

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

**FÁBIA ELINA DOS SANTOS ARAUJO**

***SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO***: um estudo à luz da teoria das  
representações sociais

São Luís

2019

**FÁBIA ELINA DOS SANTOS ARAUJO**

**SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO:** um estudo à luz da teoria das  
representações sociais

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 Educativas, Currículo,  
Formação e Trabalho Docente.

Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

São Luís

2019

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

Araújo, Fábila Elina dos Santos

Ser Professor no Ensino Médio público: um estudo à luz da teoria das representações sociais / Fábila Elina dos Santos Araújo. - 2019.

83 f.: il.

Orientador(a): Maria Núbila Barbosa Bonfim

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Ser Professor. 2. Representação social. 3. Ensino Médio pedagógica. 4. Rede pública. I. Bonfim, Maria Núbila Barbosa. II. Título

**FÁBIA ELINA DOS SANTOS ARAUJO**

**SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO:** um estudo à luz da teoria das  
representações sociais

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

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)**  
Doutora em Ciência da Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dourivan Câmara Silva de Jesus**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ilma Vieira do Nascimento**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

**A Pedro**, meu pai, *in memoriam*.

**As minhas “Marias”, Maria Vitória, minha Mãe, e Maria Núbia**, minha Orientadora, por acreditarem em mim.

**A Salmon Anderson e Lara Fábria**, meus companheiros de vida.

**Aos “frutos” de Vitória**: Hallysson, e Fabiane.

**Aos meus amados “filhos”** Reinaldo e Paula.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela coragem, força e perseverança que guia meus passos.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Núbia Barbosa Bonfim, pela orientação, paciência e persistência em conduzir este estudo, que para mim “representa” muito... (Ficarei com saudades de todos os dias que compartilhei de sua casa e pude comprovar o quanto *és professora* em todas as acepções que a evocação emana).

Ao meu esposo-parceiro de vida, Salmon Anderson, que não mede esforço e sempre se dispõe a me ajudar e me apoiar. Valeu Gordinho!!

Ao meu amor maior, Lara Fábria, minha filha, por sempre estar ao meu lado.

A minha mãe, Maria Vitoria, pelo amor, educação, incentivo e confiança em todos os momentos da minha vida.

A Teresa e *Laxinha*, meus sogros, pela torcida, apoio e me proporcionarem tranquilidade e cuidarem de minha filha.

Ao Grupo de Pesquisa, Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pela competência e dedicação ao que fazem.

As professoras-doutoras Maria Alice Melo e Ilma Vieira que tanto me ajudaram com sugestões pertinentes e enriquecedoras durante a qualificação.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (GPERS), pelos ensinamentos partilhados. Agradeço a Suely, pela apresentação às representações sociais, a Gabriella pelo desprendimento em me ajudar com o Projeto de Pesquisa, serei grata eternamente a vocês. Aos felizes reencontros que o grupo me proporcionou, Hadryan e professora Dra. Dourivan Câmara, minha inesquecível professora. Edilene e Luysienne foi muito bom compartilhar das reuniões com vocês.

A Keyla Sorene, um feliz encontro que a vida me proporcionou. Serei eternamente grata por tudo...

As amigas que o Mestrado me deu Camila, Érika Dávila, Karyanne, Natália e Susane. Como foi bom conhecê-las e saber que a amizade permanece extrapolando as paredes da UFMA!

Agradeço aos meus **bons amigos** que torcem, vibram e acreditam em mim. Não irei nomeá-los, pois poderia ser injusta com alguém ou gerar ciúmes.

A Equipe do Programa ViraVida, que ao longo desses anos tem partilhado de minhas conquistas, e especialmente Márcio Junho por ter feito/refeito/desfeito os cálculos da pesquisa. Obrigada pela paciência.

Aos residentes do Programa Residência Pedagógica/Letras/UFMA pela disponibilidade e solidariedade para que este estudo fosse concluído.

A professora Marisa Wall, coordenadora do PPGE, pelo apoio e confiança a mim creditada.

A Andrea, Fábio, Keila e Jaqueline – secretaria do Mestrado – que não medem esforços e tem sempre um sorriso acolhedor, muito obrigada!

Aos professores *sujeitos da pesquisa* que voluntariamente colaboraram com esta pesquisa, pois sem vocês ela não aconteceria e nem as representações sociais encontradas existiriam.

É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

António Nóvoa



## RESUMO

Este estudo objetiva analisar, à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), as concepções do *ser professor* de docentes do Ensino Médio do Centro de Ensino São Cristóvão, escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de São Luís. A referida teoria utiliza a noção de representação social proposta por Moscovici (1978) e corresponde à busca da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, uma vez que procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade, e, também, por favorecer a compreensão do objeto pesquisado em sua integralidade. Sobre a TRS, trata-se de uma teoria do senso comum que se apresenta como uma opção pertinente ao estudo visto a relevância no campo da pesquisa em educação carecer de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais. O aporte bibliográfico escolhido para este estudo apoia-se em Freire (1975, 2018), Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Saviani (2013). Subsidiando a pesquisa, no que tange as Representações Sociais, recorreu-se aos estudos de Moscovici (1978, 2003, 2012), Alves-Mazzotti (1994), Abric (1994, 1998), Gilly (2001), Jesuíno (2001), Jodelet, (2001), Sá (2002) e Machado (2008). A análise dos dados foi realizada na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, teoria proposta por Jean Claude Abric, pertencente a uma das vertentes da TRS. Segundo o autor, uma representação social constitui-se de dois subsistemas – o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar. Procedimentalmente, elegeu-se a abordagem qualitativa. Realizou-se a aplicação de um questionário de perfil e o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), usados como instrumentos de coleta de dados, e para auxiliar na mensuração dos dados obtidos, o *software* Iramutec. As análises realizadas apontam para uma mudança na concepção do *ser professor*, pois o núcleo central das representações sociais evocadas, *profissional*, difere de uma concepção anteriormente arraigada, na qual a profissão docente era tida como um sacerdócio. Percebe-se, também, que as representações dos sujeitos sugerem haver uma mudança na fronteira entre querer ser e não ser professor, revelando dúvidas em relação à docência. Depreendeu-se existir certa carência no meio pedagógico de um conhecimento aprofundado sobre as teorias e concepções que constituem o *corpus* de conhecimento sobre *ser professor*.

Palavras-chave: Ser professor. Representação social. Concepções. Ensino Médio. Rede pública.

## ABSTRACT

This study aims to analyze, in the light of the Theory of Social Representations (TRS), the conceptions of being a teacher of high school teachers at the São Cristóvão Teaching Center, a public school located in the metropolitan region of São Luís. The notion of social representation proposed by Moscovici (1978) corresponds to the search for the elaboration of a truly psychosocial concept, since it seeks to overcome the dichotomous relationship between individual and society, and also by favoring the comprehension of the researched object in its entirety. About the SRT, it is a common sense theory that presents itself as a pertinent option to the study because the relevance in the field of research in education lacks a more focused look on psychosocial phenomena. The bibliographic contribution chosen for this study is based on Freire (1975, 2018), Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c), Libiliar, Oliveira and Toschi (2012), Saviani (2013). Subsidizing the research, with regard to Social Representations, we used the studies of Moscovici (1978, 2003, 2012), Alves-Mazzotti (1994), Abric (1994, 1998), Gilly (2001), Jesuíno (2001), Jodelet, (2001), Sá (2002) and Machado (2008). Data analysis was performed from the perspective of the Central Nucleus Theory, theory proposed by Jean Claude Abric, belonging to one of the aspects of the TRS. According to the author, a social representation consists of two subsystems - the central and the peripheral - that function exactly as an entity, where each part has a specific and complementary role. Procedurally, the qualitative approach was chosen. I applied a profile questionnaire and the Free Word Association Test (TALP), used as data collection instruments, and to aid in the measurement of the data obtained, the Iramutec software. The analyzes carried out point to a change in the conception of being a teacher, since the central core of the evoked social representations, professional, differs from a previously rooted conception, in which the teaching profession was considered a priesthood. It is also noticed that the subjects' representations suggest a change in the boundary between wanting to be and not being a teacher, revealing doubts about teaching. There was a certain lack in the pedagogical environment of a thorough knowledge about the theories and conceptions that constitute the corpus of knowledge about being a teacher.

Keywords: Be a teacher. Social representation. Conceptions. High school. Network.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|           |   |   |    |
|-----------|---|---|----|
| Quadro 1  | - | Publicações acerca do ser professor.....                              | 18 |
| Quadro 2  | - | Representações sociais .....  | 42 |
| Figura 1  | - | Centro de Ensino São Cristóvão .....                                  | 45 |
| Quadro 3  | - | Áreas de conhecimento.....  | 48 |
| Gráfico 1 | - | Perfil dos Professores - Formação Acadêmica .....                     | 49 |
| Gráfico 2 | - | Perfil dos Professores - Cursos de Pós-graduação .....                | 50 |
| Gráfico 3 | - | Perfil dos Professores - Estado Civil.....                            | 51 |
| Gráfico 4 | - | Perfil dos professores – faixa etária .....                           | 51 |
| Quadro 4  | - | Síntese do perfil dos sujeitos apresentados nas tabelas de 1 a 4..... | 52 |
| Gráfico 5 | - | Situação funcional.....   | 53 |
| Gráfico 6 | - | Perfil dos professores – turno de trabalho .....                      | 54 |
| Gráfico 7 | - | Perfil dos Professores - Regime de trabalho.....                      | 54 |
| Gráfico 8 | - | Perfil dos Professores - Tempo de serviço .....                       | 55 |
| Gráfico 9 | - | Distância entre a residência e a escola .....                         | 58 |
| Quadro 5  | - | Quadro de quadrantes gerados pelo IraMuTeQ.....                       | 60 |
| Figura 2  | - | Análise prototípica .....   | 61 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| ANDES    | Associação Nacional de Professores do Ensino Superior                                   |
| AP       | Ação Popular  |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                             |
| CET      | Condição Especial de Trabalho   |
| CIERS-ed | Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade –<br>Educação |
| DPE      | Departamento de Pesquisas Educacionais  |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos  |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FCC      | Fundação Carlos Chagas  |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                  |
| IRAMUTEQ | Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et<br>de Questionnaires |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases   |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| MESP     | Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública                                     |
| MTE      | Ministério do Trabalho e Emprego  |
| OME      | Ordem Média das Evocações   |
| PCNs     | Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio  |
| PIBID    | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência                                |
| PNE      | Plano Nacional de Educação  |
| PPGE     | Programa de Pós-Graduação em Educação   |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico   |
| SAEB     | Sistema de Avaliação da Educação Básica   |
| SCIELO   | <i>Scientific Electronic Library Online</i>   |
| SEEDUC   | Secretaria de Educação do Estado  |
| TALP     | Técnica de Associação Livre de Palavras   |
| TNC      | Teoria do Núcleo Central  |
| TRS      | Teoria das Representações Sociais   |
| UEFS     | Universidade Estadual de Feira de Santana   |

UFMA      Universidade Federal do Maranhão  
UNB      Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

|            |   |    |
|------------|---|----|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>1.1</b> | <b>Estrutura da dissertação</b> .....                               | 24 |
| <b>2</b>   | <b>CONCEPÇÕES DO SER PROFESSOR: ontem e hoje</b> .....              | 26 |
| <b>3</b>   | <b>OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....                              | 38 |
| <b>3.1</b> | <b>A ancoragem e a objetivação</b> .....                            | 40 |
| <b>4</b>   | <b>O QUE MOSTRAM OS DADOS</b> .....                                 | 44 |
| <b>4.1</b> | <b>Caracterização do campo da pesquisa</b> .....                    | 45 |
| <b>4.2</b> | <b>Perfil dos entrevistados</b> .....                               | 49 |
| <b>4.3</b> | <b>Análise da questão indutora</b> .....                            | 59 |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                   | 65 |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 69 |
|            | <b>APÊNDICE A - ENTREVISTA “PERGUNTA INDUTORA”</b> .....            | 77 |
|            | <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL</b> .....                    | 78 |
|            | <b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .... | 80 |
|            | <b>ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....                        | 82 |
|            | <b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO</b> .....                         | 83 |

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tornou-se um dos processos primordiais para o encontro de possíveis respostas aos questionamentos que surgem durante a seleção de um objeto de estudo, portanto, é sempre a busca de algo novo que se quer descobrir, a partir de um raciocínio que articula o conhecimento produzido – explicações teóricas – as informações e dados do real. Desse modo, a pesquisa tem que se desenvolver conforme as exigências dos acontecimentos em movimento, e é por isto também que ela é necessária (DEMO, 2003). Nessa perspectiva, as pesquisas em educação voltam-se para muitos campos de atuação dentre os quais o docente. Nele, as reflexões sobre a profissão docente têm assumido um significado especial, quando se trata de estudar a identidade dos professores e seus espaços de atuação.

Como se percebe, a pesquisa é intrínseca ao campo educacional, pois quando se fala na profissão professor aparecem às particularidades que diferenciam a sua atividade da dos outros profissionais, sendo necessário saberes múltiplos para desempenhar essa função.

Estudos dessa natureza, em toda a complexidade que atingem a vida do professor, tem sido objeto de inúmeras pesquisas nos últimos anos, dentre as quais podemos destacar as realizadas por: Freire (1975, 2006), Enguita (1991), Esteves (1995), Cunha (1999), Arroyo (2007), Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c); entre outros. Esses estudos abarcam investigações sobre a maneira de ser professor, considerando-se que a sua ação profissional está condicionada à forma como o professor se percebe e como é percebido pelos autores citados, sem desconsiderar os fatores históricos, culturais e sociais que de forma contínua, vão influenciando no processo de construção desses profissionais no espaço/tempo em que atuam.

Feitas essas considerações, cabe apresentar o que me encaminhou para o estudo da temática *ser professor*. Em 2010, fui informada pela diretora da escola onde lecionava, o Centro de Ensino Prof<sup>a</sup> Margarida Pires Leal – São Luís/MA, que o subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup> da Universidade Federal do Maranhão estava selecionando professores de Língua Portuguesa para atuarem como professores-supervisores do Programa.

---

<sup>1</sup> O PIBID é vinculado à CAPES objetivando induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), em atendimento às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), bem como aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c).

O Programa despertou minha atenção, pois, além ser uma oportunidade de retorno à Universidade, poderia contribuir para a formação de novos professores, visto que o PIBID objetiva:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] (IDEB) e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, [Sistema de Avaliação da Educação Básica] (SAEB), [Exame Nacional do Ensino Médio] (ENEM), entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, 2009d, p. 3).

Aprovada na seleção, iniciei minha atuação como professora-supervisora do PIBID/LETRAS – Universidade Federal do Maranhão (UFMA) o que me proporcionou a aquisição de subsídios para aumento de conhecimentos no campo educacional, com a ampliação do repertório, através de leituras direcionadas às legislações e às políticas de formação de professores.

Por outro lado, em maio de 2014, comecei a participar do Grupo de Estudos em Representações Sociais inserido na Linha de Pesquisa “Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFMA. Não me esqueço de como a afirmação “tornar o não familiar em familiar” (MOSCOVICI, 1978, p. 54), que é um dos princípios teóricos da Teoria das Representações Sociais (TRS), deixou-me estimulada a estudá-la. A partir daí, percebi que a teoria se adequava às minhas inquietações, e pude relacioná-la à educação, pois em sala de aula vivenciamos, de certa forma, o que aprendemos com os alunos.

Ainda como professora-supervisora do PIBID/LETRAS/UFMA, fui instigada a estudar sobre o que realmente significava *ser professor*, no sentido de conhecer as representações sociais emanadas da função docente e suas implicações na relação pedagógica cotidiana. Percebi também que as bolsistas participantes do Programa entenderam que em sala de aula o professor muitas vezes extrapola suas funções, intervindo de forma exacerbada em problemas familiares dos alunos na tentativa de suprir carências afetivas, e ter uma postura condizente com suas funções dentro e fora de sala de aula.



Nesse contexto, demarqueei mais o campo de estudo, alinhando-o com o significado do *ser professor* para os licenciandos que participavam do Programa. No entanto, assim que fui aprovada na seleção para a 17ª Turma do Mestrado em Educação do PPGE/UFMA, em 2016, tive que deixar o PIBID por não ter mais disponibilidade para supervisionar adequadamente as atividades em sala de aula.

Participando das reuniões do Grupo de Estudos sobre Representações Sociais resolvi vincular meu estudo ao Projeto de Pesquisa intitulado *A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores*,<sup>2</sup> que se propõe a realizar uma investigação na qual a relação pedagógica seja analisada no âmbito da educação superior no contexto cotidiano do desenvolvimento curricular em cursos de licenciatura, a partir das representações sociais de professores formadores. A referida pesquisa conta com a parceria do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed),<sup>3</sup> vinculado a Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>4</sup>.

Mais uma vez, os imprevistos profissionais como a minha transferência do Centro de Ensino Margarida Pires Leal, escola em que lecionei de 2010 a 2017, mudança esta ocorrida devido à adesão da escola ao ensino integral e eu ter ficado como excedente no quadro de professores, levaram-me a alterar novamente alguns aspectos do meu campo de estudo no que diz respeito à clientela e aos lócus da pesquisa. Dessa forma, o novo *locus* passou a ser o Centro de Ensino São Cristóvão, localizado no bairro do mesmo nome, na região metropolitana de São Luís. Esta escola passou a ser o meu campo de estudos, em 2018.

Os sujeitos a serem pesquisados são todos professores do Centro de Ensino citado que lecionam nas grandes áreas do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física; Ciências Humanas e suas Tecnologias na qual estão inseridas História,

---

<sup>2</sup> O Projeto tem como campo de estudo os Cursos de Licenciatura da UFMA, sendo que aspectos relacionados com a profissionalização docente passam também a demandar atenção, uma vez que esses estudos devem dar conta de aspectos que, gerados na relação pedagógica cotidiana, possam de alguma forma imprimir marcas com repercussão na profissionalidade dos atores pesquisados levando em conta os laços que daí partem em todas as direções.

<sup>3</sup> Criado em 2006, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas, com o apoio da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (França) e sob iniciativa de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Clarilza Prado de Sousa. O objetivo primordial do CIERS-ed é o de realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2018).

<sup>4</sup> Entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação.

Geografia, Sociologia e Filosofia; Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias composta por Química, Física e Biologia, nomenclatura essa utilizada nas escolas de Ensino Médio brasileiras para agrupar as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Quanto ao universo da pesquisa, constituiu-se de professores lotados nesta instituição escolar, pertencentes ao turno vespertino. A escolha do turno deveu-se ao fato de a grande maioria dos professores serem concursados (efetivos) e já pertencerem ao quadro da escola há mais de cinco anos. Foram pesquisados 26 (vinte e seis) professores.

Cabe situar que a divisão por áreas do conhecimento encontra respaldo na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNs) Ensino Médio, instituídos por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96, que propôs conferir uma nova identidade ao Ensino Médio (BRASIL, 1996), como transparece no texto a seguir;

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (BRASIL, 2000, p. 18-19).

Como se percebe, os professores do Ensino Médio exercem a profissão em um nível de ensino atípico situado entre o Fundamental e o Superior.

Diante do quadro apresentado e de toda a complexidade que envolve a temática, busco com este estudo responder aos seguintes questionamentos: o que significa para o próprio professor *ser professor*? Que elementos compõem as representações sociais do *ser professor*? A partir dessas indagações delimitamos o objetivo geral da pesquisa analisar, à luz da Teoria das Representações Sociais, as concepções do *ser professor* para os docentes do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de São Luís.

Quanto aos objetivos específicos desdobram-se em: identificar os significados que esses profissionais atribuem a si no exercício da profissão docente; apontar fatores que contribuem para a caracterização do ser professor; identificar os elementos que compõem as representações do *ser professor*.

Durante o percurso investigativo ao qual me proponho, tentarei elucidar as questões feitas anteriormente.

Continuando, cabe enfatizar que nas aulas da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional<sup>5</sup>, em pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, identifiquei no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), nove pesquisas relativas à produção científica acerca do *ser professor*, com o intuito de verificar os estudos realizados sobre as Representações Sociais do *ser professor*, no período de 2013 a 2016.

Esses estudos estão distribuídos entre artigos, dissertações e teses, nos quais verifiquei a importância do tema analisado e, também, que a TRS aliada aos estudos na área educacional torna-se cada vez mais pertinente.

O Estado da Arte possibilitou levantar dados sobre meu estudo mostrando-se como caminho metodológico de grande valia, pois além de contribuir na organização e análise de dados, propicia a definição de determinadas áreas de conhecimento (ROMANOWSKI, 2006).

Para organizar as pesquisas realizadas, agrupei as publicações encontradas utilizando a seguinte nomenclatura: M1 para monografia, D1, D2, D3 e D4 para as dissertações, T1 para tese e A1, A2, A3 e A4 para os artigos, de acordo com o quadro 1.

O quadro 1 contém o nome do trabalho, o tipo e o ano de publicação da pesquisa que serviu como norte para o Estado da Arte e que nos auxiliou na pesquisa em questão, tendo em vista que algumas referências utilizadas pelos autores nos instigaram a pesquisar ainda mais sobre o *ser professor*.

Pudemos comprovar que há uma conectividade entre as metodologias utilizadas e os resultados obtidos, pois foram utilizadas pesquisas qualitativas e quantitativas, questionários, entrevistas e o termo indutor na descoberta das representações as quais se propuseram os estudos.

---

<sup>5</sup> Disciplina ministrada pelos professores: Prof. Dr. César Augusto Castro e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo.

Quadro 1 - Publicações acerca do ser professor

(continua)

| <b>TÍTULO</b>   | <b>CÓDIGO</b> | <b>LOCAL</b> | <b>INSTITUIÇÃO</b>                               | <b>ANO</b> | <b>METODOLOGIA</b>  | <b>RESULTADOS ALCANÇADOS</b>  |
|---|---------------|--------------|--|------------|---|---|
| Identities em travessia: representações sociais de estudantes de Letras sobre <i>ser professor</i> de Língua Portuguesa | M1            | Brasília     | Universidade de Brasília (UnB)                   | 2013       | Pesquisa qualitativa e quantitativa<br>Questionário de evocação livre   | O resultado da pesquisa demonstra que as palavras evocadas com maior frequência pelo grupo de participantes e que formam o núcleo central da representação foram: <i>educar, dedicação, responsabilidade, ensinar, amar próximo, amar-profissão e aprender</i> . Assim, essas palavras e expressões retratam a percepção que os estudantes têm sobre a profissão docente, sendo nesta agregada a responsabilidade social de formar cidadãos críticos em prol de uma sociedade mais justa e para realizar tal propósito consideraram que o professor tende a assumir o papel de educador que ao se dedicar a ensinar precisa dominar tanto os conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos práticos, já que esses se apresentam como um conjunto de habilidades que constitui o ser docente. |
|   | D1            | Bahia        | Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) | 2013       | Pesquisa qualitativa<br>Entrevistas, memoriais de formação e portfólios e análise documental do Projeto Político. | Nos resultados alcançados percebeu-se que os discursos dos sujeitos demarcaram a porosidade da fronteira entre querer ser e não ser professor, desvelando movimentos de identificação contraditórios em relação à docência.   |

Quadro 1 - Publicações acerca do ser professor

(continuação)

| <b>TÍTULO</b> | <b>CÓDIGO</b> | <b>LOCAL</b> | <b>INSTITUIÇÃO</b>                 | <b>ANO</b> | <b>METODOLOGIA</b>                                    | <b>RESULTADOS ALCANÇADOS</b>  |
|---------------|---------------|--------------|------------------------------------|------------|---|---|
|               | D2            | Recife       | Universidade Federal de Pernambuco | 2013       | Associação livre de palavras e narrativas.            | Mediante os resultados deste estudo, admite-se que a visão assistencialista de Educação Infantil vem sendo gradativamente superada entre esse grupo profissional. As expectativas de valorização da própria formação são indicativos de que caminhamos no sentido de uma Educação Infantil mais identificada com o caráter pedagógico. No entanto, convém ressaltar que a qualidade da atuação profissional envolve questões relativas ao aperfeiçoamento profissional, melhores condições de trabalho e salário, valorização pessoal e profissional. Tais elementos são, ainda, pouco considerados quando se trata da profissão docente no Brasil. |
|               | D3            | São Paulo    | Universidade de São Paulo          | 2014       | Pesquisa qualitativa<br>Termo indutor e questionários | Os resultados sinalizaram que o desejo de se tornar professor, entre os ingressantes, é acompanhado pela percepção de que a afetividade pode contribuir para a concretização de uma aprendizagem eficaz, sendo essa percepção suprimida entre os concluintes.   |

Quadro 1 - Publicações acerca do ser professor

(continuação)

| <b>TÍTULO</b> | <b>CÓDIGO</b> | <b>LOCAL</b>        | <b>INSTITUIÇÃO</b>             | <b>ANO</b> | <b>METODOLOGIA</b>  | <b>RESULTADOS ALCANÇADOS</b>   |
|---------------|---------------|---------------------|--------------------------------|------------|---|--|
|               | D4            | Rio de Janeiro      | Universidade Estácio de Sá     | 2014       | Observação do espaço (a sala de aula e o docente em ação), diário de campo e entrevista semiestrururada | Os resultados indicaram que as representações sociais da prática dos docentes estão ancoradas na vivência da docência fora do contexto formativo. Aprende-se a ser professor, assim como as funções decorrentes desse trabalho, no viver da profissão, no dia a dia de sala de aula. O processo formativo é visto como um espaço para a construção do sujeito enquanto pesquisador e um espaço para adquirir conhecimentos e ter um aprofundamento nas teorias que permeiam a educação. A aplicabilidade desses conhecimentos, fora do contexto da academia, está desconectado da prática docente. Isso não significa que os docentes pesquisados desvalorizam o seu processo formativo, mas sim que o fato de não ancorarem os saberes necessários à docência nesse processo, evidencia a importância das experiências práticas em detrimento dos conhecimentos mais teóricos |
|               | T1            | Presidente Prudente | Universidade Estadual Paulista | 2016       | Questionário de identificação<br>Dois Testes de Associação Livre de Palavras                            | As análises das representações sociais sobre “ser professor” permitiram compreender não só os elementos que a constituem, mas também a maneira como se identificam e sentem como sua identidade profissional é percebida pelos demais. Os resultados revelaram que as representações sociais do “Ser Professor” possuem como possível núcleo central os elementos “amor”, “doação” e “dedicação”. Em contrapartida, constatou-se uma nítida separação com aquelas sobre o que é “Ser Professor para o Outro” para a qual os participantes elencaram “loucura” e “ganha-bem”.   |

Quadro 1 - Publicações acerca do ser professor

(conclusão)

| <b>TÍTULO</b> | <b>CÓDIGO</b> | <b>LOCAL</b> | <b>INSTITUIÇÃO</b>              | <b>ANO</b> | <b>METODOLOGIA</b>   | <b>RESULTADOS ALCANÇADOS</b>  |
|---------------|---------------|--------------|---------------------------------|------------|--|---|
|               | A1            | São Paulo    | Universidade de Taubaté         | 2014       | Questionários  | Nos dois estudos a caracterização da formação docente ocorre em termos do esforço/trabalho individual necessário para ser professor e em termos de competências a serem trabalhadas na formação acadêmica e na prática docente. Uma inversão de prioridades nos dois grupos indica uma evolução das representações sociais de uma visão acadêmica para uma visão de formação enquanto prática social.   |
|               | A2            | São Paulo    | Universidade Federal do Ceará   | 2014       | Questionários  | Analisar a constituição identitária, levando em consideração as representações sociais, permitiu não só compreender a prática formativa, como também propor intervenções para a adequação da formação aos objetivos educacionais traçados.  |
|               | A3            | Curitiba     | Universidade Católica do Paraná | 2014       | Técnica Q, um questionário de perfil; Análise de conteúdo, Bardin (2011) | Os resultados indicam que as representações sobre a profissão relacionadas à não permanência decorrem de problemas como: desvalorização, baixos salários, dificuldades em relação ao comportamento dos alunos e falta de condições de trabalho para o exercício da profissão, em razão do pouco investimento na educação. Tais questões podem ser motivo da diminuição da procura pela docência na Educação Básica e da grande evasão dos cursos de licenciatura. |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, em 2019

No que diz respeito aos resultados obtidos após aplicação dos instrumentos para coleta dos dados, as evocações mencionadas e as referências ao ser professor nos mostraram haver uma proximidade entre elas, tendo em vista que mesmo utilizando uma nomenclatura diferente os resultados apontaram para conotações que se inter-relacionavam e que, também, apontavam indícios de integração ao estudo em questão.

Quanto à teoria que, como já apontado, subsidia esta análise, cabe situar que foi inaugurada por Serge Moscovici e que se volta para fenômenos observados no cotidiano, sendo que no caso em estudo, observados numa escola estadual de nível médio.

O conceito de representação social, segundo Moscovici (2015), não é fácil de ser compreendido, e uma das razões dessa dificuldade é, sem dúvida, o fato de ser um conceito híbrido situado na confluência de conhecimentos de origem psicossociológica.

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, pois procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade. É, nesse sentido, que a Teoria das Representações Sociais (TRS) se apresenta como uma opção pertinente ao nosso estudo, pois a pesquisa em educação carece na sua prática de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Ainda segundo a autora, as RS não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, e sim teorias sociais que tentam explicar o real, sistemas que possuem uma lógica e linguagem particulares, estruturas que implicam valores, ideias práticas e conceitos e que, de acordo com Moscovici (2012), são entidades, quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam por meio da fala, do gesto e da comunicação no cotidiano.

Outra justificativa para estudar o campo educacional a partir da Teoria das Representações Sociais encontra-se em Gilly (2002, p. 232), ao afirmar que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Segundo Gilly (2001), as normas sociais da sociedade, das instituições escolares, e as influências familiares produzem modelos de referência comportamental que se imbricam na construção de uma representação. Em se tratando do professor, o modelo referencial exerce influência decisiva na sua relação pedagógica com os demais atores do processo educativo, no cotidiano escolar, em todos os níveis do ensino.

Já de acordo com Jodelet (1986), toda representação é construída sobre um objeto, e tem um caráter simbólico e significante, de construção e reconstrução, autônomo e criativo,



com a imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito.

A construção do caminho investigativo que inicialmente se deu pelo levantamento bibliográfico, pauta-se em estudos realizados no Grupo de Estudos em Representações Sociais, nos quais tive acesso a autores que investigam a teoria, tais como Abric (1994), Alves-Mazzotti (1994), Gilly (2001), Jesuíno (2001), Sá (2002), Machado (2008); além dos autores antes citados, Moscovici (1978, 2003, 2012) e Jodelet (2001).

Como se percebe, o campo de estudo das RS oferece ferramentas que permitem acessarmos o conteúdo representacional de um objeto. Além disso, a evolução desse campo trouxe a possibilidade de conhecermos a maneira como esse conteúdo se organiza e com que significados.

Nesse contexto, as representações sociais definem a identidade dos grupos sociais e conseqüentemente sua diferenciação perante os demais. Orientam os comportamentos e as práticas sociais, e também permitem justificar as posturas e comportamentos (ABRIC, 2003).

Cabe considerar, também, que ao acessarmos os significados das RS torna-se possível conhecer os nexos do alvo da investigação em um grupo social e acompanhar as modificações em suas relações e construções de mundo. Com isso, diante dos desafios que permeiam o cotidiano dos grupos sociais, podemos buscar ou sugerir soluções para os problemas e riscos em eventuais conflitos emergentes em sua temporalidade (SÁ, 2002).

Neste estudo, usamos a abordagem qualitativa para a análise dos dados da pesquisa, entendendo que esse tipo de abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A análise dos dados realizou-se na perspectiva da Teoria do Núcleo Central proposta por Jean Claude Abric. Segundo o autor uma representação social constitui-se desses dois subsistemas – o central e o periférico –, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar. O núcleo central relaciona-se à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Por outro lado, o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação.

## 1.1 Estrutura da dissertação

Pautado nesses embasamentos teóricos, este estudo busca analisar as concepções do *ser professor* para os docentes do Ensino Médio do Centro de Ensino São Cristóvão, localizado na região metropolitana de São Luís, à luz da Teoria das Representações Sociais, e com que repercussões na prática profissional, desses professores, conforme enfocado anteriormente.

Para respondermos aos questionamentos levantados, esta dissertação vem organizada: na Introdução, onde apresentamos os objetivos da pesquisa, os questionamentos feitos, a caracterização do *locus* da pesquisa, bem como os procedimentos e técnicas utilizados, considerando que o caminho metodológico descrito contribuiu para a busca por respostas aos questionamentos, a fim de atingir os objetivos que foram anteriormente elencados.

Na segunda seção intitulada: *Concepções do ser professor: ontem e hoje* contextualizamos as concepções educacionais, a partir de estudos realizados em documentos oficiais, e referências como: Schön (1983), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Nóvoa (2014), Saviani (2013), Tardif (2014), dentre outros, apresentando algumas considerações sobre as iniciativas, expansão e consolidação da profissão, bem como concepções do ser docente e as mudanças ocorridas na profissão no decorrer do tempo e que repercussões essas transformações trouxeram para a prática docente.

Na terceira seção denominada *Investigando o objeto de estudo*, ratificamos os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa, o motivo da opção pela TRS iniciada por Moscovici (1978) e seus desdobramentos através dos estudos de Jodelet (2001) e Abric (2003), no qual apoiamos nossa análise sobre a Teoria do Núcleo Central (TNC). Faremos, também, incursões no software Iramutec, escolhido para analisar e agrupar os dados da pesquisa.

Na quarta seção nomeada *O que mostram os dados* detalhamos os caminhos que foram percorridos pela investigação, tratamento e a análise dos dados, tentando descobrir e apontar princípios da TRS revelados pelo estudo realizado. Por último, trazemos as *Considerações finais* que não só indicam a formação de algumas representações, como reforçam a necessidade de torná-las cada vez mais visíveis na área da educação.

Entendemos que o estudo da TRS propiciou o conhecimento de estudos e visões sobre o *ser professor*, que estão na cultura, nas experiências do professor, nas vivências como alunos, nas práticas e conversações cotidianas que se dão no âmbito das instituições

educativas, a partir da relação pedagógica construída. Esses conhecimentos emanados em parte do senso comum sobre a concepção do ser professor coexistem com aqueles transmitidos na academia e contribuem para a construção de novos saberes, frente às mudanças que ocorrem na construção do conhecimento.

## 2 CONCEPÇÕES DO SER PROFESSOR: ontem e hoje

Para compreendermos as mudanças pelas quais a profissão docente vem atravessando ao longo do tempo, precisamos entender quais são os fatores que contribuíram para a concepção do *ser professor*.

O vocábulo concepção tem sua origem etimológica no latim *conceptio, ōnis*, cujo significado é “ação de conter, de abranger; concepção, ideia, noção” (BECHARA, 2011, p. 435). Também pode ser entendida como sinônimo de compreensão, percepção ou conceito. Neste sentido, a palavra concepção serve para informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem em relação a um determinado fenômeno, neste estudo, o *ser professor*.

Para entendermos o contexto no qual as concepções do ser professor se inserem, faremos um breve retrocesso, no intuito de situá-la, de modo geral, nos seus primórdios e de forma mais detalhada, depois de 1930. Para tanto recorreremos aos estudos de Veiga (1997), Nóvoa (1999), Tanuri (2000), Saviani (2013) e de outros autores que podem contribuir para esta configuração histórica.

Sabemos que a docência, no país, nos idos da colonização, esteve ligada à Igreja, tempo em que os jesuítas chegaram à Bahia (1549) e fundaram um colégio (ensino elementar) que visava à catequese e à instrução dos filhos dos colonizadores, assumindo, pois, desde o princípio características aristocráticas, ao mesmo tempo em que prepararam para esse mister.

Segundo Nóvoa (1995, p. 15),

[...] inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.

Entendemos que o autor fez referência à dupla posição dos religiosos que, por um lado exerciam a catequese dos filhos dos índios (do sexo masculino) e por outro os ensinavam os rudimentos de leitura e cálculo. Depreende-se, pois, que a gênese da profissão de professor aí se coloca e que os jesuítas foram os primeiros a exercerem o magistério no Brasil.

Dessa forma, mesmo sem maiores registros sobre a concepção atribuída à profissão, podemos inferir que está intimamente ligada à religião e vista como sacerdócio exercido por pessoas vocacionadas e que atenderam ao “chamado divino”. Concepção que pode ser originária de representações sociais que ainda fundamentam a forma de perceber a profissão.

Em 1759, um acontecimento histórico propicia mudanças profundas na educação do país: a expulsão dos jesuítas pelo Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês

de Pombal, no reinado de D. José I, Rei de Portugal, por razões ideológicas e conspiratórias, envolvendo Portugal e Espanha, segundo os estudiosos do assunto.

Para sanar as deficiências estruturais e de professores, o referido Marquês propõe um novo modelo educacional, com a denominação de aulas-régias, porém, essa proposta não tinha a organização jesuítica, constituindo-se num ensino desorganizado e desenvolvido através de disciplinas independentes, nas quais as aulas eram lecionadas por padres-mestres e capelães de engenhos que, embora mantivessem uma tradição religiosa, não tinham a experiência das ordens religiosas dedicadas à educação (TANURI, 2000.)

Como se percebe, o ensino deixa de ser mister religioso e passa a constituir-se como dever do Estado. Nesse contexto, os professores também são alocados no projeto de laicização, continuam vistos pela sociedade patriarcal como pessoas virtuosas e, até certo ponto, situadas socialmente em posição de destaque (VEIGA, 1997). Essa forma de conceber o professor, concede-lhe frações de poder que contribuem para alicerçar elementos de futuras representações sobre as concepções do *ser professor*, nesse tempo histórico, isto é, pessoas de destaque e respeitabilidade nas comunidades onde exerciam a profissão docente.

Em 15 de outubro de 1827, foi criada a 1ª Lei da Educação, de caráter nacional que trata, além da gratuidade do ensino primário, da formação de professores. No entanto, a formação de docente só se tornou possível em decorrência do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, que transfere, às Províncias em obediência aos princípios de descentralização propostas, o encargo da referida formação. Para tanto, foram criadas as escolas normais que aos poucos foram se estabelecendo no país.

Na Província do Rio de Janeiro, a Lei nº 10 de 1835, determinou

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827. (TANURI, 2000, p. 64).

A primeira escola normal do Brasil teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849. Aliás, em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (MOACYR, 1939 apud TANURI, 2000).

Moacyr (1939, p. 239 apud TANURI, 2000, p. 64) diz que o presidente da Província do Paraná, Adolpho Lamenha Lins, em 1876, chegou a comentar que as escolas normais são como “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia,” usando uma metáfora bem aplicada à situação. Cabe dizer que no Maranhão, Estado *lócus* deste estudo, os autores pesquisados apontam que em 1874 foi criada uma Escola Normal privada, mas subvencionada pelo Governo.

Como se vê, somente novas diretrizes sociais, políticas e econômicas emanadas dos princípios liberais em plena expansão, a exigirem maior nível de democratização e a reclamarem maior grau de instrução da população menos favorecida se mostraram mais eficientes para que as escolas normais prosperassem.

Segundo Tanuri (2000, p. 64),

[...] 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 algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Não há como negar que outra variável aplicável ao fenômeno tem a ver com o desinteresse da população pela profissão docente, adicionado à falta de atrativos financeiros oferecidos aos militantes do magistério primário. Além disso, a infraestrutura dos prédios, instalações e equipamentos deixavam a desejar o que contribuía para a redução da frequência dos alunos.

O insucesso detectado nessas escolas levou os presidentes de algumas províncias, à adoção de um modelo de ensino em vigência na Áustria e Holanda, no qual aprendizes intitulados de “professores adjuntos” auxiliavam os professores e, na prática ocorria o exercício da profissão.

Cabe pontuar que até então a mulher-professora não ocupava-espaco ou não era considerada nas leis educacionais do país consultadas. Admitimos que esse fenômeno resultasse da transmissão cultural europeia, ainda marcada pelas características feudais, na qual a invisibilidade da mulher atravessou não somente a legislação, mas as práticas sociais, políticas econômicas e, conseqüentemente, as educacionais (CHAMON, 2005).

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Segundo Tanuri (2000), já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. Podemos ressaltar que esse processo avançou, tendo em vista que o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas.

Há de ser considerado também que esse processo de feminização do magistério assumiu maior expansão no bojo da industrialização e urbanização que direciona os homens para outras atividades profissionais mais atrativas e rendosas financeiramente.

Segundo Bonfim (2007, p. 203), o espaço educacional passou gradativamente “a ser ocupado pelas mulheres, também consideradas mais afeitas ao controle e submissão, por um sistema de poder patriarcal que dominara durante séculos”. Ainda segundo a autora, as

mulheres- professoras estariam, assim, protegidas do mundo masculino, ao mesmo tempo em que exerceriam a profissão que lhes reclamaria boa formação, conduta intocável e certo prestígio social.

Do período Imperial, podemos inferir que dentre os muitos aspectos já apontados, em se tratando da forma de conceber o professor, nesse espaço/tempo decorreria da forma de situá-lo na profissão. No caso, coetâneo a uma sociedade patriarcal, elitista, discriminatória e atravessada de preconceitos repercutidos naturalmente nas representações sociais aí construídas.

Com a Proclamação da República, em 1889, que instituiu no país o sistema federativo de governo, deu-se consequentemente a descentralização do ensino, cabendo, pois, aos Estados prover e legislar sobre a educação primária e o ensino profissional, e à União o ensino superior e o secundário acadêmico.

Segundo Romanelli (1999, p. 41):

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

Como se percebe, a República proclamada se iniciou retratando na educação a organização da sociedade brasileira, já a se compor de extratos sociais variados, a partir dos interesses, da origem e da posição desses extratos.

Nesse ínterim, podemos destacar as reformas educacionais ocorridas no período republicano que oscilavam entre a centralização e a descentralização do ensino. Vale citar, com base em Saviani (2013) algumas reformas desse período:

- a) A Reforma Benjamin Constant, de 1890, (Governo de Marechal Deodoro da Fonseca) que rompeu com modelos educacionais anteriores, adotando princípios positivistas pautados em nova organização curricular ao introduzir matérias científicas em oposição aos estudos literários antes empregados.

Em se tratando da formação de professores, a reforma trouxe alguns regulamentos, destacando-se entre eles o item que estabelece só poder lecionar no magistério público os alunos ou graduados por Escola Normal. Outro ponto relevante é a divisão dos professores em duas categorias: professor primário, que fez todo o curso na mesma Escola, e o professor adjunto, aquele que obteve aprovação em matérias da Escola Normal e que tivesse pelo menos um ano de prática escolar.

Além das categorias citadas, a reforma se refere ao professor catedrático com atuação no ensino secundário. Em todas as categorias, os docentes deveriam cumprir as

normas referentes ao regulamento escolar, tratar com zelo os alunos e participar das Conferências do *Pedagogium*, estabelecimento de ensino voltado para o aperfeiçoamento de professores, bem como para a atualização em métodos de ensino.

b) A Reforma Epiácio Pessoa, de 1901, (Governo de Campos Sales) buscou consolidar a legislação referente ao ensino que se encontrava dispersa, elaborando a Lei Orgânica do Ensino. A referida lei previa a equiparação entre as escolas privadas e as oficiais, promovendo uma rígida inspeção nos currículos, pondo fim a liberdade de frequência que existia até aquele momento. Nela, o corpo docente dos estabelecimentos de ensino era composto por lentes, que regiam as cadeiras, professores responsáveis pelas aulas, e substitutos, sendo seus exercícios vitalícios. A referida reforma preocupou-se com aspectos regulamentares do ensino (horários, programas, exames, salários dos professores) e permitiu, também, o acesso de mulheres aos cursos secundários e superiores.

c) A Reforma Rivadávia Corrêa – 1911 (Governo de Hermes da Fonseca) que reforçou a liberdade e a autonomia didática e administrativa do ensino nos estabelecimentos educacionais secundários e superiores. Esta desregulamentação excessiva, contrariou as reformas anteriores, resultando em um caos na educação nacional.

No que diz respeito ao professor, eles são subdivididos em cinco categorias: professores ordinários e professores extraordinários efetivos (vitalícios no cargo desde a posse), professores extraordinários honorários, mestres e livres docentes. Esta composição refere-se ao ensino superior, já que no ensino fundamental eram denominados professores ordinários e mestres.

d) A Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, (Governo de Venceslau Brás), em contrapartida, cancelou as alterações da Reforma de 1911, reoficializando o ensino e reestabelecendo a interferência do Estado no ensino superior e secundário, introduzindo exames vestibulares, nos quais somente os candidatos que tivessem diploma de conclusão do curso secundário poderiam realizar.

Nesta reforma o corpo docente dos institutos era composto por professores catedráticos, professores substitutos, professores honorários, professores e livres docentes.

e) Reforma Rocha Vaz, 1925, (Governo de Artur Bernardes) considerada reacionária e conservadora. Não aceitava os ideais da Escola Nova que



começavam a se delinear, buscando através da inspeção escolar cercear e policiar a conduta dos professores e alunos.

Em suma, percebemos que as reformas federais do ensino na Primeira República pautaram-se mais em questões administrativas distanciando-se dos princípios que deveriam nortear a educação do país, no entanto, em referência a concepção do ser professor apenas observou critérios referentes à formação docente e ao que os habilitava para poderem lecionar nas escolas públicas e privadas.

Cabe observar, que a partir da década 1930 houve uma grande mudança no país com a consolidação do capital industrial, que teve como marco referencial o ingresso do Brasil, na modernidade, o que ocasionou novas exigências educacionais.

Podemos destacar, também, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1930, a reforma elaborada por Francisco Campos, Ministro da Educação, que organizou efetivamente o ensino secundário e o superior através de ações mais objetivas, mas deixando de lado o ensino primário e a formação dos professores.

Ainda sobre este período, cabe destacar os reflexos da Revolução de 1930, momento em o país que estava sob o comando de Getúlio Vargas, chefe do “Governo Provisório”.

No que se refere à educação escolar, a visão que havia, era a de que ela seria um instrumento propulsor do progresso através da promoção social e da reconstrução nacional. Aliado a esses fatores, o discurso pedagógico se expressou nos princípios advindos da Escola Nova, movimento de renovação escolar que chegou ao país na década de 1920, mas que somente depois viria se concretizar efetivamente.

Em meio a essas mudanças, desponta o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento histórico que marcou época por inaugurar o projeto de renovação educacional brasileira, pelos avanços que trazia nos termos em que propunha as questões da educação do período e que se refletem até hoje no campo educacional.

O Manifesto foi lançado em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e tendo por signatários 26 intelectuais. Esse documento buscou consolidar o pensamento da elite intelectual do momento, mesmo havendo algumas divergências ideológicas entre eles em relação a alguns aspectos educacionais (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Cabe destacar, que apenas três mulheres fizeram parte deste grupo: a poetisa Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, dona da escola particular “Escola Regional de Meriti”, colégio de destaque na década de 1930; e Noemy Silveira, diretora do serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação de São Paulo.

Já a participação masculina efetivou-se com Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Edgar Sussekind de Mendonça, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. Cabe ressaltar que a maioria dos membros do Manifesto eram professores e alguns, também, atuaram no sistema midiático do período. Eles pretendiam estar à frente do processo de renovação da educação nacional (SAVIANI, 2013).

Esses intelectuais começaram a se reunir por possuírem ideias parecidas em busca de uma escola pública única, laica, obrigatória, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, e também, por trazerem para o campo educacional preocupações sobre aspectos psicológicos, sociológicos e econômicos que até então não figuravam como relevantes na educação. Buscaram o fortalecimento de suas ideias na mobilização da sociedade civil e defenderam a descentralização da educação, o que contribuiu para o fortalecimento democrático e para o crescimento do país.

Em 1934, a Constituição estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação e determinou, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos. Essas alterações fizeram com que houvesse no país crescimento educacional jamais visto. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse fato pode ser observado no aumento de escolas primárias e secundárias, bem como na multiplicação de escolas técnicas pelo Brasil.

A partir de 1937 a 1945, vigorou no país o Estado Novo, ditadura de Getúlio Vargas, que centralizou o poder. Nesse período, o então presidente, outorga a Constituição de 1937, que tratou com mais ênfase a educação no ensino profissional e permitiu que o ensino fosse oferecido tanto em entidades públicas como privadas.

No que se refere ao ensino da classe trabalhadora, cabe destacar que ela não recebia uma educação de qualidade, sendo considerada uma segunda classe, diferenciando-se desta forma do que era oferecido nas escolas das elites do país.

Neste período, em 1942, o ministro Gustavo Capanema criou novas leis para o ensino que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Estas leis propunham a divisão do ensino secundário em dois ciclos, o ginásial e o colegial, sendo que o segundo ciclo subdividia-se em clássico e científico, permitindo dessa forma o acesso ao Ensino Superior.

Em se tratando dos aspectos pedagógicos, destacamos a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e neste órgão, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Entendemos que ambos constituíram ponto de

partida para uma concepção humanística da educação, com a inclusão de estudos psicopedagógicos, da avaliação, estes inclusive envolvendo a eficiência docente. Como se percebe, os estudos citados foram basilares para o surgimento de uma concepção pedagógica moderna. Concepção esta refletida na formação e no trabalho docente, assim como nos aspectos metodológicos do ensino.

Após o fim do Estado Novo, foi promulgada a Constituição de 1946 que dispunha sobre a gratuidade do Ensino Primário e a continuidade da sequência nos estudos para quem comprovasse não ter recursos para arcar com eles.

A discussão sobre uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi iniciada, em 1948, por Clemente Mariani. No entanto, somente treze anos após muitos debates entre escolanovistas e católicos tradicionalistas.

A implantação de uma escola pública, universal e gratuita, tal como era proposta, atingia a instituição até então detentora da função de educar a juventude brasileira, a Igreja Católica. Esta entendia que a escola pública e gratuita atenderia às necessidades da população, não permitindo a sobrevivência de outro tipo de escola. Os defensores da escola pública, tratados como socialistas e comunistas, passaram a ser vistos como empecilho e, portanto, atacados.

Não se passaram muitos anos sem a devida defesa da iniciativa privada, vir a público, e, em 1958, o Substitutivo Lacerda garantiu a concorrência de escolas públicas e privadas. Comemorado pelos representantes de instituições privadas de ensino, e criticado pelos defensores da escola pública, que temiam um retrocesso na política educacional brasileira.

Em defesa da escola pública, substancial grupo de intelectuais brasileiros se agitou e se expressou, produzindo o que se pode seccionar em três correntes básicas do pensamento pedagógico: a liberal-idealista, a liberal-pragmatista, que produziu o Manifesto dos Pioneiros, trazendo princípios da Educação Nova, focados nas necessidades práticas do cidadão e defensores da escola pública gratuita; e uma terceira corrente com pronunciada tendência socialista, vendo a educação a partir dos determinantes sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

Envolta nesta atmosfera de valores conflitantes é promulgada pela Lei 4.024/61<sup>6</sup>, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entrando em vigor no ano seguinte, apoiada no

---

<sup>6</sup> Cf. BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

Plano Nacional de Educação (PNE). Embora contemplando interesses da iniciativa privada, a LDB/61 foi um grande avanço rumo à construção de um sistema educacional público sólido, inclusive no tocante a garantia de financiamentos.

Neste contexto, destacamos a figura do grande educador brasileiro Paulo Freire, que expressava de forma mais criativa neste período seu pensamento, e que, nos primeiros anos da década, de 1960, participou ativamente de vários eventos que marcaram de forma decisiva a história do país, como o início de movimentos de cultura popular, a efetivação das primeiras experiências de uma educação libertadora, o Golpe de 1964, e suas consequências.

Em plena vigência do período militar, o autoritarismo se impôs na área da educação banindo inclusive organizações estudantis. Cabe dizer, também, que nesse período foram assinados acordos entre o Ministério da Educação e a Agência para Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos, introduzindo mudanças de caráter tecnicista na educação do país.

A pedagogia nova que teve seu auge no início da década de 1960, especialmente com a multiplicação dos colégios de aplicação e centros vocacionais, fez desta década um campo de intensa experimentação educativa. No entanto, nos últimos anos desta década, as ideias que culminaram na então nova LDB, instituída pelo texto da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, enquadraram todas as instituições de ensino de 1º e 2º graus no mesmo regime, pautado expressamente na corrente tecnicista da educação (BRASIL, 1974).

As imposições de uma economia capitalista que, tendo um epicentro fora do Brasil, exigia da sociedade profissionais que atendessem suas necessidades operacionais e de produtividade, levando esses valores para a escola.

A luta por uma educação mais justa, que atendesse aqueles que ficavam às margens do capitalismo, não esmaeceu. Seguiu com o apoio de parcela de padres católicos que, inspirados pela ideologia de levar libertação às populações oprimidas através da educação cristã, criaram e executaram em 1963 a Ação Popular (AP). Antes do final da década, parte deste grupo seguiu por caminhos mais radicais, se opondo à ditadura militar, implantada em 1964, tendo sido por ela dizimado.

Segundo Libâneo (2006, p. 28-29),

[...] a escola tecnicista teve bastante aplicação no Brasil durante a Ditadura Militar em 64. À educação escolar cabia a função de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes, conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem a máquina do sistema social.

Consideramos ainda que foram relegados para segundo plano o professor e o aluno, pois nesse contexto não passavam de meros executores do que vinha prescrito nos

manuais que eram distribuídos pelo Governo como forma de manter a organização política ditatorial atrelada ao processo educacional, sendo que as deficiências na execução do trabalho desempenhado pelo professor estavam de acordo com o que era imposto pelo sistema político vigente.

Num abarcar de ideias que perpassam o momento histórico anteriormente descrito, retomamos o pensamento de Paulo Freire, especialmente a partir de sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1975), escrita no Chile, onde abrigou-se na condição de exilado. A referida obra trouxe uma reflexão complexa e instigante no que trata, também, das concepções do *ser professor* e que trazemos para este estudo, por entendermos constituir a síntese dos princípios educacionais progressistas que orientam com muita força a educação brasileira.

Na referida obra, Freire (1975, p. 93) contrapõe o que chama de educação libertadora, pautada entre outros, nos princípios da dialogicidade, característica principal na relação professor aluno que engrandece a ação educativa, na qual ambos passam a ser sujeitos do fazer pedagógico, segundo a qual o diálogo “é encontro de homens que pronunciam o mundo,” um caminhar na mesma direção que não se dicotomiza por se basear num fazer/pensar crítico, ao que intitulou de concepção libertadora; de educação bancária que dá-se na predominância da prática da dominação, orientada pelo controle, pela falta de comunicação, constituindo-se em forma de discurso vazio autoritário.

Como se percebe a concepção do *ser professor* em Freire (1975) dignifica o professor em sua prática, o engrandece como profissional ao capacitá-lo para intervir na realidade social que pretende transformar, no sentido de torná-la mais democrática e justa. Tudo isto, levando em conta que o professor freiriano é humanista revolucionário, mesmo sabendo que vive e exerce sua profissão numa estrutura de poder na qual o diálogo ainda é negado.

Dando continuidade a essas mudanças na educação brasileira, na década de 1980 o país passou por um período de transformações que se iniciaram em 1974, época que ficou conhecido como “período de transição”, transição esta coordenada pelos militares e pelas velhas lideranças que tinham por interesse a continuidade das antigas práticas e não em efetivar uma ruptura com as determinações impostas pelo governo.

No início dos anos 1980 ocorrem intensas mobilizações e greves no ABC paulista que foram repreendidas pelo Governo, e em 1981 a Associação Nacional de Professores do Ensino Superior (ANDES) foi fundada constituída pela união das Associações Docentes das universidades, em sua maioria públicas e comunitárias. Economicamente os anos 1980

ficaram conhecidos como a “década perdida” pelo fato de que muitas mudanças que se faziam necessárias não foram efetivadas.

Em meio a essas propostas de transformações, a Constituição de 1988 foi promulgada apresentando alguns avanços, tais como a ampliação das liberdades individuais, restrição do poder das forças armadas, ampliação da licença-gestante e criação da licença-paternidade, aumento da remuneração das férias e diminuição da jornada de trabalho, bem como a não-interferência do Estado nas organizações sindicais e o reconhecimento do direito de greve para todos os setores de trabalhadores.

No que diz respeito à educação a Constituição de 1988 propõe a elaboração de uma Nova LDBEN, e no primeiro semestre de 1990 inicia-se a fase de discussão e votação do texto que estende até julho. Continuando o processo de debates são apresentadas emendas a lei no Fórum da Defesa da Escola Pública que buscava a manutenção de alguns princípios básicos educacionais como a gratuidade e laicidade, a democratização para todos os níveis e qualidade e recursos financeiros.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada na Câmara dos Deputados em 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

E diante de um quadro de intensas crises (política, econômica e social) o Governo buscou instrumentos que diminuíssem as desigualdades sociais, sendo então a educação uma das estratégias destinadas a promover a “justiça social”, por meio da união dos professores com o Governo em busca da melhoria do sistema escolar brasileiro promovendo a universalização do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental), aprimorando e ampliando o 2º grau (Ensino Médio), atualizando o sistema acadêmico, utilizando recursos tecnológicos para fins educacionais, dentre outros.

Podemos dizer que a palavra vigente na educação brasileira desde os idos da Colônia e que se estende aos dias atuais seja mudança, mudanças essas que se efetivaram e transformaram-se no decurso do tempo, sendo o professor o instrumento promotor de tais mudanças, pois não haveria modificação significativa sem uma profunda transformação no desenvolvimento profissional e multidimensional desses agentes.

Hargreaves (1998, p. 12) corrobora com este pensamento, pois segundo ele:

[...] as mudanças podem ser proclamadas através de políticas oficiais ou escritas autoritariamente, em papéis. A mudança pode parecer impressionante quando representada nos quadros dos administradores, ou pode ser enumerada sob a forma de estádios em perfis evolutivos de crescimento escolar.

Isto nos leva a entender que o papel do professor se faz necessário como agente implementador de tais mudanças dentro da escola promovendo a transformação e ressignificação do que seja ser professor.

### 3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, cabe ratificar que os fundamentos teóricos deste estudo, têm como aporte a TRS, levando em consideração seus fundamentos basilares e sua aplicabilidade a área da educação.

Segundo Bechara (2011), a palavra “representação” origina-se do latim “*representare*”, significando fazer presente, apresentar de novo, reproduzir a imagem de; afigurar-se, parecer; evidenciar. Como se percebe o termo representação por ser derivado do verbo representar carrega em si várias acepções, dentre elas “[...] a de trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e de uma integridade normativa do grupo.” (MOSCOVICI, 2015, p. 216).

Este aporte teórico foi inaugurado pelo psicólogo social romeno, naturalizado francês, Moscovici (1961), com a publicação de sua tese de doutorado *La Psychanalyse: Son image et son public*, que trata das representações sociais da Psicanálise construídas pela população parisiense em fins dos anos cinquenta do século XX. O autor faz uma análise crítica sobre ideias e conceitos que predominavam no campo da Psicologia e da Sociologia, tratadas de forma isolada, Moscovici investigou a forma como um saber dito científico é apreendido pelo senso comum, procurando compreender como as informações são transformadas e como elas passam a contribuir para a construção e manutenção de determinada realidade.

Os estudos moscovicianos levam em consideração os referenciais das Representações Coletivas de Durkheim, no entanto, se opõem à unilateralidade da tradição norte-americana da época, a qual dava ênfase aos processos psicológicos individuais.

O próprio Moscovici (2015, p. 45) assim se posiciona:

É obvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior.

E acrescenta:

As representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc. De fato, qualquer tipo de ideia, emoção ou crença que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído. Isso representa um problema **sério**, pois, pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo. (MOSCOVICI, 2015, p. 46).



Cabe acrescentar que as representações coletivas de Emile Durkheim são marcadas pela dicotomia entre o individual e o social, e se caracterizam pelo modo estático, como se formam, motivo pelo qual não se adéquam aos estudos da sociedade contemporânea.

Comparativamente ao conceito de representação coletiva, a TRS se sobressai pela capacidade de adequar-se à complexidade da sociedade moderna em que o conhecimento se encontra em constante movimento e transformação através de um processo complexo de interações sociais, que admite como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, das atitudes e dos fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade.

Moscovici resistiu em apresentar um conceito de representações sociais, por acreditar que poderia resultar na redução de seu alcance mas, mesmo assim, sugere que:

[...] as representações são um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 2015, p. 181).

Em relação à estrutura das representações sociais, o autor estabelece que ela se configura em três dimensões: informação, atitude e campo de representação ou imagem.

A *informação* 'se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social' (p. 66); o *campo de representação* 'remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação' (p. 67); a *atitude* 'termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social' (p. 69) (MOSCOVICI apud SÁ, 1996, p. 31).

Ainda sobre o conceito de representações sociais, cabe dizer que para Jodelet (2001, p. 22), a principal colaboradora de Moscovici, e a quem é atribuída a conceituação mais completa representação social é:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum, a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Jodelet (2001) esclarece que uma representação social emana de um conhecimento prático construído sobre um objeto de caráter simbólico e significativo com a propriedade de poder intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito correspondendo esses campos como dependentes entre si, e complementares, nos quais o sujeito não é um ser isolado, mas sim um ator social que interioriza e se apropria das representações da mesma forma que interfere nelas.

Uma representação social tende a ser sempre elaborada por alguém, ou seja, o sujeito, acerca de algo ou alguma coisa, o objeto, e essa relação e seu caráter simbólico são sempre partilhados socialmente. Para que essa partilha se efetive é necessário que haja compreensão de como funcionam os processos que formam a representação, isto é, – a ancoragem e a objetivação – mecanismos fundamentais na criação das representações (MOSCOVICI, 2015).

### **3.1 A ancoragem e a objetivação**

Neste sentido, a objetivação concretiza as ideias, a subjetividade; a ancoragem, por sua vez, dá sentido a algo concreto, classificando-o, nomeando-o, através dessa articulação compreendemos que a partir das atividades cognitivas e condições sociais as representações são forjadas.

A objetivação, por sua vez, “[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.” (MOSCOVICI, 2012, p. 71).

O processo da objetivação transforma noções abstratas em concretas, quase tangíveis, ou seja, o indivíduo relaciona a ideia (pensamento) com a imagem (algo concreto), possibilitando uma representação na realidade, dessa forma o conceito torna-se compreensível.

A ancoragem remete ao processo de transformar “o não familiar em algo familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Dessa forma, o que era desconhecido passa a ser conhecido, através de comparações, valendo-se da utilização de critérios de classificação e nomeação, baseando-se em comportamentos, atitudes, ações e hábitos, integrando-se a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo (JODELET, 1984), ou, dizendo de outra maneira, na “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (DOISE, 1990, p. 128 apud SÁ, 1996, p. 46).

A abordagem que fizemos dos processos basilares que constituem uma representação social – a ancoragem e a objetivação – contribuirão para a análise que nos propomos fazer das representações que os professores têm da própria profissão, ou seja, *ser professor*, auxiliando na investigação das representações dos pesquisados.

### 3. 2 A teoria do núcleo central

A Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici desdobra-se em três abordagens: a primeira seguida também por Jodelet (2001), que assumiu a mesma linha de estudo de Moscovici e possui um viés antropológico; a segunda de Doise (1990), trabalhada sobre os condicionantes de produção e circulação das representações sociais e a terceira de Abric (1976), que trata de explicar a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais através da TNC.

Tendo em vista que vamos trabalhar com um dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais, isto é, a Teoria do Núcleo Central vale a pena tecer algumas considerações sobre o que ela significa.

Conforme Abric (1994, p. 73 apud SÁ, 1996, p. 67), a ideia essencial da teoria, é a de que “toda representação está organizada em torno de um núcleo central [...] que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”, bem como o núcleo relaciona-se à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças, composto pelos elementos permanentes da representação social, podendo ser estes de natureza normativa e funcional.

A organização dos elementos da representação social no núcleo central é o que determinará sua significação e sua organização cognitiva proporcionando estabilidade e resistência à mudanças.

Já no que se refere ao sistema periférico também constituído de elementos, ele assume o papel de ligação entre a realidade concreta e o sistema central, atualizando e contextualizando constantemente as determinações normativas e consensuais do sistema central (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1995). Isto é, ele faz parte do processo operatório da representação devido à sensibilidade das características do sujeito e do contexto em que se encontra.

Cabe dizer que a presença e as funções exercidas pelo sistema periférico dependem do núcleo central, no entanto isso não significa que sua participação no processo de representação social seja menos importante, pois os elementos que se encontram na periferia são responsáveis pela atualização e contextualização desta representação.

Ainda de acordo com Abric (1994), as funções dos elementos periféricos são assim denominadas: função de concretização, que estabelece um vínculo de dependência com o contexto de produção desses elementos; função de regulação, exercida quando se percebe a evolução do contexto de produção da representação, e; função de defesa, se apresenta pelo

fato de que a representação tende a resistir a mudanças e a elementos novos que tentam integrar-se, sendo assim atuante no momento em que se necessita de defesa.

O quadro 2 “sintetiza as características e funções diferenciais de cada um dos sistemas postulados na organização interna das representações sociais” (SÁ, 1996, p. 74). Nesta pesquisa apoiará as análises que serão feitas a partir dos dados coletados durante as entrevistas, proporcionando um melhor embasamento na compreensão do núcleo central e periferias das representações sociais encontradas.

Quadro 2 - Representações sociais

| <b>Sistema central</b>  | <b>Sistema periférico</b>   |
|---|---|
| Ligado à memória coletiva e à história do grupo;                              | Permite a integração das experiências e histórias individuais;  |
| Consensual; define a homogeneidade do grupo.                                  | Suporta heterogeneidade do grupo  |
| Estável   | Flexível  |
| Coerente<br>Rígido  | Suporta as contradições   |
| Resistente à mudança  | Evolutivo   |
| Pouco sensível ao contexto imediato   | Sensível ao contexto imediato   |
| Funções:<br>Gera a significação da representação<br>Determina sua organização | Funções<br>Permite a adaptação à realidade concreta<br>Permite a diferenciação do conteúdo<br>Protege o sistema central |

Fonte: Abric (1994, p. 80 apud SÁ, 1995, p. 74-75)

Para tratamento dos dados utilizamos o software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Iramutec)*<sup>7</sup>, que é uma interface visual ancorada no software R para produzir análise de matrizes geradas a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Desenvolvido na língua francesa por Pierre Ratinaud

<sup>7</sup> Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS. Você conhece o Iramutec? Veja funcionalidades e exemplos de uso. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS. **Blog**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [www.ibpad.com.br/blog/iramutec-veja-aqui-funcionalidades/](http://www.ibpad.com.br/blog/iramutec-veja-aqui-funcionalidades/). Acesso em: 30 ago. 2018.

em 2009, este software já conta com um amplo dicionário em diversas línguas, e, desde 2013, vem sendo utilizado no Brasil.

Possui uma funcionalidade que permite, de modo estatístico, analisar discursos, matrizes de palavras e ajudar na interpretação textual, a partir da identificação do contexto, vocabulário, separação e especificidade de palavras, entre outras possibilidades, como a análise de gráficos, gerando grafos, dendrograma e a nuvem de palavras.

Portanto, o estudo das representações sociais do ser professor contribuirá para captar as percepções dos sujeitos investigados na pesquisa. Do mesmo modo, é relevante conhecer quais representações os professores têm sobre si próprios dentro da profissão que ocupam, pois sua atuação está no centro do processo educativo, visto que, para compreender a concepção dinâmica do seu fazer de acordo com a TRS é necessário analisar que representações estão no cerne da atuação profissional dos professores pesquisados.

## 4 O QUE MOSTRAM OS DADOS

A pesquisa científica adquire contornos que nos conduzem em busca de respostas para os questionamentos elencados na construção do objeto de pesquisa, que neste estudo, se volta para a análise e busca alcançar os objetivos desejados.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre abordagens referentes à concepção do *ser professor*, na qual buscamos subsídios que fundamentassem o estudo e que permitissem apoiar e enriquecer as descobertas dos questionamentos que serão evidenciados nesta seção.

Segundo Sá (1988, p. 33),

[...] pesquisar é, na sua acepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa. Ao jovem pesquisador, que não conta com uma equipe para ajudá-lo, podemos recomendar que seja menos ambicioso. Desde que a pergunta seja bem formulada, sempre valerá a pena respondê-la, pois pelo menos uma boa resposta parcial ao problema estudado poderá ser assim produzida.

E esta pesquisa por ser considerada por mim “menos ambiciosa” no dizer de Sá, partiu de inferências sobre o objeto em questão por considerá-lo relevante e significativo dentro do campo educacional. Conforme mostrou o Estado da Arte realizado anteriormente e apontado, pudemos observar que estudos e pesquisas realizadas, centradas no Ensino Médio enquanto campo e objeto de estudo são ainda pouco explorados.

Neste estudo em pauta, como já referido, elegemos como objeto de estudo um grupo de professores do Ensino Médio da rede pública estadual do Centro de Ensino São Cristóvão, escola localizada na região metropolitana da capital maranhense.

Esta seção está subdividida em três partes: na primeira, apresentamos os principais aspectos que caracterizam a escola em análise; na segunda, analisamos os dados coletados no Questionário de Perfil e na terceira, procedemos a análise a partir do termo indutor, ou seja, das respostas advindas da pergunta: “O que é para você *ser professor*?”.

Cabe lembrar que a pesquisa realizada apoia-se na TRS, visto ser reconhecida com teoria que encampa fenômenos psicossociais fundamentados na história e culturalmente situados, com ampla circulação nos processos de comunicação construídos no cotidiano (BONFIM, 2007).

#### 4.1 Caracterização do campo da pesquisa

O Centro de Ensino São Cristóvão (figura 1), representado na imagem a seguir, de acordo com o descrito em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017, nasceu de uma necessidade da comunidade escolar do bairro São Cristóvão, local onde está situada, que até 1991 não dispunha de uma escola que oferecesse o Ensino de 2º Grau, assim era denominado na época o Ensino Médio, para a população daquela localidade.

Diante da extrema necessidade a comunidade do ‘São Cristóvão’ especialmente os alunos do 1º grau do CEMA, resolveu solicitar à Coordenação de Ensino do Estado do Maranhão, com o apoio da direção do CEMA, a criação de uma escola em que os estudantes pudessem continuar os estudos gratuitos.

Em 1992, nascia então, o ‘Centro de Ensino de Segundo Grau São Cristóvão’ (CESG São Cristóvão), hoje denominado Centro de Ensino São Cristóvão, localizado na Rua do Arame, s/n, que começou a funcionar apenas no turno noturno, ocupando as dependências do CEMSA (Centro de Ensino “Maria do Socorro Almeida”), prédio do antigo CEMA “São Cristóvão”.

Figura 1 - Centro de Ensino São Cristóvão



Fonte: Wikimapia (2014)

A princípio a escola dispunha apenas de seis salas de Educação Geral (também chamado de 2º grau) denominação esta que era dada na época ao Ensino Médio, e duas salas de Ensino Médio Técnico em Contabilidade.

A maioria da clientela matriculada era oriunda da zona rural, pois o bairro se encontra na região limítrofe da cidade, com saída para o interior do Estado.

Devido à crescente demanda, a escola passou a funcionar, inclusive, nos turnos matutino e vespertino e foram, também, criados anexos nos bairros Jardim São Cristóvão, Tibiri, Quebra-Pote, Itapera, São Bernardo, todos localizados na área de abrangência da instituição, para atender ao alunado dessa região.

Conhecedora da crescente demanda, e conseqüentemente necessidade de um espaço maior que atendesse ao crescimento do CEM São Cristóvão, a Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC) alocou, no ano de 2002 para reinstalação da escola, um prédio situado à Avenida Guajajaras, nº 90, cujo espaço físico maior permitiu atender melhor à clientela do São Cristóvão e adjacências.

Neste novo espaço físico, de acordo com a descrição que se encontra no de Projeto Político Pedagógico de 2017 da instituição, e que se mantém até os dias atuais, a escola dispõe de 10 salas de aula, laboratórios de Informática e de Ciências, biblioteca, sala de vídeo, sala multifuncional, auditório, depósito, almoxarifado, sala de professores, secretaria, copa, cozinha, banheiros para professores, banheiros masculino e feminino para os alunos com sanitários adaptáveis, pátios externo e interno e estacionamento. Essa estrutura colabora para que a escola atenda a todos os membros da comunidade escolar, contribuindo dessa forma para um bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Para desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas a escola dispõe da supervisão pedagógica responsável pelo planejamento docente, execução e avaliação das ações técnico-pedagógicas.

Além da mudança no aspecto físico a escola passou novamente por mudanças em sua denominação tornando-se um Centro de Ensino de acordo com a nova nomenclatura das escolas vinculadas a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e o antigo curso de nível médio técnico em contabilidade deixou de ser ofertado dando lugar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

Outra mudança significativa ocorreu no âmbito da gestão escolar. Em 2015, houve a primeira eleição direta para gestores escolares, uma inovação da administração estadual daquele ano, concorrendo e sendo eleitos representantes para os cargos de gestor geral e gestores adjuntos, professores pertencentes ao quadro da escola, responsáveis pela organização e pelo planejamento, execução e avaliação de todos os serviços escolares.

Todas essas mudanças serviram para que a escola demonstrasse, cada vez mais, ser um lugar em que a prática pedagógica e profissional leva em conta a necessidade de realização de um trabalho docente,

[...] a tendência liberal renovada progressista é a que mais se aproxima da forma que desempenhamos nossas atividades pedagógicas, visto que a escola tenta adequar as necessidades individuais ao meio social, priorizando os conteúdos a partir das experiências vividas pelos alunos frente as situações problemas, sendo o professor



mediador do processo e estimulador para que possa desencadear a aprendizagem (compete-lhe desafiar o aluno, propor novos problemas a cada solução trazida, despertar dúvidas etc.).

Pelo conteúdo do PPP - 2017, podemos dizer que o CE São Cristóvão adota os preceitos emanados dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, nos quais:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p. 5, grifo do autor).

Nesse contexto, a partir das informações relevantes sobre o campo de trabalho onde se encontram os sujeitos da pesquisa, foram pesquisados 26 professores pertencentes ao quadro da escola, distribuídos de acordo com as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias composta por Química, Física e Biologia e Ciências Humanas e suas Tecnologias na qual se encontram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Desta forma,

A organização em quatro áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 18-19).

Escolhido e delimitado o campo da pesquisa, realizamos a coletas dos dados, de agosto a novembro de 2018, tendo em vista que em julho todos os professores da rede estadual encontram-se em férias trabalhistas e também dada a necessidade de realização das entrevistas (APÊNDICE A) *in loco*, para melhor aproveitamento do tempo, pois alguns dos pesquisados desempenham suas funções docentes em outro turno e em outras escolas.

Toda essa organização serviu para uma melhor sistematização dos dados tanto de forma quantitativa, quanto qualitativa, pois favorece a compreensão das informações coletadas através de um questionário de perfil (APÊNDICE B). Também utilizamos a técnica

de proceder uma pergunta indutora, cujas respostas se revestem de significados e apontam para a coleta, de modo a captar representações sociais dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Sá (1998, p. 21):

[...] quando decidimos realizar um 'estudo em representações sociais', o que queremos é pesquisar algum fenômeno de representação social. Será, com certeza um fenômeno que despertou a nossa atenção, em função do seu interesse intrínseco ou de uma relevância social ou acadêmica.

Por isso, o cerne desta seção será a análise dos dados obtidos junto aos professores, visando conseguir respostas aos questionamentos já mencionados anteriormente.

Em um primeiro momento, apresentamos as análises dos questionários referentes ao perfil social dos sujeitos pesquisados, incluindo: idade, estado civil, escolaridade do pai e da mãe, formação acadêmica (graduação, especialização), experiência profissional (tempo de serviço, satisfação em exercer a profissão) dentre outros. Em seguida, detalhamos os resultados referentes à análise das evocações emitidas pela questão indutora “O que significa *ser professor?*”.

Para uma melhor sistematização e observação dos sujeitos da pesquisa, utilizamos um código de modo a garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Utilizamos em letras maiúsculas as iniciais de cada área, disciplinas e a letra P para nos referirmos aos professores, seguida de numerais cardinais para auxiliar na instrumentalização dos dados como podemos verificar na codificação apresentada no quadro 3.

Quadro 3 - Áreas de conhecimento

| <b>LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b> | <b>CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS</b> | <b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b> | <b>MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b> |
|--|--|--|--------------------------------------|
| LCPP-1   | CHHP -1                                    | CNQP-1   | MTP- 1                               |
| LCPP-2   | CHHP -2                                    | CNQP-2   | MTP- 2                               |
| LCPP-3   | CHGP -3                                    | CNFP -3  | MTP- 3                               |
| LCIP-4   | CHGP -4                                    | CNFP -4  | MTP- 4                               |
| LCIP-5   | CHSP -5                                    | CNBP -5  |                                      |
| LCEP-6   | CHSP -6                                    | CNBP -6  |                                      |
| LCEP-7   | CHSP -7                                    |  |                                      |
| LCAP-8   |  |  |                                      |
| LCEFP-9  |  |  |                                      |

Fonte: Elaborado pela autora.

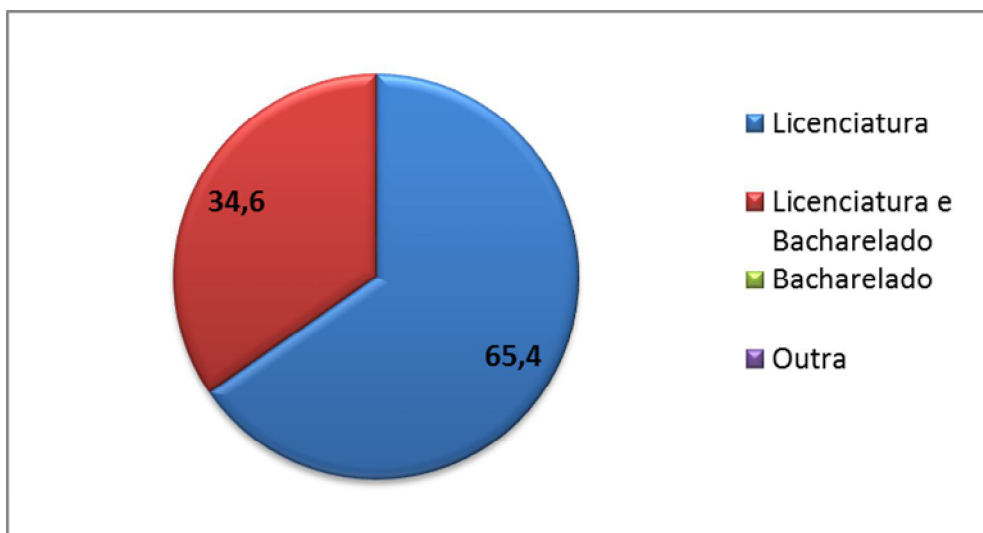
Além dessa codificação possibilitar aos entrevistados a segurança do anonimato, os professores assinaram o Termo de Consentimento que lhes assegurou o sigilo das informações que estavam fornecendo para a pesquisa (APÊNDICE C).

#### 4.2 Perfil dos entrevistados

O Questionário de Perfil aplicado constituiu-se de 15 questões fechadas e uma questão aberta que nos possibilitou delinear um perfil, de modo a considerarmos que é condição essencial o conhecimento situacional dos entrevistados para a realização de uma pesquisa pautada numa abordagem qualitativa. Contamos com auxílio neste processo de obtenção das respostas do programa *Microsoft Excel* para melhor instrumentalizar as respostas, por isso este tópico destina-se à demarcação das características gerais dos entrevistados.

O Gráfico 1 nos mostra a quantidade de entrevistados separados pela formação acadêmica na qual 65% são licenciados, obedecendo, desta maneira, aos preceitos do Art. 62 da Lei 9.394, de 20/12/96 que dispõe sobre a formação para atuação na educação básica em nível superior (BRASIL, 1996).

Gráfico 1 - Perfil dos Professores - Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 18)

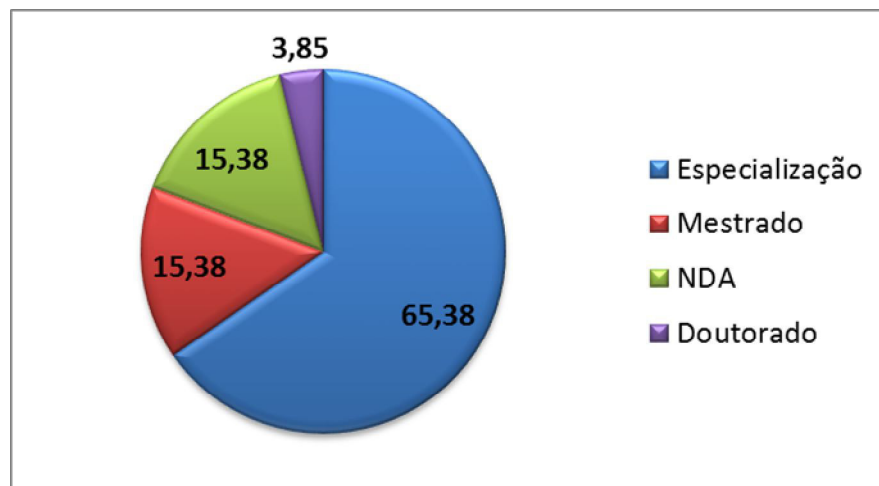
Comparativamente aos trabalhadores dos serviços e aos escriturários, o nível de instrução da maioria dos professores tende, porém, a ser mais elevado; grande parte

deles possui ensino superior. Em outras palavras, os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente.

Já 35% dos entrevistados possuem licenciatura e bacharelado, o que de acordo com eles, aconteceu depois de terem iniciado à docência e buscarem outra formação acadêmica - o bacharelado.

Por sua vez, o gráfico 2 fornece informações sobre cursos de pós-graduação realizados, comprovando que os professores buscam cada vez mais qualificação dentro do exercício profissional, fenômeno evidenciado através dos 65% de professores especialistas. Também, os 15% de mestres e 4% de doutores apontam um percentual significativo diante daqueles que permanecem apenas licenciados, 15%, dados estes observados em nossa análise.

Gráfico 2 - Perfil dos Professores - Cursos de Pós-graduação



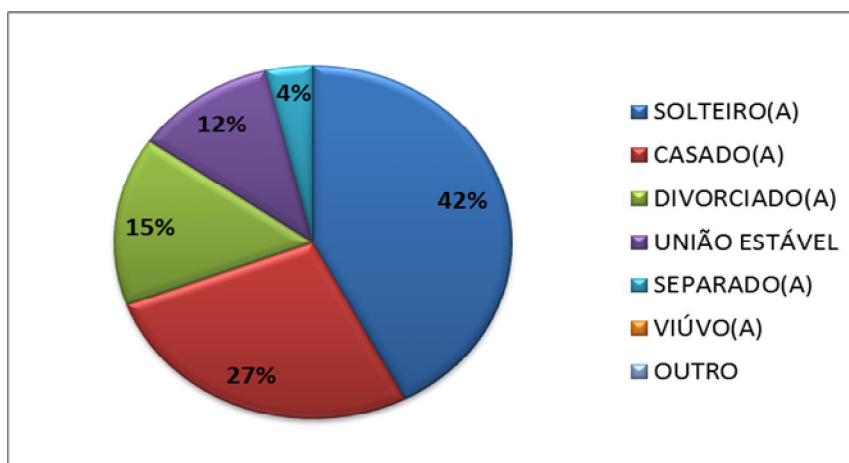
Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Quanto à variável gênero constatamos que 57% dos entrevistados pertencem ao gênero feminino e 43% ao masculino. O dado que mostra a superioridade numérica de professores de gênero feminino na pesquisa em análise, é corroborado por Gatti e Barreto (2009), nos seus estudos registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 2006 que expressam haver entre os postos de trabalho, 77% para profissionais do ensino do gênero feminino. Como se percebe, a docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres.

Outra informação coletada, diz respeito ao estado civil dos entrevistados que aponta 27% de casados e 42% de solteiros. Este dado demonstra um equilíbrio devido às

mudanças ocorridas na conjuntura social na qual muitas vezes mesmo convivendo maritalmente os parceiros optam pela informalidade da relação, aspecto flexibilizado pela legislatura vigente, o Novo Código Civil de 2015 (gráfico 3).

Gráfico 3 - Perfil dos Professores - Estado Civil

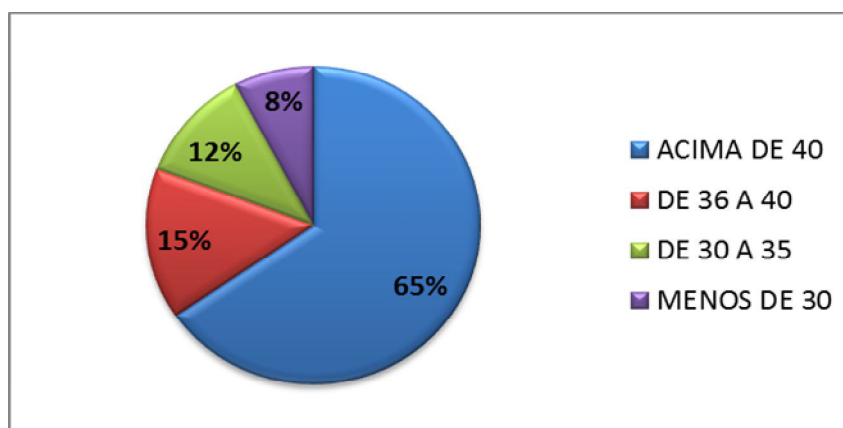


Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

No que diz respeito à faixa etária dos entrevistados, o gráfico 4 mostra que 65% possuem acima de 40 anos, 15% entre 36 e 40 anos, 12% de 30 a 35 anos e apenas 8% menos de 30 anos. Podemos notar que no quadro da escola em análise a maioria dos professores já faz parte do magistério há um tempo considerável, e que o menor percentual denota poucos recém-licenciados.

Podemos comprovar tais informações com os gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 - Perfil dos professores – faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

No intuito de sintetizar os dados apresentados nos gráficos de 1 a 4, elaboramos o quadro 4, a seguir apresentado.

Quadro 4 - Síntese do perfil dos sujeitos apresentados nas tabelas de 1 a 4

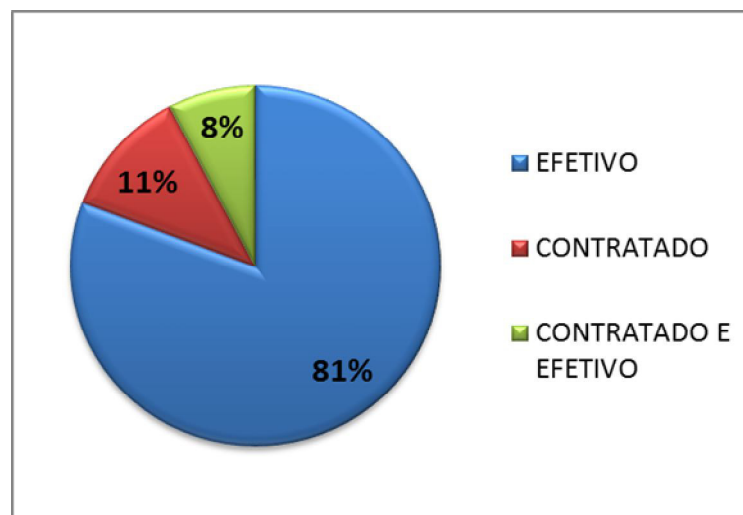
| <b>VARIÁVEIS</b>          | <b>CATEGORIAS</b>          | <b>PERCENTUAL %</b> |
|---------------------------|----------------------------|---------------------|
| <b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b> | Licenciatura               | 65%                 |
|                           | Bacharelado                | 0,0%                |
|                           | Licenciatura e bacharelado | 35%                 |
|                           | Outros                     | 0,0%                |
| <b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>      | Especialização             | 66%                 |
|                           | Mestrado                   | 15%                 |
|                           | Doutorado                  | 4,0%                |
|                           | NDA                        | 15%                 |
| <b>GÊNERO</b>             | Masculino                  | 43%                 |
|                           | Feminino                   | 57%                 |
| <b>ESTADO CIVIL</b>       | Solteiro (a)               | 42%                 |
|                           | Casado (a)                 | 27%                 |
|                           | Viúvo (a)                  | 0,0%                |
|                           | Separado (a)               | 4,0%                |
|                           | Divorciado (a)             | 15%                 |
|                           | União estável              | 12%                 |
|                           | Outro                      | 0,0%                |
| <b>FAIXA ETÁRIA</b>       | Menos de 30 anos           | 8,0%                |
|                           | Entre 30 e 35 anos         | 12%                 |
|                           | Entre 30 e 35 anos         | 15%                 |
|                           | Entre 41anos ou mais       | 65%                 |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Além das informações analisadas anteriormente, o perfil dos 26 entrevistados que compuseram esta amostra revela, ainda, algumas informações que merecem um olhar atento em relação à *situação funcional, ao turno de trabalho e à rede de ensino.*

Os professores que compõem a amostra da pesquisa são funcionários do quadro de professores do CE São Cristóvão, sendo que 81% foram admitidos através de concurso público, 11% foram contratados e 8% são efetivos/contratados e pertencem ao regime especial de trabalho – Condição Especial de Trabalho (CET)<sup>8</sup>. Como já enfocado, este centro de ensino pertence à rede pública do Estado do Maranhão, e o turno escolhido para a pesquisa foi o vespertino, devido ao fato da pesquisadora integrar o corpo de docentes do estabelecimento no turno referido, tendo um bom acesso aos entrevistados, no entanto, esta pesquisa não foi de cunho participativo (gráfico 5).

Gráfico 5 - Situação funcional



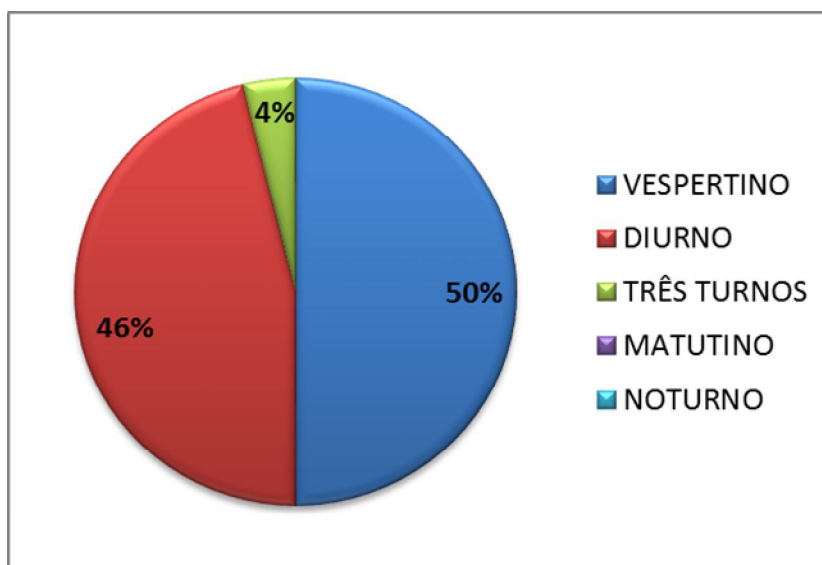
Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Quanto ao turno de trabalho, metade dos pesquisados leciona somente no turno vespertino, (50%); 46% nos turnos matutino e vespertino, e apenas 4% nos três turnos: matutino, vespertino e noturno (gráfico 6). Essa porcentagem deriva-se do regime de trabalho<sup>9</sup>, pois alguns professores possuem uma jornada semanal de apenas 20 horas, outros de 40 horas e apenas um de 60 horas semanais (gráfico 7).

<sup>8</sup> Regime especial de trabalho regido pela Portaria nº 695, de 30 de maio de 2016. Cf. MARANHÃO. Secretaria do Estado do Maranhão. **Portaria nº 695, de 30 de maio de 2016**. Disciplina o processo de lotação dos professores em Condição Especial de Trabalho – CET nas unidades escolares da rede pública estadual. São Luís: Secretaria do Estado do Maranhão, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/09/PORTARIA-N%C2%BA-695-2016.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

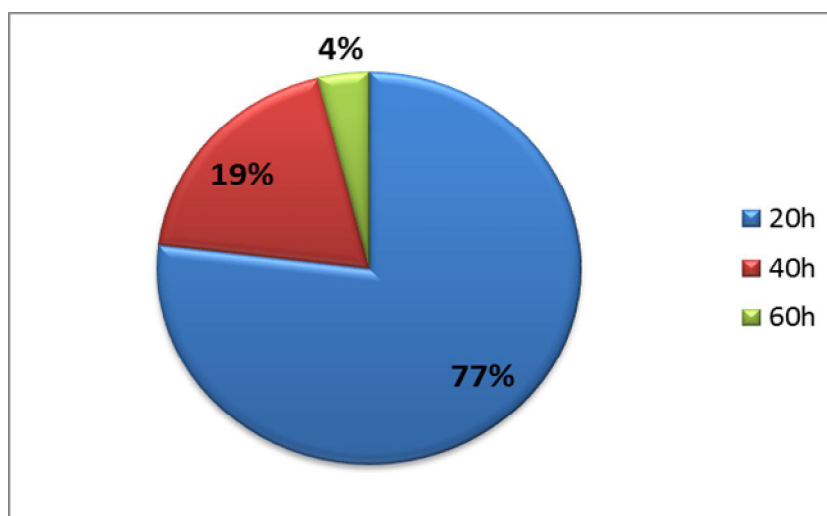
<sup>9</sup> MARANHÃO. Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, 1 jul. 2013. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/legislacao/documento/?id=3674>. Acesso em: 23 nov. 2018.

Gráfico 6 - Perfil dos professores – turno de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Gráfico 7 - Perfil dos Professores - Regime de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

No que se refere ao regime de trabalho, os entrevistados são regidos pela Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências (MARANHÃO, 2013). No Título IV no Art. 14 encontramos o respaldo legal para os professores desempenharem suas funções



Art. 14. Os integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica submetem-se ao regime de trabalho abaixo especificado:

I - Professor: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais, conforme definido em edital de concurso para ingresso;

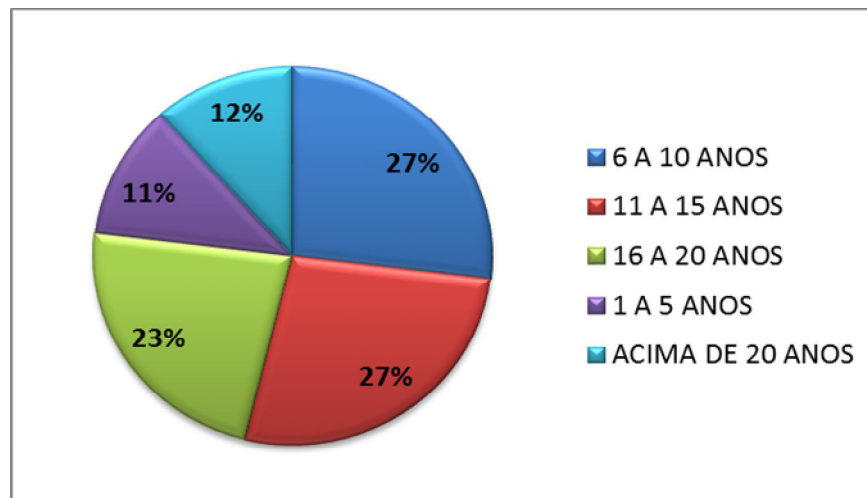
II - Especialista em Educação: 20 (vinte) horas semanais;

III - Professor I, Professor II, Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II: 20 (vinte) horas semanais. (MARANHÃO, 2013, não paginado).

Para consubstanciar a análise do gráfico 8, que trata do Tempo de Serviço dos professores entrevistados, adotamos os estudos proposto por Huberman (2000) em seu estudo trabalho intitulado “O ciclo de vida profissional dos professores”, no qual o autor coloca que:

[...] há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Optamos por uma perspectiva clássica, a da ‘carreira’. [...] que atravessa não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma profissão as vivam todas. (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Gráfico 8 - Perfil dos Professores - Tempo de serviço



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Entendemos que, segundo Huberman (2000), a “carreira” é estruturada de diferentes formas por diferentes indivíduos, pois cada um é influenciado por fatores externos (condição socioeconômica, formação profissional) e internos (fatores psicológicos) que determinam seus modos de pensar e agir, tendo em vista que a carreira é um processo contínuo de transformações e que as etapas não acontecem uniformemente, ou seja, não são sucessivas.

Nos dados expressos no gráfico 8, verificamos que há um percentual de 12% entre os profissionais da escola, campo da investigação, que se encontram no início da carreira profissional, um período estabelecido na pesquisa entre 1 a 5 anos, que segundo Huberman (2000, p. 38 e 39), seria de 1 a 3 anos, a “fase inicial da carreira” e corresponderia à fase do tateamento, período no qual o professor exerce a vigilância sobre si próprio e já percebe os primeiros impactos que podem exigir dele tomadas de atitude. A “descoberta” que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo “profissional”.

Paralelamente ao componente da descoberta, o da “sobrevivência”, é considerado o momento do “choque do real”, assim como da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.

Pudemos perceber nas entrevistas realizadas com os jovens professores e em início de carreira, que os estudos de Huberman (2000) atendem a esse perfil em que se defrontam com situações reais e inesperadas.

Correspondendo a fase da estabilização – professor com 4 a 6 anos de carreira, na qual pode haver a consolidação do repertório pedagógico e sendo caracterizada pelo comprometimento de forma mais definitiva, já se concebe como professor e se posicionam como tal, possivelmente incorporando novos traços à sua identidade profissional, com reflexos positivos na atuação do professor.

Nos dados sistematizados no gráfico 8 (professor com 6 a 10 anos de carreira), o percentual alcançado atinge 27% do universo pesquisado. Coincidentemente, o percentual (27%) mantém-se entre os professores entrevistados com 11 a 15 anos de carreira. No estudo de Huberman (2000) essa etapa estende-se de 7 a 25 e é nomeada de fase da diversificação/questionamento. Nela, o professor adquire mais autonomia e realiza experiências pessoais, diversifica o material didático, as formas de agrupar e avaliar os alunos. Também, se torna mais crítico diante de ideias e conteúdos que lhe pareçam divergentes ou inapropriados.

Em retorno aos dados do gráfico 8, mais dois intervalos foram arrolados, um de professor com 16 a 20 anos de carreira e o último, acima de 20 anos.

Como se percebe, atingimos a escala de Huberman pela metade, uma vez que se estende até os 40 anos.

Convém explicitar que o próprio autor aponta o ciclo de vida profissional ajudando à compreensão das ações dos profissionais da educação em seus processos formativos, e alerta que devemos analisar a individualidade de cada professor, seus

sentimentos, suas emoções e os desafios pelos quais cada um atravessa cotidianamente sua carreira profissional. O autor ainda destaca que as etapas não são universais devido ao desenvolvimento de cada uma delas relacionar-se com a vivência do indivíduo, sendo que uma etapa prepara para a seguinte, não obedecendo assim a uma ordem sucessória.

À guisa de concluir as etapas criadas pelo autor, apontamos a fase da serenidade e distanciamento afetivo – entre 25 a 35 anos de carreira, na qual o professor mostra-se menos vulnerável à avaliação dos outros, até mesmo as feitas pelo diretor, pelos colegas ou pelos alunos. No que diz respeito ao distanciamento afetivo possivelmente ocorre levando em conta que não tem nada a provar: nem aos outros, nem ou a si próprio.

Encerrando, com a etapa – desinvestimento, na qual o autor situa o professor com 35 a 40 anos de carreira, merece destacar que, enquanto os objetivos, mais ambiciosos diminuem ou são redimensionados, sensações, como as de confiança refletidas na serenidade que vai se construindo, aumentam. Possivelmente, decorrem do nível de questionamentos que foram levantados em fase antecedente.

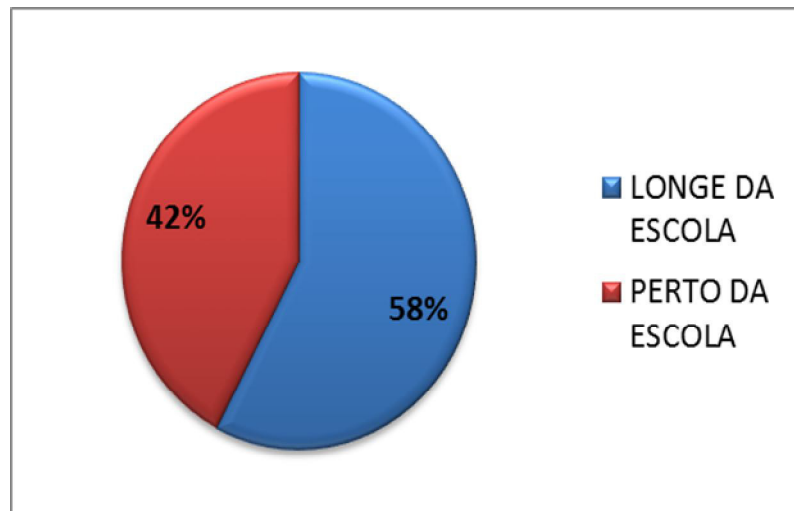
Após esse detalhamento e observando atentamente o gráfico 8, verificamos que mais da metade dos professores, 89%, situam-se na fase da *diversificação e do questionamento*, no entanto, segundo Huberman (2000, p. 39) “a ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe uma continuidade” que não há pois, “cada fase constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade” na qual os indivíduos “não são passivos, não são meros fantoches”.

Essa divisão em fases serve para a organização do trabalho, porém não podem ser tidas como amarras, visto que o homem é influenciado por fatores psicológicos e sociais que variam de indivíduo para indivíduo, daí pressupondo não haver uma linearidade na ocorrência dessas etapas de desenvolvimento.

Outro dado encontrado na análise dos questionários de perfil, diz respeito a escolaridade dos pais dos entrevistados, de um modo geral. Verificamos que o maior nível de escolaridade deles situa-se no Ensino Médio, (42%) e 38% das mães concluíram esta etapa da educação escolar. Constatamos, também, que dentre eles não há nenhum analfabeto.

Em relação à distância da residência/ localização da escola, observamos que 58% dos professores residem distante do seu local de trabalho, no entanto, este fator não é considerado por eles como algo negativo ou que cause insatisfação, tendo em vista que muitos consideram mais importante o “clima” propiciado pela convivência, após muito tempo trabalhando no mesmo Centro e também se encontram acostumados com esse deslocamento diário (gráfico 9).

Gráfico 9 - Distância entre a residência e a escola



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa, em 2019

Cabe reforçar que por ser esta uma pesquisa de cunho qualitativo e na qual já foram feitas as análises das informações provenientes das questões fechadas, daremos continuidade à investigação dos elementos produzidos por meio da análise das questões abertas.

Nesta análise os professores foram agrupados de acordo com as áreas de conhecimento em que estão inseridas as disciplinas

A pergunta que encerra o questionário de perfil, “*Grau de satisfação em relação à sua profissão*” apresentou os seguintes percentuais: 12% estão insatisfeitos, 42% muito satisfeitos e 46% satisfeitos, percentuais decorrentes dos mais variados fatores que vão desde a baixa remuneração, ao tempo de serviço, a fatores de ordem pessoal etc.

Percebemos que o índice de professores satisfeitos, 42%, e muito satisfeitos, 46%, representam quase o total dos entrevistados. Isto nos conduz a pensar que fatores, como a saúde física e psicológica, o comprometimento e uma boa relação professor-aluno influenciam diretamente na satisfação dos docentes e no exercício da sua profissão, o que contribui para um bom desempenho de suas funções.

Podemos perceber isso nas seguintes expressões dos entrevistados.

Estou satisfeita quanto a minha graduação devido à satisfação que sinto na minha área de estudo. Lecionar sociologia para mim é algo que me realiza, pois gosto do debate a que propõe a disciplina em sala de aula. (CHSP-6).

A satisfação se dá de acordo com o que você propõe ao seu aluno (comunidade escolar) e de que forma está absorvendo o conhecimento proposto, e dessa maneira vamos procurando melhorar e aprender com os desafios ora impostos pela profissão, (MTP-2).

Diante do que foi colocado pelos professores a satisfação em exercer a docência vem desde a escolha da graduação e o ingresso em seu campo de ação, não havendo vontade para deixar o magistério, sendo que isto foi inferido através da fala dos professores pesquisados.

### 4.3 Análise da questão indutora

Após as análises relacionadas ao questionário de perfil, observando tanto as questões fechadas quanto as questões abertas, passaremos a analisar a questão indutora “O que é para você **ser professor?**”.

Nesta etapa utilizamos como aporte teórico e metodológico os estudos realizados na década de 1970 por Jean-Claude Abric sobre a TNC, também conhecida como abordagem estrutural (SÁ, 1996).

A TNC de Abric (2000) foi formulada nos termos a seguir: propunha a organização de uma representação com características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação.

De acordo com esta abordagem toda representação social organiza-se em torno de um núcleo central e de um sistema periférico que lhe confere significação, conforme apontado anteriormente.

Como forma de aproximação às representações sociais do *ser professor*, além dos princípios moscovicianos, elegemos a TNC proposta por Abric e recorremos a TALP para coleta dos dados. Essa técnica é considerada por Abric (1994, p. 66 apud SÁ, 1996, p. 115), “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”, visto que com o auxílio desse instrumento captamos as representações dos sujeitos da pesquisa através de suas evocações que é condição essencial o conhecimento situacional dos entrevistados para a realização de uma pesquisa pautada numa abordagem qualitativa.

Para tanto, solicitamos que os entrevistados evocassem de modo livre quatro palavras que viessem à lembrança a partir do estímulo indutor “O que é para você *ser professor?*” e que colocassem as palavras em ordem de importância de 01 (um) a 04 (quatro), bem como que justificassem a sua importância a partir dessa escolha.

Para tratamento dos dados da TALP utilizamos o software livre Interface de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq)<sup>10</sup> que auxilia na organização dos dados.

---

<sup>10</sup> Software livre ligado ao pacote de estatística R que possibilita análises de conteúdo, lexicometria e análises do discurso.

Segundo Camargo e Justo (2013, p. 515), o Iramuteq viabiliza

[...] diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras de palavras) até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Para iniciarmos a análise, todas as palavras foram armazenadas em uma tabela do Excel para serem analisadas pelo software Iramuteq. Dando sequência, organizamos o conteúdo das representações, levando em consideração a ordem e a frequência de evocação dos termos.

Na etapa seguinte, após os termos terem sido processados pelo *software* Iramuteq foi possível calcular a frequência e média dos termos da representação a partir do qual foram gerados quadrantes dando origem à classificação em núcleo central, primeira periferia, segunda periferia e zona de contraste (quadro 5). O quadro de quatro casas constitui-se das palavras que se encontram distribuídas nos quadrantes, seguida a Ordem Média das Evocações (OME), e a ordem média de frequência em que os termos aparecem e a ordem média de importância dada às evocações.

Quadro 5 - Quadro de quadrantes gerados pelo IraMuTeQ

Frequência mínima: 2 OME: 2,52

(continua)

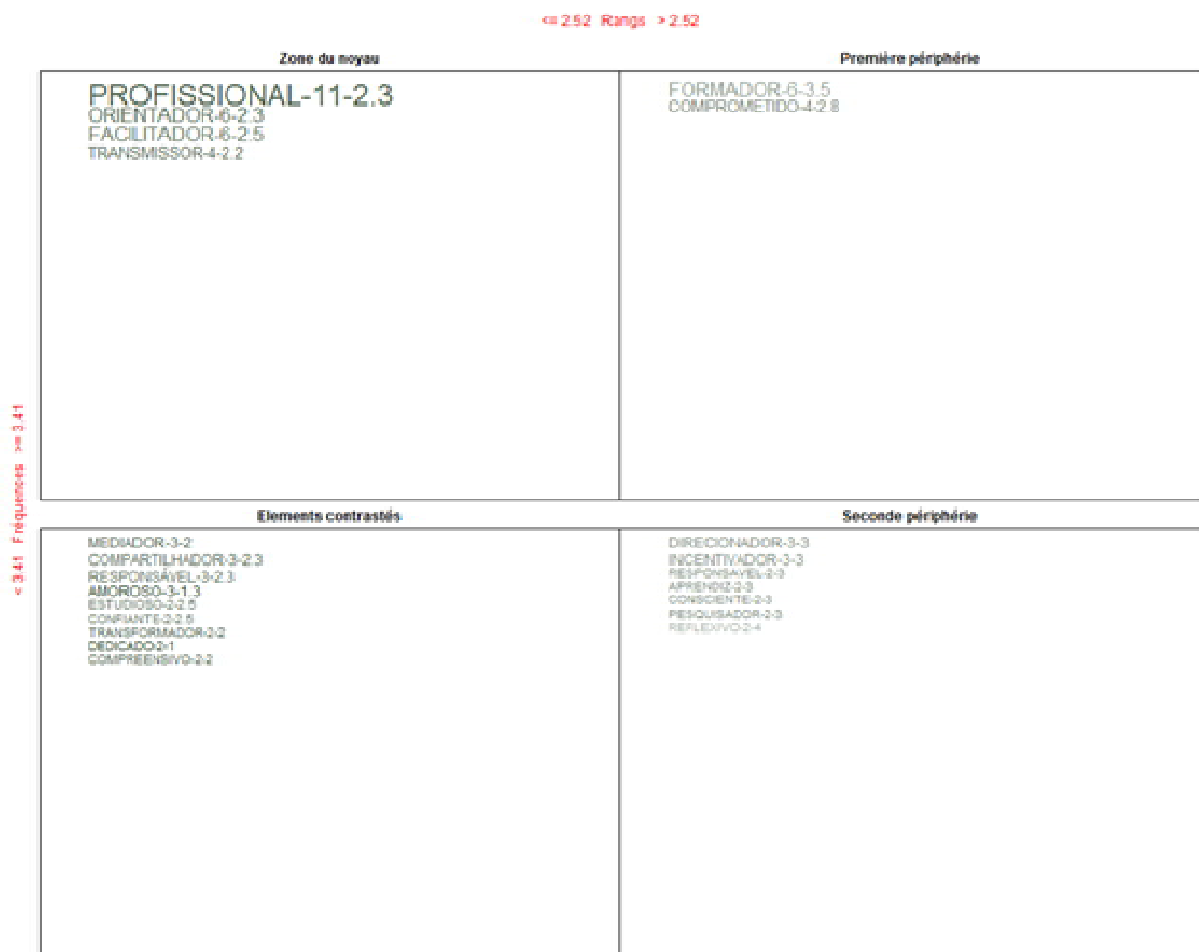
| <b>Núcleo central F &gt;= 3,41 OME &lt;=2,52</b> | <b>F</b> | <b>OME</b> | <b>Primeira Periferia F &gt;=3,41 OME &gt;2,52</b> | <b>F</b> | <b>OME</b> |
|--|----------|------------|--|----------|------------|
| Profissional                                     | 11       | 2.3        | Formador   | 6        | 3.5        |
| Orientador                                       | 6        | 2.3        | Comprometido                                       | 4        | 2.8        |
| Facilitador                                      | 6        | 2.5        |  |          |            |
| Transmissor                                      | 4        | 2.2        |  |          |            |
| Mediador   | 3        | 2          | Direcionador                                       | 3        | 3          |
| Compartilhador                                   | 3        | 2.3        | Incentivador                                       | 3        | 3          |
| Responsável                                      | 3        | 2.3        | Responsável  | 2        | 3          |
| Amoroso  | 3        | 1.3        | Aprendiz   | 2        | 3          |
| Estudioso  | 2        | 2.5        | Consciente   | 2        | 3          |
| Confiante  | 2        | 2.5        | Pesquisador  | 2        | 3          |
| Transformador                                    | 2        | 2          | Reflexivo  | 2        | 4          |
| Dedicado   | 2        | 1          |  |          |            |
| Compreensivo                                     | 2        | 2          |  |          |            |

Fonte: Iramuteq

No primeiro quadrante superior (esquerda), encontram-se as evocações mais citadas e mais importantes enunciadas pelos professores entrevistados, ou seja, respostas fornecidas por grande número de participantes e evocadas prontamente constituindo o núcleo central; no segundo quadrante superior (direito) ou primeira periferia encontram-se as evocações menos marcantes mas que indicam elementos secundários da representação, pois foram respostas dadas com “alta frequência e alta ordem de evocação”; o terceiro quadrante inferior (direito) ou segunda periferia corresponde aos termos que tiveram frequência mais baixa e inclui os termos que foram evocados por último e no quarto quadrante inferior (esquerda) também chamando de zona de contraste que corresponde às palavras com baixa frequência, mesmo sendo pronunciadas mais cedo.

Como podemos perceber a seguir na análise prototípica (figura 2).

Figura 2 - Análise prototípica



Fonte: Iramuteq

Neste estudo as evocações *profissional, orientador, facilitador e transmissor* surgem como o conjunto de elementos que constituem o núcleo central ao estímulo indutor “*O que é para você ser professor?*”. Destacamos, também, que dentre eles o vocábulo *profissional* estabeleceu-se como o núcleo central desta pesquisa, ou seja, o elemento mais significativo da representação, “o elemento que vai resistir a mudanças” e que “permite o estudo comparativo das representações” (ABRIC, 1998, p. 31).

Como se percebe a expressão indutora provocou grande convergência em torno dos termos apontados como constitutivos do Núcleo Central, responsável pela organização e permanência da representação.

Partindo da premissa de que profissão é uma palavra com forte conotação social, cujo conceito pode passar por mudanças em função das contradições sociais em que as pessoas as utilizam, o profissional docente é construído também, de influências sociopolíticas que passam a conferir legitimidade ao seu fazer, ser e agir, perpassando toda a sua vida profissional.

Por outro lado, Tardif (2014) considera os saberes da profissão imbricados na carreira do professor, carreira sendo entendida como sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza, os caminhos que constituem o profissional docente.

Cabe dizer que, todo profissional traz também consigo os conhecimentos acadêmicos e profissionais que são necessários para o exercício da profissão que exerce. No caso, o saber docente depende das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza, assim da personalidade e da experiência profissional que se caracteriza por ser profundamente social concretizando-se na sala de aula, no convívio com seus pares.

Podemos inferir, que as representações dos professores, sujeitos desta pesquisa, se caracterizam pelo gosto que tem em exercer a profissão, pela dignidade que a profissão confere ao seu ser/fazer, pela dedicação e responsabilidade no cumprimento dos deveres do seu ofício, pelo caráter de classe laboral que a profissão lhe confere e pelo pertencimento ao grupo de profissionais com os quais convivem no cotidiano

Neste sentido, o professor MTP2 se pronunciou: “O ser professor não se limita a oferecer esse conhecimento, mas buscar aprender junto com o seu aluno no cotidiano, pois muitas das vezes nos deparamos com situações adversas e que precisamos saber lidar com essas situações impostas pela profissão.”



Complementando, o termo que constituiu o cerne do Núcleo Central, isto é, o professor que se concebe como um profissional, seguem os termos *orientador*, *facilitador* e *transmissor*.

Inferimos que estes termos, de certa forma, se abrigam no primeiro considerando a importância a eles atribuída pelos entrevistados. Ressaltamos, também, que a concepção do ser professor como transmissor de conhecimento apresenta-se possivelmente arraigado como representação resistente e estática historicamente.

Na primeira periferia as evocações *formador* e *comprometido* aparecem com forte tendência à centralidade, pois foram significativamente evocadas pelos sujeitos, mas indicam elementos secundários nesta representação. A evocação *formador* indica estreita relação com o saber docente, pois, o próprio ato de ensinar é modelado no exercício da profissão. Por sua vez, a evocação *comprometido* adequa-se e torna-se necessária para o desenvolvimento das atividades da profissão docente tanto no âmbito da sala de aula com os alunos, quanto com a classe profissional a que pertence.

Vejamos como se expressa o MTP4: “É ser comprometido e compromissado com sua profissão, estar sempre atualizado, ou seja, estudando, pesquisando, esforçando o máximo, oferecendo o melhor.”

Na segunda periferia, encontramos o conjunto das evocações que foram mencionadas por último, mas que trazem aspectos particularizados da representação ao estímulo “*O que é para você ser professor?*”, as evocações *direcionador*, *incentivador* encontram-se com as mesmas frequências e ordens de evocação, no entanto têm significados diferentes, pois o profissional *direcionador* é tido como guia do processo, o que está à frente da sala de aula, podendo ser visto como modelo para o aprendiz. Por sua vez *incentivador* nos leva a inferir que, ao profissional, mesmo em meio a tantas intempéries próprias da carreira docente sempre encontra uma “luz no fim do túnel” em busca de conhecimentos e estratégias que motivem seus alunos no ato de aprender.

Já o vocábulo *responsável*, pode se referir em nível de responsabilidade que o trabalho docente requer, sendo visto como uma característica positiva em meio a tantas provações que passam os professores diariamente no exercício da profissão.

Entendemos que as evocações *aprendiz* e *pesquisador* conectam-se, pois têm significados a se complementar no aspecto da profissão docente, pois exigem o domínio de conhecimentos teóricos e práticos devido às constantes mudanças ocorridas na esfera educacional, sejam elas de ordem legislativa ou teórico-metodológicas, tendo em vista que o desejo de aprender pode ser constante e infinito para quem exerce a profissão docente.

Quanto à evocação *consciente*, entendemos carregar em si significados diversos, dentre eles aquele que transmite valores e princípios direcionando os alunos para a busca de suas preferências, opiniões a conferir o exercício da cidadania, incentivando desta forma a busca por direitos e deveres, não só educacionais como também políticos, tendo em vista que a escola é um órgão fomentador da democracia. Por sua vez, a evocação *reflexivo*, que aparece por último nesta periferia, nem por isto menos importante, pode traduzir o profissional que fundamenta o seu fazer docente dentro da sua prática cotidiana, ou seja, tem que ser crítico, pesquisador e estudioso da profissão que desempenha, pois os ensinamentos acadêmicos devem-se unir a sua prática diária e tornam-se responsável pelos saberes que transmite e sustentam o seu fazer pedagógico.

No quarto quadrante, considerado a zona de contraste ao núcleo central, localizam-se as evocações *mediador, compartilhador, responsável, amoroso estudioso, confiante, transformador, dedicado, compreensivo* constituem os elementos considerados discrepantes em relação ao núcleo central, mas que podem ser pouco consensuais a um subgrupo que defende discursos diferentes da maioria das evocações enunciadas nos quadrantes anteriores.

Entendemos que sentimentos e afetos não desqualificam o professor enquanto um profissional de carreira consciente de suas atribuições e de seus papéis dentro da sociedade.

Por outro lado, algumas representações evocadas podem estar enraizadas em parâmetros históricos e culturais da formação e profissão docente, perceptíveis em muitos perfis de docentes. Pudemos perceber nesta pesquisa que o elemento caracterizador do profissional docente é sua atuação, ou seja, ser visto com um profissional que exerce suas funções de acordo com sua visão de mundo que, por sua vez, constitui elemento primordial na construção de suas representações sociais.

Retomando a análise do quarto quadrante, cabe destacar as que exprimem sentimentos e condutas, como *amoroso, confiante, dedicado*, visto que podem ser analisados como representações que não se adéquam às apontadas como constituintes do núcleo central. Entendemos que funcionam como “sinais de alerta” e podem direcionar nossas reflexões, no sentido de como aproximá-las e até mesmo, as inserir em grupos mais próximos ou mesmo no núcleo central. Concordando com os princípios moscovicianos, vemos as representações sociais abarcando não apenas os aspectos cognitivos, mas também, os voltados para a conduta, os sentimentos e seus significados que permeiam o cotidiano; neste estudo, o cotidiano escolar, atravessado pelas representações sociais apontadas na pesquisa realizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sabermos que o conhecimento se renova o tempo todo e que ele é infinito e incompleto, nos propusemos a fazer esta investigação em busca de respostas as nossas inquietações e questionamentos, tendo por objetivo analisar o significado do *ser professor* para os docentes do Ensino Médio do Centro de Ensino São Cristóvão, escola localizada na região metropolitana de São Luís- Maranhão.

Para tanto, buscamos identificar concepções que esses profissionais atribuem a si próprios no exercício da profissão docente, apontar fatores que contribuem para a caracterização do *ser professor* e identificar os elementos que compõem suas representações à luz da TRS.

Temos como intenção compartilhar as nossas reflexões acerca do objeto de estudo, contribuindo para que o *ser professor* seja melhor compreendido, através das concepções que envolvem a profissão docente e que se encontram muitas vezes esquecidas e sem o devido reconhecimento enquanto profissão.

Apoiamo-nos em estudos desenvolvidos por Moscovici (1961), e na TNC proposta por Abric (2000), seguidor dos princípios moscovicianos. Em ambos, encontramos subsídios necessários para analisar as representações dos sujeitos da pesquisa e por entendermos que Abric propõe um olhar diferenciado aos questionamentos acerca do objeto em questão e também, por concordarmos com Sá (2002) quando afirma que a TNC não é uma teoria menor, e sim que ela traz contribuições significativas para o estudo das representações sociais.

Partindo da leitura de registros e da própria literatura acerca da docência no Brasil, inferimos que a concepção do ser professor é historicamente construída, a partir da percepção tradicionalista da função de ensinar, na qual o sujeito é visto como vocacionado, disciplinado, detentor do saber intelectual e moral, enfim, alguém com um dom especial para assumir tal missão. Acreditamos que o cotidiano calcado nessas concepções tenha produzido representações sociais que as retratassem em correspondentes espaços temporais.

Os dados desta pesquisa mostram que ao refletir sobre a própria prática profissional, ainda há resquícios de representações do ser professor como o profissional vocacionado de outrora, possivelmente arraigada e cristalizada em parcela dos docentes analisados.

As representações sociais se transformam, na medida em que o contexto histórico em tela traz novos elementos para os sujeitos, assim, no Brasil a cada mudança, grande ou

pequena, proposta por leis e políticas educacionais, os professores, na tarefa de familiarizarem-se aos pontos que ainda não lhes pareciam familiares, naturalmente buscaram ajustar suas representações sociais acerca da docência.

As representações que encontramos neste grupo apontaram para um processo de construção multidimensional do professor, tendo em vista que fatores familiares, escolares, culturais e profissionais influenciam em sua maneira de *ser professor*, segundo Machado (2013). Essa multidimensionalidade constitui a concepção de ser professor em diferentes aspectos, sejam eles cognitivos, afetivos e a própria gênese do ser professor, a análise do perfil dos sujeitos foi fator decisivo nessa compreensão.

A partir das evocações dadas em resposta à questão indutora “*O que é para você ser professor?*” foi possível adentrar o conteúdo da estrutura da representação social prevalecente naquele grupo. Considerando-se os dados que compõem e particularizam os sujeitos desta pesquisa, obtivemos como núcleo central destacadamente a evocação *profissional*, revelada pela análise prototípica com uma OME de 2.3 e uma frequência de 11, o que na prática nos mostra que um alto número de sujeitos da amostra a evocou em primeiras posições, tendo sido lembradas também outras três que se nela abrigam, a saber: *orientador*, *facilitador* e *transmissor*.

Esta evocação em destaque contrapõe-se ao perfil do professor almejado para o docente da escola pesquisada, pois, em nosso estudo, verificamos que no PPP da instituição em que a pesquisa foi realizada, a comunidade escolar anseia por um professor mediador da aprendizagem e estimulador do conhecimento dos alunos.

A descoberta deste núcleo central nos aponta mudanças relacionadas às representações sociais da concepção do *ser professor*, pois as leis, as reformas educacionais, o currículo de formação docente e até mesmo a expectativa dos alunos esperam desses profissionais transformou-se ao longo do tempo, e a mudança de contexto social pode ser geradora de mudança nas representações sociais.

Pudemos perceber com a pesquisa que o *ser professor* dos entrevistados representa-se através de uma a visão de um profissional da educação que desempenha suas funções com responsabilidade e compromisso, comprometido com a profissão que abraçou, distanciando-se do profissional vocacionado pertencente a um perfil anterior de docentes tão propagado pela escola tradicionalista, em que a vocação era tida como fator determinante para o exercício do magistério.

Importante destacar como o grupo de docentes, sujeitos desta pesquisa, destaca em primeiro plano a concepção de ser professor mais voltado para o aspecto técnico,

evocando predominantemente o termo *profissional*, o que num primeiro olhar nos gerou estranheza, haja vista, a partir do nosso próprio percurso profissional, a concepção docente se constituiu muito mais ligada a aspectos emocionais e vocacionais.

Além disso, as análises do *ser professor* nos permitiram compreender quão multidimensional é a profissão docente, pois, mesmo pertencendo a uma classe profissional, os aspectos pessoais trazidos pelos múltiplos itinerários formativos e contextos sociais, transbordam durante as evocações, que apresentam grande variação.

Os docentes diferem entre si quanto as suas atribuições dentro e fora de sala de aula autodescrevendo-se como orientadores afetivos e transmissores do conhecimento, expressando assim o caráter plural que constitui a função docente.

Isto pôde ser comprovado ao observarem-se os gráficos gerados pela análise prototípica, que traz diferentes percepções em suas zonas de periferia, ora tendendo mais para o aspecto operacional da concepção docente, ora trazendo elementos mais ligados ao afeto no exercício da profissão. Este contraponto se torna mais evidente, ao nos debruçarmos de forma crítica ao que esta mesma análise apresenta em sua zona de contraste das evocações, destacamos *amoroso*, com uma OME de 1.3 e uma frequência igual a 3, o que na prática nos informa que três sujeitos a evocaram em posição inicial.

Constatamos também, que *ser professor* é uma tarefa complexa, pois envolve não só saberes profissionais, mas saberes da experiência, e é nesta troca diária de saberes que a profissão se consolida por meio de metodologias e didáticas partilhadas que enriquecem o fazer/ser do profissional da educação, tendo em vista que o professor carrega em si toda uma gama de conhecimentos que são atualizados constantemente no exercício da sua função.

Essas considerações servem para fundamentar a análise das evocações, que foram mencionadas anteriormente, e para dar sustentação teórica ao núcleo central das representações sociais dos docentes da escola pesquisada sobre o *ser professor*, podemos, portanto, inferir que a representação social dos professores é construída mediante saberes, conhecimentos e informações que são partilhadas pelos participantes do grupo pesquisado e que suas experiências contribuem para o exercício da profissão docente de forma consciente e profissional.

Este estudo pautou-se em reflexões teórico-epistemológicas sobre o objeto analisado e consideramos que os pontos levantados, descobertos e, também, podemos dizer inferidos, ressaltam a relevância do *ser professor*, tendo em vista que a profissão docente em todos os níveis e especificidades encontra-se em constante mudança necessitando de um olhar

minucioso dos elementos contribuintes para a formação dos profissionais que abraçam esta carreira.

A pesquisa em questão analisou as representações sociais de um grupo de professores do Ensino Médio, desvendando sua concepção de ser professor ao identificar sua autodescrição enquanto docentes ativos e levantar possíveis fatores que viessem a influenciar nessas decisões. Acreditamos que as informações reveladas nesta investigação contribuem grandemente, para a compreensão da realidade pedagógica e educacional da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ABRIC, Jean Claude. A organização interna da representação social: sistema periférico e central. In: GUIMELLI, Christian (Org.). **Estruturas e transformação das representações sociais**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1994. p. 73-84.
- ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 155-169.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. **Jeux, conflits et représentations sociales**. Tese (Doutorado) - Université de Provence, Aix-en-Provence, 1976.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. In: FAUSTO NETO, Antônio M. Q. (Org.). **Tecendo saberes**. Rio de Janeiro: Diadorim/UFRJ/CFCH, 1994. p. 60-78.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 14, n. 61, p. 60-78, 2008.
- ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.
- BRASIL. Decreto 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 -CAPES no fomento a programas de formação



inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União:** Seção 1, 25 abr. 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES/DEB nº 02/2009. Orienta as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa, conforme a Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009, que institui o PIBID no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2009d. Disponível em: Disponível em:



[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf). Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71: capítulo IV: Ensino Supletivo: Legislação do Ensino Supletivo. Brasília, DF: MEC/DFU, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 1 jul. 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em: 10 set. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos de A.; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. *In*: GHIGLIONE, Rodolphe; BONET, Claude; RICHARD, Jean-François (Eds.). **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. cap. 4, p. 93-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação. *In*: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Blog**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António *et al.* (Orgs.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. cap. 2, p. 31-61.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António *et al.* (Orgs.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS. Você conhece o Iramuteq? Veja funcionalidades e exemplos de uso. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS. **Blog**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [www.ibpad.com.br/blog/iramuteq-veja-aqui-funcionalidades/](http://www.ibpad.com.br/blog/iramuteq-veja-aqui-funcionalidades/). Acesso em: 30 ago. 2018.

JESUÍNO, Jorge C. Ancrages. *In*: BUSCHINI, Fabrice; KALAMPALIKIS, Nikos (Eds.). **Penser la vie, le social, la nature**. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici. Paris: Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 2001. p. 277-291.

JODELET, Denise. A representação social: fenômenos, conceito e teoria. *In*: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia social**. Barcelona: Polity Press, 1986. v. 2.

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

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *In*: S. MOSCOVICI, Serge (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. v. 2. p. 357-378.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora da UFPE, 2013.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em Foco**, Recife, p. 1-10, 2008.

MARANHÃO. Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão: Poder Executivo**, São Luís, p. 5, 1º jul. 2013. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/legislacao/documento/?id=3674>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MARANHÃO. Secretaria do Estado do Maranhão. **Portaria nº 695, de 30 de maio de 2016**. Disciplina o processo de lotação dos professores em Condição Especial de Trabalho – CET nas unidades escolares da rede pública estadual. São Luís: Secretaria do Estado do Maranhão, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/09/PORTARIA-N%C2%BA-695-2016.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MEIRELES, Maximiano Martins de. **Identidades em travessia**: representações de estudantes de Letras sobre ser professor de língua portuguesa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

MELO, Alba Martins de. **Representações sociais do ser professor na perspectiva dos estudantes de pedagogia**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de licenciandos em Química sobre “ser professor”**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse, son image et son public. **Revue Française de Sociologie**, Paris, p. 328-330, 1961.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 2. p. 29-109.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

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

NÓVOA, António (Org.). **Profissão, professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, António *et al.* O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão, professor**. Porto: Porto Editora, 1995b. v. 2. p. 13-34.

NÓVOA, António *et al.* Vidas de professores. **American Sociological Review**, New York, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995c.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. cap. I, p. 13-34.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser professor**: representações sociais de professores. 2016. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

REIS, Rennata Paolla Jacintho Peres. **Ser professor no ensino superior**: representações sociais das práticas docentes por formadores de curso de Pedagogia. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Representações do ser professor no curso de Letras. **Revista do GEL**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 97-116, 2014.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

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

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. A formar professores como profissionais reflexivos, 1997. *In*: CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de educação infantil**: representações sociais e identidade profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 135-144.

WIKIMAPIA. Centro de Ensino São Cristóvão (São Luís): escola/colégio (ensino fundamental/médio). In: WIKIMAPIA. **Blog**. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://wikimapia.org/10415133/pt/Centro-de-Ensino-S%C3%A3o-Cristov%C3%A3o>. Acesso em: 12 jan. 2019.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - ENTREVISTA “PERGUNTA INDUTORA”

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

### PERGUNTA INDUTORA

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018, no Centro de Ensino São Cristóvão em São Luís - MA, com vistas à coleta de dados da pesquisa de **Fábia Elina dos Santos Araújo**, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, intitulada *Ser professor no ensino médio público: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais*, cujo objetivo geral é analisar o significado do *ser professor* para os docentes do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de São Luís e suas implicações para o exercício da profissão à luz das representações sociais.

1. O que é para você *ser professor*?

---



---



---



---



---



---



---



---

Justifique sua resposta.

---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

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

**Orientadora:** Maria Núbia Barbosa Bonfim

**Mestranda:** Fábila Elina dos Santos Araujo

**TÍTULO DA PESQUISA:** *Ser professor* no ensino médio público: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais.

**OBJETIVO:** analisar o significado do *ser professor* para os docentes do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de São Luís e suas implicações para o exercício da profissão à luz das representações sociais.

### QUESTIONÁRIO DE PERFIL

#### DADOS DO PARTICIPANTE

CÓDIGO: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

**1. Formação acadêmica**

Licenciatura  Bacharelado  Outra Qual \_\_\_\_\_

**2. Curso de pós-graduação**

Especialização em que \_\_\_\_\_ ano do término \_\_\_\_\_

Mestrado em que \_\_\_\_\_ ano do término \_\_\_\_\_

Doutorado em que \_\_\_\_\_ ano do término \_\_\_\_\_

**3. Situação funcional**

Contratado  Efetivo  Outra Qual \_\_\_\_\_

**4. Regime de trabalho**

20 horas  40 horas  60 horas

**5. Turnos em que leciona**

Matutino  Vespertino  Noturno

**6. Disciplina que leciona** \_\_\_\_\_

**7. Disciplina que lecionou** \_\_\_\_\_

**8. Redes de ensino**

Estadual  Municipal  Privada  Outra rede de ensino

**9. Tempo de serviço**

1 a 5 anos  6 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos  mais de 25 anos





**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa intitulada ***Ser professor no ensino médio público: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais***, cujo objetivo geral é analisar o significado do *ser professor* para os docentes do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de São Luís e suas implicações para o exercício da profissão à luz das representações sociais. Este estudo tem como responsável a pesquisadora Fábila Elina dos Santos Araujo, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Núbia Barbosa Bonfim. Ao integrar a pesquisa você permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos.

Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às informações e após o registro destas o documento será destruído.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do (a) voluntário(a)

---

Fábila Elina dos Santos Araujo  
(Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento)

## **ANEXOS**

## ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao Senhor

MAURO HENRIQUE DA SILVA SOUZA

Diretor do Centro de Ensino São Cristóvão

LOCAL

Apresentamos a V. S<sup>a</sup> a mestranda Fábria Eline dos Santos Araujo, aluna regularmente matriculada na 17<sup>a</sup> turma do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, que realiza a pesquisa – ***Ser professor no ensino médio público: um estudo à luz da teoria das Representações Sociais*** sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Núbia Barbosa Bonfim – objetivando analisar o significado do *ser professor* para os docentes do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada na região metropolitana de São Luís e suas implicações para o exercício da profissão à luz das representações sociais.

A coleta de dados será desenvolvida através da realização de entrevistas; aplicação de pergunta indutora junto aos professores de ensino médio do Centro de Ensino São Cristóvão.

Nesta oportunidade, solicitamos a V. S<sup>a</sup> que disponibilize as informações necessárias à realização da pesquisa.

Na certeza de contar com a colaboração de V. S<sup>a</sup> colocamos o Mestrado em Educação a sua disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO**  
Coordenadora do Mestrado em Educação

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Mauro Henrique da Silva Souza, diretor adjunto, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: um estudo à luz da teoria das representações sociais** sob responsabilidade da pesquisadora Fábila Elina dos Santos Araujo, no Centro de Ensino São Cristóvão. Para tanto, será disponibilizado a pesquisadora o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, a autorização para citar o nome deste estabelecimento de ensino no texto escrito da pesquisa, e, também, foto da fachada principal da escola.

São Luís, 01 de agosto de 2018.

---

*Mauro Henrique da Silva Souza*  
Diretor Adjunto  
Centro de Ensino São Cristóvão