪ Compromisso com a aprendizagem	6				

**FONTE:** LIMA, SUELY S. (2016)

<b>UNIDADE TEMÁTICA II: APRENDIZADO NA FORMAÇÃO</b>						
<b>CATEGORIAS ELENCADAS A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SENTIDO</b>						
<b>QUESTÕES</b>	<b>4. Quais experiências mais lhe marcaram durante o processo de ensino-aprendizagem no curso de formação?</b>	<b>Quantidade de PA (Professores-alunos)</b>	<b>5. Com quais disciplinas do curso de Pedagogia você mais se identificou? Por quê?</b>	<b>Quantidade de PA (Professores-alunos)</b>	<b>6. Com que práticas pedagógicas do curso de Pedagogia você mais se identificou? Por quê?</b>	<b>Quantidade de PA (Professores-alunos)</b>
<b>CATEGORIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminário Interdisciplinar</li> </ul>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão Educacional e Estágio em Educação Infantil</li> <li>▪ Refletiu sobre a prática escolar</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas do Estágio em Educação Infantil</li> <li>▪ Gosta de criança</li> <li>▪ Pois construiu recursos, materiais.</li> <li>▪ Passou a se identificar com a área.</li> </ul>	10
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estágio em Educação Infantil</li> </ul>	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alfabetização e letramento</li> <li>▪ O professor foi bastante comunicativo</li> <li>▪ Porque gosta de alfabetizar</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prática da disciplina Diversidade Cultural</li> <li>▪ Foi a um povoado, achou interessante.</li> <li>▪ Conheceu as diferentes culturas existentes.</li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas do professor de História da</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diversidade cultural</li> <li>▪ Gostou da forma de trabalhar do professor</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminário da disciplina de Matemática</li> </ul>	1

	Educação		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Brasil vive muito essa questão</li> <li>▪ Faz a pessoa se colocar no lugar do outro</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Achou muito bom</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamentos da Matemática</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa educacional</li> <li>▪ Prepara o professor a buscar conhecimento</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa de campo</li> <li>▪ Porque não fica preso à sala de aula</li> <li>▪ Pois juntou teoria com a prática</li> </ul>	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionamento em grupo</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamentos da Matemática</li> <li>▪ Porque gosta de Matemática</li> </ul>	3		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas da disciplina Diversidade Cultural</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Especial</li> <li>▪ Porque se aproximou das questões relacionadas às deficiências</li> <li>▪ O professor pode ajudar as crianças deficientes</li> </ul>	2		
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Infantil</li> <li>▪ Apresentou estratégias de ensino</li> <li>▪ Gosta de criança</li> </ul>	5		
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Filosofia, Psicologia e Fundamentos</li> <li>▪ Importantes para o processo docente</li> </ul>	1		
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ História da Educação</li> <li>▪ Porque acha interessante e quer fazer a monografia nessa temática</li> </ul>	1		

FONTE: LIMA, SUELY S. (2016)

<b>UNIDADE TEMÁTICA III: O PROFEbPAR EM TUDO ISTO</b>						
<b>CATEGORIAS ELENcADAS A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SENTIDO</b>						
<b>QUESTÕES</b>	7. O que você destaca como mudanças que ocorreram durante sua participação no curso de Pedagogia do PROFEbPAR/UFMA?	Quantidade de PA (Professores-alunos)	8. Que novas expectativas foram geradas em você a partir de sua participação no curso de Pedagogia do PROFEbPAR/UFMA? <b>*Um professor não respondeu</b>	Quantidade de PA (Professores-alunos)	9. Que características você acredita que todo professor deve ter?	Quantidade de PA (Professores-alunos)
<b>CATEGORIAS</b>	▪ Valorização	4	▪ Continuar estudando	10	▪ Domínio de turma	1
	▪ Relacionamento	2	▪ Trabalhar	5	▪ Persistência	1
	▪ Mais afinidade	1	▪ Profissionalização	4	▪ Compromisso	8
	▪ Mudança	13			▪ Sabedoria	1
					▪ Estudo	1
					▪ Gosto	2
					▪ Ética	3
					▪ Experiência	1
					▪ Responsabilidade	1
					▪ Criatividade	1

FONTE: LIMA, SUELY S. (2016)

Cabe enfatizar que os enunciados, palavras ou termos classificados que integram esta análise se calcam em uma lógica semântica, na perspectiva de se abstrair os sentidos e extrapolá-los, ao se proceder uma análise possivelmente permeada pelas inferências a serem realizadas a partir de indícios manifestados no conteúdo, no que tange às representações sociais da identidade docente.

Franco (2008, p. 36) assinala, ainda, que “as pesquisas que se utilizam de categorias ou temas, as opiniões, as representações sociais elaboradas por diferentes grupos, as respostas fornecidas a partir de questões abertas, utilizam esses métodos, tido e vistos como lógico-semânticos”. Esses métodos favorecem a compreensão dos sentidos oriundos dos enunciados/palavras e a compreensão das imagens que se formam nesse processo de mostrar a si e ao outro, imagens que se configuram nas representações sociais que buscamos compreender.

Franco (2008) assinala também que a inferência intermedia a análise do conteúdo, de forma a evidenciar indícios presentes no discurso profissional que nos levem a extrapolar a análise convencional do conteúdo, ajudando-nos a compreender a forma que os dados assumem quando associados aos conceitos, conferindo-lhes relevância no processo de compreensão das representações sociais de um grupo.

Na perspectiva de Bardin (2007) e defendida também por Franco (2008), as categorias são classes que reúnem grupos de elementos ou informações sob uma nomenclatura, em razão das semelhanças entre os elementos categorizados ou elencados.

## 5 A VOZ DOS PROFESSORES-ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFEBCAR/UFMA DE VARGEM GRANDE - MA

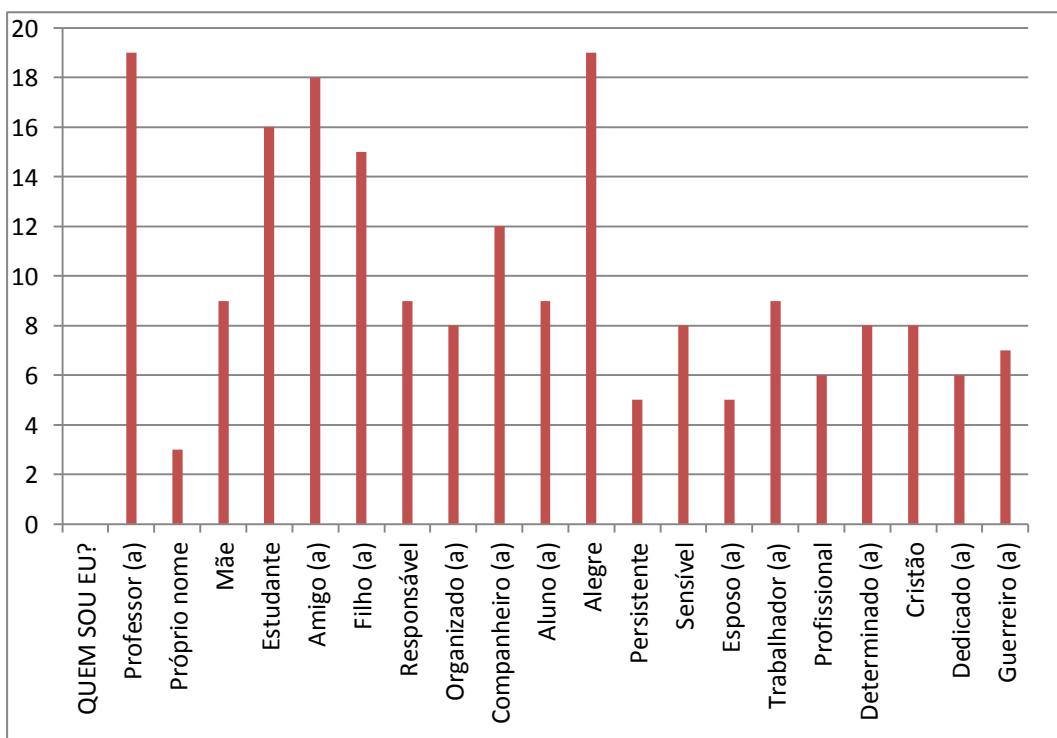
### 5.1 Quem sou eu?

Apresentado o caminho metodológico construído passaremos à análise e interpretação dos dados concernentes à pesquisa, realizada com o objetivo de analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

Constituindo parte integrante da pesquisa, aplicamos a técnica Quem sou eu?, já apresentada ao discorreremos sobre os instrumentos utilizados neste estudo.

Cabe ressaltar que a técnica “Quem sou eu?” foi aplicada aos 20 professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA. Ao aplicarmos esta técnica, solicitamos aos professores-alunos, individualmente, que respondessem à pergunta “Quem sou eu?”, escrevendo, 20 respostas diferentes. Desta técnica, obtivemos os seguintes resultados:

**GRÁFICO I - TÉCNICA QUEM SOU EU?**



FONTE: LIMA, SUELY S. (2016)

Ao sistematizar os resultados da técnica “Quem sou eu?”, verificamos que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo. Mediante tal constatação inferimos que o curso de Pedagogia tem contribuído positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. Dessa forma, subte-se que os elementos: professor, alegria e amizade fazem parte da construção da identidade docente dos professores-alunos do curso em análise.

É perceptível que as respostas enunciadas, conforme Gráfico I, colocam a identidade em sentido amplo, pois o sujeito extrapola essas características, enquanto ser histórico, cultural e social.

Quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidades, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. Mesmo um fato ocorrido, que é definitivamente irrecorrível, tem desdobramentos e significados imprevisíveis, bem como transformações infundáveis. De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. É concreto (CIAMPA, 2005).

Dessa forma, a produção da identidade se constitui no ser, estar e fazer do sujeito. Os valores, as atitudes e ações moldam o comportamento para uma concretização da identidade.

De acordo ainda com o Gráfico I podemos perceber que, mesmo uma pergunta, aparentemente, simples é, porém carregada de complexidade: Quem é você? Uma pergunta que sempre nos fazem e, que muitas vezes fazemos a nós mesmos. Quem sou eu? A partir dessa pergunta refletimos sobre nós, quem somos, o que fazemos, como nos portamos e como somos em relação ao outro. Portanto, essa reflexão pode propiciar dúvidas a respeito de nós. Na verdade, quem somos?

Para Ciampa (1997) a questão da identidade, aparece em todos os contextos da vida cotidiana e, portanto, é parte constante de nossas ações.

Quando assistimos a um filme, lemos um livro estamos sempre procurando a identidade das personagens, do criminoso, do vilão e do herói. Em nossa vida, muitas vezes ocultamos fases ou fatos de nossa identidade.

Para Ciampa (1997, p.60)

Quando respondemos a pergunta “quem sou eu?”, a primeira observação a ser feita é que nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como em uma novela de TV) cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (uma história, um enredo, personagens, cenários, etc) ou seja,

como personagem que surge num discurso, qualquer história costuma ter autor, que constrói a personagem.

Criamos a nossa história, nós e os outros somos as personagens e os autores ao mesmo tempo. O autor que cria nossa personagem: o autor é o mesmo personagem da história. Na verdade, assim, poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como “autor” seria dessa forma um “narrador”, um “contador” de história (CIAMPA, 2007, p.60).

A partir da ideia de construção da história, não é possível considerar a identidade apenas a partir da resposta dada à pergunta: “Quem sou eu?. Nós somos as nossas ações, o que fazemos e produzimos nos torna alguém. Esse alguém só existe em contato com o outro. Então, eu – como qualquer ser humano – participo de uma substância humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade (CIAMPA, 2007).

Assim, compreender o processo de construção da identidade é conceber a transformação de diferentes realidades a qual pertencemos e, somos sujeitos da ação. Como agentes atuantes somos a história e somos os construtores dessa história .

Com base ainda no Gráfico I, a pesquisa aponta que os entrevistados se identificam com o próprio nome, que os distingue num conjunto de outros seres, indicando a singularidade de cada um: seu próprio nome.

Segundo Ciampa (2007, p. 131)

Um nome nos identifica e nós nos com ele nos identificamos [...] O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos.

Como se percebe o nome da pessoa não é a sua identidade, mas uma representação dela. Podemos representá-la também de outras formas, além de usar nomes próprios: este recém nascido, o filho de fulano, etc.

O primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família, nosso primeiro nome nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último nos iguala a eles. Portanto, diferença e igualdade é a primeira noção de identidade.

A identidade é construída pelos diversos grupos dos quais fazemos parte. Cabe, pois, refletir sobre como um grupo existe objetivamente através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir, trabalhar, pensar, sentir.



Apenas quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações, e com as de outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações consequentes, ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto do nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade, e também cabendo a nós – agentes de nossa história pessoal e social – decidir se mantemos ou transformamos a nossa sociedade (CIAMPA; LANE, 1983, p. 36-37).

Compreender o que é identidade, apresenta-se como uma questão polêmica. Satisfazer-se com a concepção de que se trata da resposta dada à pergunta “quem sou eu?” é pouco, é insatisfatório. Ela capta o aspecto representacional da noção de identidade (enquanto produto), mas não considera os aspectos constitutivos de produção, bem como as implicações recíprocas destes dois aspectos. De acordo com Ciampa (2007), para entendermos a identidade, precisamos entender o próprio processo de produção da identidade.

Não podemos isolar de um lado os aspectos biológicos, psicológicos, sociais que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado, a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade (CIAMPA, 2007). Não basta a representação, a identidade se constitui também a partir das relações as quais o indivíduo esteja envolvido concretamente, confirmando a representação através de comportamentos que reforcem sua conduta.

A identidade se constitui no produto de um permanente processo de identificação, aparece como um dado em correlação à história. Isto nos permite afirmar que não há personagem fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens (CIAMPA, 2007). A identidade não é estática, existe sempre na relação com o outro, o que significa ser igual e diferente ao outro. Igualdade e diferença são sentidos da identidade.

Dessa forma, a identidade vista como metamorfose, revela a relação do sujeito com a sua própria história de vida num contínuo processo de transformação.

Outro aspecto a considerar aponta que a identidade emana das relações sociais. É a partir dessas relações que o indivíduo se reconhece e ao mesmo tempo é reconhecido no meio social, envolto a um processo contínuo, dinâmico e histórico.

Retornando à análise sobre o uso da técnica “Quem sou eu”? acrescentamos que o estudo das representações sociais implica identificar os elementos de base comum

e a forma como se organizam. Esse eixo nos ofereceu algumas pistas para a apreensão dos elementos consensuais da representação da profissão docente do grupo investigado.

A recorrência a Dubar (1995) levou em conta sua ampla discussão sobre processos de socialização profissional e construção da identidade docente. Para o autor, a noção de identidade social é extremamente ambígua, já que nas sociedades modernas os indivíduos estão inseridos em variadas categorias de classificação, não existindo nenhum sistema de hierarquização que defina, nesse universo, qual categoria de classificação deve impor-se como mais importante. Assim, para Dubar (1997, p.13-14), a identidade de alguém é

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar.

Dubar (1997) explora o papel da socialização na construção da identidade, discute as abordagens da socialização profissional e analisa as dinâmicas das identidades profissionais e sociais. Para o autor, a construção das identidades profissionais envolve dois processos que coexistem e são complementares entre si: de um lado, temos o processo relacional, marcado pela relação com o outro ou com instituições, por outro lado, temos o processo biográfico, a identidade para si.

No que se refere ainda à análise do Gráfico I, vale destacar a organização e a estocagem das características na memória dos entrevistados, de forma que a maioria de definiu primeiramente como professor, isto é, na memória dos participantes de nossa pesquisa foi colocado primeiro à tona o aspecto profissional, seguido dos demais aspectos como físico, gostos, etc.

Com relação a essa questão cabe citar Deshamps e Moliner (2009, p.87) quando dizem que

a representação de si mesmo comporta elementos muito numerosos (aspecto físico, gostos, lembranças, capacidades, etc), o que provavelmente impede o indivíduo de ter acesso a ela numa única vez num dado momento. Desta constatação resulta que, para ser útil, a representação de si mesmo deve ser estruturada. Uma primeira maneira de considerar esta estruturação consiste em supor a existência de diversas facetas ou níveis do si mesmo.

Assim, a construção da identidade social e, por extensão, da profissional, é marcada por este caráter dual; dessa forma, investigar a construção da identidade profissional do professor implica investigar essas duas dimensões: o contexto da situação de trabalho como elemento que interfere nas concepções do professor acerca da profissão e de sua formação e, também, como concebe a docência a partir de sua trajetória pessoal, de sua biografia.

Nesse sentido, o processo representativo é, concomitantemente, individual e social. A interestruturação destes dois níveis se dá através da integração do sujeito nos diferentes grupos sociais com os quais ele se confunde, ao mesmo tempo que se diferencia, tornando-se indivíduo. O sujeito, inserido num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, tem seu conhecimento do mundo determinado por um instrumental carregado de significações culturalmente pré-estabelecidas, mas esse sujeito torna-se um ator social, interferindo nessas significações e na própria ordem social, recriando o mundo, não só materialmente, mas também simbolicamente, atribuindo novos sentidos aos objetos sociais. Neste sentido, a atividade representativa é um processo de construção social da realidade (VALA, 1986).

Na abordagem psicossocial entende-se que a consciência de si é inseparável da consciência do outro e se constitui em três dimensões diferenciadas, porém interligadas: as representações que o indivíduo possui de si mesmo, dos outros, sejam pares ou grupos, e da sociedade.

Segunda esta perspectiva a linguagem atua como instrumento de ação e de reprodução de uma determinada ordem social em torno da qual cada grupo desenvolve um vocabulário para marcar sua identidade e, ao mesmo tempo, se diferenciar de outros grupos, neste exercício elabora novos significados.

Quando se apresenta uma narrativa acerca de si, ela se encontra associada à representação que se tem do mundo, que por sua vez deriva de atividades mentais ligadas à memória, afetos e experiências pelas quais o sujeito já passou.

Mesmo concordando que a intersubjetividade e a socialidade estão no centro da constituição do Eu e da formação de saberes Jovchelovitch (2008) pondera que olhar para o outro não se configura necessariamente um exercício harmonioso, ao contrário, em sua análise sobre a relação Eu-Outro e o processo de construção da identidade a autora afirma que, quer seja por interações imediatas ou imaginadas o Outro,

[...] entra na vida cotidiana em uma enormidade de arenas, que vão desde o trabalho, a escola, a família, o consumo, a arte e atividades de lazer, até a negociação de recursos e políticas; ele propõe diferentes interpretações e leitura sobre o que está em questão, redefine identidades pessoais e nacionais e abala nossa capacidade de definir com precisão limites do que é realidade e do que pode ser chamado de conhecimento (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 215).

A diferença representada pelo Outro, perturba, provoca incertezas, oferecendo ao Eu novos projetos de identificação. Nesta tensão a autora denuncia a relação de poder presente na negociação entre diferentes saberes, os atribuídos ao Eu, geralmente assumidos como saberes válidos e aqueles atribuídos ao Outro, caracterizados como saberes inferiores sendo os mesmos negados.

O presente estudo parte do pressuposto que essa assimetria entre o Eu e o Outro vem distorcendo as instituições e a construção de saberes, práticas e representações, além de influenciar o processo de construção identitária de professores.

Como afirma Moliner (1996), embora os sujeitos se vejam cotidianamente diante de objetos que lhes são desconhecidos, isso não quer dizer que todos sejam geradores do fenômeno representacional. Segundo ele, apenas objetos “polimorfos”, ou seja, que podem aparecer sob diferentes formas na sociedade, suscitam a necessidade de ser “representados”. Por outro lado, essa representação é sempre produzida coletivamente, ou seja, por um grupo, mas não qualquer grupo.

Para o estudo das representações sociais, a concepção de grupo não se limita a um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objetivos comuns, mas refere-se a um conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objeto de representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não têm como ignorá-lo. Daí a necessidade de “certos” grupos construírem sua própria “representação”, quando colocados diante de “certos” objetos, “ancorando-os” em sistemas de normas e valores próprios de sua cultura, de sua tradição, e sobre os quais os grupos se apoiam para garantir sua identidade enquanto grupo e a coesão entre os seus membros.

Andrade (2000, p. 144) indica que o papel decodificador da identidade ante o discurso está vinculado a especificidade da representação social enquanto forma de conhecimento. Citando Moscovici (1978) que considera a representação social como algo diferente das outras formas de conhecimento, supondo uma relação específica entre sujeito e objeto de conhecimento, na qual o indivíduo projeta sua identidade no objeto que representa, a autora postula que a representação feita por um sujeito acerca de um

objeto é um bom indício de sua identidade, bem como o conhecimento da identidade de um sujeito é preditor de sua visão de mundo. Diante disso, ela conclui:

A identidade é uma questão-chave na representação de qualquer objeto, ou seja, na estruturação de seu campo de representação. Mais precisamente, a identidade é uma representação-chave que está presente no campo de representação de qualquer objeto.

A inserção social dos indivíduos é determinada nos conteúdos, e sua organização nas suas representações ao mesmo tempo em estas que se tornam justificadoras e antecipadoras dessas mesmas relações. Dependendo da inserção do grupo no todo social e nas relações com os outros grupos, ele desenvolve formas específicas de estruturar suas representações sociais (ANDRADE, 2000, p. 144).

Continuando, ela afirma:

Cada grupo social tem sua forma específica de representação de mundo. Isto significa que podem ser estabelecidas clivagens entre os grupos sociais segundo as suas representações. Indivíduos e grupos expressam sua identidade através das representações.

## 5.2 Sou professor, sim

Na primeira Unidade Temática sou professor, que abrange as questões de 1 a 3 do roteiro das entrevistas, referente ao significado de ser professor, o momento em que decidiu pela profissão e escolha pelo curso de Pedagogia, temos que considerar: a categoria “compromisso social”/ compromisso com a aprendizagem se destacou como a primeira opção dos entrevistados. A escolha pode ser analisada considerando que, as representações sociais, levam em conta a importância do compromisso assumido pelos professores-alunos, tanto no sentido social quanto na concretização da aprendizagem e estão arraigadas na posição que assumem ao se tornarem professores.

Nesse sentido, assim se expressam:

Ser professor pra mim é uma profissão bonita, tem que se doar ao máximo, fazer com que as crianças vivam num mundo melhor (PA 03).

Pra mim ser professor é repassar com empenho os seus conhecimentos para outra pessoa (PA 13).

Diante do exposto, refletir sobre o papel do professor como um profissional da educação que contribui para uma mudança qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença do compromisso político-social na docência, uma vez que a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

Esses aspectos são confirmados nas palavras de Imbernón (2002, p. 27) ao dizer que “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”. Dentre os apontamentos analisados, ser professor hoje é indubitavelmente contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo e, para isso, é fundamental conhecer o mundo em que se vive, para então poder situar-se nele e encontrar uma resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa.

Freire (1996, p. 25-26), também salienta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

No que tange a esse aspecto cabe citar Jodelet (2001) quando afirma que as pessoas têm necessidade de estar informadas sobre o mundo que as cerca. Precisam se ajustar a ele, saber como se comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam. Este seria o motivo pelo qual as representações são criadas. O mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias é compartilhado entre pessoas; por isso, as representações são sociais e de fundamental importância na vida cotidiana. Segundo a autora, as representações guiam as pessoas no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos e tomar decisões ante eles.

Diante do exposto, infere-se que os entrevistados enfocaram o compromisso social/aprendizagem, considerando as interferências e exigências postas na sociedade, visto que suas representações são produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior.

Quanto ao momento em que decidiram ser professores, os entrevistados, em sua maioria, expressaram-se dizendo que “[...] decidiram por mim”; “[...] foi isso, desempregada, a oportunidade surgiu e fui aproveitando [...]” (PA 03). No mesmo sentido, PA 07 enfoca: “Quando eu me vi sem trabalho apareceu a oportunidade, apareceu o seletivo e eu disse: eu vou ser professora”.

Como se percebe, o momento em que decidiram ser professores está relacionado com questões de ordem econômica/social, pressionando pessoas que, por muitas razões, não conseguiram melhores chances profissional e optaram por aquela que se apresentava. Não entendemos que essas escolhas possam, necessariamente trazer consigo frustrações, visto que muitos se encontram no exercício da profissão, como no

fenômeno em análise, no qual evidenciamos que esta opção pode ser relacionada ao compromisso assumido.

A análise referente à escolha pelo Curso de Pedagogia aponta que a opção pela carreira do magistério foi definida mais por questões pessoais e/ou circunstanciais do que por pressão familiar. Infere-se, pois, ainda que mesmo aqueles que não escolheram o magistério por “vocação” registraram gostar do que fazem.

Dessa forma, o curso de Pedagogia foi escolhido como uma segunda opção, terceira ou quarta talvez, demonstrando que foi uma escolha possível. Várias pesquisas vêm nos apontando que muitos têm ingressado na profissão de forma transitória, por falta de outras alternativas profissionais, no entanto, são capazes de realizar um projeto profissional anteriormente definido (JESUS, 2004). Como ilustração para esse motivo, podemos destacar as falas de alguns professores:

Eu não queria fazer Pedagogia não, eu queria fazer Matemática, mas como minha mãe   da área de educação, a  eu optei por fazer Pedagogia. (PA 06).

No início eu escolhi porque eu não gostava de nenhum outro, eu queria fazer Contabilidade, como aqui não tinha eu resolvi fazer Pedagogia. (PA 05).

Destacando a escolha pelo curso de Pedagogia como uma escolha possível, podemos ressaltar outro motivo que apareceu nos discursos dos entrevistados: a facilidade para ingressar no PROFEBPAR/UFMA. De acordo com a pesquisa, foi possível observar o contexto social no qual e do qual adv m a maioria dos professores entrevistados. Sendo assim, nota-se que estes são provenientes em sua maioria, de escolas públicas durante o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, a trajetória escolar, o contexto social e cultural podem ter contribuído de certa forma, para que a escolha pelo curso de Pedagogia se tornasse apenas uma maneira de acesso à universidade e ao diploma de ensino superior.

Ainda sobre a questão da escolha da profissão, constatamos que alguns dos professores entrevistados confirmaram que algum professor ou pessoa da família que exercia a profissão se configuraram, de alguma forma, em modelos inspiradores e motivadores de sua escolha profissional. Alguns fragmentos da fala dos professores ajudam a compreender como a representação social foi se constituindo:

[...] Eu tive bons professores isso de certa forma me estimulou (PA 01).

[...] no primário tive uma professora na qual me inspiro até hoje! (PA 03)

[...] sempre tive muita admiração pelos meus professores, tinha dois tios que

eram professores, eu tinha uma visão de pessoas respeitadas e realizadas profissionalmente e minha irmã que começou a ensinar primeiro que eu... Ela passava muita paixão pelo que fazia e isso me fascinava! (PA 18).

No que tange às respostas acima citadas, André (2009) destaca a importância de se investigar as concepções e práticas do professor formador, porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para os futuros docentes. De certo esses elementos contribuiriam nas escolhas dos professores, inclusive sendo ampliado ao grupo familiar mais próximo.

Para Moscovici, (2010, p. 34), “[...] quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado”. Para Jodelet (2001, p. 362), há a “operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados”. No caso dos docentes, relações vividas nos espaços educativos, ao longo da vida, marcam as representações sociais a respeito da identidade docente e se solidificam no imaginário coletivo.

A identidade dos professores, hoje, revela-se um processo contínuo de significação, que é construído nas relações desenvolvidas em cada contexto, num processo dialético, levando-se em consideração, as mudanças rápidas que a sociedade apresenta ao profissional professor.

O professor se constitui a partir das interações em processos contínuos, históricos e sociais. A identidade profissional se constrói pela revisão constante do significado social da profissão. Para Ciampa (1997) há uma intrincada rede de relações entre os indivíduos de modo que uma identidade reflete outra identidade num contínuo construir-se.

Desse modo, a identidade profissional é uma identidade social na qual assume uma relevância particular, o momento no qual situa o professor. O professor participa de um grupo social, vive inúmeras experiências iguais e diferentes. Traz consigo uma história que é condição para compreendê-lo em sua atuação.

Para compreender como se dá a constituição do sujeito/professor não basta compreender o sujeito único, mas o contexto histórico do qual ele vive. “O homem é um ser de possibilidades, que compõe sua essência histórica”. Ciampa (1997) afirma que, uma alternativa impossível é o homem deixar de ser social e histórico; ele não seria



homem absolutamente.

Quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidades, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. Mesmo um fato ocorrido, que é definitivamente irrecorrível, tem desdobramentos e significados imprevisíveis, bem como transformações infundáveis. De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. É concreto (CIAMPA, 2005).

De acordo com CIAMPA (2005), o trabalho é uma das características predominantes em relação à identidade, sendo que o significado do termo trabalho representa algo fundamental na sociedade. O trabalho como constituição do sujeito, será indispensável na relação do trabalho docente com a identidade desse profissional. E por meio do trabalho o sujeito também molda sua identidade, ao se diferenciar e se igualar em relação aos demais profissionais.

Para CODO (1999), o instrumento de trabalho possui característica de mediador quando se concretiza como amplitude do homem. O pensamento está diretamente ligado à ação, ou seja, sua produção molda sua consciência. Sendo que o instrumento de trabalho transforma o contexto histórico do ser homem, assim o mesmo é transformado.

Um dos fatores fundamentais em relação ao trabalho se dá na questão dos pontos favoráveis que o mesmo estabelece entre os sujeitos, pois o trabalho consiste em ser um meio de produção da existência humana, exigindo a relação em grupos, ou seja, coletivamente desenvolvendo a linguagem e a divisão de trabalho. Um momento do coletivo, mas ao mesmo tempo do individual.

Nesse sentido, a formação da identidade docente indiferentemente das questões pessoais se torna fundamental para a realização do trabalho, refletindo diretamente na sociedade e na identidade do profissional.

DESCHAMPS e MOLINER (1999, p. 45) dizem que a identidade social está “[...] ligada ao conhecimento (de um indivíduo) de sua pertença a certos grupos sociais e da significação emocional e avaliativa que resulta desta pertença”.

Nos estudos de Mead (1863-1931), utilizados por Deschamps e Moliner (2009, p. 19), aparece também a questão dos papéis sociais, quando se trata do que ficou definido por “si-mesmo”, remetendo-se à ideia de que a personalidade é constituída de “[...] um componente sociológico (o mim, me) que seria apenas uma

interiorização dos papéis sociais e de um componente mais pessoal (o eu)”.

Assim, é possível compreender que entre o EU e o MIM (me) existe uma relação de constante diálogo: “[...] se o mim (me) é o produto da sociedade que determina seu conteúdo, ao mesmo tempo a sociedade é transformada através das ações do eu” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 21). Por esse viés, Deschamps e Moliner (2009) concluem que a identidade se constrói e evolui por meio das interações.

Dessa forma, a produção da identidade se constitui no ser, estar e fazer do sujeito. Os valores, as atitudes e ações moldam o comportamento para uma concretização da identidade. Aspectos semelhantes que se transformam na diversidade de identidades.

Conforme destaca Dubar (1997), os contextos em que o indivíduo está inserido e se relaciona são considerados com eixos centrais dos processos de construção da identidade. Assim, reconhecemos como importante, nas narrativas das professoras, o papel do contexto social na construção de suas identidades. Também, destacamos que, para Dubar (1997), a noção de identidade não dissocia o individual do coletivo, mas, como já dissemos em outra seção deste trabalho, compreende-os como inseparáveis e inter-relacionados.

De forma bem explícita, os sujeitos da pesquisa apontam o ser professor, na maioria dos casos, primeiro como um ato de ensinar. As palavras passar conhecimento, passar conteúdo, fornecer conhecimento, trabalhar com o conhecimento, oferecer conhecimento, construir conhecimento, acrescentar conhecimento ao aluno, transmitir conhecimento repetem-se com frequência em busca da definição do ser professor.

Foi possível perceber em muitos casos um certo receio em falar de transmitir conhecimento e uma busca de palavras alternativas para substituir o termo. Diante disso, poderíamos pensar que essa postura ocorre diante da necessidade de se afastar do paradigma de educação tradicional em que o professor é visto como transmissor do conhecimento. Por outro lado, os professores mostram-se preocupados com a efetivação desse ensinar nominado de diferente formas, preocupados em encontrar o melhor caminho que possa conduzir o aluno ao crescimento intelectual, em dar significado concreto aos conteúdos.

Os professores-alunos evidenciaram representações do ser professor como aquele que se transforma e transforma seu aluno. Os sujeitos dizem que ser professor é

ensinar e aprender ao mesmo tempo, no ensinar transformam o aluno e no aprender eles se transformam, uma vez que esse aprender não se refere ao resultado de estudos, de sua formação, mas sim a um aprender na prática, no ser professor. Ao lado desse ensinar e aprender está a satisfação, a realização em ver o aluno crescer, ser alguém na vida, ser melhor, e está presente a ideia do aluno enquanto produto do seu trabalho. Souza (1996) afirma que ser professor implica um processo de fazer a docência, marcado pela relação meios e fins, visto que o aluno, considerado como produto final, incorpora o processo do fazer, confundindo-se, assim, os meios e os fins. Tanto o ensinar quanto o aprender envolvem conteúdos curriculares, formação pessoal e o como ensinar, que insere respectivamente métodos de ensino e atitudes e posturas do professor.

Outra representação aponta o ser professor como aquele que participa do processo de construção da história pessoal e profissional do aluno, em uma relação que ultrapassa o tempo em que esse aluno está na escola, e a satisfação de ver aquele indivíduo que foi seu aluno bem sucedido na vida.

Diante do exposto, apontamos que as representações encontradas no grupo pesquisado constituem-se em uma unidade, ou seja, elas são partilhadas pelos professores independente do tempo de serviço ou da disciplina em que atuam. Poderíamos pensar que a representação da satisfação em ver seu ex-aluno bem sucedido deveria estar compreendida apenas nas respostas de professores-alunos com mais tempo de serviço, o que não aconteceu. Essa representação está presente mesmo nas respostas de professores com menos de cinco anos de serviço; talvez, não de forma tão evidente e detalhada, mas perceptível quando eles falam do futuro do aluno, prepara-lo para o futuro, ver lá na frente que ele aprendeu.

Encontramos ainda a representação social do ser professor ligada ao gostar de ser professor, sentir-se realizado, a considerar isso como algo positivo, não se arrependem da opção profissional, no sentido de que só é professor quem realmente gosta e se realiza o sendo, algo que se aproxima de ter vocação, ter dom. Souza (1996) acredita que o professor quando perde o espaço público do social busca explicações no âmbito individual, na vocação para permanecer na docência. A compensação das condições de trabalho ruins seria apreendida da perspectiva individual, no gosto pela profissão, no dever, na vocação.

Loureiro (2001) sintetiza o conceito de representação social como uma

forma de conhecimento que se origina na vida cotidiana, tendo como critério de verdade a capacidade de dar conta das questões desse cotidiano, ressaltando que, quanto melhor for a resposta aos problemas propostos, mais verdadeiro se torna esse tipo de conhecimento. Nesse sentido, poderíamos encontrar a origem da construção das representações sociais dos professores quando dizem que ser professor é gratificante, prazeroso, que causa satisfação, mesmo diante das dificuldades que enfrentam.

Assim, as narrativas foram bastante elucidativas nesse sentido e revelaram o papel do outro e das condições materiais de vida na construção da identidade dos professores entrevistados. Além disso, a partir dos depoimentos revelados nesta Unidade Temática foi possível atingir o seguinte objetivo específico: apreender marcas identitárias de docência partilhadas pelo grupo de professores-alunos no curso de formação em análise.

### **5.3 Aprendizado na formação**

Nesta segunda Unidade Temática, reunimos as respostas dos entrevistados, todas relativas às experiências por eles consideradas mais marcantes, às disciplinas e às práticas pedagógicas com que mais se identificaram no Curso em análise. Com base nestas categorias de análise foi possível alcançar o seguinte objetivo específico: identificar experiências vivenciadas pelos professores-alunos no decorrer do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA e de que forma essas experiências têm contribuído para a construção da identidade docente.

Ao descrever suas experiências no Curso se referiram às influências recebidas de seus professores, em relação a posturas, atitudes em relação à educação, à docência, ao ser professor, às influências mútuas e aprendizagens vividas com seus colegas; às aprendizagens de conteúdos relativos à disciplina na qual estão fazendo sua formação, o contato com novos conteúdos e novas formas de vê-los, no contexto da área; e às aprendizagens relacionadas às disciplinas pedagógicas, ao estágio supervisionado, à didática e às metodologias, às formas de abordagem das temáticas de sua área, ao conhecimento da realidade educacional, de modo a ampliar, facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Ao ingressar no PROFEBPAR eu já atuava, já dava aula numa escola de educação infantil, e continuar com isso foi muito interessante, ainda mais nas aulas que eram mais voltadas pra esse assunto. No curso de Pedagogia tenho aulas de didática, de educação infantil, de psicologia da educação, que me

ajudam bastante na escola onde eu trabalho, e eu consigo criar novos métodos para atuar lá, me desenvolveu bastante e eu descobri muito. (PA 17).

Na fala acima o entrevistado chama a atenção para a contribuição do curso de graduação na possibilidade oferecida de criar procedimentos metodológicos. Além disso, o curso oferece, reconhecidamente, por parte do entrevistado, elementos para sua mudança de postura no mundo, para a ampliação de suas ideias, de seus horizontes pessoais, o que pode significar novas configurações identitárias, novas visões de si mesmo e do outro.

Cabe destacar que, mesmo reconhecendo a ocorrência de dificuldades pessoais durante o Curso, alguns entrevistados demonstraram identificação com estágio supervisionado, enquanto local no qual conheceram a realidade da escola e seus problemas, assim como momento para encontrar soluções para os problemas das crianças. Reconheceram, ainda, que ocorreram mudanças, possivelmente, neles mesmos, com repercussão na construção identitária de cada um.

No começo eu entrei no curso, mas sempre querendo fazer outro curso. Depois eu comecei a me interessar, comecei a gostar. A gente começa a fazer o estágio, começa a ver que existem problemas, que você estando ali pode resolver um problema para ajudar as crianças (PA 09).

E, cada vez, apesar das dificuldades enfrentadas, eu fui gostando mais, me interessando mais pelo curso. Nos Estágios, nos Seminários e nas pesquisas de campo foram bem interessantes, pois inovaram minha prática pedagógica e fizeram com que eu me apaixonasse cada vez mais pelo curso (PA 19).

Cabe ressaltar a observação que fizemos, relativa à resposta sobre com que disciplina mais se identificaram. A escolha recai em Educação Infantil, que abarcou a maior incidência da resposta, do que podemos inferir haver uma tendência do grupo para lidar com crianças.

Ratificamos que a maioria dos professores-alunos destacaram a importância dos estágios em Educação Infantil como locus privilegiado da relação entre teoria e prática e como espaço de construção identitária do professor, conforme narrativas a seguir:

As melhores experiências foram nos estágios que eu fiz, pois fiz com que eu tivesse contato com crianças e me encantasse e gostasse de trabalhar ainda mais com crianças. Foi enriquecedor, porque nos permitiu criar estratégias pedagógicas, a fim de solucionarmos os problemas encontrados no trabalho escolar (PA 11)

Aprendi muito mais nos estágios com os professores do que em sala de aula. É claro que o conteúdo da sala de aula serve de base, mas para a minha

experiência profissional, pelo que eu faço, hoje, nas áreas em que atuo hoje, aprendi muito mais nos meus estágios (PA 14).

Quando eu comecei os estágios, foi outra experiência também muito grande, porque eu me realizei dentro da sala de aula, aprendi com as crianças e pude desenvolver projetos pedagógicos que foram bastante relevantes para a minha formação profissional (PA 20).

Os entrevistados também consideraram importantes as pesquisas de campo, pelas oportunidades de articulação teórico-prática, conforme depoimentos a seguir:

Achei muito interessante uma pesquisa de campo que fizemos em uma comunidade quilombola. Lá observamos os costumes dos moradores. Com essa prática aprendemos a respeitar e a valorizar a cultura do outro. Gostei bastante (PA 10).

As práticas de pesquisa de campo são muito interessantes porque faz com que saia de um espaço fechado e vai desenvolver nas escolas as teorias aprendidas. Junta a teoria com a prática, é onde você averigua e escreve o que observou (PA 11).

As experiências consideradas mais significativas na formação universitária revelam, em comum, a valorização da dimensão do trabalho grupal. Ou seja, são as situações de encontros com alunos, pais e professores nas escolas e em outros espaços educativos, quando a necessidade de se posicionarem de maneira mais autônoma diante das diferentes tarefas com outros sujeitos, construindo diálogos e interagindo de diferentes formas nos espaços educativos.

No conjunto, os aspectos destacados nos revelam, conforme a tese de Tardif (2002), que o saber dos professores é de natureza social e se processa nas relações complexas entre os professores e outros vários atores que permeiam a estrutura escolar (alunos, colegas, pais, etc).

[...] O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos lembremos que “social” não quer dizer “supra-individual”: quer dizer relação e interação entre Ego e Álter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p.15).

Em que pese a importância dos saberes experienciais na constituição da identidade profissional, outros saberes precisam compor o repertório de conhecimentos que os professores devem dominar Gati e Nunes (2009) destacam que tal repertório compreende os conhecimentos dos fundamentos da educação; conhecimentos relativos

aos sistemas educacionais; conhecimentos relativos à formação profissional específica; conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específico; outros saberes, ligados às disciplinas que aumentam o repertório do professor; pesquisa e atividades complementares.

Como se percebe, os entrevistados ao serem questionados sobre as disciplinas que mais contribuíram para sua formação, alguns professores-alunos destacaram disciplinas que compõem a área de Fundamentos da Educação: Sociologia, Psicologia e História. Também as disciplinas relativas à prática docente, como as metodologias de ensino: Português, Matemática, História e Ciências, foram consideradas importantes para o exercício da profissão.

Com relação ao tipo de formação, entendemos, com Dubar (2003), que a “formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”.

Além disso, consideramos importante destacar que, como afirma o autor, a cada forma identitária, associada a um mundo vivido do trabalho, corresponde, de forma ideal, a um tipo de formação, isto é, um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática.

Esse “tipo de formação” também é uma dimensão muito significativa, pois remete ao “sentido do trabalho vivido” (DUBAR, 2003), na medida em que evidencia não só o trabalho efetuado, mas também o caráter reflexivo que se tem face à realidade socioprofissional. Então, vejamos o que dizem os professores-alunos a respeito do tipo de formação que tiveram durante suas trajetórias no PROFEBPAR/UFMA:

Além de ser um curso que alcança as minhas expectativas, há outro fator, que agrega certo peso ao curso: é uma faculdade que dá ao aluno além de conhecimento pedagógico, grande cultura geral (PA 08).

Considero muito importante as experiências vivas de ensino para que possa aproveitá-las no cotidiano da escola (PA 10).

Na Pedagogia, gostei das disciplinas de Psicologia, Gestão da Escola, Currículo e as Metodologias, porque elas ensinam como o professor deve lidar na escola (PA12).

Com os estágios e as aulas teóricas, aprendi que independente do seu cargo, todos devem ter o espírito do trabalho em equipe, a capacidade de lidar com pessoas diferentes, técnicas e postura diante do seu trabalho, dentre outros. Ou seja, temos que dar valor aos saberes pedagógicos e da experiência, mas sem nos esquecermos dos saberes específicos dos conhecimentos que pretendemos trabalhar (PA 18).

Como podemos apreender das falas acima, a prática e/ou o saber relativo à prática representa um potencial reestruturador para o campo da formação acadêmica e profissional. Mas o que significa este saber para o professor-aluno do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA?

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses tipos de saberes que o estudante privilegia em sua formação podem ser chamados de saberes de formação profissional, pois se referem aos elementos da prática docente e que, transformados em objeto científico, produzem uma prática cultivada e não espontânea. Para nós, os saberes pedagógicos, conforme o depoimento desses professores-alunos, se traduzem, também, nos saberes da formação profissional, assim como os saberes científicos e os experienciais. Entretanto, o que apreendemos das falas coletadas é que, para os sujeitos de nossa pesquisa, os saberes da experiência são muito mais valorizados, na medida eles alicerçam os demais e dão sentido ao trabalho docente.

As falas sobre o tipo de formação e os tipos de saberes que os professores-alunos revelam ter tido em suas trajetórias de formação no interior do curso de Pedagogia apresentam indicadores de uma imagem profissional, de relações de pertença a um grupo social e profissional. Notamos certo consenso com todos os elementos apontados: a questão que envolve os tipos de saberes, o tipo de formação que pretendem passar para os alunos e como lidam com o contexto de formação e de produção docente.

Quem nos auxiliou no entendimento das relações entre experiências, saberes docentes e representações sociais foi Jovchelovith (2008), que concebe as representações sociais como uma teoria e como um fenômeno. É uma teoria que, segundo a autora, oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Como fenômeno, as representações sociais se referem a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

A autora argumenta que a teoria das representações sociais está interessada nos saberes produzidos na e pela vida cotidiana. Esse saber, diz a autora, é sempre plural e está ligado ao mundo da vida e à experiência cotidiana de uma comunidade, revelando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento.

Considerando a experiência como sendo a consciência do sujeito sobre o



mundo em que vive, ou ainda, como sendo “experiência vivida”, Jodelet (2005, p.29) define a experiência vivida como sendo

o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação.

Nessa lógica, é possível associar as atividades dos estágios, de extensão e/ou da iniciação científica, consideradas como as experiências mais significativas da formação, como favorecendo, ao longo do desenvolvimento do curso, a criação de um campo especial, denominado por Jodelet (2005) de vivido, por se referir a um cotidiano que retira o estudante do “banco escolar” e a coloca com outros sujeitos, tendo que assumir posturas, atitudes, ações e reflexões próprias sobre os lugares de aprender. No vivido, são tecidas as relações entre experiência e representações sociais. O vivido remete à dimensão emocional do sujeito, como as experiências estéticas, amorosas ou religiosas. Esse vivido é tanto uma invasão pela emoção quanto um momento que toma consciência de sua subjetividade, de sua identidade.

Apesar de se posicionar numa outra perspectiva teórica, Larrosa (2002) desenvolve a noção de experiência de modo que também apresenta contribuições em nossas reflexões. Segundo o autor, a experiência é o que nos acontece, o que nos toca. O sujeito da experiência é como um território, uma superfície sensível que afeta e deixa marcas. Experiência é ser interpelado, é aquilo que nos forma e transforma: “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Dessa forma, experiências grupais podem levar a interpretações sobre o mundo vivido no aqui e agora da experiência da vida cotidiana (JODELET, 2005).

De uma forma geral, pode-se dizer que as representações sociais dos entrevistados acerca das disciplinas e práticas pedagógicas são homogêneas, como era de se esperar, uma vez que tais participantes falam de um mesmo lugar social.

No seu conjunto, os entrevistados consideram as disciplinas e práticas pedagógicas necessárias e satisfatórias. Muitos afirmaram que “o conteúdo é bom e atende às expectativas”; outros declararam ainda que “é um curso muito bom e todos os demais deveriam conhecer um pouco de Pedagogia”, “é um curso que ajuda nos relacionamentos interpessoais, ajuda na metodologia e em tudo”.

Atentando para o contexto no qual essas falas se inserem, observa-se que elas estão contidas em meio a muitas semelhanças. Os entrevistados dizem gostar do conteúdo e das experiências vivenciadas no curso porque ajuda em tudo, apresentam o

desejo de fazer um outro curso complementar ou dizem sentir lacunas na prática. Há ainda falas que apresentam o conteúdo como “riquíssimo”, revelam ainda que estão “apaixonados” pela Pedagogia.

Analisar a representação que têm os professores-alunos entrevistados acerca das disciplinas e práticas pedagógicas é considerar a sua própria experiência enquanto alunas de um curso de graduação em uma instituição de ensino superior que, a priori, forma novos professores de ensino fundamental, naturalmente a partir de um contexto social, político, econômico e histórico que influencia grandemente a motivação e o desempenho da profissão docente no Brasil.

De toda a discussão realizada até o momento, podemos deduzir que a identidade do professor constrói-se dentro de um arcabouço ideológico e a partir da relevância que cada profissional dá a sua própria atividade docente, através de valores, atuação no mundo, das representações de vida, saberes, sentimentos, expectativas presentes no seu cotidiano, com as relações estabelecidas com todos os outros sujeitos dentro das escolas. Aliado a isso, existe também a experiência de vida que influi na formação da identidade.

#### **5.4 O PROFEBPAR/UFMA em tudo isto**

Na última Unidade Temática perguntamos aos entrevistados: o que você destaca como mudanças que ocorreram durante sua participação no curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA?; que novas expectativas foram geradas em você a partir de sua participação no curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA?; e que características você acredita que todo professor deve ter? Fomos em busca às respostas aos respectivos questionamentos, mas também tentamos apreender o seguinte objetivo específico: perceber aspectos da formação identitária de professores-alunos que os distinguem e os aproximam profissionalmente.

Para alguns professores-alunos, existe uma influência muito marcante do PROFEBPAR em sua formação, como destacamos nos registros a seguir:

Gosto da instituição, porque tudo o que aprendi foi aqui dentro. As aulas teóricas, os seminários, estágios, pesquisas de campo... A minha vida mudou e fiz novas amizades (PA 03).

No início foi difícil, mas após muito esforço consegui adaptar-me ao curso e meu rendimento tem sido satisfatório e meu crescimento tem sido ótimo (PA 07).

Sempre me relacionei muito bem com meus professores e isto é muito bom, pois sempre que tenho dúvidas em relação à alguma disciplina ou ao meu trabalho como docente, procuro-os para receber orientações e em todas as vezes fui bem atendida (PA 12).

Depois que entrei no curso me sinto mais valorizado. Hoje eu posso dizer que eu sou outra pessoa, hoje eu já tenho um pensamento científico. Mudou muita coisa, minha maneira de pensar, de agir, a maneira de se comportar diante do colega, é um pensamento científico, não é mais um pensamento do senso comum (PA 14).

Essas falas reforçam, de certa maneira, o efeito que a UFMA imprime no seu corpo discente, considerando positivamente a relação com os professores-formadores, a possibilidade de participação em inúmeras atividades, o reconhecimento dos cursos, entre outros aspectos. Mesmo quando alguns professores-alunos expressam que o curso não está “agradando muito”, colocam o problema do desempenho em si mesmo.

Nesse sentido, as transformações sociais provocam mudanças também nas identidades pessoais, ao desestabilizar a ideia de si próprio como sujeito integrado, fazendo-o perder a estabilidade do sentido de si mesmo (DUBAR, 2005). Nessa perspectiva, o conceito é compreendido como uma construção histórica e cultural, de forma não essencializada, uma vez que:

o sujeito nunca é idêntico a si mesmo por todo o sempre, já que guarda uma abertura para o tempo, um tempo histórico que o vai posicionar na diferença e não no mesmo, através dos tempos. O que se repetiria seria a produção, a potência de diferenciação e não o sujeito (GUARESCHI et al., 2003, p. 47).

Quando perguntamos sobre as expectativas profissionais para o futuro na carreira docente, quase todos responderam que querem continuar trabalhando na área da educação. Outros pretendem continuar em sala de aula, principalmente por gostarem da profissão docente.

Pensando hoje, olhando hoje assim, a intenção é continuar como professora mesmo, eu gosto! A princípio não tem nada de diferente não, não vem nada na minha cabeça não: “Ah, eu quero pegar uma supervisão ou sei lá fazer um mestrado ou outra coisa”, mas a princípio seria isso mesmo, sala de aula, é o que eu penso hoje, não sei, de repente sai alguma vaga, alguma coisa, sabe, mas hoje eu tenho certeza de que eu quero ser professora (PA 11).

Os entrevistados também expressaram que pretendem continuar na área da educação:

Além da sala de aula eu trabalho na secretaria escolar, mas em um futuro próximo eu vou ver se eu consigo uma supervisão. O bom da nossa profissão é que podemos fazer 3 turnos, esse ano eu ainda não corri atrás por causa da minha filha, ela ainda está muito nova. Mas daqui a uns 3 anos eu pretendo sim, trabalhar os 3 turnos e daqui uns 3 anos ainda estar em sala, porque eu gosto muito (PA 13).

Quanto mais a gente estuda, parece que a gente não cabe na escola mais. Eu tinha vontade de voltar pra escola, só que aí eu me deparo com situações econômicas, por exemplo. Então a minha pretensão hoje é de realmente fazer o mestrado e continuar com ensino superior (PA 15).

Assim, de uma maneira geral, em relação às expectativas profissionais dos entrevistados, é possível destacar que mesmo passando por dificuldades as representações sociais dos professores-alunos levam a acreditar que a profissão docente não possui o valor que merece, mas a maioria ainda pretende atuar dentro da sala de aula.

Além disso, durante as entrevistas, perguntamos sobre as expectativas profissionais para o futuro na carreira docente e obtivemos o seguinte resultado: muitos disseram estar satisfeitos e outros satisfeitos em parte. Isso nos indica que a satisfação com relação ao Curso no início da carreira é grande, mesmo tendo passado por dificuldades no momento de ingresso na profissão.

Como se percebe as representações sociais dos professores-alunos podem refletir o efeito das posições que ocupam como docentes no interior dos grupos e, conseqüentemente, na estrutura da sociedade (DOISE, 1973). Podemos exemplificar com a pertinência dada às respostas dos grupos formados para a mesma profissão.

Nesse sentido, inferimos que praticamente todos os entrevistados pretendem continuar na área da educação, o que pode indicar uma representação desse grupo.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009), assim como as representações de si mesmo, as representações intergrupos se formam e evoluem na interação social. Mas trata-se de uma interação que se desenrola em contextos nos quais as pertenças grupais prevalecem sobre as especificidades individuais. Em outras palavras, deve tratar-se de contextos nos quais os indivíduos se percebem antes de tudo como membros de grupos sociais. Por conseguinte, o conteúdo das representações intergrupos será determinado pela natureza das relações entre esses grupos.

No que tange às respostas dadas pelos entrevistados à pergunta: que característica você acredita que todo professor deve ter?, os professores-alunos em sua maioria responderam que é compromisso.

A resposta dos entrevistados demonstra que o compromisso dos professores é importante para o desenvolvimento social das crianças. Para tanto, o docente precisa se atualizar. Portanto, esta percepção aparece numa visão macro do seu papel social.

Como diz Nóvoa (1992, p.16):

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]. A construção de identidades é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Nesse contexto, os papéis sociais têm importância fundamental na medida em que são elementos que caracterizam a identidade do outro e o lugar do indivíduo no grupo social.

Nesse sentido, Deschamps e Moliner (2009) salientam que todo indivíduo dispõe de um conjunto de informações ou de crenças sobre ele mesmo. Esses elementos podem ser de natureza bem diversa (atributos, interesses, atividades, etc), e é a eles que o indivíduo se refere quando deseja definir-se ou eventualmente apresentar-se. Enfim, os conhecimentos que temos de nossas características pessoais podem ser mobilizados, mesmo que essas características não nos sejam diretamente perceptíveis no momento em que os evocamos.

Ao avaliarem os professores em geral, as respostas foram bastante semelhantes e o que se pôde depreender das informações obtidas é que, para esse grupo, a docência possui as seguintes características: é responsável, competente, não dá aula sem um planejamento, tem objetivos claros, acredita na mudança, tem domínio de sala de aula e do conteúdo, deixa o aluno pensar, acredita na capacidade do aluno, não é acomodado, é criativo, torna suas aulas interessantes, enfim, motiva o aluno a aprender. Alguns dos entrevistados consideram os professores de hoje como um verdadeiro “herói”, outras, como “vítimas”.

Quanto às respostas á auto avaliação e definição de docência, as respostas dos professores-alunos demonstram ser extremamente exigentes consigo mesmos e, por isso, mostram-se muito preocupados com a busca de maior competência, dedicação e melhor relacionamento com os alunos.

Pôde-se verificar que, sustentadas pelas condições sociais em que se desenvolveram, pela suas histórias de vida escolar, por suas práticas pedagógicas instituídas e pelas normas e valores institucionais, os professores-alunos investigados absorveram as exigências das propostas pedagógicas definidas atualmente no âmbito das ciências. Tal constatação, permite-nos compreender o porquê a representação social da docência desse grupo continuar, ao longo do tempo, sendo constituída por dois

atributos fundamentais: competente e responsável; enquanto outras representações são constituídas por atributos tais como crítico, criativo, objetivo e consciente.

A influência que o universo reificado (corrente na Universidade) exerce sobre o universo consensual é satisfatória pela ação transformadora presente nas representações sociais, alterando substancialmente a compreensão romântica da identidade do professor. As aprendizagens propiciadas pelo PROFEBPAR/UFMA são carregadas da ambivalência e da cisão que já se mostram nas representações, contribuindo, na maioria das vezes, para uma coerência do discurso dos entrevistados.

Para muitos entrevistados o que a Universidade oferece se ajusta completamente à identidade do professor, constituída pelas representações sociais dos professores-alunos investigados, ou mesmo às suas expectativas profissionais.

Muitos professores-alunos indicaram que ser satisfatório o que aprendem na Universidade, principalmente pelos professores-formadores, pelos conteúdos ministrados e pelas experiências vivenciadas. Nesse sentido, o PROFEBPAR/UFMA contempla princípios e orientações que guiam a formação do pedagogo e, ao mesmo tempo, tem se preocupado em promover uma reflexão sobre a identidade da docência naquela localidade (Vargem Grande – MA).

O PROFEBPAR/UFMA, conforme depoimento de muitos entrevistados, agregou a eles novas práticas educacionais. Para eles, o referido Programa também oferece um espaço de convívio com outros colegas, além de um tempo dedicado à formação. A frequência a uma instituição superior proporciona um sentimento de “pertença” acadêmica, que parece ser bastante valorizado. Com isso, as ideias de desenvolvimento profissional estão associadas ao ingresso no curso.

Assim, o PROFEBPAR/UFMA, para a maioria, representa uma possibilidade de aprofundar o conhecimento que têm da profissão docente; ao mesmo tempo em que contribui para renovar as práticas pedagógicas, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem.

## 6 À GUIA DE CONCLUSÃO

O nosso trabalho teve por objetivo geral analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Para tanto, fizemos um estudo minucioso da Teoria das Representações Sociais – TRS, a fim de conhecer as suas possibilidades e aplicações na área da educação.

Cabe destacar que, pretendemos tecer algumas considerações finais, porém não conclusivas, sobre os resultados apresentados nesta pesquisa. A nossa intenção é pensar os limites e avanços deste trabalho, pontuar aspectos da pesquisa que foram considerados mais relevantes e deixar caminhos abertos para novas investigações, refletindo sobre os desafios encontrados e deixando sugestões que possam ampliar e enriquecer pesquisas científicas futuras sobre a construção da identidade do professor, considerando suas representações sociais.

Nesse sentido, a nossa pesquisa teve início com um breve estudo histórico da formação de professores com enfoque nos programas emergenciais, estudo esse que serviu de base para compreendermos os avanços e retrocessos da profissão professor na atualidade, ademais, conforme autores já citados neste trabalho, a história contribui para a construção da identidade dos sujeitos.

No decorrer da pesquisa, aplicamos alguns instrumentos, dentre vale destacar inicialmente a técnica “Quem sou eu?”, que de acordo com os resultados obtidos, observamos que os processos identitários permitem aos indivíduos elaborar e manter conhecimentos a propósito deles mesmos e de outrem, dos diferentes grupos aos quais eles pertencem e com os quais eles estão em interação.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009) as diferentes informações constituem o si mesmo, que pode então ser definido como a representação cognitiva que temos de nós mesmos. Conforme respostas à pergunta “Quem sou eu?”, os entrevistados desempenharam um papel ativo na construção do conhecimento que ele tem de si mesmo. Portanto, o conhecimento de si mesmo se desenvolve a partir de inferências que o indivíduo faz a propósito de seus próprios comportamentos.

Dessa forma, segundo os autores acima citados, o tratamento da informação ligada a si mesmo está sujeita a quatro motivações. A primeira seria referente à valorização de si mesmo e incitaria os indivíduos a elaborar representações positivas, pelo viés de seleções ou de transformações da informação disponível. A segunda seria

referente à verificação, que levaria os indivíduos a buscar confirmações do que já pensam de si mesmos, numa preocupação de coerência ou de estabilidade. A terceira motivação remeteria à qualidade da avaliação de si mesmo e levaria os indivíduos a buscar situações que lhes permitam fazer as avaliações mais exatas possíveis de si mesmo. A quarta seria referente à melhoria de si mesmo, ela incitaria os indivíduos a comparar-se com pessoas julgadas mais competentes ou de melhor desempenho com o objetivo de aprender alguma coisa.

Assim como as representações de si, as representações intergrupos são determinadas pela natureza das relações entre grupos, ao mesmo tempo que elas intervêm nessas relações (DOISE, 1973).

Diante do exposto, verificamos que os professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA se definiram como professores em sua maioria, o que nos faz inferir que os entrevistados consideraram as suas relações no grupo de professores. Portanto, ser professor se constitui uma característica comum do grupo investigado.

No âmbito das reflexões sobre a identidade docente reconhecemos que esse processo está permeado por várias interações, como, por exemplo, as histórias de vida dos professores, a formação e o conhecimento especializado do docente, as relações com o grupo profissional, o conhecimento ou não das especificidades da profissão e de sua prática; e, ainda, pela singularidade dos sujeitos, dentre outros fatores relacionados à construção de uma identidade.

No que diz respeito à realização das entrevistas semiestruturadas, portanto a partir das Unidades Temáticas: Sou professor, sim; Aprendizado na formação; e o PROFEBPAR/UFMA em tudo isto, evidenciamos serem muitos os processos envolvidos na constituição da identidade docente, desde os relativos à história pessoal de cada um, como, por exemplo, experiências da infância, de brincadeiras ou vivências com professores – aspecto do eixo biográfico, portanto, envolve transações mais subjetivas – até experiências efetivas de prática profissional e de práticas de formação, sobretudo, envolvendo estágios supervisionados e experiências didáticas.

Dentre esses processos, caberia questionar em que medida os relatos de experiência de infância são, de fato, definidores de processos identitários, ou são utilizados para justificar uma escolha que não encontra, no âmbito da reflexão consciente, explicação para a opção pelo curso. De outro lado, é possível constatar que a experiência com o fazer, no curso de formação, seja no âmbito dos estágios ou de



práticas envolvendo didáticas específicas ou metodologia de ensino, parece definidora de identificações ou não identificações com a docência.

Foi possível observar, ainda, através da presente pesquisa em consonância com os referenciais teóricos, como as mudanças sociais vêm afetando cada vez mais o processo e a prática educativa, modificando o papel do professor no contexto educacional, gerando tensões e dilemas no que tange à constituição da identidade docente.

No tocante à constituição da identidade profissional docente, notamos que existe uma articulação entre a identidade para si, atribuída pelos próprios professores, e a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral. Percebemos a predominância, entre os professores entrevistadas, de uma afirmação positiva sobre a profissão docente, ancorada, sobretudo, no importante papel social que o docente poderá exercer na escola (DUBAR, 2005).

No entanto, essa afirmação vem acompanhada de elementos diversos, como a desvalorização, a desmotivação. Por outro lado, nota-se um tensionamento com a identidade para o outro, atribuída pela sociedade, e que acentua o papel dos professores diante das reformas que exigem melhor qualidade no ensino. A “cobrança” da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores e a desvalorização por parte desta, dispensada à função docente, parecem também serem fatores que repercutem na construção da identidade docente dos entrevistados.

Foi possível constatar, ainda, que a representação social dos entrevistados, construída por esse grupo de professores, apresenta características formais, morais, emocionais, etc., em relação à docência. Tais representações nos apontam indícios sobre a constituição da identidade docente, tendo em vista a compreensão das características inerentes ao ser professor, ou seja, as vivências do curso de Pedagogia, a experiência concreta da profissão, as perspectivas profissionais, bem como a identidade para o outro.

As representações sociais dos professores referentes à docência parecem estar diretamente relacionadas à dimensão profissional, pois, conforme depoimentos de alguns professores-alunos, a profissão docente se constituiu numa oportunidade para adquirirem uma profissão. Ademais, alguns entrevistados também perceberam a profissão docente de forma mais afetiva, emocional.

Diante do exposto e por meio dos discursos dos professores-alunos entrevistados e das literaturas pesquisadas, é possível nos apoiar em Nóvoa (1999),

quando este afirma que, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem, ou seja, prevalecem os sentimentos dos professores elaborados a partir de um conjunto de normas e valores que são largamente influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas.

De uma forma geral, foi possível perceber que a escolha pela profissão docente se dá, principalmente, por influência da família e por outros fatores externos ao professor, mostrando como a representação da profissão docente é apresentada de forma bem marcante na vida deste professor, seja por vias formais ou emocionais. O “gostar de criança” e o interesse, desde a infância, pela profissão também nos remetem a essa representação emocional e afetiva da docência, parecendo estar em consonância com a dimensão emocional, que prevalece mesmo com o passar dos anos e com as modificações sociais, culturais, institucionais que percebemos em nossa sociedade.

Notamos, ainda, a predominância de uma representação positiva dos professores com relação à profissão docente. Compreendendo que as representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, consideramos que essas representações positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as representações negativas e exigentes que cercam o sentido da profissão na atualidade, uma vez que, de acordo com Gilly (2001), as representações garantem aos sujeitos a possibilidade de preservarem seu próprio equilíbrio, bem como sua necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com os que os cercam.

Para os professores participantes da pesquisa, educar aparece como um ato em que as características profissionais parecem não existir. Apesar de a maioria se ver como um profissional, como exercendo um trabalho como tal, em seus discursos é possível perceber que ser professor é educar com amor, é ter carinho, paciência, dedicação, etc. Dessa forma, o ser professor precisa mais de atitude do que de formação, mais de interesse e boa vontade do que de preparação, ou seja, aquisição de um curso superior, domínio de conteúdo, enfim, de uma formação profissional. Nesse sentido, acreditamos que essa forma de perceber o trabalho aparece como um reflexo da representação do ser professor construída por eles. Esta representação relaciona mais o professor à imagem do amor, do cuidado e da dedicação que como um profissional. Em pesquisa realizada por Alves-Mazzotti (2008, p. 530), ela afirma que

Essa sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade atual das escolas, associada às precárias condições de trabalho e às dificuldades dos alunos, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, que é reforçado pelo desprestígio social da profissão. Tal situação parece induzir as professoras à adoção de um mecanismo defensivo que as leva a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos sentidos atribuídos à dedicação.

A partir deste trabalho podemos reforçar ainda que o curso de formação de professores é uma etapa essencial na construção da identidade profissional, bem como o processo de escolha da profissão, ou seja, as vivências que antecedem a formação inicial também possuem importância relevante no processo de constituição da identidade docente. Muitos trabalhos referentes à história de vida dos professores “defendem a ideia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino” (TARDIF, 2002, p. 72). Assim, autores como Tardif (2002, p.72) apontam “que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno”.

Portanto, as aprendizagens herdadas da história escolar são importantes para a vida profissional do indivíduo. Suas escolhas e expectativas estão relacionadas ao que vivenciou e àquilo que se espera vivenciar.

O professor, como sujeito social, faz parte de um movimento cultural e histórico que influencia a sua forma de pensar e de agir. Em sua atuação, carrega os saberes que adquiriu como aluno que vivenciou a prática de seus professores, como colega que troca experiências com outros profissionais, adquirindo assim, novas características profissionais, que internaliza em sua trajetória.

No conjunto dos depoimentos analisado, observamos que quando os professores-alunos constroem representações sobre o trabalho do professor nessa fase do curso, a dimensão prática aparece como núcleo figurativo, elemento estável da representação (ABRIC, 1994). Alguns elementos percebidos nesse sentido podem apontar indícios da objetivação, por exemplo, contribuições das disciplinas do curso, incluindo elaboração de projetos, e principalmente os estágios para refletir sobre possibilidades de transformação no ambiente de trabalho. Esses elementos se ancoram nas trajetórias escolares e de vida dos professores-alunos, em que são fortemente

valorizadas as experiências vivenciadas no contexto familiar, no ambiente de formação oferecido pelo curso e nas interações com os amigos.

Outro aspecto a considerar diz respeito ao impacto que o estágio desencadeou na vida acadêmica dos professores-alunos, contribuindo para seu processo formativo. Conforme indica Borges (2003), o estágio curricular supervisionado é apontado como um período formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade educacional. Tal experiência influirá nas percepções dos sujeitos da pesquisa, em suas representações acerca do trabalho do professor.

As representações sociais constituem-se com base nas percepções da realidade que são veiculadas por interações e comunicações sociais e também influenciam na constituição do real, na medida em que voltam para essa realidade com ideias expressas em conceitos e imagens que orientam critérios de valores e comportamentos. Assim sendo, as representações refletem os fatos e refletem-se nos atos. E, dessa forma, os mecanismos de resistência à mudança podem se romper pelo dinamismo do processo. As mudanças podem ocorrer na experiência do sujeito, no objeto de sua representação ou mesmo no contexto em que se estabelece a interação entre o sujeito e o objeto (VALA, 1993; ARRUDA, 1992).

À medida que efetuamos a identificação das representações predominantes, percebemos que estas eram comuns à grande maioria do grupo de sujeitos participantes da nossa investigação. Logo que percebemos as similaridades nas representações, ficamos de certa forma intrigados, uma vez que nos causava estranheza o fato de um professor com um ou dois anos de atuação no magistério se posicionar ou apontar elementos muito próximos dos externados por professores até com mais de dez anos de magistério. Fez-se necessário então, uma nova e detalhada revisão na literatura utilizada em busca de explicações mais precisas para inquietação, embora alguns pontos da TRS mais disseminadas já davam pistas para a compreensão do caso, como a ideia expressa por Moscovici (1978) de que as representações contribuem para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais.

Moscovici (1978) oferece suporte teórico para a compreensão das semelhanças encontradas, quando afirma que a formação das representações sociais encontra influência na organização social; nesse caso, a realidade educacional da qual os professores fazem parte. Gilly (1986) atribui a construção de representações semelhantes à influência institucional nas condutas educativas.

Outro aspecto que sustenta a semelhança das representações sociais e a própria configuração destas é seu caráter coletivo (RANGEL, 1999). Nesse sentido, Moscovici (1978) diz que qualificar uma representação social é optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada coletivamente. Moscovici e Doise (1991) falam de consenso e de laços sociais, o que indica que existe influência do contexto social na formação comum das representações dos sujeitos que o vivenciam. Considerada a questão da comunicação, do engendramento coletivo e das funções das representações idênticas nesse caso, poderíamos ainda levantar a hipótese de que a representação do ser professor enquanto participante da construção do futuro do aluno poderia estar presente no processo de formação desses professores, mas nesse caso não deixa de ser uma representação disseminada pela comunicação, pela coletividade.

Retomando o conceito de Moscovici de que as representações sociais são modalidade de conhecimento particular que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e familiarizando-os com o estranho, por meio da ancoragem e da objetivação, queremos nos deter um pouco mais especificamente à circulação desses conhecimentos e à sua função de comunicação, enquanto elementos que auxiliam no esclarecimento das semelhanças entre as representações sociais encontradas em nossa investigação.

Moscovici (1978) aponta as representações sociais como entidade, quase tangíveis, que circulam, cruzam-se e se cristalizam por meio da fala, gestos, encontros, em nosso universo cotidiano. Afirma ainda que a maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos e as comunicações trocadas estão delas impregnadas. Assim sendo, a unidade percebida entre as representações sociais dos sujeitos passa a ter sua explicação reforçada.

Denise Jodelet (2001) atribui à comunicação um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para construção de um universo consensual. A comunicação social, em seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, surge como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social. Grize (2001) estabelece relação entre os processos de esquematização das representações e as propriedades da lógica natural e as relações de influência envolvidas nas situações de interlocução, influência essa que visa tornar suas ideias evidências objetivas. Da mesma forma, as relações de influência fundamentam o papel da comunicação nos meios científicos, quando se trata da fabricação da ciência e dos seus fatos, como exemplifica Latour (1983).

De todas as atividades humanas, a fabricação dos fatos é a mais intensamente social; foi essa evidência que permitiu recentemente à sociologia das ciências desenvolver-se. O destino de um enunciado está, literalmente, nas mãos de uma multidão: cada um pode esquecê-lo, contradizê-lo, traduzi-lo, modifica-lo, transformá-lo em artefato, escarnecer dele, introduzi-lo num outro contexto a título de premissa, ou, em alguns casos, verifica-lo, comprová-lo e passa-lo tal qual a outra pessoa, que por sua vez, o passará adiante. A expressão “é um fato” não define a essência de certos enunciados, mas alguns percursos pela multidão.

Segundo Jodelet (2001), esse percurso apontado por Latour não diz respeito apenas ao fato científico, mas está na base de muitas produções mentais institucionais. Ela exemplifica com o que acontece visivelmente nas comunidades urbanas ou rurais, nas quais a unidade e identidade são garantidas pelas trocas informais que se estabelecem entre os grupos que as compõe. Esses grupos partilham o mesmo tipo de atividade, constituindo, de forma dialógica, o sistema normativo e nocional que guia sua vida profissional e cotidiana. Esse processo esclarece a disseminação social, bem como a resistência a mudanças da mesma.

Apresentada a importância da comunicação na construção e disseminação das representações sociais, fica esclarecida a maneira pela qual o grupo de professores, constituídos em sujeitos de nosso estudo, partilhando as mesmas representações, embora tenham uma trajetória profissional diferente entre si, que constituem-se em um grupo social.

Partilhar uma ideia ou uma linguagem é assegurar um vínculo social e uma identidade. A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença, sendo a adesão coletiva contribuinte para com o estabelecimento e o reforço do vínculo social (JODELET, 2001).

Ainda segundo a autora, a capacidade da extensão das representações permite apreender, nos atributos intelectuais de uma coletividade, a extensão de sua particularidade. Com base nessas considerações, é possível amparar nossa intenção de encontrar nas representações sociais do ser professor um processo identitário dos docentes.

Por tudo isso, esperamos que a relevância deste trabalho possa residir na contribuição conferida à compreensão do saber e do ser docente, em consonância com as atuais condições de trabalho destinadas aos professores. Mais que isso, foi possível analisar as diferentes maneiras de os professores se compreenderem enquanto

profissionais e os possíveis desdobramentos que orientam suas práticas.

Dessa forma, este trabalho reside, também, em entender como pensam e como agem estes profissionais, para se instituir uma nova prática na docência e para um repensar de suas identidades profissionais. A partir do momento em que temos o conhecimento sobre a maneira como pensam e agem os professores, se torna mais coerente se (re) pensar os processos identitários de formação docente.

Assim a nossa pesquisa mostrou alguns caminhos para se pensar a relação entre representações sociais, saberes e identidade docentes, trazendo contribuições para refletir sobre o curso de Pedagogia, particularmente o aprendizado adquirido nesta formação.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.
- ABRIC, C. J. (1994). **A organização interna da representação social: sistema periférico e central**. Em C. Guimelli (Org.), *Estruturas e transformação das representações sociais* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- ALVES-MAZZOTTI, A J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.
- ANDRADE, M. A. A. A identidade como representação e a representação como identidade. In: MOREIRA, A. S. P. 2. ed. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ANDRÉ, Marli. (Org). **Formação de professores no Brasil, 1990–1998**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 6).
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 12 ago. 2016.
- ARRUDA, Ângela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodado. In: **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- ARRUDA, Ângela. (2011). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 117, p. 127-147. Acedido em 13 de Junho de 2008 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>.
- ARRUDA, A. **Representações sociais: emergência e conflito na psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- BAUER, M. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, C. M. F. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais** (2003). Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.



BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília/DF, 1999.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. **Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei de 15 outubro de 1827**. Enviar cartas para criar Escolas de Primeiras em TODAS como cidades, vilas e lugares Mais populosas do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil 1827 - Primeira parte. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878, p. 71-73.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís-MA:SIOGE, 1984.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAMPA, Antônio da C. "Identidade". In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. C. (1997) **As metamorfoses da metamorfose humana: É possível todavia uma utopia emancipadora?** Comunicação no Simpósio "Metamorfoses da

identidade no mundo contemporâneo" do XXVI Congresso Interamericano da SIP. (7 de setembro de 1997, p.1-5).

CIAMPA, A.C. **A identidade social e suas relações com a ideologia**. 1977. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e educação na revisão constitucional de 1926. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Campinas: CEDES, n. 55, ago/1996.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DESCHAMPS, J-C; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

DOISE, Willem; SINCLAIR, Anne. O processo de categorização nas relações intergrupais. **Revista Europeia de Psicologia Social**, v. 3, n. 2, p. 145-157, 1973.

DUBAR, C. "Os sociólogos enfrentar a linguagem e do indivíduo." **Linguagem e Sociedade**, No. 121-122, Setembro-Dezembro de 2007, pp. 29-43.

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

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANARIO, Rui (Org.). Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto Editora, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997 (Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas).

DUBAR, C. (1995). **Socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Paris: Armand Colin.

FISCHER, N. G. **Os conceitos fundamentais da psicologia social**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F. L. (2006). **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. As novas políticas de formação dos educadores. In: **Formação do educador, educação, demandas sócias e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2002) Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002, pp. 136-167.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Plano decenal de educação**: consenso e cooptação. Revista do Sinpeem no 2. Sindicato dos Profissionais da Educação no Ensino Municipal de São Paulo, fev. 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, Mar 2005, vol.31, no.1, p.45-56.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GILLY, Michel . As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

GILLY, Michel . **Estudantes Sr. Mestres**: papéis e representações institucionais. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. **Revista Coletâneas da ANPEPP** n.10, vol.1, set., 1996, p. 9-39.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JESUS, S. N. de **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente**. Revista Katálysis, Vol. 7, Nº. 2, p. 192-202, 2004.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, D. A Alteridade como produto e processo psicossocial. In: JODELET, D. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 47-67.

JODELET, D. (1993). **A representação social**: fenômenos, conceito e teoria. Em S. Moscovici (Org.), *Psicologia Social* (Vol. 2, pp. 469-494). Barcelona: Polity Press.

JODELET, D. (1989) **Representações sociais**: um campo em expansão. Em, D. Jodelet (Org.) *As Representações Sociais*. Paris: Presses Universitaires de France.

JOVCHELOVITCH, S (2008). **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes.

JOVCHELOVITCH, S. (2000). **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes.

KULLOCK, Máisa Gomes Brandão. **Formação de professor**: do nível médio ao nível superior. Maceió : Catavento, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LINHARES, C. e SILVA, W. C. **Formação de professores**: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Lisboa: Asa, 2001, 106 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANHÃO. **Lei nº. 207, de 28 de abril de 1898**. Coleção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1890-1895. Maranhão: Imp. Typ., 1895, pp. 142-143.

MARANHÃO. **Lei nº. 76, de 24 de julho de 1838**. Coleção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1835-1843. Maranhão: Imp. Typ., 1847, pp. 45-46.

MARANHÃO. **Lei nº. 77, de 24 de julho de 1838**. Coleção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1835-1843. Maranhão: Imp. Typ., 1847, pp. 47-49.

MARANHÃO. **Presidente da Província** (interino) (Dr. José Francisco de Viveiros) Relatório a Assembleia Provincial do Maranhão. Manuscrito,1875.

MARANHÃO. **Presidente da Província** (Olimpio Gomes de Castro). Relatório ao 2º vice-presidente da Província do Maranhão, Conselheiro José Pereira da Graça. Manuscrito, 1875.

MELLO, Guiomar N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical.** (documento principal) versão preliminar para discussão interna. Outubro/Novembro de 1999, (Mimeo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C.de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 16ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MOLINER, P. (1996) **Imagens e representações sociais.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes & OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Editora Goiânia: AB. Goiânia, 2000. 2a . ed.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes [1961], 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S. **Introdução: o campo da psicologia social.** Em Serge MOSCOVICI (ed.). Psicologia social. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2ª ed).

MOSCOVICI, S. (1985), "**Impacto Social e conformidade**", de G. Lindzey e E. Aronson (Eds.), Handbook of Social Psychology, Nova Iorque, Random House.

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

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia, sua imagem e seu público.** Paris: PUF, 1961.

NASCIMENTO, Ilma Vieira; MELO, Maria Alice; BONFIM, Maria Núbia Barbosa Bonfim. **Novos percursos da formação docente: programas emergenciais no Maranhão.** Mimeo, 2013.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PEREIRA, E. W. **Formação de professores a distância: experiências brasileiras**. Tese (doutorado). Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

OLIVEIRA, Rosângela Silva. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2004.

OLIVEIRA, L. M. C. **Licenciaturas curtas: uma avaliação da experiência no estado da Bahia**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1983.

SÁ, Celso Pereira de. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Petrópolis: Vozes.

SAINSAULIEU, R. (1985). **A identidade no trabalho** (2a ed.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SAYÃO, D. T. (2005). **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana: (1889-1899)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 1992.

SPINK, M. J. (1995). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1994.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1990/1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TAP, P. (1980). **Identidade individual e personalização**. Toulouse: Privat.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. 1991, v. 04.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890 -1930)**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Trad. de Emília Laura Seixas. Porto, Portugal: Rés, 2001.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

UNESCO. **A Unesco no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: Unesco, 2004.

VALA, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. Em J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), **Metodologia das ciências sociais** (pp. 101-128). Porto: Afrontamento

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cyntia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, 95-134.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular no Maranhão**. São Luís - MA: Associação Comercial do Maranhão, 1954.



**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL****CÓDIGO: PA - 01****1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

Estado civil: \_\_\_\_\_

**2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**

Cursos que realizou antes de iniciar o curso do PROFEBPAR/UFMA?

---

---

---

---

**3 – EXERCÍCIO PROFISSIONAL:**

3.1 – Antes do início do Curso:

---

---

---

3.2 – Atual:

---

---

---

3.3 – Séries em que já lecionou e leciona:

---

---

---

---

**4 – SITUAÇÃO FUNCIONAL**

4.1 – Vínculo Empregatício:

( ) Concursado

( ) Contratado

( ) Nomeado

4.2 – Tempo de Serviço:

Como professor: \_\_\_\_\_

Em outra função: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – APLICAÇÃO DA TÉCNICA “QUEM SOU EU”****UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Tendo em vista obter informações relevantes sobre a construção de sua identidade docente no curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA, responda 20 (vinte) vezes seguidas à pergunta **“Quem sou eu?”**. Esta pergunta busca analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS, este se constitui objetivo geral de nossa pesquisa, cujo título é: **As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA.**

**CÓDIGO: PA – 01****Data:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_**Quem sou eu?**

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_
- 11 \_\_\_\_\_
- 12 \_\_\_\_\_
- 13 \_\_\_\_\_
- 14 \_\_\_\_\_
- 15 \_\_\_\_\_
- 16 \_\_\_\_\_
- 17 \_\_\_\_\_
- 18 \_\_\_\_\_
- 19 \_\_\_\_\_
- 20 \_\_\_\_\_

**APÊNCICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016, no curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA, com vistas à coleta de dados da pesquisa de **Suely Sousa Lima**, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, intitulada As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA, cujo objetivo geral é analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

**CÓDIGO: PA – 01**

1. O que significa para você ser professor?
2. Em que momento de sua vida decidiu que queria ser professor?
3. Por que você escolheu fazer o curso de Pedagogia?
4. Quais experiências mais lhe marcaram durante o processo de ensino-aprendizagem no curso de formação?
5. Com quais disciplinas do curso de Pedagogia você mais se identificou? Por quê?
6. Com que práticas pedagógicas do curso de Pedagogia você mais se identificou? Por quê?
7. O que você destaca como mudanças que ocorreram durante sua participação no curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA?
8. Que novas expectativas foram geradas em você a partir de sua participação no curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA?
9. Que características você acredita que todo professor deve ter?