

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ



ISABEL CRISTINA DE MORAIS DA SILVA

Representações Sociais de Prática Docente por formandos de Curso Normal e Professores que
atuam nos anos iniciais

Rio de Janeiro

2015

ISABEL CRISTINA DE MORAIS DA SILVA

**Representações Sociais de Prática Docente por formandos de Curso Normal e
Professores que atuam nos anos iniciais**

Linha de Pesquisa: Representações sociais e prática escolar

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
de Educação. Orientador Prof. Dr. Pedro Humberto Faria
Campos.

Rio de Janeiro

2015

ISABEL CRISTINA DE MORAIS DA SILVA

**Representações Sociais de Prática Docente por formandos de Curso Normal e
Professores que atuam nos anos iniciais**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
de Educação.

Banca examinadora:

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos

DEDICATÓRIA

Ao Senhor Jesus Cristo,
À minha filha,
Isabela e
Ao meu esposo,
Carlos Roberto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos, que com muita sabedoria, compreensão e dedicação me orientou neste percurso. Seus ensinamentos serão sempre fonte de inspiração para a busca de futuros caminhos;

Agradeço a todos os professores do programa de pós-graduação da Estácio de Sá pelas orientações e apoio recebidos ao longo destes dois anos, em especial Professora Alda Alves Mazzotti.

Agradeço à Profa. Dra. Claudia Rabello de Castro, por suas leituras e comentários na fundamentação teórica e ajuda na organização do trabalho.

Agradeço aos meus colegas de mestrado Dennis, Maria Luzia, Sueli, Judith e Fátima que participaram de cada instante e de maneira muito especial na construção deste percurso dedicando seu tempo, conhecimento e carinho.

À Regina Madalém, pela revisão do texto.

Agradeço a todos os professores da rede Municipal e da rede Particular de Ensino dos anos iniciais e alunos de Curso Normal Médio que se dispuseram a responder os questionários contribuindo fundamentalmente para que se tornasse possível a realização desta pesquisa. Agradeço ainda a minha chefe e colega de trabalho, Nícia Giffoni pela compreensão e cooperação fundamentais para que meus horários de disponibilidade para a realização da pesquisa e participação das atividades presenciais do programa assim como confecção do instrumento de coleta de dados estivessem garantidos.

Agradeço ao meu marido, Carlos Roberto, que de uma forma muito peculiar, me apoiou para realização desse processo. A segurança, o companheirismo, o respeito, a escuta, a confiança, o colo e o amor estiveram sempre presentes de uma forma muito intensa durante toda a realização deste projeto;

Agradeço também à minha filha, que provocou em mim um amor imensurável, uma sensibilidade especial e a contínua possibilidade de dar vida à “minha criança” interna. Isabela me possibilita ser um ser humano melhor porque esta filha é uma criança linda, e possui capacidade de resgatar em mim os sentimentos mais preciosos.

Agradeço ainda aos “meus pais”, Moacyr e Virginia, que participaram intensamente da minha vida de uma forma muito presente e atenciosa, incentivando fundamentalmente o meu crescimento acadêmico. Sempre buscando oferecer a segurança de pequenas conquistas, desde os momentos do dever de casa, quando ainda pequena, até o incentivo e apoio aos meus momentos de estudos mais recentes.

Sou grata a muitas outras pessoas, pois acredito que cada ser humano que surge em nosso caminho, é fundamental para o nosso desenvolvimento e essencial para nossa evolução. Cada um destes contribui de uma forma peculiar no sentido de nos permitir ver, sentir, refletir e somar alguma experiência. Aprendi muito com as pessoas que estiveram ao meu lado e mesmo as que se mantiveram distantes. Tive a oportunidade de conviver com “grandes mestres”, que me acolheram e disponibilizaram um especial “compartilhar de seus saberes” fazendo com que cada momento de crescimento tivesse sua magia e encantamento.

RESUMO

Este estudo se propôs conhecer e analisar as representações sociais acerca das “práticas docentes” elaboradas por recém-egressos do Curso Normal e professores experientes dos anos iniciais, que também se formaram neste curso. Buscou-se realizar uma análise comparativa entre as representações dos dois grupos, com o intuito de discutir o impacto do tempo de experiência profissional, mais de dez anos nos anos iniciais, na representação das práticas docentes. O estudo expôs um breve histórico do Curso Normal no Brasil e a formação docente e uma análise de estudos atuais sobre os problemas dessa formação e a dissociação entre teoria e prática. Ao Analisar alguns estudos recentes sobre as representações sociais do trabalho docente e da prática docente, vemos que os estudos apontam os seguintes elementos como possivelmente centrais: amor – dedicação – vocação – compromisso – responsabilidade – doação – experiência, girando em torno do aspecto afetivo em detrimento dos conhecimentos teóricos. Além destes há os relacionados aos desafios da docência. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram construídos três estudos: um estudo exploratório e dois estudos contendo três instrumentos aplicados para dois grupos (recém-egressos do Curso Normal e para professores experientes). Os dados coletados através da aplicação dos instrumentos foram tratados por métodos de análise segundo a abordagem estrutural. O estudo exploratório deu origem a uma lista de 24 atividades. O estudo 1 foi aplicado ao grupo de recém-egressos, onde apresentamos uma questão de *evocação*, através de teste de centralidade clássico com negativas. À segunda questão, de *caracterização* (questionamento) e à terceira questão, *seleção de das atividades mais importantes e as mais menos importantes da prática do professor*, foi aplicado o mesmo teste de centralidade clássico com negativas. O estudo 2 foi aplicado ao grupo de 100 professores experientes dos anos iniciais. A Representação Social da prática docente em recém-egressos e em professores experientes identificada da prática docente encontrada está fundamentada no “planejamento de aula”. Os Elementos Centrais da representação social em professores experientes também foram “estudar o conteúdo”, “assíduo” e “aluno indisciplinado” e, “disciplina”, “atividades no quadro”, “planejamento de curso”, “explicar atividades”, “mediar conflitos” e “atividades lúdicas” como elementos relacionados ao Sistema Periférico neste grupo. Os Elementos Centrais dos recém-egressos são “planejamento de aula” e também “aluno indisciplinado” e, “assíduo”, “conselho de classe”, “atividades lúdicas”, “reuniões de pais”, “estudar conteúdo” e “discutir resultados” como elementos relacionados ao Sistema Periférico desta representação. De modo geral, os resultados nos levam a três grandes conclusões. A primeira delas é que os profissionais formados no Curso Normal, sejam recém-egressos ou experientes, dão grande valor ao trabalho sala de aula, configurando uma representação das práticas em torno do “ensinar” e suas implicações ou derivados, sobretudo, como um elemento central nitidamente organizador do campo e o “planejamento de aula” confirmando outros resultados de pesquisas sobre o tema. Levantamos a hipótese que o “planejamento de aula” seja o elemento definidor, na representação das práticas docentes, da especificidade da formação normalista.

Palavras-chave: Representações sociais. Prática Docente. Curso Normal.

ABSTRACT

This study aims to know and analyze the social representations about the "teaching practice" developed by newly graduated from Normal Course and experienced teachers of early years, who also formed in this course. We attempted to perform a comparative analysis between the representations of the two groups, with the purpose of discussing the impact of the length of professional experience, more than ten years in the initial years, the representation of practice teachers. The study gave a brief history of Normal Travel in Brazil and teacher training and a review of current studies on the problems of this training and the dissociation between theory and practice. Look at some recent studies on the social representations of the work of teaching and teaching practice. For the development of this research were constructed three studies: an exploratory study and two studies containing three instruments applied for the two groups (the newly graduates of Normal Course and for the experienced teachers). The data collected through the application of the instruments were treated by methods of analysis according to the structural approach. The exploratory study resulted in a list of 24 activities. The study a was applied to the group of newly graduates, where we present a question of evocation, the second issue was the characterization (questioning) and the third question was applied a test of centrality classic with negative. The study two was applied to the group of 100 experienced teachers of early years. We apply the following instruments: a question of characterisation (questioning), a question of test of centrality classic with negative (same as the question of the study a) and a third question about the selection of the most important activities and the more less important practice of the teacher. The social representation of the teaching practice in newly graduates and experienced teachers identified the teaching practice is based on lesson planning. the central elements of social representation in experienced teachers were also studying the content and assiduous and undisciplined student and discipline, activities in the framework, planning of course, explain activities, mediating conflicts and playful activities as elements related to peripheral system in this group. the central elements of newly graduates are lesson planning and also student undisciplined and assiduous, class council, recreational activities, meetings of parents, study content and discuss results as elements related to peripheral system of representation. it could be perceived that the social representation of practice teachers described by groups is organized around practices directly tied to the classroom. the representation of practices is reinforced by the test to the centrality of the social representation of the work of teaching, which confirm in general in many other studies.

Keywords: Social Representations. Teaching Practice. Normal Course.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Elementos da representação da Prática Docente por formandos de Curso Normal organizados após tratamento dos dados com o auxílio do programa EVOC	84
Tabela 2 – Teste de centralidade com objetivo de verificar as respostas de formandos a respeito do papel próprio do professor dos anos iniciais	87
Tabela 3 – Teste de centralidade com objetivo de verificar as respostas de professores experientes a respeito do papel próprio do professor dos anos iniciais	93

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Árvore máxima da representação social da prática docente por formandos de Curso Normal 86
- Figura 2 - Árvore máxima da representação social da prática docente por professores experientes dos anos iniciais 92
- Figura 3 - Árvore Máxima das Práticas Valorizadas pela Escola, em Docentes experientes dos Anos Iniciais..... 94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO NORMAL: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.	18
1.1. O CURSO NORMAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE	19
CAPÍTULO 2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	38
2.1. A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL	47
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS ATUAIS.	57
3.1 – DISSOCIAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	57
CAPÍTULO 4 - PRÁTICA DOCENTE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	67
4.1 – OS ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE E DA PRÁTICA DOCENTE.....	677
CAPÍTULO 5 – ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÁTICA DOCENTE EM FORMANDOS DE CURSO NORMAL E PROFESSORES EXPERIENTES DOS ANOS INICIAIS	77
5.1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO	77
5.2 – ESTUDO 1: ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL E DAS PRÁTICAS DOCENTES EM FORMANDOS DE CURSO NORMAL	78
5.2.1- <i>Sujeitos</i>	78
5.2.2 – <i>Instrumentos e procedimentos de análise</i>	79
5.2.3 – <i>Resultados do estudo da representação social do papel e das práticas docentes em formandos de curso normal</i>	822
5.3 – ESTUDO 2: ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL E DAS PRÁTICAS DOCENTE EM PROFESSORES EXPERIENTES DOS ANOS INICIAIS	88
5.3.1 – <i>Sujeitos</i>	88
5.3.2 – <i>Instrumentos e procedimentos de análise</i>	89
5.3.3 – <i>Resultados do estudo da representação social do papel e das práticas docentes em professores experientes nos anos iniciais</i>	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE I.....	109
APÊNDICE II.....	1111
ANEXO 1.....	113
ANEXO 2.....	116

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de muitas inquietações, que surgiram na convivência com professoras de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas privadas e escolas públicas municipais, localizadas no interior do Estado do Rio de Janeiro. Essas inquietações tornaram-se foco de reflexão e de discussões com grupos de professoras sobre a construção da prática docente. Esses grupos realizaram discussões sobre os saberes que permeiam a prática docente no cotidiano escolar e, nesses encontros, discutiu-se a importância desses saberes tanto na formação como na prática docente, bem como a influência desse saber na prática do professor e no sucesso ou no fracasso do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Assim, este estudo volta-se para a compreensão da relação entre a formação do professor e a sua prática cotidiana de sala de aula. O Curso Normal tem sido o principal recurso para a formação de professores dos anos iniciais e da Educação Infantil no Brasil. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) determinou que o exercício do magistério no fundamental e infantil passasse a ser de responsabilidade dos egressos de cursos superiores de pedagogia, que anteriormente tinham objetivo de formar professores para atuar em cursos de formação, assim como atuar como diretores de escola, supervisores e orientadores educacionais. Porém, não é essa a realidade encontrada nas escolas, principalmente as do interior dos estados brasileiros, pois a maioria dos professores ainda não tem essa formação superior. O Curso Normal, cujo currículo é substancialmente diferente dos cursos de Pedagogia, tem sido apontado, dessa forma, como mais direcionado a uma formação mais prática.

Nos anos de 1990 muitos estudos se voltaram para a questão de repensar a formação inicial e contínua de professores, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Para Pimenta (2007), nessa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos de 1970/1980 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção enquanto reproduções das desigualdades sociais, não são suficientes para o entendimento das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares.

Entendemos que os saberes que constituem o cerne da formação e da prática docente interferem decisivamente no sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Então, é na prática, nas interações do dia a dia, nas experiências ao longo de sua trajetória

profissional, que o professor vai construindo e reconstruindo sua identidade profissional, e, por conseguinte, construindo suas representações sobre a profissão que exerce. Em suas interações no cotidiano, os professores produzem as representações sobre o mundo, o fazer pedagógico e a prática docente, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a formação de sua identidade.

No centro das discussões sobre o movimento de profissionalização, o objetivo tem sido precisamente o de conseguir desenvolver e implantar certas competências profissionais dentro do ensino e na formação de professores, tais como: autonomia profissional; utilização em prática dos conhecimentos especializados adquiridos na formação e capacidade de realizar uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares; autocontrole da prática; e competência profissional. Assim, todos os esforços têm sido voltados para reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (TARDIF, 2000).

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores, tanto na sua formação quanto no cotidiano de seu trabalho dentro da escola.

Estudos atuais têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras e não necessariamente aquelas produzidas pelos resultados recentes das ciências da educação. Em decorrência, têm colocado em foco a formação inicial e a continuada dos professores.

A respeito da formação inicial, estudos têm revelado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios longe da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de compreender as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para a construção de uma nova identidade do professor. Os cursos de formação inicial têm se revelado pouco eficientes para mudar a prática docente e, conseqüentemente, as situações difíceis do dia a dia escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Os cursos de formação inicial não colocam a prática docente como o ponto de partida e o de chegada da formação docente, acaba por, tão somente, evidenciar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Um dos problemas que marcam a formação dos professores atualmente é a questão da relação entre teoria e prática. Muitos estudos têm mostrado uma visão dissociativa na

formação dos professores, como Gatti (2008), Nóvoa (2001), De Souza (2001), Tardif (2000) e Candau (2002), que discutem a relação teoria-prática.

A questão da relação entre a teoria e a prática não é nova e, de fato, tem estado presente ao longo da história da formação do professor. Nessa relação se manifestam os problemas e contradições da formação inicial do professor que, na sua prática privilegia a dicotomia entre teoria e prática.

Face a esta realidade, algumas questões foram levantadas para a concretização do presente estudo. Qual é a formação prática que o Curso Normal oferece? O recém-egresso do Curso Normal tem uma visão da prática docente igual ou diferente do professor mais experiente, com dez anos ou mais de trabalho em sala de aula, que também teve sua formação em Curso Normal? Como esses dois grupos hierarquizam as práticas cotidianas dentro da escola, ou seja, quais as práticas consideradas mais importantes para cada grupo?

Para respondermos essas questões utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais a partir da teoria do Núcleo Central. Na perspectiva estrutural, a representação se define por seu conteúdo e sua organização, ou seja, sua estrutura interna. Esta organização pressupõe uma hierarquia determinada entre os seus dois componentes: núcleo central e sistema periférico. Estes componentes funcionam como uma entidade, onde cada um assume uma função específica e complementar em relação ao outro (ABRIC, 2000).

Conforme mostra Abric (2000) o funcionamento da Representação Social na perspectiva da abordagem estrutural, é regida por um duplo sistema que nos possibilita a compreensão das Representações Sociais de acordo com suas características básicas que podem parecer contraditórias. A contradição que o autor se refere é em função dos componentes da Representação Social, por possuírem características ao mesmo tempo, estáveis e rígidas decorrentes de um núcleo central fortemente ancorado nos valores e normas do grupo, vivenciado e compartilhado por seus membros e, móveis e flexíveis em função do sistema periférico estar constituído de elementos oriundos das práticas sociais, nas quais os indivíduos ou os grupos estão inseridos, com as experiências individuais e as relações estabelecidas no grupo.

De acordo com esse autor as Representações Sociais possuem a característica específica de manter em sua estrutura, elementos que são oriundos dos consensos do grupo e elementos que fazem parte das experiências individuais. Segundo ele, a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo modo que eles

dão significado ao objeto com o qual são comparados.

O estudo das Representações Sociais, como contemplada na abordagem estrutural, permite a compreensão das dinâmicas sociais e no caso deste estudo, para a compreensão das práticas docentes. A pesquisa realizada nesta perspectiva, fundamentada na abordagem estrutural, permite ter acesso a um conjunto organizado de instrumentos de análise, cuja interpretação possibilita entender a interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais os indivíduos evoluem. De acordo com Abric (2000), um estudo regido pela abordagem estrutural nos permite compreender os processos que influenciam na adaptação sócio cognitiva dos indivíduos à realidade do dia a dia e às características do meio social e ideológico.

A utilização da abordagem estrutural neste estudo visa a identificar a estrutura e a organização das Representações Sociais que professores recém-egressos do Curso Normal e professores experientes dos anos iniciais constroem sobre as suas práticas, como se posicionam individual e coletivamente diante de práticas aprendidas durante sua formação, construindo suas ações, que em um determinado instante podem estar reproduzindo padrões de comportamento ancorados em valores e normas já instalados neste grupo social ou provocando transformações de acordo com a absorção de elementos novos a estas práticas.

Para Abric (2001), a escolha da metodologia a ser utilizada em uma pesquisa deve ser determinada por considerações empíricas como a natureza do objeto estudado, tipo de problema, imposição da situação e outros, mas principalmente pelo sistema teórico que sustenta e justifica a investigação. A eleição dos instrumentos deve ser orientada pela abordagem da teoria das representações sociais escolhida pelo investigador. Segundo este autor o estudo das representações sociais implica a utilização de métodos que busquem identificar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, conhecer a organização desses elementos e identificar o núcleo central da representação social, assim como verificar a centralidade e a hierarquia manifesta desses elementos.

A análise das representações sociais da prática docente por recém-egressos de Curso Normal e professores experientes teve por objetivo identificar a diferença, percebida pelos próprios professores, entre os conhecimentos aprendidos na formação do Curso Normal e aqueles que são utilizados no exercício de sua prática profissional.

Assim, uma revisão sobre os estudos de representações sociais do trabalho docente e da prática docente dos últimos anos, das pesquisas sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais acerca de suas práticas docentes, de como e por que suas crenças e atitudes são construídas e sustentadas torna-se necessária para que os objetivos deste estudo

sejam alcançados.

Ao analisarmos esses estudos sobre as Representações Sociais do trabalho docente, podemos perceber uma imagem pouco clara do papel do professor dos anos iniciais, parecendo estar relacionado a um ideal, que ora remete a uma dimensão relacional, ligada a elementos como amor e dedicação, ora relacionada a elementos ligados à dimensão educativa/instrucional como,, ensinar, planejamento e vocação. Os estudos que tratam sobre a relação entre representação social e práticas docentes não foram encontrados, tampouco estudos que identifiquem a percepção que os professores têm acerca das expectativas da escola sobre o seu trabalho, o que corresponde ao que chamamos de “papel institucional”. É neste sentido que se configura a relevância e a pertinência do presente estudo.

Abriç (2001) orienta a adoção de uma aproximação pluri-metodológica das representações para a realização de uma investigação de modo a respeitar quatro etapas: a) a identificação do conteúdo da representação; b) o estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia; c) a determinação do controle do núcleo central e d) o teste de centralidade.

Esta pesquisa teve como proposta compreender e analisar a formação prática que o futuro professor recebe durante o Curso Normal, como formação inicial, e se essa prática se identifica com a prática construída pelo professor ao longo de sua carreira por meio da identificação da estrutura e da organização dos elementos que constituem as Representações Sociais que estes professores elaboram sobre sua prática. Assim, compreender a forma como estes profissionais ancoram os recursos utilizados em sua prática, de acordo com a influência exercida a partir da formação recebida durante o seu processo formativo, tentando identificar se há, de fato, diferenças e convergências entre o tempo de experiência e a formação prática dos recém-egressos de Curso Normal, na Representação Social da Prática Docente.

Dessa forma, foram desenvolvidos três estudos: o estudo exploratório (apêndices 1 e 2) sobre as práticas docentes e o papel do professor nas escolas, que originou uma lista de 24 práticas (ações\condutas) para serem usadas nos instrumentos de coleta.

No Estudo um aplicado aos professores recém-egressos do Curso Normal, foi aplicado um instrumento com três questões para a coleta (anexo 1): uma questão de evocação, uma questão de caracterização e um teste de centralidade. A questão de evocação partiu de um questionamento elaborado a partir de “associação livre”, pedindo ao professor que indicasse pelo menos três práticas importantes que são usadas na escola. Este método tem como finalidade promover uma aproximação com a estrutura das representações sociais, possibilitando o levantamento das primeiras hipóteses, a partir dos elementos coletados, do

que poderia ser considerado como elemento central ou periférico. Nesse método entende-se que o que é lembrado ou evocado em primeira instância pode sugerir maior importância em relação ao tema tratado.

A questão de caracterização foi construída a partir das 24 atividades do estudo exploratório sendo solicitado ao professor que indicasse as seis atividades mais características do trabalho do professor na escola.

O teste de centralidade utilizou os elementos considerados centrais, extraídos da literatura especializada, sobre o papel do professor. Na construção das questões, foram utilizados oito elementos que foram potencialmente centrais na representação social do trabalho docente, a saber: carinho, dedicação, ensinar, planejamento, bom relacionamento, vocação, compromisso e conhecimentos dos conteúdos.

No Estudo 2 (anexo 2), aplicado aos professores experientes, foram utilizadas as questões, do tipo hierarquização. Nessa questão, foram definidas 18 práticas, extraídas da listagem de 24, de acordo com as mais frequentes, para os professores indicarem as atividades mais importantes e as menos importantes que estes professores apontariam para os professores novatos, que os auxiliariam a serem bem aceitos pela escola.

Nesse estudo, buscou-se a representação social de dois grupos: o de professores experientes e de recém-egressos de Curso Normal, com o intuito de discutir o impacto do tempo de experiência profissional, mais de dez anos de atuação nos anos iniciais, nas representações sociais de professores dos segmentos iniciais sobre as práticas docentes. Por reconhecermos o caráter normativo e prescritivo das representações sociais, compreendermos que elas são formações simbólicas que não podem ser analisadas fragmentadas de uma dinâmica social, que as práticas (ações) dos professores são reguladas por um conjunto organizado de representações e que há uma relação entre o papel institucional e as práticas docentes, e que estas podem se afastar deste papel.

Encontramos fortes indicadores de que o tempo de experiência tem um impacto na valorização das práticas, uma vez que a dimensão disciplinar das práticas ganha destaque com o tempo, assim como práticas escolares coletivas deixam de ser valorizadas entre os professores experientes. Enfim, os resultados apontam que há uma nítida distinção, no campo representacional entre as práticas que os sujeitos associam à representação do bom professor para eles mesmos (papel construído por eles próprios) e aquelas práticas que correspondem ao papel institucional, ou seja, estão associadas às expectativas que a instituição escola tem e regula sobre o trabalho do docente.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO NORMAL: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

O processo histórico da educação brasileira nos mostra que a formação de professores para lecionar nos anos iniciais de escolarização denominados como professores de primeiras letras, professores primários, professor de Educação Infantil e de primeira à quarta série e atualmente denominado de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, foi ligado primeiramente à formação prática e, posteriormente, e quase que unicamente, à Escola Normal e depois ao Magistério, ou seja, hoje é denominado Curso Normal de Nível Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental seja realizada em curso superior e admite como formação mínima a de nível médio.

A legislação educacional brasileira traz uma nova proposta para a formação de professores que seja de ensino obrigatório e de qualidade, a fim de atender às demandas das transformações sociais e, conseqüentemente, fazer com que as escolas de Educação Básica venham ter um corpo docente que atenda às exigências sócio educacionais contemporâneas.

A realidade atual do Curso Normal de nível médio apresenta peculiaridades que merecem ser discutidas como: a formação que o Curso Normal oferece; a formação prática que ensina; a formação prática que o futuro professor recebe; a formação inicial identificada com a prática construída pelo docente ao longo de sua carreira.

O percurso traçado pela formação docente dos anos iniciais, marcado por mudanças e conseqüentes conflitos, promove a elaboração das Representações Sociais que hoje estes professores possuem sobre sua prática docente. Ou seja, promove uma reapropriação cognitiva e uma reformulação das teorias por parte dos professores influenciados pelo contexto social. Essas representações constituem uma estrutura organizada e composta por elementos que traduzem o significado e os sentidos que a prática desses professores carrega. Nesse sentido, um estudo em torno das Representações Sociais nos possibilitou compreender a realidade apresentada por esta prática e indicar caminhos de possíveis transformações que se fazem necessárias.

1.1. O CURSO NORMAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores no Brasil teve início a partir do ano de 1827, através da Lei das Escolas de Primeiras Letras, mas sua implantação ocorreu de modo bastante complicado. Essa formação somente se efetivou a partir do Ato Adicional de 1834, decidindo que os parâmetros para a instrução primária fossem desenvolvidos no âmbito da Escola Normal, sob a organização das Províncias. Surge a partir daí, a necessidade de se elevar os números de escolas normais com objetivo de formar mais professores a fim de atender a demanda para a instrução primária.

O estudo realizado por Tanuri (2000) revela que, na prática, o Governo Central passou a ser responsável pelo ensino de todos os graus, na capital do Império e pelo ensino superior em todo o país, ficando a instrução primária e secundária a cargo das províncias nos seus respectivos territórios. Assim, desde a sua criação, as escolas Normais faziam parte dos sistemas provinciais, sua organização seguiu o modelo implantado nos países europeus de ensino, mais especificamente o modelo francês.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras determinava que o ensino ministrado nas escolas Normais deveria ser desenvolvido pelo método de ensino mútuo, também conhecido como Método Lancaster ou Monitorial, tendo como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando poucos recursos. Ele foi criado por Joseph Lancaster, um inglês, que se baseou no trabalho de um pastor anglicano. Esse método foi baseado no método oral da repetição e memorização, porque se acreditava que ele evitava a preguiça, a ociosidade e aumentava a curiosidade pelo saber (CONDE, 2005).

No Brasil, a primeira escola Normal, denominada de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, foi inaugurada em 4 de abril de 1835, na cidade de Niterói. Ela foi a precursora na América Latina, além de ser a primeira escola pública do país, embora já existissem inúmeras delas na Europa e nos Estados Unidos. Seu ensino oferecia basicamente o mesmo conteúdo da escola elementar, acrescentando uma disciplina de formação didático-pedagógica.

Esse Instituto de Educação se destinava a formar professores para elite e só aceitava alunos do sexo masculino. Era uma escola simples, regida por um diretor que era também professor e apresentava um currículo semelhante ao da escola elementar. A escola não durou muito tempo, sendo fechada em 1849 e substituída pelo regime de professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares dos professores em exercício, com quem se adquiria um

preparo apenas prático e sem nenhuma preocupação teórica. Assim sendo, neste mesmo lugar foi instalada uma nova escola Normal em 1859 (SAVIANI, 2005).

Até meados do ano de 1835, a formação do professor se dava através da observação, convivência e imitação de atividades de ensino, que era considerada uma modalidade de formação e campo de saber. Sendo assim, a formação do professor era artesanal, de modo que ele aprendia através da imitação de modelos, baseados na aprendizagem do método de ensino mútuo – prática de ensino que marcou todas as expressões de formação não vinculadas à escola Normal até então. A prática do ensino só passa a acontecer com a criação das escolas Normais, nas quais a formação prática do professor ganha um espaço específico e recebe algumas normatizações, como os dispositivos de demonstração e depois os de experimentação que as diferenciam do modelo “prática de ensino” (GUEDES; SCHELBAUER, 2010). As autoras revelam que o termo “prática do ensino” se caracterizava como uma ação independente da escola Normal, totalmente vinculada à escola e aos professores de primeiras letras.

Após o ano de 1870, os textos dos documentos oficiais passam a trazer o termo “prática de ensino” que se consolidou com a reforma Paulista realizada por Caetano de Campos, em 1890, já com um sentido diferente daquele que tinha nas escolas do modelo artesanal. Essa reforma instituiu um local para a efetivação da prática de ensino com a criação das Escolas Modelos, conseqüentemente, com o fortalecimento das Escolas Normais. Esses locais foram modificados, ganhando um diferencial para abranger a nova estrutura da prática do ensino, diferenciada da estrutura do modelo artesanal. A formação prática do professor foi ampliada, pois além do procedimento anterior, baseada na observação e imitação de um professor experiente, sucedia também a demonstração. Esse período caracterizou-se pela formação do professor na Escola Normal, com as orientações do Ensino Intuitivo e das práticas de demonstração na Escola Modelo (GUEDES; SCHELBAUER, 2009).

De acordo com as autoras Guedes e Schelbauer, no decorrer da história da formação do professor, iniciou-se uma nova fase na perspectiva da prática de ensino, após a Proclamação da República, que estendeu-se até os dias atuais, com algumas transformações. Aos procedimentos da prática de ensino no processo de formação inicial do professor foram acrescentados a “experimentação”, a “epistemologia do professor reflexivo” e as teorias que tratam da “investigação” como um dos pilares da prática.

Para Saviani (2009) o padrão de organização e funcionamento das escolas Normais é fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, a qual somente se concretizou em 1890.

Apesar das inúmeras tentativas para a implantação de escolas Normais ao longo do período imperial, o seu processo de organização e permanência não teve sucesso. Isso se deu porque não havia uma organização didática do curso, havia um ou dois professores para todas as disciplinas e um currículo rudimentar. Essas escolas não atraíram o interesse da população pela profissão docente, pois se remunerava muito mal e também não havia formação específica dos docentes de primeiras letras. Somado a isso, a sociedade vivia da economia agrária e do trabalho escravo, fatores que não ofereciam condições suficientes para a reivindicação de uma educação de qualidade.

A responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino primário e secundário se dava a cada uma das províncias com seus poucos recursos financeiros. A contratação de professores nesse período exigia apenas que eles soubessem ler e escrever. Preocupava-se somente que esse professor tivesse a capacidade de conduzir a mocidade segundo os princípios da ordem e boa conduta, ou seja, pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar na sociedade uma moral universal. A formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse projeto das primeiras escolas Normais (MARTINS, 2009).

Uma Escola-modelo foi criada como anexo da Escola Normal no Estado de São Paulo em 1892, destinada à prática de ensino dos alunos do terceiro ano, último ano do Curso Normal. Ela oferecia uma preparação prática, entretanto, não havia uma formação teórica sistemática. Só mais adiante, em 1893, foi implantada a reforma do ensino primário, trazendo como novidade a criação dos Grupos Escolares. A escola passou a ser referência para outros Estados, que lhe enviavam professores para realizarem estágios e observações a fim de adquirirem a prática de ensino (SAVIANI, 2005).

A reforma da Escola Normal da capital ocasionou sua expansão e referência para as principais cidades do interior de São Paulo. Mais tarde a Escola Normal se tornaria padrão em muitas cidades brasileiras.

Trinta anos depois surge uma nova fase na educação com a organização dos Institutos de Educação (1932-1939) não apenas voltada para o ensino, mas também para a pesquisa. Nesse período foi implantado o Instituto de Educação do Distrito Federal, sob iniciativa de Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933, por Fernando de Azevedo.

Durante a década de 1930 houve uma tentativa de colocar em prática algumas ideias do Movimento Renovador da Educação, o que culminou no surgimento de significativas remodelações no âmbito da escola Normal com a criação do Decreto nº 3.810, de 19/03/1932

(BRASIL, 1932), cujo autor foi Anísio Teixeira. O decreto determinava a reorganização do ensino Normal e sua transposição para o plano universitário, criando o Instituto de Educação com a finalidade de preparo cultural e técnico de qualidade à formação do professor. Anísio Teixeira pretendia erradicar as falhas das escolas Normais, que ao mesmo tempo eram escolas de cultura geral e de cultura profissional, porém, não conseguiam dar conta destes dois objetivos. Para transformar as escolas normais em Escolas de Professores, passou-se a oferecer um currículo contendo as seguintes disciplinas: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; introdução ao ensino, contemplando princípios e técnicas; matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. O currículo ainda contava com uma estrutura de apoio envolvendo um jardim de infância, uma escola primária e uma escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Assim, os institutos de educação passaram a ser organizados de maneira a incluir os requisitos impostos pela pedagogia. Essa, por sua vez, almejava se firmar como conhecimento científico, buscando consolidar o modelo pedagógico-didático de formação de professores a fim de consertar as falhas das antigas escolas Normais caracterizadas por apresentarem curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. Como alternativa para solucionar esse problema, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo, criada em 1934 e administrada por Fernando de Azevedo, e o Instituto de Educação do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e administrada por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (TANURI, 2000).

Foi a partir dessa estrutura que se organizaram os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, difundindo-se em todo país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) que estabeleceu organização decisiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009).

Nesse contexto universitário, o Decreto-Lei 1.190 (BRASIL, 1939) criou o curso de Pedagogia em 1939, tendo como objetivo formar bacharéis para atuarem como técnicos de educação, atuando como professores dos cursos Normais e formar licenciados com a finalidade de preparar professores para os cursos secundários. Iniciou-se um esquema de licenciatura que passou a ser denominado de esquema 3 + 1, o qual oferecia três anos para os estudos dos conteúdos específicos do curso escolhido e mais um ano para a formação didática.

Dessa forma, os cursos de licenciatura formavam os professores para as escolas secundárias, enquanto que os cursos de pedagogia formavam professores para as escolas Normais (TANURI, 2000).

Segundo Saviani (2009), com o esquema 3 + 1 adotado para organizar os cursos de licenciatura e de Pedagogia, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, as quais ofereciam uma orientação para a pesquisa que almejava buscar uma formação científica aos processos formativos.

Essa mesma organização dos cursos de licenciatura foi transferida para o ensino Normal a partir do Decreto Lei nº 8.530 (BRASIL, 1946), de 2 de janeiro de 1946, denominada Lei Orgânica do Ensino Normal, cujo conteúdo tratava da formação de professores em dois níveis de ensino. Esse Decreto corresponde a primeira legislação do Ensino Normal. A partir daí, o ensino Normal foi dividido em dois ciclos, isto é, o curso de primeiro ciclo o qual oferecia a formação de regentes para atuar no ensino primário, em quatro anos, e funcionava em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, o qual oferecia a formação para o professor primário e funcionava nas escolas Normais e nos Institutos de Educação. Esses cursos estavam distribuídos em regiões distintas, possibilitando às pessoas uma instrução de qualidade questionável, uma vez que o curso era igual aos outros, contendo apenas algumas disciplinas específicas. O currículo do curso de primeiro ciclo era limitado à formação profissional porque somente trabalhava com as disciplinas de pedagogia, psicologia, didática e prática de ensino na série final, enquanto o curso de segundo ciclo trabalhava com todos os fundamentos da educação, acrescidos também da metodologia e da prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Entretanto, ao serem introduzidos, tanto os cursos Normais como os de licenciaturas e de pedagogia centraram a formação no aspecto profissional, composto por um currículo que não obrigava oferecer escolas-laboratórios. De acordo com Saviani (2009), isso acarretou uma solução dualista especialmente no nível superior: aqui tem que refazer a frase seguinte, porque você diz que “acarretou uma solução dualista” e só apresenta 1 aspecto, depois dos “dois pontos”. As consequências aos cursos de licenciatura se deve a influência dos conteúdos culturais-cognitivos, desprezando o aspecto pedagógico- didático ao lugar de menor consideração pelo curso de didática, visto como uma simples exigência formal para alcançar o registro profissional de professor. Todo o currículo de pedagogia estava organizado pelo aspecto pedagógico-didático, porém, este foi interpretado como um conteúdo a ser transmitido ao aluno. Não se trabalhava a relação teoria e prática a fim de assegurar a qualidade da

formação do professor. Assim, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de compor um novo modelo para formação de professores, foi incluído sob a proteção do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Com a Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) as Escolas Normais desapareceram e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. De acordo com Saviani (2009), com a aprovação do Parecer nº 349/72 (BRASIL, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, o curso para o magistério do 2º grau foi organizado em duas modalidades: uma com a duração de três anos, que habilitava o professor até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando o professor até a 6ª série do 1º grau. Conforme mostra o autor, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo país para o ensino de 1º e 2º graus, garantindo a formação geral e uma parte diversificada para a formação especial. Portanto, o antigo curso Normal foi reduzido a uma habilitação de 2º Grau.

Em decorrência da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e 2º grau, foi prevista a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Aos cursos de pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, incluindo diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Conforme mostram Alves-Mazzotti e Maia (2012), a habilitação para o exercício do magistério das séries iniciais era constituída por fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, didática e prática de ensino. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, acarretando na diminuição dos conteúdos pedagógicos imprescindíveis à formação. Em decorrência disso, o magistério de 2º grau passa a ser uma dentre outras habilitações desse nível de ensino e passa a se dedicar mais à preparação para o ensino superior, em especial à Pedagogia. Assim, entre outras causas o Curso Normal perde sua importância e característica como formação do professor primário devido à diminuição de sua procura e pela falta de atenção política vinda dos governos.

É importante destacar que na década de 1980, aconteceu um amplo movimento em prol da reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura que seguiu o princípio da docência como o fundamento da identidade profissional dos profissionais da educação. Isso ocasionou à atribuição do curso de pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009).

A partir de 1980, cresceram os debates sobre a formação de professores para os anos

iniciais de escolaridade, simultaneamente com o movimento de revitalização da escola Normal, com a criação dos CEFAM, com as iniciativas de reestruturação curricular das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia. Esses debates se intensificaram com a aprovação da nova LDB de 1996 (TANURI, 2000).

Como mostra a autora, durante a década de 1990, intensificaram-se discussões no meio acadêmico sobre a formação de professores para os anos iniciais de escolaridade, e simultaneamente com o movimento de revitalização da escola Normal. Esse movimento se deu com a criação dos CEFAM, através de iniciativas de reestruturação curricular das escolas Normais e dos cursos de pedagogia e com as experiências de novos cursos de formação em nível superior.

O histórico da educação brasileira nos revela que a formação de professores para lecionar nos anos iniciais de escolarização, denominados como “professores de primeiras letras”, “professores primários”, “professores de Educação Infantil e de primeira à quarta série” e atualmente denominados de “professores de Educação Infantil e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, foi ligado primeiramente à formação prática e, posteriormente, e quase que unicamente, à Escola Normal e depois ao Magistério, ou seja, hoje é denominado Curso Normal de Nível Médio.

Assim, ao longo do tempo as escolas Normais serviram à sociedade brasileira como mediadoras da cultura, isto é, foram e ainda são instituições responsáveis pela mediação do saber, das diretrizes curriculares e técnicas de essencial importância na formação inicial de professores. Contudo, a escola normal é julgada como um “ethos” que organiza uma cultura pedagógica para a formação docente. Esse “ethos” não deve ser classificado “somente como um reflexo das condições sócio históricas que o instauram”, mas também como “criador e consolidador de uma cultura pedagógica necessária à formação do educador” (MARTINS, 2009, p. 11).

Entretanto, o Curso Normal de Nível Médio ainda continua representando um papel relevante na formação inicial dos professores em muitos estados brasileiros. Esse curso, porém, não pode ser somente encarado como curso profissionalizante de nível médio, considerando que um dos seus princípios orientadores é a articulação entre a teoria e a prática. Pois esse curso capacita o futuro professor a olhar como se ensina e como se aprende cada um dos componentes curriculares que o compõe. Assim, a formação de professores tem sido um tema presente nas discussões do cenário acadêmico brasileiro.

1.2. ANÁLISE DE ASPECTOS LEGAIS SOBRE PROBLEMAS DA FORMAÇÃO NO CURSO NORMAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu que a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental passasse a ser realizada em curso superior, o que contribuiu para o fechamento de cursos Normais de nível médio em muitos estados brasileiros ocasionando uma grande procura aos cursos de Pedagogia. Por outro lado, apesar da Lei prever que a formação de professores fosse realizada exclusivamente em nível superior, a redação de modo vago e a inserção dessa recomendação nas Disposições Transitórias fizeram com que ela não prevalecesse sobre o que se dispõe no corpo da Lei, que admite como formação mínima o nível médio (ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2012).

A partir da publicação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o texto do Artigo 62 tem sido interpretado de modo contraditório quanto ao local específico de formação de professores para o exercício na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o Artigo 62 dessa Lei, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] em nível médio, na modalidade Normal”.

A interpretação deste artigo foi relacionada, por inúmeras explicações, o Artigo 87 em seu parágrafo 4º citava que “até o fim da Década da Educação (1997-2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Isso contribuiu para o fechamento de vários cursos Normais de nível médio em muitos estados brasileiros, seguiu-se uma grande procura aos cursos de pedagogia para a formação do professor (em exercício ou não), de acordo com a orientação legal.

Essa polêmica proporcionou muitas discussões sobre o local onde deveria se oferecer a formação do professor, principalmente daqueles que já atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, apesar da Lei prever que a formação de professores fosse feita exclusivamente em nível superior, a redação de modo vago e a inserção dessa recomendação nas Disposições Transitórias fizeram com que ela não prevalecesse sobre o que se dispõe no corpo da Lei, que admite como formação mínima a de nível médio (ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2012).

Em consequência disso, o Parecer nº 1 de 19 de fevereiro de 2003, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2003), trata sobre o assunto dos direitos dos

professores portadores de diploma de normal médio, estabelece com base no disposto nos Artigos 62 e 87 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que “o direito dos portadores de diploma de Normal médio é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada”. De acordo com o Parecer CNE CEB nº 01/99, esclarece que determinada flexibilidade da legislação se dá no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Deve-se levar em consideração que não se pode descuidar da qualidade da formação em nível médio, que como aponta este Parecer, o Curso Normal na modalidade de Nível Médio será, “por muito tempo, necessário em muitas regiões do País”. Além disso, este curso de formação de professores vem cumprindo funções que têm sido essenciais às demandas por educação na sociedade como o recrutamento para as licenciaturas, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e centro de formação inicial e continuada (BRASIL, 1999, p. 4).

Neste sentido, os portadores de diploma de nível médio em exercício nas redes públicas têm o direito de permanecer em seus cargos mesmo não cursando o nível superior. Diz do Artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Desta forma, a LDB não deixa dúvidas quanto à formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, no Curso Normal.

Não somente a LDB, mas também a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (BRASIL 2001), que introduziu o Plano Nacional de Educação e todas as manifestações do CNE, ressaltam que a formação de professores em nível médio, diante aos avanços pedagógicos e a necessidade urgente sócio educacionais, vem se apresentando cada vez mais insuficientes para resolver os desafios contemporâneos à educação. Esta posição do CNE, fica claro em algumas passagens do Parecer CNE/CEB nº 1/99:

Certamente, cabe ao poder público, como gestor das políticas educacionais, universalizar o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor. Atingir este patamar pressupõe, por sua vez, a possibilidade de

ampliar o acesso às Instituições de Educação Superior bem como o desenvolvimento de pesquisas que tenham seu foco nas necessidades das escolas e seus respectivos contextos (BRASIL, 1999).

Essa passagem nos revela que a própria legislação traz uma nova proposta para a formação de professores que seja de ensino obrigatório e de qualidade, a fim de atender as demandas das transformações sociais e, conseqüentemente, as escolas de Educação Básica venham ter um corpo docente que atenda às exigências sócio educacionais contemporâneas.

Para Gonçalves (2005), leva-se a crer ser consensual a confirmação de que a formação oferecida atualmente aos professores não concorre para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, obtenham êxito no processo de ensino e aprendizagem e, especialmente, participem como cidadãos de pleno direito, numa sociedade cada vez mais exigente.

Todavia, apesar das novas propostas legais e de algumas mudanças para a formação de professor da Educação Básica, há um afastamento entre o conhecimento e a prática desenvolvida pela maioria dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Gonçalves (2005) alega que não se trata apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de maneira diferente. A autora afirma que as mudanças exigem dos educadores uma reconstrução de suas práticas e, para isso, é necessário ter uma ligação entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta para a formação do aluno.

De acordo com Moreira e Lima (2014), a proposta política de estender o nível de escolaridade do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em virtude da proposta da Lei 9.394/96 apareceu com o objetivo de elevar a qualidade da formação de professores, os quais representam encargo de enorme complexidade, cujo nível de necessidade demanda formação inicial sólida e aperfeiçoamento ininterrupto.

Logo após a promulgação da Lei 9.394/96, os primeiros resultados indicavam para a extinção do Curso Normal de Nível Médio, pois se exigia que a formação de professores fosse realizada em nível superior, o que veio acarretar a extinção de vários Cursos Normais em inúmeras cidades brasileiras. Mas o que se confirmou na prática, o Brasil se manifestou inadequado para consolidar essa extinção, observou que a formação de professores em nível médio ainda era considerada a única formação possível em muitas cidades brasileiras.

Apesar da ênfase atribuída pela Lei nº 9.394/96 para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ser realizada em nível superior, não se pode desconsiderar a formação em nível médio, que ainda será, por longo tempo, útil em inúmeras regiões do País. Conforme aponta Gonçalves (2005) a formação em nível médio

pode cumprir três funções indispensáveis: recrutamento para as licenciaturas, preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e auxiliar como centro de formação continuada.

Para as autoras Moreira e Lima (2014) a incerteza no que se refere à formação de professores para esses segmentos da Educação Básica já foi resolvida com a promulgação da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Essa Lei vem buscar a solução do problema da educação, a saber, um problema que dura há muito tempo e é a realidade de inúmeros professores que atuam em várias cidades brasileiras, que ainda não possuem formação adequada.

Segundo as autoras Moreira e Lima (2014), nesse contexto a Lei 12.796/2013 além de orientar os níveis de formação de docentes para atuar na educação básica, determina que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”. Em prol da qualidade da formação de professores essa Lei ainda promulga que o poder público estimulará “a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura [...]” confirmando, assim, a própria legislação da LDB de 1996 na elevação do nível de formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Continuando a análise da Lei 12.796/2013, esta Lei orienta que o Ministério da Educação poderá instituir nota mínima em exame nacional destinado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o acesso ao ensino superior para formação de professores. Incentiva, assim, o aumento da procura aos cursos normais de nível médio e também estimula a formação continuada dos profissionais da educação básica. Isso se confirma quando a Lei coloca que a “formação dos profissionais [...] far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 2013).

Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2012, realizado pelo INEP, citados nos estudos de Moreira e Lima (2014), revelam que apesar da previsão legal e da consequente redução de matrículas no Curso Normal este ainda persiste como espaço de formação inicial em vários estados brasileiros.

Com base nos dados do Censo 2012 (BRASIL, 2012), a formação inicial de professores em nível médio ainda é ofertada e procurada em todas as regiões brasileiras. Os estados que mais apresentam números de matriculados são: Rio de Janeiro com 29.004 alunos matriculados, Paraná com 22.032 matriculados, Pernambuco com 19.272, Minas Gerais com

16.281 e Rio Grande do Sul com 11.131 matriculados (MOREIRA; LIMA, 2014). Como revelam as autoras, os números citados mostram que apesar da previsão alguns lugares do país necessitam e dependem do Curso Normal como local de formação inicial de professores em nível Médio.

Nessa perspectiva, focalizamos o Estado do Rio de Janeiro, que possui o maior número de matrículas e conta um total de 29.004 alunos matriculados nesse curso, sendo distribuídos nas seguintes dependências administrativas: 620 na rede privada, 424 na rede municipal e 27.960 na rede estadual pública de ensino (MOREIRA; LIMA, 2014).

Como mostra Gonçalves (2005), o Curso Normal é um curso próprio para a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que têm estatuto jurídico específico. Como mostra a autora, o Curso Normal não é um ensino técnico adaptado, pois tem sua identidade própria que é caracterizada pela sua proposta pedagógica, pois é um curso que de acordo com sua identidade, é definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no ambiente escolar, campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros profissionais têm acesso, seja através de estágio ou de laboratórios disponíveis. Em função disso, o Curso Normal de Nível Médio necessita de um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica. Carece, também, o nível de estudo do ensino médio, dirigido para a educação, nos termos orientados pela “Lei nº 9.394/96, nos arts. 21 e 22, enquanto direito de todos e dimensão inalienável da cidadania, na sociedade contemporânea” (GONÇALVES, 2005, p. 149).

Em 2006, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro lançou sua proposta de reorientação curricular para as escolas da rede pública, definindo a prática do professor como “uma missão coletiva e complexa”, e sua formação como um dos temas mais importantes para a educação. Essa reorientação curricular ressalta a importância dessa formação como formação inicial de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade da formação continuada em nível superior para os professores em exercício (ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2012).

A proposta de reorientação curricular da SEEDUC/RJ traça um perfil do professor baseado na realidade sócio educacional do país e do Estado e nos parâmetros legais e institucionais sobre os quais se assenta a formação docente de nível médio. Dessa forma, os Cursos Normais deverão oferecer em seus currículos uma preparação para a prática dos professores de modo que eles sejam capazes de:

Participar da elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico

da escola em que atua; investigar problemas do cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio democrático e social; criar e gerir situações de aprendizagem para todos os alunos, considerando abordagens condizentes com as identidades dos mesmos; conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento; utilizar diferentes linguagens, inclusive as modernas tecnologias de comunicação e informação, garantindo o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos; propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade; e participar da comunidade profissional (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 32).

Após pôr em prática a reorientação curricular no ano de 2006, seis anos depois, a SEEDUC/RJ elaborou um novo Currículo Mínimo específico para o Curso Normal em Nível Médio, em janeiro de 2013, tanto para as disciplinas de Base Nacional Comum e Parte Diversificada quanto para as disciplinas de Formação Profissional. Este documento tem como objetivo auxiliar o planejamento escolar, servindo como referência a todas as escolas da rede estadual, apresentando as habilidades e as competências básicas que deverão constar nos planos de aula e de curso na modalidade Normal. Sua finalidade é orientar, de forma objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

Assim, o Currículo Mínimo (RIO DE JANEIRO, 2011) tem como proposta estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver no processo de formação e em cada componente curricular, buscando-se, deste modo, uma linha forte de trabalho, almejando a qualidade nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.

Na elaboração do Currículo Mínimo contaram com as participações das equipes disciplinares de professores da rede estadual que atuam no Curso Normal, coordenadas por professores doutores de inúmeras universidades públicas do Rio de Janeiro, a partir de um convênio com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). Nessa construção, foram tomadas como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB nº 2/99), os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais. Tiveram também a participação dos professores da rede através das consultas virtuais e dos debates presenciais.

O presente estudo concentra-se no Curso Normal em Nível Médio (formação de professores), último segmento da educação básica, sendo considerado como etapa de transição

entre a escola e o mercado de trabalho. O aluno que conclui este curso sai habilitado para lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A identidade do Curso Normal é mantida por uma estrutura e estatuto jurídico específico. Sua identidade, de acordo com que é estabelecido em lei e de acordo com a sua natureza profissional, é evidentemente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no campo de ação das escolas, como campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso. Em função disso, as instituições educacionais que oferecem este curso precisam de um ambiente próprio, com organização apropriada à sua proposta pedagógica.

Como assinalado anteriormente, o Estado do Rio de Janeiro apresenta o maior número de matriculados do país no Curso Normal de formação de professores, em nível médio e este número se concentra nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Sua estrutura está organizada com jornada diária de tempo integral de funcionamento com Carga Horária total de 5.200 (cinco mil e duzentas) horas (aula de 50 minutos), distribuídos em três anos letivos, em um módulo de 40 (quarenta) semanas anuais, sendo 3.040 horas distribuídas em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, 1.200 horas de Formação Profissional Específica e 960 horas destinadas às Práticas Pedagógicas.

A Portaria nº 91/2010 estabelece que na proposta curricular do Curso Normal seja assegurada a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade profissional. Seu currículo deve funcionar de forma articulada com a base nacional comum, com a parte diversificada, com a formação profissional e com a área de prática pedagógica (SEEDUC/RJ, 2010).

A base nacional comum tem como objetivo assegurar a formação básica, propiciando ao educando a construção de conhecimentos e competências previstos para o Ensino Médio. No contexto da formação de professores, a parte diversificada do currículo garante a introdução de conteúdos voltados à área profissional. A formação profissional tem como alvo a construção de competências e habilidades específicas para preparação dos futuros docentes. E por último, a parte prática da formação, instituída desde o início do curso, tem como objetivo proporcionar ao educando o contato em campo com as classes de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, através da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos (PIIP). É através desta disciplina que o aluno vivencia situações da profissão docente, tendo a oportunidade de refletir sobre esta prática.

Analisamos a disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos (PIIP) que é um componente curricular oferecido nos três anos do Curso Normal

em Nível Médio, através da rede estadual de ensino porque auxilia no desenvolvimento de habilidades e competências para a prática docente. Essa disciplina oferece ao aluno o acesso à prática docente através do estágio em instituições escolares.

A partir das orientações da SEEDUC/RJ (2012) através da criação do currículo mínimo para todas as disciplinas curriculares específicas para o Curso Normal, busca-se sua melhoria e qualidade. Segundo a SEEDUC, o Curso Normal de Nível Médio possui características peculiares referentes à formação de professores. Assim, para alcançar a melhoria e a qualidade na formação de professores, o curso propõe através do currículo mínimo, as competências e habilidades a serem construídas durante as etapas do curso. Em busca da organização e atendimento das especificidades da abordagem teórica e sua relação com a prática criou-se a disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos (PPIP) que é oferecida nesse processo formativo durante todo o curso.

Conjectura-se que as habilidades e competências oferecidas no percurso do Curso Normal através da disciplina de prática pedagógica, integradas ao pensamento prático dos professores adquiram valor instrumental de modo a cooperar para a produção do conhecimento pedagógico. Através da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos (PPIP), espera-se que seja alcançada uma ligação entre a base teórica desta disciplina e dos demais componentes da formação profissional e a prática, realizada por meio da observação e da ação junto às escolas parceiras que atendem à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (SEEDUC/RJ, 2012).

De acordo com Leal et. al. (2013), a disciplina PPIP é considerada a especialidade que abarca os estágios, que permite as discussões com as demais, buscando o objetivo de proporcionar ao futuro professor lidar com a realidade do dia a dia escolar. É através do estágio oferecido em todo o processo de formação no Curso Normal de Nível Médio onde se tenta ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática por meio do processo dialógico entre ambos.

A disciplina PPIP é a que insere os formandos no contexto escolar e aproxima-o do público com o qual realizará o seu trabalho. Este é o espaço ideal para que, através dos contatos com as escolas, os formandos tirem suas conclusões, façam reflexões a partir da relação entre a teoria e a prática.

Para o alcance aos objetivos oferecidos pela PPIP, sua organização curricular estrutura-se por eixos temáticos distribuídos nos quatro bimestres do ano escolar, considerando que o fio condutor para todo o Curso Normal de Nível Médio está pautado na investigação e análise do cotidiano escolar desde a compreensão da sua dinâmica e

organização até a apropriação dessa realidade e atuação dos alunos nos diversos estágios oferecidos. Essa proposta conta ainda, como matriz norteadora do desenvolvimento de competências e habilidades para a produção de relações interdisciplinares entre os diversos componentes curriculares.

Os eixos temáticos da fundamentação teórica para a 1ª série do Curso Normal estão assim distribuídos: a) “A dinâmica e a organização da escola” prevê as habilidades e competências a serem alcançadas como relacionar a dinâmica e a organização da escola com as experiências ao longo da vida escolar, saber identificar a Gestão Pedagógica Escolar e suas funções (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, etc), compreender as principais terminologias e conceitos pedagógicos, analisar as atitudes físicas e posturais dos professores e resgatar os princípios da Ética e Cidadania como fundamentos para uma ação pedagógica que priorize os valores humanos; b) “O professor pesquisador da prática pedagógica” abrange apreender o significado do ato de pesquisar, valorizar a pesquisa como aquisição do conhecimento, aplicar diferentes técnicas de estudo e pesquisa, identificar os pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser); c) “O planejamento na investigação-ação docente” compreende diferenciar planejamento de plano, identificar diferentes tipos de planejamentos, e descrever o planejamento da ação didática; d) “Recursos para atividade docente” engloba a elaboração do plano de aula, a ressignificação do trabalho docente e a função social da escola, a construção de materiais didáticos a partir dos suportes teóricos oferecidos pelas disciplinas da Formação Complementar e Conhecimentos Didáticos Metodológicos (SEEDUC/RJ, 2012).

Além da fundamentação teórica, as práticas estão distribuídas em uma carga horária anual do componente curricular PPIP em laboratórios considerados como horas cumpridas de estágio obrigatório. Esse “estágio” também propõe a participação em atividades culturais desenvolvidas na própria escola normal ou fora dela, como é o caso da participação em visitas culturais em espaços escolares e não escolares, e outras atividades artísticas, tais como: teatro, cinema, dança, etc, indicadas pelo professor supervisor; observação e investigação na Educação Infantil; e atividades em sala de aula para orientações do estágio.

As competências e habilidades para o estágio na 1ª série são propostas a partir dos seguintes temas: “Iniciando o percurso formativo”, que visa: estimular o educando para trabalhar em grupos e na formação de equipes, com responsabilidade, respeito, empenho e criatividade; identificar o acesso aos bens culturais como formação continuada do professor e mediação na produção de conhecimento dos alunos; no decorrer do ano, participar de projetos desenvolvidos pelo Município, Estado e pela própria escola, direcionados à educação e que

some à formação profissional; desenvolver atividades de investigação na Educação Infantil por meio de enquetes, questionários, entrevistas, elaboração de clipping etc (SEEDUC/RJ, 2012).

A fundamentação teórica para a 2ª série do Curso Normal em Nível Médio da disciplina PPIP oferece os seguintes eixos temáticos: planejamento e rotinas pedagógicas; o professor pesquisador da prática na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial; conhecimentos didáticos metodológicos e práticas docentes. As habilidades e competências a serem construídas são: que os futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam capazes de compreender a importância do planejamento na profissão docente; saber analisar os diferentes tipos de planos; saber relacionar os objetivos segundo suas características e tipologias; reconhecer a importância da pesquisa científica no processo pedagógico; relacionar a fundamentação teórica com a observação e o registro dos fatos relevantes presentes no cotidiano escolar; utilizar as múltiplas linguagens como importantes ferramentas na prática pedagógica para ampliação de habilidades específicas; saber utilizar materiais didáticos a partir dos suportes teóricos oferecidos pelas disciplinas; saber elaborar instrumentos de avaliação; produzir relatório final estabelecendo a relação entre as teorias estudadas e as vivências nos espaços de estágios; saber utilizar recursos visuais e midiáticos pertinentes ao curso e à prática pedagógica; e saber identificar no lúdico, formas diferenciadas de vivências significativas para as práticas pedagógicas (SEEDUC/RJ, 2012).

O tema do estágio para a 2ª série é a relação entre teorias e práticas na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial. As habilidades e competências a serem alcançadas são: analisar e sintetizar para elaboração de relatórios; trabalhar em grupo e na formação de equipes; desenvolver atividades de observação, coparticipação e regência individual, preferencialmente no 1º ciclo do Ensino Fundamental; desenvolver atividades de observação, coparticipação e regência em dupla na pré-escola; observar e cooperar em atividades no campo da Educação Especial e Inclusiva; distinguir e refletir a prática pedagógica observada no campo de estágio, a partir dos componentes curriculares do curso, apontando possíveis soluções para os casos observados; compreender o processo da psicogênese da língua escrita no campo de estágio no 1º ciclo do Ensino Fundamental; atuar nas práticas pedagógicas escolares na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial com uma postura reflexiva sob a forma de observador ativo, pesquisador e agente; identificar práticas pedagógicas e adaptações curriculares que atendam às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais;

identificar e analisar, no contexto de suas práticas de escolarização, as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos e do seu próprio desempenho com professor; e saber identificar o acesso aos bens culturais como formação continuada do professor e mediação na produção de conhecimento dos alunos (SEEDUC/RJ, 2012).

A fundamentação teórica da 3ª série se dá nos seguintes eixos: a pesquisa e a prática no cotidiano escolar do professor pesquisador da prática na Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos; o registro e a análise dos dados da pesquisa e a divulgação dos resultados da pesquisa. As habilidades e competências a serem construídas nesses eixos são: que os futuros professores saibam reconhecer as etapas constitutivas de um trabalho de pesquisa; saibam elaborar um projeto de pesquisa coletivamente, a partir de um problema elencado pela turma e realizar procedimentos básicos para pesquisa; utilizar os diferentes instrumentos de registros para a pesquisa; elaborar e aplicar planos de aula; organizar os dados obtidos em pesquisas; analisar os dados, usando recursos como tabelas, quadros, esquemas, estatísticas para a produção do relatório final da pesquisa; aplicar as Normas da ABNT na elaboração de trabalhos de pesquisa; e saber organizar, em formato de relatório final de pesquisa os resultados obtidos (SEEDUC/RJ, 2012).

O tema do estágio para a 3ª série é: “os saberes docentes e a prática pedagógica”. Este tema tem como habilidades e competências a serem alcançadas: saber analisar e sintetizar relatórios; saber trabalhar em grupo e na formação de equipes; saber identificar o acesso aos bens culturais como formação continuada do professor e mediação na produção de conhecimento dos alunos; realizar atividades de estágio de observação, coparticipação e regência nos campos da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e observação e coparticipação em educação de jovens e adultos; identificar o domínio e o uso das linguagens tirar os dois pontos verbal, escrita, matemática, artística e a científica nos campos de estágio; identificar as vivências, o processo cognitivo, a compreensão de fenômenos naturais, os processos histórico-geográficos, a produção tecnológica e as manifestações artísticas no campo de estágio; compreender a importância das relações interpessoais para a construção do conhecimento; identificar e analisar as formas de avaliação e de auto avaliação; buscar compreender e analisar o projeto político-pedagógico da instituição como um processo de permanente discussão e avaliação; e compreender o compromisso docente na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno (SEEDUC/RJ, 2012).

Espera-se que a disciplina PPIP possa contribuir para a construção do trabalho

pedagógico diário, servindo de orientação para estruturar a prática do professor, estabelecendo o mínimo de conhecimento no início desse percurso formativo de professores no Curso Normal em nível médio.

Conforme mostram Leal et. al. (2013), a obrigatoriedade do estágio desde o primeiro ano do Curso Normal, uma exigência feita pela disciplina “Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/laboratórios Pedagógicos”, como mostrado anteriormente, é um dado importante para o processo de formação do professor, possibilitando aos futuros formandos vivenciarem um pouco do dia a dia do funcionamento de uma sala de aula, proporcionando assim, que eles avaliem se as suas habilidades e características tiram o “se” estão ou não de acordo com as exigências do trabalho docente.

Assim, o estágio ganha um destaque na matriz curricular nesse curso de formação do professor por possibilitar – a partir desse contato – que o educando conheça as práticas que o aproximam do cotidiano de sala de aula. É compreendido como o caminho inicial da articulação da teoria com a prática, tornando o aprendizado da profissão docente mais enriquecedor.

CAPÍTULO 2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem teórica que pressupõe um conjunto de conceitos que explicam o conhecimento construído no cotidiano, pela interação entre grupos e indivíduos. Através da comunicação as representações sociais vão dando sentidos e explicando a realidade para os grupos (MOSCOVICI, 2010). Assim, este estudo pretende compreender como formandos do Curso Normal e professores experientes dos anos iniciais que se formaram neste curso pensam sobre a prática do professor. Visamos discutir o impacto do tempo de experiência profissional na representação sobre as práticas docentes.

A Teoria das Representações Sociais surgiu a partir da pesquisa realizada por Serge Moscovici em sua tese de doutorado, no ano de 1961, publicada na França com o título “La Psychanalyse, son image, son public” (A Psicanálise, sua imagem e seu público). Esta obra não se situa no campo da Psicanálise, mas trata-se de uma pesquisa de Psicologia Social e de Sociologia do Conhecimento, a fim de compreender o fenômeno das representações sociais. Assim, a Psicanálise é apenas usada como objeto de uma investigação.

A ideia de representação social tem origem na Sociologia e na Antropologia, por meio dos estudos desenvolvidos por Émili Durkheim, Lévi-Bruhl como também a contribuição da teoria da linguagem de Saussure, da teoria das representações infantis de Jean Piaget e da teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky.

Numa época em que a Psicologia Social se baseava nas teorias psicológicas behavioristas (comportamentalista), nos Estados Unidos e na Europa, os estudos voltavam-se primordialmente para os fenômenos relativos às atitudes, opiniões e imagens, Moscovici cria uma teoria para estudar o pensamento social. O estudo da psicanálise buscou verificar o que a população francesa pensava sobre a psicanálise, a fim de alcançar a grande questão de como uma teoria científica é apropriada pelo senso comum. Essa questão perpassa por toda obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”.

Foi a partir daí que Moscovici renovou cientificamente a Psicologia Social, dando-lhe um novo olhar, com base na tradição na pesquisa europeia. Buscava-se uma Psicologia Social que partisse de pesquisas que pudessem explicar como se dá a interação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, explicações que fugissem do âmbito da Sociologia ou da Psicologia.

O autor teve como objetivo manter a relação entre as Ciências Psicológicas e as Ciências Sociais, ou seja, discordando da perspectiva da Psicologia Social empregada por

Allport, nos Estados Unidos, que restringia os esclarecimentos sobre o coletivo e o social às explicações do comportamento individual, prevalecendo o indivíduo.

Dessa forma, Moscovici foi buscar uma primeira tentativa conceitual numa tradição sociológica. Porém, qualquer explicação psicológica dos fatos sociais seria um equívoco. O autor estava preocupado em saber sobre o pensamento produzido no social e transformado pelo indivíduo, assim, interessava-se pelas ações desenvolvidas em grupos sociais.

A Teoria das Representações Sociais encontra-se entre a Psicologia Social e a Sociologia, e podemos denominá-la de psicossociologia, já que, analisando as interações sociais, ela nos possibilita entender os indivíduos, seus comportamentos, atitudes e ideias. Essa teoria torna possível investigar os processos coletivos de atribuição de significados a objetos (sejam eles comportamentos, fatos sociais ou mesmo objetos) que acontecem no dia a dia.

Moscovici adquiriu o conceito de representação social de Émili Durkheim a partir de sua obra sobre a Psicologia Social que dá um aspecto novo ao conceito de representações coletivas de Émili Durkheim. As representações coletivas eram conceitos que não levavam em questão as dinâmicas dos grupos sociais. Elas analisavam uma classe geral de conhecimento e crenças (ciência, religião, mito, ideologia e o Estado) que não explicavam seus fenômenos. Assim, Moscovici substituiu o termo coletivo por social.

Para Moscovici as representações sociais constituem um fenômeno que necessita ser descrito e explicado. Elas são importantes para que se compreenda a cognição social. As representações sociais são fenômenos que estão ligados com uma forma especial de se adquirir e comunicar o conhecimento que é formado por inúmeros grupos que estão em constantes circulações nos meios sociais, uma forma que dá existência a novas realidades e senso comum.

Pode-se afirmar que a Teoria das Representações Sociais situa-se na encruzilhada entre os conceitos sociológicos e os conceitos psicológicos. Sendo assim, Moscovici define o conceito de representação social como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no decurso de comunicações interindividuais. Segundo o autor, ela equivale a nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças nas sociedades tradicionais, assim também, podendo ser vista como uma versão contemporânea do senso comum.

Dessa forma, uma representação social nos permite analisar, refletir e compreender o pensamento social e os processos psicossociais que fundam, geram e transformam esse mesmo pensamento. É uma teoria que tenta explicar como crenças, valores, atitudes, práticas, opiniões e ideologias coletivas apresentam uma determinada estabilidade e, ao mesmo tempo,

se modificam conforme um grupo social, isto é, como um coletivo de pessoas interage com um determinado objeto social. Isso é possível porque as representações sociais constituem um fenômeno que necessita ser descrito e explicado. As representações sociais são essenciais para que se compreenda a cognição social. Elas são fenômenos que estão relacionados com uma forma particular de se obter e comunicar conhecimento, uma forma que dá existência para a realidade e senso comum (MOSCOVICI, 2003).

A Teoria das Representações Sociais nos permite compreender os sentidos e os significados, bem como os processos de construção de conhecimentos criados pelo homem, para explicar o mundo e sua inserção dentro dele. Essa teoria nos proporciona um referencial teórico capaz de explicar a realidade social de determinados grupos, como também a definição de identidades grupais, permitindo a proteção no que se refere às especificidades de um grupo, a orientação de comportamentos e práticas e a justificativa de atitudes e posturas (MOSCOVICI, 2010).

As representações sociais são constituídas de três dimensões: informação, atitude e campo de representação, permitindo a compreensão de seus conteúdos e sentidos. A informação tem relação com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito do objeto representado; ela orienta o comportamento linguístico e a situação psicossocial relacionados aos estudos de comportamento. A atitude é a expressão de um indivíduo sobre um determinado objeto da representação; ela dinamiza e orienta as condutas acerca do objeto representado, tornando possível um conjunto de reações emocionais; é a dimensão que tem maior frequência numa representação social. E o campo de representação remete a ideia de imagem, de modelo social, que possui “conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação”; essa dimensão se constitui em torno do núcleo figurativo. (MOSCOVICI, 2012, p. 64).

Uma representação é considerada social no sentido que ela contribui para os processos de formação de condutas e das comunicações sociais, sendo ao mesmo tempo um produto e um processo de definição de um determinado grupo. De acordo com Moscovici (2012, p. 71), para classificar uma representação de social não é mais suficiente revelar o agente que a produz, mas “a função é própria ao social, na medida em que a representação contribui exclusivamente aos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais”.

Conforme nos revela Sá (1995), Moscovici defende uma perspectiva psicossociológica, onde a sociedade é pensante, significa que os sujeitos inseridos nela não são apenas processadores de informações, nem simples “portadores” de ideologias ou crenças

coletivas, mas pensadores ativos que, mediante acontecimentos no dia a dia a partir de interações sociais, produzem e comunicam constantemente suas próprias representações e soluções exclusivas para as situações que surgem a si mesmo.

Segundo Sá (1995) a descrição revelada acima não se emprega a todas as formas de conhecimento que são motivadas e impulsionadas em uma sociedade. A partir daí, o autor mostra que através das análises dos estudos de Moscovici (1981), este considera existirem nas sociedades contemporâneas duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados.

Moscovici (1981) esclarece que a representação social é um fenômeno psíquico distintivo, e para compreendermos melhor como se dá o processo de conhecimento que é constituído por uma dada sociedade, necessitamos conhecer dois universos que regem a comunicação, o consensual e o reificado. Estes universos moldam nossos pensamentos e visões, que são ativados visando nos familiarizar com o desconhecido. Eles atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade.

Para o autor, nos universos consensuais, a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor. É neste universo de pensamento que acontecem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais as representações sociais são construídas. Já nos universos reificados, a sociedade se percebe como um sistema com variados papéis e categorias, cujos indivíduos não estão igualmente preparados para representá-la e falar em seu nome.

As representações sociais são relevantes para se analisar o universo consensual e a diversidade entre o universo reificado e social é de autoridade para questionar o conhecimento.

Como mostra Sá (1995), é no universo reificado que se produzem e transitam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teoria, sua compartimentalização em especialidades e seus estratos hierárquicos. No universo consensual é constituída a teoria do senso comum, onde não ocorrem limites especializados, obedecendo outra lógica, denominada de “lógica natural”. De acordo com Moscovici (1981), nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar com um “amador” e um “observador curioso”, que tem a liberdade de expressar suas opiniões, apresentar suas teorias e ter uma resposta para todos os problemas.

Moscovici (1981) teve a intenção de tornar a psicologia social em uma ciência do universo consensual onde as representações sociais são edificadas. Isso se deve ao fato de que a maior parte das pesquisas em cognição social esteve voltada para a descoberta de regras

abstratas de processamento de informação, relativas a como lidamos com o conhecimento social reificado do que estudar a criação de representações consensuais, isto é, da realidade coletiva.

O esforço de Moscovici em adotar uma nova perspectiva epistemológica que rompesse com dicotomias clássicas passa por inserir em sua teoria os conceitos já consolidados como imagens, opinião, atitude, valores, crenças e normas sociais. Para se manter fiel à sua perspectiva epistemológica, Moscovici formula os conceitos de objetivação e ancoragem, referindo-se aos dois processos fundamentais na construção de uma representação social.

Moscovici (1978) descreve o processo de objetivação e ancoragem como dois processos sociocognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam na construção das representações sociais. O processo de objetivação caracteriza-se por transformar conceitos ou ideias em imagens ou esquemas concretos, enquanto a ancoragem é a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Estes dois processos de construção da representação social servem para nos familiarizarmos com o desconhecido.

Ao revelar em sua obra sobre a psicanálise que a gênese de uma representação social se compromete em uma atividade de transformação do não-familiar em familiar, de um saber científico em outro saber que provém do senso comum, ou seja, do universo consensual, Moscovici (1978) organiza os conceitos de objetivação e ancoragem para justificar como se processa esta atividade.

No processo de ancoragem, o estranho é deslocado para um referencial que possibilita sua interpretação e comparação, através de uma relação entre categorias e rótulos. Ancorar é classificar, nomear os objetos representados pelos grupos sociais. É nesse processo que se constitui uma rede de significados em torno do objeto de representação social, relacionando-o a valores e práticas sociais. Segundo Moscovici (1978), o processo de ancoragem se refere ao enraizamento social da representação e de seu objeto.

Esse processo traz de volta as categorias e as imagens diárias, ligando-as a um ponto de referência reconhecível. Nesse processo o desconhecido é transferido para nosso esquema de referência, onde podemos compará-lo e interpretá-lo. É no processo de ancoragem que classificamos e rotulamos tudo que resta sem classificação e sem nomeação que pareça estranho, inexistente e ameaçador. Moscovici mostra que ao categorizar o não categorizável ou nomear o não nomeável, nós já estamos representando. Assim, o autor afirma que a representação é essencialmente um processo de classificação e nomeação, um método de instituir (organizar) relações entre categorias e rótulos (MOSCOVICI, 1981).

O processo de objetivação das representações transforma uma abstração em algo quase físico, traduz algo que existe em nossos pensamentos em algo que existe na natureza. O desconhecido é reproduzido entre o que nós pensamos que seja visível e tangível, assim trazendo-o sob o controle. Segundo Moscovici (1981) este é um processo muito mais ativo, pois é o responsável por dominar o não-familiar ou desconhecido. Nesse processo, o desconhecido de realidade é saturado, transformando-se em um bloco de construção da própria realidade.

Na objetivação, ao transformar um conceito em imagem de uma coisa, significa que determinadas informações foram mais favorecidas que outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do grupo. Trata-se então em transformar o que é abstrato, complexo e desconhecido em imagem concreta e significativa, ou seja, apoiando-se nas concepções que são familiares.

Moscovici (1981, p. 196) descreve duas fases do processo de objetivação (ou objetificar) da representação social. Na primeira fase, “objetificar significa descobrir o aspecto icônico (relativo a imagem) de uma ideia ou ser mal definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem”. Para compreendermos esse processo, o autor explica que uma grande variedade de palavras gira em torno de um determinado objeto representado, e nós somos urgidos a associá-lo com um significado concreto. Contudo, não é possível ancorar todas essas palavras em algo, “seja porque não há imagens disponíveis próximas ou porque as imagens que lhes serviriam são descartadas”. A partir daí, Moscovici cria um modelo que denominou de núcleo figurativo a fim de reunir uma fração de palavras sorteadas com base em seu potencial para serem representadas. O núcleo figurativo é uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceptual de uma maneira visível.

Na segunda fase do processo de objetivação da representação social, um conceito é verdadeiramente naturalizado, ou seja, a diversidade de opiniões entre representação e a coisa representada é eliminada, “o que pertence à duplicata do conceito é convertido na propriedade do fenômeno e assim se torna o ponto de referência do conceito”. Assim, o que estava no nível do pensamento em um determinado grupo social passa a ser figura inserida na realidade.

Para elucidar mais o processo de objetivação, Moscovici (1981) afirma que em nossa sociedade, chegamos ao ponto onde podemos observar e reconhecer as representações ou complexos, como se eles fossem atributos quase-físicos. Uma enorme parte de nosso ambiente consiste de tais figuras, e nós estamos incessantemente o enriquecendo e transformando desnaturalizando certas figuras e naturalizando outras.

Tanto a ancoragem quanto a objetivação são processos através dos quais agimos com

base na memória. Moscovici justifica a ancoragem como um processo que coloca a memória em movimento, pois a memória é dirigida para dentro, e prossegue armazenando e buscando nas suas fronteiras coisas, pessoas e eventos que ela identifica com um protótipo ou reconhece atribuindo um nome a ele. No processo de objetivação a memória tende a se dirigir para fora, deriva conceitos e imagens da memória a fim de combiná-los e reproduzi-los no mundo externo, para criar nova situação com a ajuda do que já existia (MOSCOVICI, 1981).

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico o qual nos permite tornar familiar algo desconhecido e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo, dos quais toma propriedade ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha que é orientada por experiências e valores do grupo.

As representações possuem duas funções: elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, ou seja, as convenções predeterminam uma realidade. As representações também são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. As representações são impostas e transmitidas sobre nós e é produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e é o resultado de sucessivas gerações. Assim, as nossas ideias e experiências passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a influenciar nossa experiência e ideias atuais (MOSCOVICI, 2010).

O autor faz as seguintes considerações sobre as representações sociais:

[...]. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado [...]. Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, recitadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2010, p. 36-37).

As representações sociais conjecturam todas as interações humanas, ou seja, as representações se formam a partir das interações entre indivíduos ou entre grupos sociais. Sendo assim, é isso que determina a característica de uma representação.

As representações sociais são sempre de um indivíduo sobre algum objeto. Dessa forma, para estudar representações é necessário especificar o sujeito, a população que este

está inserido e os objetos representados (SÁ, 1998). Segundo o autor, não podemos falar sobre representações sociais de algum acontecimento, objeto ou fenômeno social sem explicar quem é o sujeito que representa (o grupo), que constrói determinada representação; da mesma forma, não faz sentido falar nas representações de um sujeito social sem particularizar os objetos representados.

Campos (2005) ao estudar a dimensão normativa das representações sociais percebe que estas funcionam como verdadeiras normas grupais, em dois sentidos. Elas definem o que pode e o que não pode ser considerado um dado objeto social. O autor cita como exemplo o que é necessário para ser considerado uma criança de rua, por educadores sociais de rua, é preciso que esta criança seja excluída socialmente, pobre, e tenha vínculos familiares enfraquecidos ou rompidos. Deste modo, uma representação social dá significação para um determinado grupo, definindo quais as propriedades que um objeto deve ter para ser reconhecido como tal objeto e não como outro. Assim, uma representação social é uma norma grupal, no sentido que ela define (normatiza) o que é para este grupo e não para outro grupo, o objeto em questão.

De acordo com o autor há um segundo sentido, as representações sociais produzem normas de conduta, elas regulam os comportamentos prescrevendo possibilidades de ação: “os comportamentos frequentes ou comuns, os comportamentos pouco frequentes ou pouco prováveis, porém aceitáveis ou justificáveis e aqueles que são considerados inaceitáveis, não condizentes com o objeto social representado” (CAMPOS, 2005, p. 88).

Segundo o autor, esta teoria vem dando grandes contribuições à construção do conhecimento, principalmente no Brasil, na área da Psicologia Social, da Educação e da Saúde ao permitir estudar os processos psicossociológicos existentes na forma de representações sociais como sistemas de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se socialmente, tornando inteligível a realidade física e social e integrando os indivíduos em um grupo numa relação cotidiana de intercâmbios (CAMPOS, 2012).

Atualmente existem três correntes da Teoria das Representações Sociais, a saber: abordagem processual ou “culturalista”, desenvolvida por Serge Moscovici e Denise Jodelet; abordagem societal ou “escola de Genebra”, também chamada de “princípios reguladores das tomadas de posição”, elaborada por Willen Doise e colaboradores; e, por último, a abordagem estrutural, também denominada “Teoria do Núcleo Central” ou “escola aixoise”, desenvolvida por Abric e Flament (CAMPOS, 2003, p. 15). Todas essas correntes partem da proposta inicial desenvolvida por Moscovici, porém, elas apresentam diferentes formas de estudar e

explicar as representações sociais.

Os estudos das representações sociais tornam possíveis o conhecimento e análise de como os indivíduos, grupos e comunidades pensam e agem, o porquê pensam e agem de determinado modo e qual é a importância desses pensamentos e ações para as interações sociais. Portanto, conhecer e analisar as representações sociais de práticas docentes e os processos para suas construções é fundamental para a compreensão das dimensões cognitivas, afetivas e sociais de determinados grupos, assim como para a busca da transformação ou permanência de práticas que darão sustentação as representações sociais.

A análise dos processos formadores das representações constitui a contribuição mais significativa e original desse trabalho desenvolvido por Moscovici, uma vez que a partir da Teoria das Representações Sociais nos permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere nas interações e práticas dos grupos sociais e como estas interferem na construção do conhecimento de cada indivíduo.

A partir deste estudo buscaremos conhecer e analisar as representações sociais acerca da prática docente elaboradas por formandos do Curso Normal e professores experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que também se formaram neste curso. Estudaremos o modo como esses dois grupos representam a prática docente, levando em conta o discurso dos sujeitos inseridos nestes grupos.

Assim, há a necessidade de conhecermos as condições de produção desse discurso, levando-se em consideração que todo enunciado está submetido a regras de enunciação, dentre as quais, não se podem esquecer as regras da linguagem e as normas institucionais. Ainda assim, o que nos interessa são as normas sociais às quais o sujeito adere ou não adere pela mediação dos grupos. Estas normas são dinâmicas e podem vir a transformar as normas anteriores, tanto as linguísticas quanto as institucionais (CAMPOS, 2005).

Essa é uma das contribuições da teoria das representações sociais que nos possibilita compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados pelo grupo dos formandos do Curso Normal e do grupo dos professores experientes, acerca da realidade escolar. O que nos interessa é a explicação simultânea dos processos de manutenção e de transformação da prática docente.

2.1. A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

Para estudar as representações sociais de prática docente por alunos formandos do Curso Normal e professores experientes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental adotaremos a abordagem estrutural do estudo das Teorias das Representações Sociais. Esse estudo estrutural visa identificar o conteúdo e a organização dessas representações sociais nesses dois grupos.

Aqui neste estudo, buscamos utilizar para a indagação a abordagem estrutural das representações sociais que beneficia a dimensão cognitiva das representações. Também denominada de Teoria do Núcleo Central que foi desenvolvida pela equipe de Aix-en-Provence, também conhecida como o “Grupo do Midi”, proposta por Jean Claude Abric em 1976, porém, somente se efetivou uma década mais tarde (ABRIC, 2003, p. 38).

Segundo o autor, a representação social é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas que analisaremos aqui: o núcleo central e o sistema periférico.

Essa teoria se baseia na hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que seria o elemento fundamental responsável pela organização e significação da representação. O núcleo é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de interação social que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que compõem o contexto ideológico do grupo.

De acordo com Abric (2003, p. 38), “uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes”. Dessa forma, a Teoria do Núcleo Central mostra que o núcleo é formado por um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas denominados de núcleo central e sistema periférico. O primeiro é organizado por um número reduzido de elementos que constituem uma representação social. Logo, seus elementos se constituem em normativos, funcionais, principais e outros adjuntos. Em vista disso, o conteúdo do núcleo de uma representação é sólido e não sofre mudança. Qualquer transformação do núcleo implica uma alteração da representação social.

De acordo com Campos (2012), a ideia de núcleo central se aplica a um subconjunto de elementos em torno do qual as representações sociais são organizadas. Segundo este autor, o núcleo central é responsável pela determinação do significado e pela determinação da organização do conjunto.

A ideia anunciada por Abric (1998) possibilita o avanço da ideia moscoviciana de “núcleo figurativo” naquilo que ela ultrapassa o quadro puramente genético e trata da estrutura de uma representação social formada. O valor do núcleo para o conjunto é tal que ele próprio compõe o elemento mais estável de uma representação social. É essencial mostrar que a qualidade de centralidade de determinados elementos depende tanto de critérios quantitativos, quanto qualitativos.

O núcleo central é a base comum consensual da representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Composto por um número bastante reduzido de elementos, ele é responsável pelo significado e pela organização interna da representação social e também pela sua permanência, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a duração da representação (ALVES-MAZZOTTI, 2011).

O núcleo central garante três funções importantes para uma representação: a função geradora (ou função genética), que dá significado a uma representação; a função organizadora, que tem a função da organização interna de uma representação; e, a função estabilizadora, que dá firmeza a uma representação (ABRIC, 2003).

Estudar uma representação social a partir da Teoria do Núcleo Central envolve um alcance metodológico indispensável, que proporcionará o conhecimento de conteúdo e organização dos elementos que formam uma determinada representação, ou seja, seu significado e seu sentido.

Ao analisar a lógica do sistema central e do sistema periférico nos direciona a interpretar que as representações sociais funcionam como guias de leitura da realidade (CAMPOS, 2012).

Abric (2003) mostra que é no núcleo central que uma representação resiste à mudança; quando há mudança desse núcleo, conseqüentemente, transforma-se a representação. Para a Teoria do Núcleo Central a organização de uma representação é importante para sua definição e seu conhecimento, pois não basta saber somente o seu conteúdo. Se duas representações sociais apresentarem conteúdos diferentes, e suas organizações se derem em torno de um mesmo núcleo central, elas serão consideradas idênticas. Conclui-se a partir daí que o núcleo central é o que define uma representação, contribuindo assim para sua organização interna. O núcleo central se define pela natureza do objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que compõem o contexto ideológico de um grupo social. É a partir da identificação deste núcleo que permite o estudo comparativo das representações entre os distintos grupos sociais.

O presente estudo buscou realizar um levantamento das principais práticas docentes colocadas em ação nos dois grupos analisados a partir das análises realizadas em estudo

estrutural de representação da prática docente. A partir dessas estruturas faremos uma análise comparativa entre as representações sociais do papel e das práticas nos dois grupos estudados.

Segundo Campos (2003), o sistema central está relacionado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, além das normas e valores sociais, e determina a organização e o significado da representação social. O sistema periférico está relacionado ao contexto imediato, à história de cada indivíduo e que permite a adaptação da representação social às mudanças ocasionais de um grupo.

De acordo com Flament (1987) citado por Campos (2012) considera que os elementos periféricos são esquemas organizados em torno do núcleo, que por sua vez é responsável pela estruturação e estabilidade, concebendo o significado que constitui toda uma representação social. O sistema periférico tem também a função de tornar mais econômico o funcionamento de uma representação, no qual estes elementos que constituem este sistema se posicionam próximos ou mais distantes em referência ao núcleo central. Eles são ativados conforme inúmeras situações dando lugar a um funcionamento quase instantâneo da representação como guia de leitura da realidade.

Abric (2003) mostra que o sistema periférico apresenta cinco funções, a saber: “concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização”. Entre estas cinco funções, o autor destaca três mais importantes: concretização, função na qual os elementos provenientes do processo de ancoragem permitem compreender a representação em termos concretos; regulação, função na qual os elementos permitem a adaptação dos conteúdos e processos coletivos às mudanças do contexto externo; defesa, função na qual o sistema periférico parece cumprir o papel de um “para-choque”, alterando e paralisando essenciais mudanças no meio, de modo a impedir as transformações inesperadas do núcleo e impedir o ataque aos elementos centrais por parte da situação real. Estas três funções tornam o sistema periférico mais apto a reagir frente às inúmeras situações do contexto social (CAMPOS, 2012).

Esse sistema, como já revelado anteriormente, é formado pelos demais elementos que compõem a representação social, o qual é adotado de grande flexibilidade, constituindo uma interconexão entre o núcleo central e a realidade imediata. Ao dar lugar a adaptação de seus elementos às mudanças nas situações concretas, defende-se o núcleo central de qualquer variação, contribuindo para manter sua estabilidade (ALVES-MAZZOTTI, 2011).

Assim, os elementos do sistema periférico podem ser definidos como esquema organizado pelo núcleo central, o que assegura o funcionamento da representação e a compreensão de uma dada realidade.

De acordo com a Teoria do Núcleo Central, qualquer representação social estabilizada é organizada em volta de um núcleo. Ele é formado de elementos cognitivos como crenças, opiniões, informações e outros, que são objeto de um amplo consenso na representação de grupos (ABRIC, 2003).

A ideia central dessa teoria é que dentro do conjunto das cognições presentes no campo de um objeto de representação, alguns elementos têm papéis distintos dos demais. O núcleo central, por exemplo, tem duas funções essenciais para a elaboração e a manutenção da representação: uma função genética, a partir da qual o significado dos elementos é criado ou transformado; e uma função organizadora, onde rege os elos existentes entre os elementos presentes no campo da representação, com objetivo de manter a unidade e a estabilidade desse campo (CAMPOS, 2003).

O estudo das práticas sociais no campo da Teoria das Representações Sociais, as relações entre práticas sociais e representações sociais faz parte de uma das grandes questões que atualmente encontra-se em aberto na área de estudo desta teoria. Essas relações são bastante complexas e ainda pouco exploradas teórica e empiricamente. Essa questão não é nova e faz parte de um grande desafio para os psicossociólogos de várias orientações, pois implica a assimilação de dados de natureza cognitiva e dados de natureza comportamental (CAMPOS, 2003).

Dentro do contexto das situações sociais reais, as práticas sociais são compreendidas como “sistemas complexos de ação” (ABRIC, 1994b), ou, ainda, como “conjuntos de condutas finalizadas pelos e para os grupos” (MOLINER, 2001). Nesse sentido, a noção de prática teria como referência básica a ação, o agir dos grupos; e a ação comporta então, necessariamente, dois componentes, “o vivido e o cognitivo”. E é isso que nos permite uma certa razão em estudar a prática, também por meio de instrumentos de natureza cognitiva (CAMPOS, 2003, p. 29).

Abric lembra que o termo prática não pode ser aplicado a comportamentos atomizados, propondo que se entenda práticas sociais como “sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos com relação a papéis”. De acordo com seus estudos empíricos realizados, infere que as representações sociais devem ser vistas como um requisito das práticas e as práticas como uma causa para a transformação das representações sociais (ABRIC, 1994, p. 217, apud ALVES-MAZZOTTI, 2011).

Campos (2003) nos mostra ainda que para entender a natureza das relações possíveis entre práticas e representações sociais, é importante destacar duas dentre as quatro funções de uma representação, apontadas por Abric (1994a; 1994b): orientação e justificativa. São duas

funções ligadas ao universo das condutas e dos comportamentos, ou seja, das práticas. A função de orientação permite que as representações conduzam os comportamentos e as condutas dos indivíduos, assim, as representações são um guia para a ação; a função justificadora autoriza uma postura e comportamentos dos indivíduos, assim como a conservação dos comportamentos de diferenciação social assumidos pelos grupos sociais (ABRIC, 1998).

Para Campos (2003) uma questão teórica é colocada para entendermos as relações entre práticas e representações sociais: “são as práticas que determinam as representações ou é o inverso?” (CAMPOS, 2003, p. 29). Para Rouquette (1998; apud, CAMPOS, 2003) é aceitável considerar as representações como condição das práticas, e as práticas como agente de transformação das representações. A partir de fundamentos em estudos empíricos, Abric (1998) também infere que as representações sociais devem ser vistas como uma condição das práticas e as práticas como uma causa que altera as representações.

As representações sociais são vistas como ações sobre a realidade. Sendo assim, compreendidas como sistemas complexos de ação; as práticas estão bem distantes de estabelecer objetos claramente diferenciados das representações: tanto uma prática pode ser objeto representado, como uma representação qualquer pode conter elementos, conteúdos de esquemas, referentes aos aspectos práticos (CAMPOS, 2003).

Os estudos sobre a questão da determinação das práticas pelas representações (ou vice-versa) são classificados conforme três estudos realizados até hoje, a saber: estudos nos quais as práticas são determinantes na transformação das representações (como exemplos: Representação Social da Caça, em Guimelli, 1998; Representação Social das Enfermeiras, em Guimelli e Jacobi, 1990 e Guimelli, 1994b; Representação Social da Identidade Cigana, em Mamontoff, 1996a e 1996b); estudos que consideram que as representações têm um papel determinante na produção de práticas e comportamentos (estudos experimentais de Abric, 1976, e Codol, 1972; e os estudos de situações de exclusão de Truchot, 1994 e Campos, 1998a); e o terceiro, incluindo estudos, nos quais, levando em conta a complexidade das situações sociais reais, o estudo das representações contribui para a compreensão da situação, sem no entanto permitir a formulação de hipóteses explicativas unidirecionais e inequívocas (representações sociais recíprocas, professor-aluno, Gilly, 1980; representação social da AIDS, Morin, 1994, 1996 e Morin, Souville et Obadia, 1996; representação social do “comer” e suas práticas, Lalhóu, 1998).

Ao citar esse conjunto de estudos, Campos (2003) aponta três aspectos que devem ser observados nas pesquisas de campo sobre práticas e representações sociais, porque eles são

determinantes das relações que podem ser estabelecidas entre essas duas dimensões do agir coletivo:

Nas situações em que as circunstâncias externas se modificam radicalmente: a) a nova realidade é percebida como reversível, os indivíduos desenvolverão esquemas de raciocínio que evitam a necessidade de realização de novas práticas (transformação resistente); b) a nova realidade é percebida como irreversível, e as modificações exigem novas práticas que estão em completo desacordo com a representação anterior do objeto social; as novas práticas vão determinar uma transformação brutal da representação; c) a nova realidade é percebida como irreversível, mas as novas práticas não estão em completo desacordo com a representação anterior do objeto social; as novas práticas vão determinar uma transformação sem ruptura da representação (CAMPOS, 2003, p. 33).

As representações funcionarão como guia de orientação das práticas nas situações que não ocorrerem transformações radicais da realidade objetiva. Isto acontecerá quanto maior for o grau de autonomia dos sujeitos, na situação, e quanto maior a intensidade das cargas afetivas, maior será o grau de determinação das práticas pelas representações.

Para Campos (2003) a ancoragem das representações sociais, reforça sua importância e assinala o papel da análise das práticas sociais no contexto desse estudo. É no processo de ancoragem que um objeto, antes visto como novo, vai sendo ancorado, amparado, associado a conhecimentos e práticas anteriores. A ancoragem não é um processo estático, que participa somente nos momentos de construção ou transformação de uma representação, mas sim, trata-se de um processo permanente nas representações sociais, pelo qual a representação produz e mantém vivas suas origens nos sistemas sociocognitivos.

Dessa forma, a ancoragem das representações sociais é um processo fundamental, tornando o seu estudo não apenas importante, mas, sobretudo, imprescindível à compreensão do funcionamento de qualquer representação social. As práticas sociais são bases que dão sustentação à manutenção e ao funcionamento de uma representação social. Daí a importância de se estudar a ancoragem de uma representação como também das práticas sociais. O estudo das representações sociais apresenta um conteúdo instrumental que proporcionará o entendimento das complexas redes de significados presentes nos processos e práticas sociais.

Para estudar a ancoragem das representações sociais, Campos (2003) define duas dimensões: uma mais sociológica, entendendo a ancoragem nas estruturas sociais, em seus aspectos mais dinâmicos: as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais e as práticas

institucionalizadas; uma mais ideológica, compreende-se o enraizamento das representações sociais nos grandes sistemas de crenças, isto é, em que medida um grupo que partilha uma mesma representação social de um dado objeto, vai também partilhar um conjunto de crenças que são independentes deste grupo e deste objeto em particular e que funcionam como *macrorreguladores*, como grandes *constantes sociais* (DOISE, 1993, apud, CAMPOS, 2003, p. 35).

Para Campos (2012) a Teoria das Representações Sociais foi apresentada como uma teoria que tem capacidade de contribuir para pensar as práticas educativas e a relação entre os indivíduos inseridos nos grupos sociais e a escola.

Segundo o autor, o estudo considerado como marco epistêmico foi desenvolvido por Michel Gilly em 1980 sobre as representações recíprocas professor de ensino básico e aluno. Campos (2012) destaca dois grandes méritos desse estudo: Gilly (1980) distingue claramente as representações que os professores têm do seu papel no contexto de trabalho, ou seja, o papel educativo percebido pelos professores dentro da instituição escolar, e o nível das práticas propriamente dito.

A partir daí, Gilly (1980) faz um estudo separado das práticas (como conjuntos de ações) e o papel, como conjunto de expectativas que a sociedade e a escola produzem e são reapropriados (reconstruídos) pelos sujeitos em seus sistemas cognitivos. Esse estudo discute o mundo simbólico dos professores, não como resultados da influência de uma única representação social do seu papel, mas como resultante de um sistema de representação social. Assim, o agir do professor é compreendido como sendo regulado por um conjunto organizado de representações, percepções, atitudes e crenças.

Campos (2012) faz a indagação de como seria possível um estudo de representações sociais no campo social que envolve a escola, sem levar em consideração a complexidade (psicossocial) de representações que regulam uma prática social, como por exemplo a prática docente. O trabalho desenvolvido por Gilly (1980) mostra a partir do estudo sobre a representação do trabalho docente, como uma representação social distanciada das dinâmicas sociais que lhe dão base, não possibilitaria nos contribuir a entender as ações do professor, ou seja, compreender as relações entre o pensamento e a ação deste profissional da educação.

Um estudo de representação social sem a sua devida descrição e explicação não possibilita a compreensão das ações dos professores, ou seja, entender as relações entre o pensamento e a ação desse profissional permitirá entender como as práticas são construídas, e como os papéis tanto de instituições escolares e de professores são constituídos e mantidos. Assim, um estudo de representações sociais que adota a Teoria das Representações Sociais

deve ter um olhar para as dinâmicas sociais, pois uma “representação social é uma formação simbólica, um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou cognemas” (CAMPOS, 2012, p. 46).

Uma representação social nasce na interação de um grupo com um objeto, inserido na sociedade que protege este mesmo objeto, no qual se concorrem outras formações simbólicas, outros objetos, enfim, outros grupos sociais com diferentes culturas, valores, crenças e mitos. Este olhar já estava estabelecido nos primeiros estudos desenvolvidos sobre a Teoria das Representações Sociais, produzidos por Serge Moscovici e mais tarde por Denise Jodelet, delineado naquilo que se denominou de ancoragem.

De acordo com Campos (2012) para permanecer fiel ao olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais um procedimento-padrão de investigação deveria admitir ao menos dois estudos: o estudo das representações sociais como um conjunto organizado de significados que um grupo confere a um objeto, ou seja, seriam os significados que os professores conferem ao trabalho docente; e um estudo do contexto, ou da dinâmica do contexto no qual esta representação social se produz e tem utilidade, determinando a identidade do grupo e regulando suas práticas.

Para Campos (2012) ao estudarmos as situações sociais reais, as práticas sociais são compreendidas como sistemas de ação socialmente estruturados e estabelecidos em relação com os papéis ou ainda como conjuntos de comportamentos concluídos pelos e para os grupos sociais.

Desse modo, o conhecimento de prática tem como referência básica a ação, o agir dos grupos. O conhecimento de ação admite então, inevitavelmente três componentes: o comportamental, o afetivo e o cognitivo. Campos (2012) mostra que é isto que nos autoriza estudar a ação, também por meio de instrumentos de natureza cognitiva.

A partir dos anos de 1980, retomaram-se os interesses pela Teoria das Representações Sociais, reproduziram-se as pesquisas voltadas para a compreensão das práticas através das representações sociais. Os inúmeros estudos sobre a representação social do trabalho docente já demonstram isto.

As relações entre práticas sociais e representações sociais são complexas, sendo essencial, atualmente, descrever sob quais condições são as práticas que determinam as representações sociais e sob quais outras condições ocorre o inverso. O estudo atual da teoria nos mostra três condições influenciam as representações sociais sobre a relação entre as práticas e as representações: o entendimento que os indivíduos têm do contexto social como sendo reversível ou irreversível; o grau de autonomia dos indivíduos em relação a cada

realidade social específica; e o grau de ativação das cargas afetivas envolvidas, tendo como referência a memória coletiva (CAMPOS, 2012).

Nos trabalhos realizados pelo autor, o termo “complexo” é proposto para colocar em evidência o modo como as representações sociais participam na emergência, realização e julgamento das práticas. No contexto real, dificilmente os indivíduos se põem diante de um objeto isolado e raramente se ancoram em uma única representação para identificar o contexto, analisar os comportamentos e agir. Assim, nos contextos sociais de interação entre dois indivíduos, seja na relação concreta ou simbólica, os indivíduos constroem uma representação global da situação, contendo um conjunto mínimo de quatro componentes: as representações sociais de si mesmo, dos outros, da tarefa e do contexto imediato. Para o autor, os indivíduos dispõem de “Sistemas Representacionais complexos para fazer frente às situações sociais mais complexas, como o das práticas profissionais, das situações de exclusão ou como o comportamento no trânsito, por exemplo” (CAMPOS, 2013, p. 52).

O autor esclarece que nos sistemas representacionais, as práticas reais, realizadas, são incorporadas como formas cognitivas pré e pós-ato, tanto no sentido da orientação das ações futuras, como da justificativa dos atos emitidos.

Segundo Campos, seus estudos realizados sobre a dimensão normativa das representações sociais mostram que estas funcionam como verdadeiras normas grupais, em dois sentidos. As representações sociais definem o que pode e o que não pode ser considerado um dado objeto social; para um grupo específico, quais as propriedades que um objeto deve ter para ser reconhecido como tal objeto e não como outro. O autor traz a definição de Moliner (1992) para uma representação social como “guia de leitura da realidade”. A partir daí, uma representação social é uma norma grupal, no sentido que ela normatiza o que é para este grupo e não para outro grupo, o objeto em questão.

Assim, conhecer e analisar as representações sociais como sistemas na abordagem estrutural compreende especificar duas noções: a primeira noção consiste em compreender as representações como conjuntos estruturados, organizados e hierarquizados. Esta compreensão nos direciona entender as representações como uma construção sócio-cognitiva, ou seja, uma construção submetida a uma dupla lógica cognitiva e social, sujeita à interferência do contexto discursivo e do contexto social. A segunda noção fundamenta-se em esclarecer que uma representação social, enquanto estrutura, pode ser estudada por métodos quantitativos, a partir dos quais se pode analisar os seus resultados de modo mais preciso, averiguar seus elementos e relações entre estes mesmos elementos (CAMPOS, 2012).

Os estudos da Teoria das Representações Sociais têm como principal desígnio obter

acesso ao conhecimento social que orienta as práticas de um dado grupo social, ou seja, o conhecimento que ela utiliza para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais.

Conhecer e analisar as representações sociais de professores experientes dos anos iniciais e de formandos do Curso Normal sobre a prática docente possibilita, portanto, saber como estes compreendem e orientam suas práticas no dia a dia escolar, e como pensam como será seu trabalho na escola, quais são as atividades do professor que mais caracterizam o trabalho docente. Conhecer e analisar as representações sociais que fazem parte da prática do professor do Ensino Fundamental nos permite identificar aquelas que foram aprendidas no Curso Normal e aquelas que foram construídas no decorrer da experiência docente que mais caracterizam a prática docente atualmente nos anos iniciais.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS ATUAIS.

A formação inicial é tida como uma etapa que contribui para fazer avançar a construção da identidade profissional dos professores. Atualmente, inúmeros estudos vêm indicando que essa formação tem sido obstáculo para o exercício da docência, pois recém-formados, quando iniciam a sua profissão docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deparam-se com inúmeras realidades desconhecidas. Um dos problemas apontados pelas pesquisas sobre os problemas da formação dos profissionais da educação se dá pela falta de relacionar a teoria com a prática do professor.

Dessa forma, os estudos apontam que a formação em nível médio não ressalta a questão dos saberes que são mobilizados na prática, os saberes da experiência, que são elementos constituintes da identidade docente; portanto, não há durante o processo dessa formação uma articulação da teoria com a prática docente.

3.1 – DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Segundo os estudos desenvolvidos por Candau e Lelis (2002) mostram que um dos problemas da formação dos profissionais de educação é a questão da relação entre teoria e prática porque estas dimensões são dissociadas, a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido durante a formação. Os resultados nos revelam também, que existe uma enorme distância entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e o que o aluno encontra na prática, sendo necessária uma análise daquilo que é ensinado.

A relação entre a teoria e a prática não é objeto de preocupação exclusiva dos educadores. As autoras nos mostram que a questão não é nova e, de fato, tem estado presente ao longo da história do pensamento humano e, de modo especial, da filosofia ocidental.

Tal preocupação se faz mais presente nos campos que incidem mais diretamente sobre a prática social, sobre as chamadas “áreas aplicadas”. Ao mesmo tempo em que é clara a evidência do desejo de buscar novas alternativas de relacionamento entre as duas dimensões

da realidade. Trata-se para muitos de uma das questões básicas da formação do professor e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais da educação.

De acordo com as análises das autoras Candau e Lelis (2002) a questão da relação teoria-prática se dá na dimensão dos problemas e contradições da sociedade atual, como sociedade capitalista, de onde ressalta-se a dicotomia trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a dicotomia entre teoria e prática. É a partir daí que esta questão da relação teoria-prática na formação de professores deve ser situada.

Assim, autores acreditam poder agrupar a relação entre teoria e prática em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade. Para elas, a visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática. Não se trata aí de distinguir a teoria e a prática, mas na total autonomia de uma em relação à outra. Trata-se de afirmar a separação. Nessa visão a teoria e prática são componentes isolados e mesmo opostos. As autoras exemplificam bem esta dicotomia com as seguintes frases: “na prática a teoria é outra” e “uma coisa é a teoria, outra, a prática” (CANDAU E LELIS, p. 60, 2002). As autoras acreditam que a visão de unidade expressa à síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas para a formação do professor.

Nesta visão a teoria e a prática educativa são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que as duas dimensões devem ser trabalhadas simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Na visão de unidade, a teoria é reforçada e deixa de seu um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados, transformando-se a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação da prática. Nesta visão de unidade, a prática educacional é sempre ponto de partida e o ponto de chegada.

Segundo Pimenta (2013), a unidade entre a teoria e a prática na formação de professores para os anos iniciais tem sido uma preocupação de longa data, uma vez que, tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. Há indícios de que professores e alunos clamem por mais prática, uma vez que se consideram os cursos muito teóricos. Os desejos por mais prática frequentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. Assim a partir dos estudos sobre os cursos de formação de professores, a autora inferiu que a atividade de estágio sempre se fez presente sob o nome de prática de ensino. Portanto, o estágio em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador e sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos.

Para Pimenta o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma

disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática oferece o estágio como uma atividade na medida em que ela proporciona a participação dos alunos nas instituições escolares, para observar como o processo de ensino acontece na prática. A didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio, nem reduz este a ela. O estágio serve as demais disciplinas, tornando-se uma atividade articuladora do curso. A autora mostra que o núcleo do trabalho docente é a atividade teórico-prática de ensinar. E o trabalho docente é o objeto de investigação da didática.

É na prática docente que se encontram as possibilidades para a constituição da teoria, Pimenta (2007) mostra a preocupação em como o professor pode construir teoria a partir da prática. Indica o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto as possibilidades de construir novas práticas. Para a autora, é na prática docente que se encontram os elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para descobrir novas alternativas, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está construída teoricamente.

Os saberes pedagógicos podem ajudar na construção da prática e também para uma didática inovadora. Sobretudo se forem construídos a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior (PIMENTA, 2007). A autora explica que um curso de formação inicial poderá contribuir com seus alunos para uma melhor investigação da realidade escolar, e desenvolver-lhes a capacidade de pesquisar as ações docentes. Isto é, trabalhando pesquisa como princípio formativo na profissão de professor.

Segundo Candau (2012) a didática é um campo em constante construção e reconstrução, de uma práxis que não tem como objetivo ficar acabada e sim relacionar as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a didática tem o desafio de desenvolver a capacidade crítica em formação,,, dos professores,,, para que eles possam analisar de forma clara a realidade do ensino. Um dos principais objetivos da didática é articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para quem” ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar.

De acordo com Luckesi (2012) a didática é de suma importância na formação de professores e nas suas práticas educacionais, ao passo que ela exerce um papel específico como elo tradutor de posicionamento teórico em práticas educacionais. Assim a didática é colocada como um mecanismo de preparação do educador. A didática assumirá um papel

significativo no processo de formação do educador se mudar os seus rumos. Ou seja, não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino e aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Ela não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. O autor defende a didática como um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará somente pelo educador, mas pelo educador, de modo conjunto, com o educando e outros participantes da sociedade.

Para Luckesi (2012) a didática só entrará no mérito da questão, se servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosófico-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. Para que a didática esteja adequada à sua função específica deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

Discutir a dissociação entre teoria e prática no contexto da formação inicial, especificamente, no curso de formação de professores em nível médio, significa buscar caminhos para a indissociabilidade entre estas duas partes ligadas a prática de formação. A partir dos anos de 1960 a preocupação dos legisladores e educadores foi essencialmente a ligação entre teoria e prática no processo de formação do professor. Essa preocupação aparece nas discussões entre esses grupos, tendo como propósito vincular a qualidade da educação à formação do professor da Educação Básica (GUEDES; SCHELBAUER, 2009).

Conforme análise de Guedes e Schelbauer, no contexto da formação inicial, a prática de formação tem como objetivo ser espaço que articula a formação teórico-prática do aluno, levando-se em consideração o conhecimento nas diferentes disciplinas, a prática de formação deverá garantir um elo da integração desse conhecimento que se realizará através do estágio supervisionado na prática de ensino ou ação do professor.

Nesse sentido, a prática de formação deve ser entendida enquanto espaço que seja favorável à construção do conhecimento e dos saberes necessários à prática docente. É a ocasião de problematização da prática pedagógica, um espaço que dá oportunidade à produção de conhecimento pedagógico. Assim, essa prática não pode acontecer de forma fragmentada nas questões pedagógicas que devem envolver as situações que ocorrem no dia a dia em sala de aula. Há a necessidade da supervisão de um professor da disciplina prática, com a colaboração de professores do curso e dos professores que atuam na Educação Infantil

e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em prol de relacionar a prática com a teoria durante o processo de formação e também no processo da construção da experiência desse profissional.

Por esse motivo, a prática de formação necessita ser intencional e fundamentada. Somente desta forma é que se pode realizar a articulação teoria e prática. Assim, a prática de formação de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um espaço pedagógico em que o professor, em diferentes perspectivas auxilia o aluno a obter contato com a prática de ensino ou ação do professor, além da integração desses conhecimentos com cada disciplina do currículo. Essa prática poderá proporcionar aos alunos que frequentam as escolas, por meio do estágio, transformações significativas que contribuam com o desenvolvimento da educação no sentido de garantir uma formação de qualidade e conseqüentemente à construção de uma educação de excelência (GUEDES; SCHELBAUER, 2009).

A discussão das autoras Guedes e Schelbauer (2009), sobre a possível relação teoria e prática na formação desse profissional, leva em consideração algumas questões que são importantes para esta conquista. O aluno do Curso Normal necessita receber uma sólida fundamentação teórica para mais tarde efetivar a prática profissional. A segunda questão aponta para a ideia de que o estágio, da forma como muitas vezes é realizado, não auxilia o conhecimento da realidade escolar, porque a teoria não acontece na prática. Assim, o processo de estágio é considerado apenas como um faz de conta, aonde a relação entre o que o aluno aprende durante o curso não está relacionado com a prática que ele observa nas escolas.

A terceira questão discutida está relacionada ao acompanhamento do aluno no campo de estágio. De acordo com suas pesquisas, em algumas situações, os professores que coordenam o estágio encaminham os alunos às escolas, porém, não os acompanham e em inúmeras vezes não comparecem para tomar conhecimento da situação observada por eles.

A quarta questão se refere às concepções que orientam a formação de professores. Concepções essas que se relacionam à epistemologia do professor reflexivo, sendo um dos seus objetivos orientar o estagiário para realizar uma reflexão sobre a prática executada pelo professor por ele observado e sobre a sua própria prática.

O estudo realizado por Guedes e Schelbauer (2009) contribui para compreendermos em que sentido a prática de formação pode ser um componente articulador da relação entre teoria e prática. Pode-se perceber que a concepção de prática de formação deve ser inserida nos cursos de formação de professores a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria for dissociada da prática se configura como contemplação; a prática dissociada da

teoria significa espontaneísmo. Isso pressupõe declarar que não é possível dissociar a teoria da prática. Nesse sentido, defender a ideia de que é preciso estudar a teoria para logo mais adiante realizar a prática, implica dissociar a teoria da prática. Dessa forma, as autoras julgam ser necessário compreender o movimento dialético que fortifica a relação teoria e prática.

De acordo com De Souza (2001), as práticas desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, perdidos em inúmeras teorias que as fundamentam, sem uma definição, são inseridas em muitas tendências pedagógicas, geralmente processam-se de forma acrítica, evidenciando uma postura de neutralidade que tende a não ter um objetivo, porque não possui o entendimento quanto ao significado da ação. Para a autora, a prática pedagógica deve ser compreendida como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Em vista disso, o professor deve alcançar a construção e a reconstrução de sua própria prática no contemplar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam, os requisitos necessários para transmitir, produzir e socializar o conhecimento.

Todavia, nas instituições de formação de professores, os futuros professores são geralmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a solução para todos os problemas da realidade. Contudo, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, formam coisas raras. Diante delas, os professores buscam soluções nas mais sofisticadas estratégias, porém não conseguem êxito.

A formação inicial dos professores tem favorecido a visão dicotômica entre teoria e prática, enquanto a formação continuada tem dado prioridade pela proposição de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino sem reportarem-se à prática docente no seu contexto de viabilização. Deste modo, a formação de professores, de maneira geral, apenas ilustra o professor, não lhes mostrando que é possível articular e traduzir os novos conhecimentos em novas práticas (DE SOUZA, 2001).

Conforme relata De Souza (2001), ao dissociar a teoria da prática ou a prática da teoria, o indivíduo é privado de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado de (re)construir sua realidade. Ao dissociar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação acabam contribuindo para dificultar o professor a pensar sobre a sua ação pedagógica, de compreender a estrutura escolar, de tornar evidente o objetivo da educação, de esclarecer as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade.

Assim, distinguir a prática da teoria implica enfatizar a ação, normalmente espontânea e sem reflexão, favorecendo a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e

sociais de sua produção, acaba por justificar a realidade existente, reproduzindo-a.

De Souza (2001) considera que a teoria e prática compõem um todo único, gerado na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há superioridade de uma sobre a outra, mas há interdependência, reciprocidade e dinamicidade. A unicidade teoria-prática precisa estar presente na ação desenvolvida pelo professor no seu trabalho em sala de aula.

Estudos realizados por Mello (2000) mostram que é urgente reformular a teoria e a prática da formação de professores no Brasil, pois os resultados têm demonstrado que a divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação um sentido burocrático-corporativo. O processo histórico brasileiro de formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito pedagógico, não tem consistência, pois se divide em dois tipos de formação: o normal de nível médio e o de nível superior como estão especificados no artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Segundo a Mello (2000), a distância entre o curso de formação do professor polivalente, localizado nos cursos de Pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos voltados à filosofia, às ciências, e às letras, contribuiu para que aquele profissional adquirisse uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. Porque esses cursos não aprofundam nem ampliam os conhecimentos previstos para serem transmitidos nos anos iniciais.

Os autores Cruz e Neto (2012), ao realizarem um estudo sobre a polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica, fazem algumas considerações sobre o termo “polivalência”. Trazendo a reflexão de Houaiss (2001, apud CRUZ; NETO, 2012) o termo “polivalência” é entendido como um oferecimento de múltiplas funções, cumprimento de inúmeras tarefas, que inclui várias atividades.

Esse termo polivalência, por sua vez, tem sido correntemente utilizado no contexto do trabalho, exigido pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Determina a capacidade de o trabalhador poder exercer inúmeras funções em várias áreas, podendo distinguir ainda um profissional relacionado pela flexibilização funcional. De acordo com os autores Cruz e Neto (2012), essa compreensão tem exercido certa influência na visão que se faz do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando há a menção de que ele tem que cumprir várias funções, comparando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

O estudo de mostra que o professor polivalente seria um profissional capaz de

apropriar-se e unir os conhecimentos básicos das inúmeras áreas do conhecimento que constituem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

A respeito da formação desse professor dos anos iniciais no ensino médio, curso Normal, Mello (2000) relata que não é justificável um jovem recém-saído do ensino médio adquirir preparação suficiente para ser professor dos anos iniciais em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, e nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciaturas não sabem ou não têm vocação para preparar professores para a educação infantil. Também é difícil justificar que para lecionar até o quinto ano o professor domine os conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo somente como formação o Curso Normal de Nível Médio, enquanto para lecionar a partir do sexto ano em diante do Ensino Fundamental e Ensino Médio seja necessário o curso superior de quatro anos (MELLO, 2000).

Outra questão que Mello traz é a respeito da maior ênfase às competências do que às disciplinas dadas através das diretrizes curriculares constantes da LDB, dando novas possibilidades de organização interdisciplinar, de conteúdo transversalizados que se distanciam das disciplinas tradicionais. Ela alega que esse paradigma novo vai romper com o modelo disciplinarista das licenciaturas no ensino superior que vem causando a sua divisão.

A preparação de um professor polivalente se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. O problema da formação do especialista se dá no fato de que o conhecimento do conteúdo trabalhado não aborda o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática. Nas duas situações de formação de professores, a prática de ensino é abordada de forma abstrata, pois é fragmentada do processo de aquisição do conteúdo a ser ensinado. A autora ainda esclarece que para cumprir a LDB será necessário reverter essa situação.

Segundo a LDB, o professor de educação básica precisa construir em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo. Mas como isso será realizado se o professor é formado num curso de formação para professores, no qual, o conhecimento de um objeto de ensino que corresponde à teoria foi dissociado da prática? Esse professor não está preparado para adaptar a teoria aprendida durante sua formação com a prática a ser realizada (MELLO, 2000).

Sobre esse assunto Gatti (2008) realizou um estudo que teve como objetivo analisar os currículos prescritos para a formação de professores nos cursos de licenciatura, entre eles os

de Pedagogia e constatou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que compõem os currículos da educação básica. A autora concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objeto dos cursos de formação. A pesquisa comprovou ser importante estender a reflexão sobre a suficiência das perspectivas polivalência e interdisciplinaridade em tais cursos, uma vez que confirmou superficialidade no trato dos conteúdos das disciplinas curriculares que compõem a educação básica. Os resultados revelam que apenas 7,5% das disciplinas específicas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental.

A autora Gatti inferiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objeto dos cursos de formação e questionou se essa formação voltada ao professor dos anos iniciais que irá planejar, dar aula e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento será capaz de capacitá-lo para concretizar uma prática interdisciplinar. Para a autora, a perspectiva interdisciplinar é complexa e exige um aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para o estabelecimento das condições do diálogo entre o contexto e os conhecimentos do currículo (GATTI, 2008).

Das análises realizadas até aqui, infere-se que para realizar a relação entre a teoria e a prática é necessário o comprometimento do professor na busca pela melhoria constante de sua prática docente. Um dos fatores que possibilita essa melhoria é a disponibilidade que o mesmo possui para melhorar sua prática do dia a dia, buscando sempre a dialética entre a teoria e a prática.

Nóvoa (2009), ao analisar o paradigma ainda dominante na área de formação de professores constata que é o do professor reflexivo, ou seja, do professor que reflete sobre a sua prática, que a pensa e a elabora em conformidade com ela. A prática de reflexão sempre existiu na profissão docente, contudo, tentar identificá-la e construir as condições para que elas possam se desenvolver no trabalho docente é útil e essencial para a profissão. E, portanto, tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras e, em particular, criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, para que, a partir daí, através da reflexão, da troca de experiências, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. O autor ainda esclarece que a experiência por si só não é formadora, pois ela pode ser uma mera repetição, uma rotina. Não é ela que é formadora, mas sim, a reflexão ou a pesquisa sobre essa experiência.

No âmbito das competências necessárias para a prática do professor, Nóvoa (2009) tende a valorizar em sua teoria duas: a primeira é uma competência de organização, isto é, o professor é um organizador de aprendizagem, via os novos meios informáticos, as novas

realidades virtuais. O professor organizador do ponto de vista da organização escolar, do ponto de vista mais amplo, que é a organização da sala de aula, ou seja, uma dimensão da organização das aprendizagens, o que o autor denomina como organização do trabalho escolar. Essa organização é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões essenciais para o trabalho docente. A segunda competência na prática do professor são as competências relacionadas à compreensão do conhecimento. O autor considera que não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém; é preciso compreendê-lo para ser capaz de reorganizar, de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

A partir da literatura analisada podemos sugerir que a teoria e a prática são componentes indissociáveis no processo de formação do professor e a participação dos alunos nos estágios supervisionados nas instituições escolares proporciona a inserção destes na realidade do trabalho do professor, assim como sua reflexão e análise do mesmo. O estágio supervisionado possibilita a relação entre a teoria e a prática, favorecendo um envolvimento com os fatos que ocorrem no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 4 - PRÁTICA DOCENTE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Pelo grande número de pesquisas no campo da Educação, buscamos verificar por meio de revisão bibliográfica, como a Teoria das Representações Sociais tem cooperado para a compreensão das representações do professor acerca de elementos que envolvem sua prática docente. Assim, analisamos estudos publicados nos últimos dez anos, em que foram priorizados os seguintes temas: representações sociais de práticas docentes, representações sociais de trabalho docente e representações sociais de professores.

Muitos desses estudos revelam que alguns aspectos vêm contribuindo para a insatisfação dos professores que atuam na Educação Básica como a desprofissionalização do magistério, desvalorização profissional ligados aos baixos salários e à perda de prestígio social (ALVES-MAZZOTTI, 2007; SAMPAIO; MARIN, 2004; apud ALVES-MAZZOTTI, et al, 2012).

4.1 – OS ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE E DA PRÁTICA DOCENTE

O trabalho docente através da Teoria das Representações Sociais, desde a década de 1980, tem sido analisado com a finalidade de compreender o que pensam os profissionais do magistério, acerca de suas práticas, mas também com a finalidade de entender como suas crenças e atitudes são construídas e sustentadas, nos sistemas de significação do pensamento socialmente enraizados e partilhados.

Para Alves-Mazzotti (2005) inúmeros são os motivos pelos quais a abordagem das representações sociais se difundiu com velocidade no campo das ciências humanas, em especial no campo da educação e particularmente no que se refere às práticas docentes porque, na medida em que as representações sociais orientam e justificam as práticas, estas continuamente influenciam mudanças nas representações. Desta forma, a Teoria das Representações sociais tem sido utilizada como meio para se alcançar bons resultados, devido às suas relações com as práticas, por seu papel na constituição das identidades, pela capacidade de oferecer e anteciper hipóteses sobre condutas e trajetórias, bem como de

identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas.

A Teoria das Representações Sociais serve, portanto, de instrumental teórico-metodológico de grande vantagem para o estudo do pensamento e da conduta das pessoas e grupos, permitindo a compreensão dos sistemas simbólicos que exercem influência sobre eles.

Os estudos de Alves-Mazzotti (2008), Maia (2009) e Marchese e Pullin (2012) (sobre as representações sociais de trabalho docente), o estudo de Mondin (2011) (sobre a representação social da profissão docente) e o estudo de Santos (2010) (sobre as representações sociais de professores), todos eles focados nos anos iniciais do ensino fundamental, revelaram-nos os seguintes elementos de centralidade das representações sociais: amor – dedicação – vocação – compromisso – responsabilidade – doação – experiência, que se aproximam mais dos aspectos afetivos, em detrimento dos conhecimentos teóricos. Além desses elementos, há os relacionados aos desafios à desvalorização profissional como: falta de reconhecimento social, baixos salários somados as más condições de trabalho, má formação e carga horária excessiva...

Na pesquisa sobre a representação do trabalho do professor dos anos iniciais desenvolvida por Alves-Mazzotti (2008), os resultados confirmam alguns dados apontados. O estudo dá continuidade a um trabalho anterior sobre a representação social de *ser professor* construído por docentes do primeiro segmento do Município do Rio de Janeiro. Foi utilizada a abordagem estrutural da representação social e os resultados sugeriram que o núcleo que coordena os sentidos da representação de *ser professor* é constituído por um único elemento *dedicação*, sentido este referido à função docente e descoberto em inúmeras pesquisas sobre o tema. Para encontrar a estrutura da representação de *ser professor* foi realizado um teste de associação de palavras com justificativa, empregado a 123 professores e tratado por meio do *software* EVOC (VERGÈS, 1992).

Com o objetivo de compreender como é produzido o sentido de *dedicação* pelos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental foram entrevistadas 30 professoras de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro que se prontificaram a participar dessa pesquisa. Foram realizados levantamentos sobre a idade e tempo de magistério desse grupo de professoras, que tinham de 23 a 66 anos e entre 2 e 44 anos de trabalho. Quanto à formação: 87,5% tinham curso superior; 25% cursaram pós-graduação lato sensu e 6,2% tinham mestrado. A carga horária semanal das professoras demonstrou: 37,5% cumpriam carga horária semanal de 20-29 horas e 34,4% carga horária de 40-49 horas, proporcional a uma ou duas matrículas na rede pública, respectivamente.

Duas hipóteses foram levantadas como “prováveis fontes das informações, modelos e valores que atuam na produção dos sentidos de dedicação: os cursos de formação para o magistério e a prática docente” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 7). Ao serem solicitadas a falar sobre seus cursos de magistério e o que mais valorizaram durante a formação, poucos professores participantes das entrevistas mencionaram os conteúdos aprendidos. As professoras criticaram o excesso de teoria nestes cursos, enfatizando a dissociação entre o que foi ensinado durante suas formações e o que acontece em suas práticas como docentes, professores, o que já foi encontrado em outras pesquisas sobre o tema.

As professoras foram solicitadas a falar sobre os docentes que mais marcaram sua formação e grande parte citou professores que não fizeram parte do seu curso de magistério e sim do seu antigo primário.

A desvalorização dos cursos de magistério é evidenciada neste estudo quando as professoras apontam que a sua formação não discutiu a relação entre a teoria e a prática, ou seja, não as ensinou a lidar com a realidade do aluno. As professoras explicam que não dá para ensinar os conteúdos porque esse aluno é “carente de tudo” e só recebe delas algumas orientações para serem utilizadas no futuro. Elas alegam ser tudo para esse aluno::: “mãe, psicóloga e assistente social”. Conclui-se que a dedicação parece se ancorar no feminino, na figura materna (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 8).

A pesquisa desenvolvida por Maia (2009) sobre a competência dos professores dos anos iniciais corrobora os resultados encontrados para as questões levantadas sobre a desprofissionalização do magistério e a desvalorização docente. As causas do baixo rendimento dos alunos e da má qualidade do ensino ofertado pela Educação Básica vêm sendo relacionadas ao mau desempenho dos professores. Assim, há evidências da precarização do trabalho escolar devido às condições de formação, de trabalho, de materiais disponibilizados nas escolas e da organização do ensino.

Para Maia (2009) as causas do baixo desempenho dos alunos e da má qualidade do ensino vêm sendo cobrados ao professor. Ela explica que, ao se culpar o professor pelo fracasso da escola e na escola, o que é deixado em último plano é o dia a dia da escola e sua complexidade, que abastecem situações importantes para a compreensão do trabalho dos professores, seus conhecimentos e suas práticas.

A autora Maia (2009) destaca que as mudanças fornecidas pelas reformas educacionais, principalmente as regulamentações fixadas entre 1999 e 2001, obrigaram à intensificação do trabalho docente, conseqüentemente aumentando os desgastes e as insatisfações por parte desses profissionais.

Nesse sentido, o estudo discute como tais mudanças interferem no que se entende como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente à luz das pesquisas sobre desprofissionalização – “perda da autoridade e da jurisdição exclusiva sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento”, e proletarização – “perda de controle do professor de seu processo de trabalho”. Pondera que as variadas atribuições da escola pública levam o professor a cumprir novas exigências pedagógicas e administrativas que estão bem distantes de sua formação e que “contribuem para um sentimento de desprofissionalização, perda da identidade profissional e para a constatação de que ensinar não é mais importante” (MAIA, 2009, p. 5297).

Segundo Maia (2009), a formação inicial dos professores, em nível médio ou superior, se encontra em plena discussão tendo na reorganização e na reestruturação desses cursos sua principal focalização, uma vez que essa formação é indicada como elemento que faz avançar a construção da identidade docente. Todavia, a formação inicial parece afastada do cotidiano da sala de aula, já que os professores declaram que desconhecem as realidades em que desenvolverão suas práticas docentes e não conseguem empregar os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Durante a formação de nível médio ou superior não são desenvolvidas as questões dos saberes que são motivados na prática, os saberes da experiência, que são transformados e passam a completar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e determinações pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original que é central na competência do professor.

Ainda de acordo com Maia (2009), a Formação Continuada, proposta para atualizar esses profissionais parece não dar conta de suas reais necessidades, pois esse tipo de formação tem enfrentado grandes obstáculos para sua implementação, que vão desde a resistência dos professores em encarar novas alternativas curriculares, devido às suas concepções prévias ou representações de currículo e de escola e sua experiência docente somada ao percurso de suas formações, até a escolha e organização de conteúdos que se distanciam da realidade da cultura escolar instituídos e as circunstâncias de trabalho desses professores.

Há um distanciamento do que é apreendido na formação inicial do professor com a realidade da escola. Isso vem sendo indicado como fator que contribui para dificultar a construção da prática docente e conseqüentemente da identidade profissional do professor. Por sua vez, não são abordados durante essa formação os saberes que são mobilizados na prática, os saberes da experiência, que são convertidos e passam a fazer parte da identidade do professor, tornando-se importante nas ações pedagógicas, sendo assim denominados como um

saber original, que é fundamental para a competência do professor.

O estudo inferiu que a formação inicial e continuada são ainda deficitárias e separadas da realidade do dia a dia da escola, cooperando para a desvalorização do magistério, para o dano ao prestígio social dos professores e, conseqüentemente, cooperando para a perplexidade que se estabelece em torno das discussões sobre as competências que esse profissional deve desenvolver para cumprir seus exercícios de atribuições.

Dando continuidade neste estudo, o mesmo partiu de três trabalhos realizados por Alves-Mazzotti et al (2004, 2006, 2008), com o objetivo de entender as razões pelas quais os professores participantes não abordaram o tema “competência” para expressarem sobre sua profissão, formação ou trabalho. Foram entrevistados professores da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro. O estudo encontrou, claramente, expressões referentes à precarização do trabalho docente, à desprofissionalização e à proletarização docente. A partir das análises do material disponível em banco de dados, foi viável averiguar a presença desses e outros fatores na fala dos professores, a saber:

O desafio de ser professor hoje; a tarefa árdua e desgastante que este executa; a luta diária que requer empenho e dedicação para não desistir; as inúmeras responsabilidades assumidas; os baixos salários; e o desprestígio profissional (MAIA, 2009, p. 5298).

De acordo com as análises das pesquisas realizadas por Alves-Mazzotti et al (2004), Maia (2009) apontou que seus resultados ao sentido do *ser professor hoje* são diferentes para os que atuam nos dois segmentos do Ensino Fundamental, pois os professores que trabalham no primeiro segmento destacam a ideia de *dedicação* e os que atuam no segundo segmento apontam os elementos *dificuldades* e *luta*.

Comprovou-se que a palavra *competência* não foi evocada por nenhum participante, portanto, não integrando o núcleo central nem o sistema periférico daquelas representações. Concluiu-se que os professores não ligaram a competência ao sentido de ser professor na atualidade, parecendo crer que “o profissional da educação constata a crescente falta de recursos humanos e materiais, assumindo responsabilidades cada vez maiores nas instituições escolares, sublimando a angústia, o stress, a frustração” (MAIA, 2009, p. 5301).

Segundo as análises de Maia (2009), o estudo realizado por Alves-Mazzotti et al (2006), teve como objetivo compreender como se objetivavam e onde se ancoravam os sentidos atribuídos às representações sociais de ser professor, através das ideias de *dedicação*, *dificuldades* e *luta*. Teve como propósito compreender os aspectos sócio históricos,

contextuais e processuais que poderiam contribuir para a criação dos diferentes sentidos achados nos núcleos centrais de suas representações sociais. Os pesquisadores averiguaram que as diferenças entre essas representações sociais faz uma relação com a faixa etária dos alunos e com o tempo que os professores convivem com os alunos.

Outra análise referiu-se a formação e trabalho docente. Teve como objetivo levantar pistas sobre a relação entre níveis de formação do professor dos anos iniciais e o sentido por eles conferidos à formação e ao trabalho docente. Para esclarecer esses sentidos, os pesquisadores submeteram a comparações as representações de formação e trabalho docente construídas por docentes provenientes do Curso Normal e Curso de Pedagogia bem como as de docentes desses dois cursos (ALVES-MAZZOTTI et al, 2008).

A análise dos resultados mostrou que no núcleo central da representação social de formação para o magistério se encontravam as palavras *vocação* (docentes do Ensino Fundamental com a formação Normal), *prática* (docentes do Ensino Fundamental com formação em Pedagogia), *compromisso* (docentes do Curso Normal), e *formação* (docentes do Curso de Pedagogia); e no núcleo central da representação social de trabalho docente, *dedicação* e *amor* (docentes do Ensino Fundamental com Curso Normal), *dedicação* (docentes do Ensino Fundamental com Curso de Pedagogia e docentes do Normal) e *compromisso* (docentes do Curso de Pedagogia) (MAIA, 2009).

Maia (2009) revela, a partir da análise das justificativas, que os registros se remetem ao papel que o professor deverá cumprir na escola: “o de professor crítico, reflexivo, transformador”. O trabalho do professor garantirá mudanças sociais, pois dará incremento aos processos de participação que contribuirão “para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino” (MAIA, 2009, p. 5303).

O estudo focaliza as relações que se estabelecem entre as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente. Seus resultados mostram que os sujeitos participantes não abordaram o tema competência para expressar sobre sua formação ou seu trabalho, o que levou à realização desse estudo. Os resultados nos revelam que apenas três vezes a palavra competência foi citada e relacionada ao papel que o professor deverá cumprir no dia a dia escolar. Isso nos mostra que esses professores associaram a palavra competência a um jargão pedagógico, declarando um discurso vazio que encobre não somente o não entendimento que eles têm sobre as ações educativas desenvolvidas na escola como também mostra claramente “o estado confusional em que se encontram” (MAIA, 2009. p. 5304).

O vigor empreendido pelos professores para se estabelecerem como intelectuais

críticos e reflexivos pode não resultar em nada. Pode acontecer que todo este esforço caia no vazio, uma vez que inúmeras políticas públicas que almejam garantir a melhoria na formação dos professores e nas condições de sua profissão não atinjam seus propósitos, transformando-os em simples “agentes cumpridores” das decisões técnicas e burocráticas que lhes são atribuídas, “o que descaracteriza seu papel de agente transformador”.

Mondin (2011) investigou e analisou a representação social de docentes da educação básica sobre sua profissão, ou seja, como se percebem enquanto profissionais da educação. Teve como objetos de estudos a profissionalização docente, a identidade e a atuação profissional dos professores nos diferentes níveis de ensino.

Os resultados revelaram conceitos sobre a identidade profissional do professor, ligados a determinados contextos históricos da educação, nos quais predominou o “caráter missionário” influenciado pelo cristianismo católico, com sua “visão sacerdotal” e seu “caráter disciplinador” e o “caráter mítico” do “sonho prometido sempre arremessado a um futuro distante” e do “mito do magistério como atividade maternal”. Essas respostas foram voltadas às perguntas que foram realizadas durante as entrevistas sobre como esses professores viam a sua profissão docente. Segundo Mondin (2011), essas questões também indicam a construção de uma identidade pautada por influências sociais múltiplas, com ênfase na investigação e avaliação da própria prática apontando um aspecto multifuncional da profissão, distinto daquele aspecto mais erudito de amplo e vasto conhecimento do campo da educação.

Para Mondin (2011), a preocupação principal demonstrada pelos professores está voltada para os aspectos afetivos e para a carência de autocrítica, relativamente ao domínio de conhecimentos, competências e avaliação dos mesmos.

Essas análises proporcionaram a compreensão da dinâmica do processo de formação da identidade e a representação social desse grupo de professores da educação básica. Seus resultados revelam a desvalorização, a impotência e a resignação como características marcantes entre os professores.

A autora descreve que a crise da profissão docente é um acontecimento que já vem ocorrendo há anos e parece não existir esperança de superação. Isso ocorre em alguns países, e a tal crise parece acarretar no professor a desmotivação pessoal, abandono da profissão, indisposição constante ao trabalho cotidiano e ausência de reflexão crítica à prática profissional.

Atualmente, os professores se deparam com dois problemas bastante difíceis, que há anos não existiam, como a intensificação do trabalho docente, o professor com várias

atribuições e o público discente apresentando inúmeros problemas sociais de todos os sentidos.

O estudo dá importância para a utilização da Teoria das Representações Sociais como suporte teórico e metodológico por permitir explicar a realidade, os objetos sociais em geral e saber o que circula nos discursos sociais de diferentes grupos. A representação social tem a finalidade de tornar familiar algo novo no universo conceitual de um determinado grupo social ou de realizar a interpretação de um novo conceito de ciências, vulgarizando-o no grupo social, através do acréscimo de interpretações ou distorções. (MONDIN, 2011).

Outro estudo que dá destaque a desprofissionalização docente, falta de reconhecimento profissional, desânimo, enfrentamento de várias jornadas de trabalho e baixos salários foi desenvolvido por Santos (2010). Seu estudo teve como objetivo analisar as representações sociais do *ser docente* entre as professoras dos anos iniciais da rede municipal. Participaram 20 professoras distribuídas em seis escolas, encontravam-se entre a faixa etária dos 30 a 40 anos, todas com nível superior e com tempo de atuação entre 6 e 35 anos. Na seleção das participantes a autora considerou que estas estivessem mais de cinco anos no magistério.

Os resultados relacionados ao significado do *ser professor* evidenciaram essa representação numa dimensão vocacional, pois as professoras se referiram à *vocação* como *dedicação, compromisso, amor e doação* por fazerem parte da inspiração idealizadora de ser professora. Concluiu-se que as professoras organizam o sentido e o significado do ser professora a partir de sua história de vida pessoal, profissional e social. Algumas delas relataram que desde criança brincavam de escolinha e espelhavam-se em alguém que já era professor ou professora.

No entanto, esperava-se através dos depoimentos aspectos mais relacionados ao movimento de profissionalização, como vicissitudes que afirmassem melhores condições objetivas de trabalho, o respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo da experiência docente e melhores propostas de formação de professores, mais integrados com a realidade escolar. Contudo, a autora menciona que não foi possível perceber uma relação significativa envolvendo a dimensão vocacional, pois os elementos apontados são o gostar de crianças e a maternagem, e também a variável faixa etária ou tempo de trabalho. As professoras entre 31 e 53 anos de idade, com mais de dez anos de profissão, foram as que valorizaram esses elementos.

Na categoria “elementos associados aos desafios da profissão”, a maioria reconheceu a importância de uma boa formação, porém, apontaram que para lidar com a realidade das escolas não foi aprendida na universidade, mas na prática. Outros elementos apontados como

desafios da profissão foram os sentimentos de desânimo, frustração, tarefa árdua, profissão pouco reconhecida pela sociedade e desprestígio profissional.

Percebeu-se que as representações sociais do *ser professor* apontadas por esse grupo envolveram tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão profissional das professoras. No entanto, essa construção não se deu apenas a partir da realidade objetiva das docentes, mas também de suas realidades subjetivas. Assim, sustentou-se que a representação social do *ser professor* é construída a partir das informações e conhecimentos que chegam às professoras durante suas formações inicial e continuada e de suas experiências práticas desenvolvidas na escola.

Marchese e Pullin (2012) desenvolveram uma pesquisa com objetivo de caracterizar a estrutura e a organização dos elementos indicativos das representações sociais de professores dos anos iniciais acerca do ensinar. Utilizaram como suporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais e sua abordagem estrutural. Participaram 210 professores dos anos iniciais, sendo 197 do sexo feminino, todos com formação superior.

Foram colhidas 999 palavras pelo indutor *ensinar é*, que apresentaram os seguintes significantes: “aprender”, “amar”, “dedicação”, “compartilhar”, “mediar”, “conhecer”, “compreender”, “comprometimento”, “doar” e “responsabilidade”. Esses resultados mostraram, pela distribuição e organização dos elementos nos quadrantes, que os vocábulos de maior frequência se localizaram nas seis primeiras posições do possível núcleo central, “aprender”, “dedicação” e “amar”, enquanto que as três palavras de menor frequência “transmitir”, “educar” e “responsabilidade” ficaram entre 4 últimas posições, coincidentemente, pertencentes ao contexto semântico atitudinal. Seus resultados possibilitaram observar os inúmeros sentidos de ensinar predominantes nos professores participantes dessa pesquisa.

Esses resultados acerca das representações sociais do “ensinar”, entre os professores dos anos iniciais, podem levar os professores a refletir sobre suas ações, bem como fornecer informações indispensáveis para os idealizadores dos cursos de formação inicial e continuada para esses profissionais.

Segundo Marchese e Pullin (2012), seus resultados podem atender alguns desafios dos professores, por exemplo a criação de espaços para sua formação, onde suas práticas possam ser discutidas com seus pares, a fim de trocar e construir novos conhecimentos.

Ao analisarmos os estudos sobre as Representações Sociais do trabalho docente, alcançamos algumas respostas: temos uma imagem pouco definida do papel docente, parecendo estar relacionado a um ideal (ideológico), que ora remete a uma dimensão

relacional, ligada a elementos que giram em torno do aspecto afetivo em detrimento dos conhecimentos teóricos como amor, dedicação, vocação compromisso, responsabilidade, doação e experiência, ora se relaciona a elementos ligados aos desafios da docência como: falta de reconhecimento social, baixos salários, carga horárias excessivas e desvalorização social. Os estudos que seguem a linha dos saberes docentes indicam que o trabalho docente é considerado um “ofício sem saberes”, isto é, não aparece a dimensão “técnica” da profissão. Assim, se aprende a ser professor na prática, na experiência do dia a dia da profissão. No entanto, não há estudos que revelem o que se aprende nesta experiência, tampouco estudos que mostrem a relação entre RS e práticas.

Para Campos (2003) há uma correlação entre as representações sociais do trabalho docente, as práticas e o papel e é na dinâmica entre os grupos e instituições, em um contexto social, que uma representação social faz sentido para a orientação das práticas (ações/conduitas) e por isso é pertinente fazer o estudo desta relação. No mundo ideal as representações e o papel convergem e orientam as práticas em uma mesma direção, no entanto, no mundo real, elas podem divergir. Caso as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais sejam contraditórias às representações sociais, podem produzir efeitos de transformação ou de defesa – do núcleo central – no interior da estrutura das representações sociais.

Assim, por identificarmos o caráter normativo e prescritivo das representações sociais, compreendermos que elas são formações simbólicas que não podem ser estudadas separadas de uma dinâmica social, que as práticas docentes são reguladas por um conjunto organizado de representações e que há uma relação entre o papel institucional e as práticas docentes, e que estas podem divergir deste papel, percebemos que o modo de se fazer pesquisas em representações sociais sobre o trabalho docente, em geral, tem sido incipiente, levando-nos a considerar os estudos feitos até aqui não como conclusivos, mas como pré-estudos sobre essas representações, já que os trabalhos em geral têm se apresentado predominantemente descritivos e seus resultados consistindo em hipóteses explicativas acerca dos conteúdos encontrados sobre as RS do trabalho docente.

CAPÍTULO 5 – ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÁTICA DOCENTE EM FORMANDOS DE CURSO NORMAL E PROFESSORES EXPERIENTES DOS ANOS INICIAIS

O propósito deste estudo se justifica porque os estudos de representação social dedicados aos professores dos anos iniciais e realizados até o momento não focalizaram as práticas docentes enquanto um conjunto de ações. Os estudos anteriores sobre Representações Sociais de Trabalho Docente neste segmento apontam para uma visão do papel docente muito amparado na dimensão afetiva e pouco organizado em torno das tarefas “escolares”, associadas à aula e seus derivativos.

Este estudo sobre a representação social da prática docente em formandos de Curso Normal e em professores experientes dos anos iniciais tem também o propósito de compreender como e suas visões (representações) das práticas se articulam com a representação do “trabalho docente”.

Para realização desta pesquisa foram elaborados três estudos. O primeiro é um estudo exploratório (APÊNDICES I e II), deu origem a uma lista de 24 atividades docentes, que foram utilizadas nas questões 1 e 3 do estudo 2 e na questão 2 do estudo 1 (respectivamente, ANEXOS 2 e 1). O Estudo 1 (ANEXO 1), o estudo da representação social do papel e das práticas docentes em formandos de Curso Normal. O Estudo 2 (ANEXO 2), o estudo da representação social do papel e das práticas docentes em professores experientes dos anos iniciais.

5.1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO

Inicialmente, com apoio do grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESA, foram realizados três grupos focais, nos quais se perguntou, dentre outros aspectos do trabalho docente, quais seriam concretamente suas ações, atividades e tarefas e deste trabalho obteve-se uma lista de 64 atividades, que foi submetida à avaliação de 8 professores especialistas atuantes nos anos iniciais, com mais de 10 anos de prática profissional. Chegou-se a um inventário de 38 práticas realizadas pelos professores. Esta segunda listagem de 38 práticas foi submetida a 65 professores, com mais de dois anos de

experiência profissional, todos atuantes dos anos iniciais localizados em municípios do Estado do Rio de Janeiro. Chegou-se então a uma listagem final de 24 práticas, consideradas como sendo importante para reconhecer um “bom professor” (APÊNDICE II).

Os resultados encontrados no estudo exploratório não serão objeto de análise na presente pesquisa, pois sua função aqui foi de constituir uma lista de ações (práticas docentes) necessárias à construção dos instrumentos dos Estudos 1 e 2; afim de permitir o alcance de nossos objetivos, a saber avaliar o impacto dos anos de experiência na valorização e organização da representação destas mesmas práticas.

5.2 – ESTUDO 1: ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL E DAS PRÁTICAS DOCENTES EM FORMANDOS DO CURSO NORMAL

5.2.1 – Sujeitos

O primeiro grupo de pesquisa foi composto por um conjunto de 100 alunos formandos do Curso Normal. A escola pública escolhida como lócus da pesquisa, onde foi localizado o grupo de formandos do Curso Normal Médio está localizada no Município de Araruama da Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro. É uma escola estadual e a maior deste município. Tem cerca de 1.700 alunos estudando em três turnos. Os alunos matriculados são oriundos da própria cidade de Araruama. Este município está dividido em cinco distritos, constituindo bairros de zona urbana e bairros de zona rural. Portanto, as características da comunidade escolar são diversificadas conforme as origens de sua clientela.

O Colégio Estadual Edmundo Silva foi fundado em 1931 e é considerado um colégio de qualidade e referência pelos habitantes da comunidade que ali disputam acirradamente uma vaga todos os anos. Oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular e o Curso Normal Formação de Professores. O colégio foi criado através do Ato de 11/09/1931, iniciou-se com um grupo escolar, que recebeu o nome de Aníbal Benévolo, instalado em prédio localizado na subida, à direita, da Praça São Sebastião. Em 02/10/1950, o Grupo Escolar Aníbal Benévolo foi transformado em Grupo Escolar Edmundo Silva, que passou funcionar em prédio construído na administração do governador Edmundo de Macedo Soares e Silva, na Rua Bernardo Vasconcellos, onde ainda hoje funciona.

Em 1976, passou a chamar-se Escola Estadual Edmundo Silva, por determinação governamental através do Decreto nº 804 de 15/07/1976. O 2º Grau dessa escola foi criado

pelo Decreto nº 6.482, de 29/12/1982, publicado no Diário Oficial de 30/12/1982. O mesmo Decreto transforma a Escola Estadual Edmundo Silva em Colégio Estadual Edmundo Silva. O Curso de Formação de Professores, como era denominado, foi criado a partir do ano de 1983.

Atualmente, o Colégio tem 435 alunos matriculados no Curso Normal, formando três turmas a cada ano. A turma 3000 tem 39 alunos, a turma 3001 tem 38 alunos e a turma 3002 tem 35 alunos matriculados. Somam-se um total de 112 formandos que sairão habilitados para serem professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Do total destes formandos, somente cem sujeitos participaram desta pesquisa.

O fato de ser professora Inspetora Escolar Estadual e Orientadora Educacional Municipal facilitou o acesso do pesquisador e o acolhimento pelos diretores, coordenadores e professores das escolas visitadas.

5.2.2 – Instrumentos e procedimentos de análise

Neste estudo, foi construído um instrumento contendo três questões para serem aplicadas ao grupo dos formandos. A primeira constituiu-se de uma questão de evocação por associação livre, com a palavra indutora “prática”. Dentro da perspectiva da abordagem estrutural utiliza-se a questão de evocação para identificar o conteúdo e a organização das representações sociais, definindo os elementos centrais e o sistema periférico.

A segunda questão foi apresentada aos sujeitos a lista de 24 práticas (ações), previamente selecionadas, para escolherem as seis mais características do trabalho do professor na escola. Esta questão teve como objetivo identificar e analisar a organização do campo representacional das práticas, com indicações dos elementos centrais e periféricos.

A terceira questão foi constituída de um teste de centralidade da representação social do trabalho docente, com base na lógica da dupla negação. As frases que compõem o teste foram elaboradas a partir de resultados de pesquisas da literatura recente, indicando elementos centrais das representações sociais sobre o trabalho docente. Foi solicitado aos professores que selecionassem as frases que mais caracterizam o papel profissional do professor. Este instrumento procurou testar a centralidade desses elementos já apontados como centrais na literatura especializada.

O levantamento dos conteúdos e da estrutura das representações dos sujeitos pode ser realizado a partir da utilização do método da “análise das evocações” (instrumento 1 do anexo 1). Este método pode ser entendido como uma técnica de coleta de dados e um consequente

processo de análise, introduzidos no Brasil através da publicação “O Núcleo das Representações Sociais”, de Celso Pereira de Sá (1996). O método de “análise das evocações” tem como finalidade promover uma aproximação da estrutura das representações sociais vislumbradas, possibilitando o levantamento das primeiras hipóteses, a partir dos elementos coletados, do que poderia ser considerado como elemento central ou periférico. Sua proposta tem como fundamento a aplicação de um questionamento elaborado a partir de associação livre, onde é utilizada uma palavra ou expressão indutora. Neste método entende-se que o que é lembrado ou evocado em primeira instância pode sugerir maior importância em relação ao tema tratado.

O tratamento dos dados coletados no instrumento de livre evocação foi realizado por meio do *software* EVOC (VERGÈS, 1992, 1994; FLAMENT, 1981) que permite a identificação de hipóteses estruturais, ou seja, permite levantar hipóteses sobre quais elementos são centrais e quais são periféricos. Este programa oferece uma primeira visão exploratória da representação social a ser identificada. A relevância de uma palavra ou expressão é definida por meio do cruzamento entre a ordem e a frequência de aparecimento das mesmas. Uma palavra ou expressão com significativa “relevância” apresenta maior incidência de aparecimento nos primeiros lugares da ordem de evocação e com frequência significativamente elevada. Este cálculo é feito com a atribuição de pesos diferenciados de acordo com a ordem dada pelos sujeitos em suas respostas e divisão do somatório dos valores obtidos pela frequência total das evocações. Este procedimento permite a organização dos resultados em um “esquema” composto por quatro quadrantes.

No quadro superior e à esquerda, localiza-se o que Abric (2003) chama atualmente de zona do núcleo central, ambiente de locação das evocações mais frequentes e que aparecem, em média, nas primeiras posições, um quadrante onde aparecem os supostos elementos centrais. O quadrante superior direito mostra sua primeira periferia, onde aparecem os elementos que apresentam alta frequência, mas a ordem média de aparecimento considerada baixa; no quadrante inferior esquerdo, aparece a zona dos elementos contrastantes, relacionados à baixa frequência e a uma ordem média de aparecimento nas primeiras posições, o que pode ser indicativo de existência de um subgrupo ou pode ser composto de palavras associadas semanticamente a elementos da zona central. Finalmente, no quadrante inferior direito, aparece a segunda periferia, espaços constituídos dos elementos caracteristicamente periféricos, ou seja, de baixa frequência e sempre evocados nas últimas posições (ABRIC, 2003).

Na segunda questão (instrumento), uma questão de caracterização, foi apresentada a

lista de 24 atividades do professor, oriunda do estudo exploratório, indicando as práticas do professor na escola, previamente selecionadas por juízes (professores especialistas), características do papel próprio docente, com o objetivo de se distinguir as práticas representadas das efetivamente realizadas. Solicitamos aos participantes que selecionassem os seis itens que mais caracterizam o trabalho do professor na escola. Os dados obtidos constituem-se de uma análise de similitude. A partir desta análise foram organizadas as 24 práticas na árvore máxima. O procedimento idealizado por Claude Flament, nos anos 1960, desenvolveu-se na década seguinte com as colaborações de Alain Degenne e Pierre Vergès, oferecendo uma formalização matemática como um método geral ou de classificação.

De acordo com Campos (2012), o princípio de base da MEC (*Questionamento*) é apresentar aos participantes um curto texto indutor, que corresponde à sua representação social do objeto analisado e de incluir uma informação nova, a qual contradiz ou elemento do núcleo central ou um elemento do sistema periférico. Pergunta-se então aos participantes se eles reconhecem ou não o objeto. O autor nos revela que quando o *questionamento* atinge um elemento do sistema periférico, a representação social não é alterada. No entanto, quando se trata de um elemento do núcleo central, o objeto de representação não é mais reconhecido pelos participantes.

Segundo a natureza do objeto analisado, a natureza das relações do grupo social com este mesmo objeto e o fim determinado da disposição, o sistema central é ativado de maneira distinta. Conforme a dinâmica destes fatores, diferentes elementos centrais são favorecidos “as situações com forte finalidade operatória, ativam prioritariamente os elementos fortemente funcionais; as situações com forte carga ideológica ou sócio-afetiva, ativam privilegiadamente os elementos marcadamente normativos” (CAMPOS, 2012, p. 18).

Para o autor, o estudo da lógica deste duplo sistema, nos leva a pensar que as representações sociais funcionam como “guias” de leitura da realidade. Aponta ainda que é claro que estes dois sistemas devem assegurar uma interação não somente do tipo *normativo* com o objeto ou com a realidade, mas também uma interação do tipo operatório ou *funcional*.

No sistema periférico, os esquemas dos seus elementos se dão nos mais próximos ou nos mais longínquos em referência ao centro, eles são ativados pelas inúmeras ocorrências dando lugar a um funcionamento quase instantâneo da representação como “guia” de leitura da realidade. Eles fazem uma triagem mais fina de cada ocorrência, indicando o que é “normal” e o que “não é” dentro de cada situação.

O autor mostra que toda representação é analisada através do discurso, as representações apresentam elementos que parecem ser diferentes, divergentes ou mesmo

contraditórios. Para explicar isso, Flament defende que os elementos periféricos são como esquemas organizados em torno do núcleo, que por sua vez é responsável pela estruturação e estabilidade, produzindo o significado que perpassa toda a representação social.

Por consequência, as matrizes de similitude, que são consideradas a partir de índices de distância ou proximidade, permitem a construção de uma representação gráfica da organização da representação (FLAMENT, 1986,1993; VERGÈS, 1985, 1989). O método pode permitir gráfico denominado “árvore máxima”, com diferentes limiares a partir de uma mesma matriz. Em se considerando as análises aqui pretendidas, visa-se como índice de similitude a coocorrência de elementos nos dois grupos, com fins de comparação. Do ponto de vista heurístico destaca a necessidade de identificar a estrutura de uma representação, condição essencial para a comparabilidade.

A terceira questão foi aplicada um teste de centralidade com o objetivo de testar os elementos centrais encontrados nos estudos recentes sobre as Representações Sociais do Trabalho Docente. É um teste de centralidade clássico, com dupla negação (ABRIC, 1994; MOLINER, 1992; ROUQUETTE; RATEAU, 1998, apud, CAMPOS, 2003). Solicitamos aos participantes que selecionassem os elementos que mais caracterizam o papel profissional docente, marcando uma das três alternativas: Pode até ser um professor; Não sei dizer; Não é um professor. Cada negação contém um dos oito elementos centrais do trabalho docente: carinho – dedicação – ensinar – planejar – boa relação – vocação – compromisso – conhecer bem os conteúdos.

5.2.3 – Resultados do estudo da representação social do papel e das práticas docentes em formandos do curso normal

5.2.3.1 - Questão de evocação

Os dados inicialmente tratados foram os obtidos na primeira questão do instrumento de coleta (anexo 1), as palavras e expressões oriundas da questão de evocação livre. Estas palavras foram inicialmente organizadas de acordo com os critérios exigidos para sua inserção no programa EVOC. Obtivemos então uma aproximação da organização dos elementos da representação social das “práticas” docentes, apontando seus possíveis elementos centrais e periféricos, de acordo com o quadro de quatro casas. Cabe ressaltar que este procedimento

nos permite fazer o levantamento das primeiras hipóteses do que seria considerado como elemento central ou periférico.

Os critérios considerados na análise foram a frequência e a ordem de evocação das palavras. Estas palavras ou expressões são organizadas de acordo com o cruzamento destes critérios, para que seja definida a relevância dos elementos que originalmente surgiram por associação ao termo indutor (VERGÉS, 1992) “práticas”. A organização em quatro quadrantes permite uma primeira aproximação quanto à organização da representação em um sistema de cognições centrais e um sistema de cognições periféricas.

É importante ressaltar que, nesta etapa de análise, as palavras são consideradas de acordo com a configuração apresentada pelos participantes e, quanto maior for a frequência, mais estável é a palavra, o que indica que as palavras que possuem alta frequência e são mais prontamente evocadas pelos sujeitos são palavras que supostamente constituem o Núcleo Central.

Foi identificado neste estudo indícios de uma representação bem definida, portanto consensual pelos sujeitos envolvidos a respeito do objeto escolhido de acordo com a exposição do quadro de quatro casas (Tabela 1). O quadro exposto a seguir foi organizado em dois eixos: o eixo vertical onde o conjunto de palavras ou expressões foi disposto de acordo com a frequência de aparecimento, que nesta pesquisa foi determinado o referencial de dezessete ocorrências e o eixo horizontal que organiza estas palavras ou expressões de acordo com a ordem média de evocação, que nesta pesquisa foi determinado de 3,2. Esta organização em quatro quadrantes permite uma primeira aproximação quanto à organização da representação em um sistema de cognições centrais e um sistema de cognições periféricas.

Em uma primeira aproximação da identificação da estrutura e organização da Representação Social da prática docente, temos a seguinte configuração: no *quadrante superior esquerdo* estão localizados os elementos considerados como constituintes do que seria um possível *núcleo central* da representação elaborada pelos formandos do Curso Normal: “planejamento”, “dedicação”, “compromisso” e “ser-disciplinado”. Os termos mais evocados com maior frequência pelos egressos, são “planejamento”, “dedicação” e “compromisso” o que indica uma representação cujo núcleo central possivelmente está organizado em torno destes elementos. O “planejamento” é a palavra com maior ocorrência dentre todas as palavras evocadas pelos egressos do Curso Normal entrevistados, dos 100 formandos que participaram da pesquisa 56 destes citaram o “planejamento” como palavra que é lembrada quando se refere a prática docente o que parece indicar o “planejamento” como estruturante da prática docente. “Dedicação” e “compromisso” foram as palavras de

segunda e terceira maior ocorrência e em uma ordem média de aparecimento nas primeiras posições, portanto podem ser considerados como uma forte evocação. A presença destes elementos indica uma associação da prática docente aos elementos relacionados ao trabalho docente, no entanto com um enfoque de dedicação e compromisso pela profissão. Neste quadrante ainda podemos ver o termo “ser-disciplinado” como o quarto elemento mais evocado. Este quadrante está relacionado aos elementos que constituem provavelmente o *núcleo central* da representação social do objeto estudado. Esta expressão não é tão relevante quanto as primeiras, mas é também importante o que sugere um reconhecimento evidente por parte dos egressos do componente educativo da prática docente relacionando-o ao potencial de desenvolvimento dos aspectos relacionados à coletividade.

Tabela 1: Elementos da representação da Prática Docente por formandos do Curso Normal organizados após tratamento dos dados com o auxílio do programa EVOC.

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO		
Freq.	Inferior ≥ 3.2	Superior ≥ 3.2
≥ 17	56. Planejamento (2,41) 33. Dedicação (1,24) 30. Compromisso (2,70) 19. Ser-disciplinado (1,63)	26. Respeito (4,54) 20. Estudar (4,70) 20. Carinho (4,75) 18. Ética (4,11) 17. Ensinar (3,59) 17. Conhecimento-pedagógico (4,47)
≤ 17	15. Atividades-lúdicas (2,00) 14. Organização (3,00) 12. Dinâmico (2,08) 10. Responsabilidade (2,60)	15. Objetivo (3,20) 15. Paciência (4,33) 12. Bom-relacionamento (4,50) 10. Vocação (4,50) 10. Amor (4,70) 9. Recurso-didático (3,44) 7. Participação-pedagógica (3,42) 7. Conversar (3,86)

Número de palavras diferentes: 66
 Número total de evocações: 479
 Ordem média de evocações: 3,2
 Total de sujeitos: 100

No quadrante superior direito há a presença das palavras “respeito”, “estudar”, “carinho”, “ética”, “ensinar” e “conhecimento-pedagógico”. São palavras evocadas muito relevantes, pois suas frequências são relevantes se comparadas com algumas expressões que estão relacionadas no *primeiro quadrante*. No entanto, não foram significativas suas aparições nas primeiras posições de evocação quando solicitado aos participantes que indicassem as

palavras mais importantes dentre as práticas docente. Essas palavras estão situadas no quadrante denominado de primeira periferia, portanto é um conjunto de palavras que apresenta alta frequência e ordem média de aparecimento considerada baixa. A presença dessas palavras está relacionada ao planejamento indicado pelos participantes no primeiro quadrante indicando uma ideia de organização do trabalho docente.

No quadrante inferior esquerdo as palavras e expressões que se destacam são “atividades-lúdicas”, “dinâmico”, “organização” e “responsabilidade” que são elementos também pertencentes ao sistema periférico, da chamada zona dos elementos contrastantes e, portanto com baixa frequência e ordem média de aparecimento nas primeiras posições, estes elementos possuem uma ligação forte com os elementos do núcleo central por seu aspecto semântico (ABRIC, 2001), ou seja, os formandos do Curso Normal de um modo geral se organizam a partir de uma estrutura de significado comum que reforça a ideia central escolhida. Estes elementos constituem um conjunto de elementos mais flexíveis da representação e, portanto mais próximos à prática dos sujeitos, estes elementos orientam mais diretamente suas condutas. Mais uma vez há a presença de elementos indicativos de uma prática docente que está vinculada as “atividades-lúdicas”, ao “dinâmico”, a “organização” e a “responsabilidade”, que constituem elementos inerentes à característica da prática do professor.

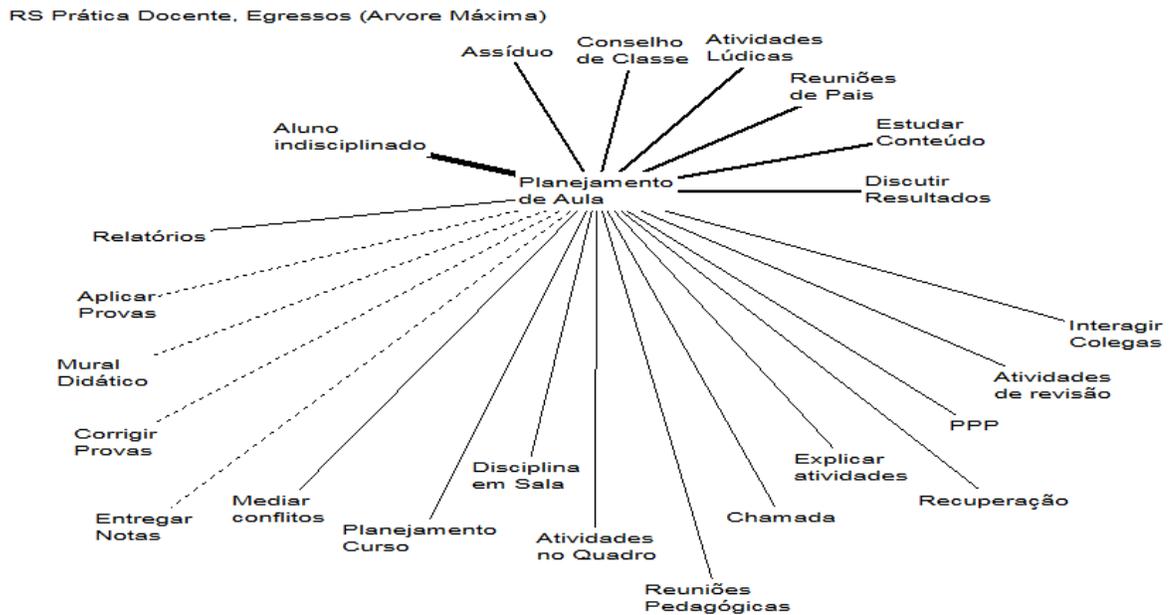
Estes elementos constituem um conjunto de elementos mais flexíveis da representação e, portanto mais próximo da prática docente, e orientam, diretamente, suas condutas. Mais uma vez, há a presença de elementos indicativos de uma prática docente que está vinculada ao “planejamento”, a “dedicação”, ao “compromisso” e ao “ser disciplinado”, que constituem elementos inerentes à característica da prática docente do papel do professor.

5.2.3.2 – *Questão de caracterização*

A partir da organização das atividades da questão dois (anexo um), estas foram submetidas a um tratamento denominado *análise de similitude* onde foi gerada a *árvore máxima*. A árvore máxima é uma expressão gráfica da representação do objeto pesquisado e tem por finalidade estabelecer a relação entre os elementos selecionados como categorias de acordo com a ocorrência de relação entre as categorias organizadas com as palavras oriundas das evocações dos indivíduos pesquisados. Foi utilizado como critério de análise neste procedimento, o grau de vizinhança entre os elementos categorizados, o grau de associações fortes entre os elementos (CAMPOS, 2003).

De acordo com a árvore máxima obtida, temos a categoria “planejamento de aula” como elemento central da Representação Social da Prática Docente, estabelecendo uma ligação significativa com a categoria “aluno indisciplinado”. Os outros elementos relacionados à categoria “planejamento de aula” são “assíduo”, “conselho de classe”, “atividades lúdicas”, “reuniões de pais”, “estudar conteúdo” e “discutir resultados”.

FIGURA 1



De acordo com a leitura que a análise da figura 1, identificamos o “planejamento de aula” como elemento central na prática docente entre o grupo de recém-egresso do Curso Normal que está fortemente ligado ao termo “aluno indisciplinado”. Aqui, aparece uma ideia de que o professor necessita, principalmente, para planejar sua aula ser um profissional “assíduo”, participar do “conselho de classe”, desenvolver “atividades lúdicas”, oferecer “reuniões de pais”, “estudar os conteúdos” e “discutir os resultados”. Essas são as práticas docentes mais importantes para o grupo de formandos do Curso Normal.

5.2.3.3. Teste de centralidade

A questão 3 do Anexo 1 e a questão 2 do Anexo 2 foram aplicadas da mesma forma tanto para o grupo de formandos de Cursos Normal quanto para o grupo de professores experientes dos anos iniciais participantes deste estudo. Para ser considerado um bom professor para trabalhar em uma escola de anos iniciais, o grupo de professores apontou (TABELA 2) que é necessário primeiramente saber “ensinar” e “fazer planejamento”, em seguida “saber o conteúdo” a ser ensinado e ter “compromisso” e ter “vocação”. Por último o grupo apontou que são necessários também para ser um professor   ter um “bom relacionamento”, “dedica o” e “carinho”.

TABELA 2: RESPOSTAS DOS FORMANDOS PARA O TESTE DE CENTRALIDADE COM OBJETIVO DE VERIFICAR O PAPEL PRÓPRIO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS.

ELEMENTOS DE CENTRALIDADE	A) Pode at� ser um professor	B) N�o sei dizer	C) N�o � um professor
Carinho	34%	10%	56%
Dedica�o	13%	5%	82%
Ensinar	14%	8%	78%
Planejamento	15%	9%	76%
Bom relacionamento	25%	9%	66%
Voca�o	33%	9%	58%
Compromisso	11%	11%	78%
Conhecimentos dos conte�dos	15%	9%	76%

O grupo de formandos do Curso Normal considera que para ser um bom professor   necessário primeiramente ter “dedica o”, em seguida ter “compromisso” e saber “ensinar”, depois apontaram “saber os conteúdos” e “fazer planejamento”. Na sequência também apontaram que para ser um bom professor são necessários ter “bom relacionamento”, “voca o” e “carinho”.

Mais da metade dos participantes dos dois grupos pesquisados confirmaram que para ser um professor de anos iniciais o professor deve dar carinho, ter dedica o, deve saber ensinar, deve fazer planejamento, ter boa rela o com os alunos, ter voca o, ter compromisso e conhecer bem os conteúdos a ser ensinados.

5.3 – ESTUDO 2: ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL E DAS PRÁTICAS DOCENTE EM PROFESSORES EXPERIENTES DOS ANOS INICIAIS

O presente estudo tem por objetivo conhecer e analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais da prática docente em professores experientes com dez anos ou mais de magistério nos anos iniciais que tiveram como formação somente o Curso Normal de Nível Médio. Assim três questões do campo representacional foram aplicadas, questões estas que se articulam da seguinte forma: 1) dentro da perspectiva da abordagem estrutural utilizamos a questão de caracterização contendo 24 atividades (práticas) do professor na escola, visamos identificar o conteúdo e a organização das representações sociais da prática docente. A lista de 24 atividades é resultado do estudo exploratório (APÊNDICES); 2) a segunda questão de teste de centralidade onde aplicamos 8 frases negativas do tipo “caracterização” na qual solicitamos aos participantes para selecionarem os elementos que mais caracterizam o papel de professor. Os elementos contidos nas negativas são os elementos centrais de pesquisas recentes encontrados na literatura sobre representações sociais de trabalho docente, a saber: carinho, dedicação, ensino, planejamento, boa relação, vocação, compromisso e conhecimento dos conteúdos. 3) a terceira questão contém 18 atividades do professor que potencialmente foram as mais escolhidas por professores experientes. A lista de 18 atividades é o resultado do estudo exploratório. Solicitamos ao grupo de professores que selecionassem as seis atividades mais importantes para que o professor seja bem aceito na escola e em seguida, solicitamos ao grupo de professores que selecionassem também as 6 atividades menos importantes para serem desenvolvidas na escola.

5.3.1 – Sujeitos

O segundo grupo pesquisado foi composto por um conjunto de 100 professores que possuem mais de dez anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que têm como formação o Curso Normal Médio. Entende-se que este número constitui uma amostra significativa para a realização de uma análise qualitativa com objetivo de obtenção das representações sociais do grupo em questão.

Os professores participantes desta pesquisa são docentes das escolas da rede pública

municipal e de escolas da rede particular de ensino, localizadas em três municípios da Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro. Participaram desta pesquisa professores de escolas particulares dos Municípios de São Pedro d'Aldeia e Araruama e professores que atuam na Rede Pública Municipal nos Municípios de Saquarema e Araruama em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A opção por este segmento (Ensino Fundamental I) se deu por este ser uma das habilitações do Curso Normal Médio e também pelo fato de se concentrar a maioria dos professores experientes que possui esta formação. O que nos permite observar, na construção referente às práticas desenvolvidas pelos professores no decorrer de suas aulas, elementos indicadores que estas práticas que possam ser organizadas a partir de conhecimentos e referenciais teóricos ancorados na formação do Curso Normal ou a partir da experiência docente.

O conjunto de professores participantes foi constituído predominantemente de professoras atuantes em escolas públicas municipais e do sexo feminino que se formaram em instituições de Curso Normal Médio. Da totalidade de professoras, 75% são professoras que atuam apenas em escolas municipais e 25% são professoras que atuam apenas em escolas particulares.

5.3.2 – Instrumentos e procedimentos de análise

De acordo com o objetivo deste estudo, com a utilização da abordagem estrutural, alcançaremos a possibilidade de identificar a estrutura e conhecer a organização das Representações Sociais que professores com mais de 10 anos de experiência e que tem como formação o Curso Normal de Nível Médio elaboram sobre o seu papel e suas práticas no contexto do trabalho docente. Conseguimos com isso entender como professores com 10 anos ou mais de experiência se posicionam diante das práticas aprendidas durante sua formação, construindo suas ações que em um determinado instante podem estar reproduzindo padrões de comportamentos ancorados em valores e normas já instalados neste grupo social ou provocando transformações de acordo com a absorção de elementos novos a estas práticas.

O segundo estudo contém três questões com o objetivo de indagar a respeito das práticas no campo de atuação do professor ao grupo de professores experientes. A primeira questão (anexo 2) contém a lista de 24 atividades, correspondendo à questão idêntica àquela

respondida pelos formandos, no Estudo 1. As repostas foram submetidas a um tratamento denominado *análise de similitude*, que produz uma matriz de similitude, da qual, por sua vez, se extrai um gráfico síntese, a *árvore máxima* (Figura 2).

A segunda questão (instrumento 2 do anexo 2) foi a aplicação do teste de centralidade, a mesma questão aplicada no estudo 1 (para o grupo de formandos de Curso Normal).

A terceira questão contém uma lista de 18 atividades, obtida a partir da eliminação de 06 práticas com menor frequência. Teve como objetivo verificar entre os professores quais as seis tarefas que eles indicariam a uma nova professora como as mais importantes, para que ela se dedicasse o máximo possível para ser bem aceita na escola. Logo em seguida, foi solicitado aos professores que marcassem as seis tarefas ou atividades menos importantes neste momento inicial do trabalho na escola.

5.3.3 – Resultados do estudo da representação social do papel e das práticas docentes em professores experientes nos anos iniciais

5.3.3.1 – Questão de caracterização

Os dados inicialmente tratados foram os dados obtidos na primeira questão do instrumento de coleta (o questionário exemplificado no anexo 2). O conjunto de atividades selecionadas e organizadas em categorias de acordo com a semelhança de sentidos e significados relativos. Este procedimento exige uma avaliação qualitativa e rigorosa por parte do pesquisador na definição das palavras a serem aglutinadas nas categorias distintas.

A partir da organização das categorias, estas foram submetidas a um tratamento denominado análise de similitude onde foi gerada a árvore máxima. A árvore máxima é uma expressão gráfica da representação do objeto pesquisado, esta tem por finalidade estabelecer a relação entre os elementos selecionados como categorias de acordo com a ocorrência de relação entre as categorias organizadas com as palavras oriundas das evocações dos indivíduos participantes. Foi utilizado como critério de análise neste procedimento, o grau de vizinhança entre os elementos categorizados, o grau de associações fortes entre os elementos (CAMPOS, 2003).

De acordo com a árvore máxima obtida, temos a categoria “planejamento de aula” como elemento central da representação social da prática docente, estabelecendo uma ligação

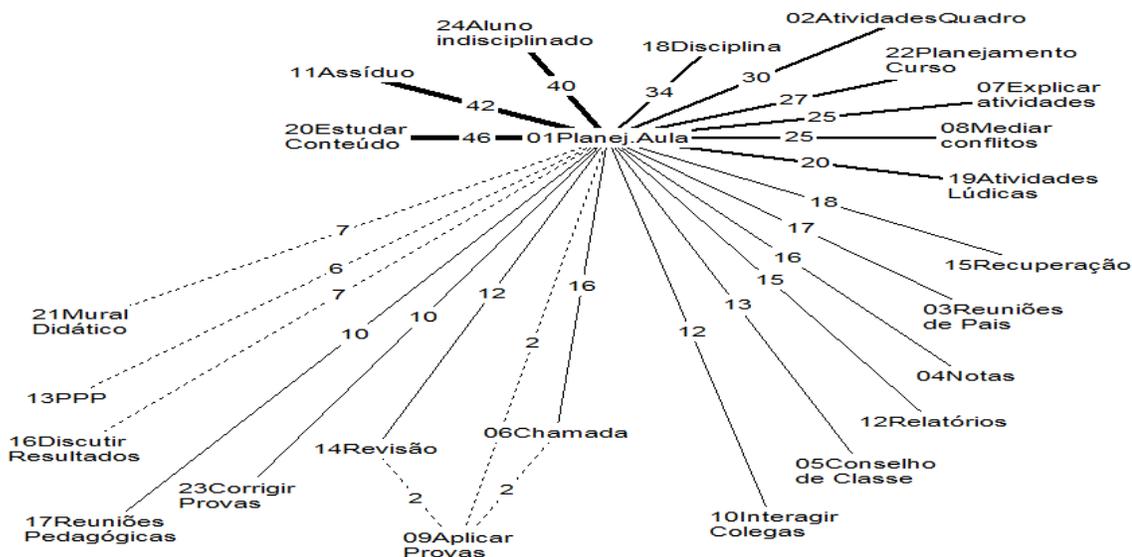
significativa com as categorias “estudar conteúdo”, “assíduo” e “aluno indisciplinado”. Ainda temos como ligação significativa ao elemento central as categorias acima, as categorias “disciplina”, “atividades no quadro”, “planejamento de curso”, “explicar atividades”, “mediar conflitos” e “atividades lúdicas” como as práticas mais importantes do trabalho docente.

Diante desta análise podemos verificar que a prática do professor experiente atuante nos anos iniciais que teve como formação o Curso Normal Médio está relacionada ao “planejamento de aula” que envolve inúmeras outras práticas que caracterizam o trabalho docente. O que pode ser confirmado na observação dos gráficos da árvore máxima disposta, a seguir na Figura 2.

A partir dos dados obtidos podemos verificar que os elementos que mais caracterizam o trabalho do professor de anos iniciais na escola pelos professores experientes são: “planejamento de aula”, “estudar conteúdo”, “assíduo”, conversar com o “aluno indisciplinado” e manter a “disciplina” em sala de aula. Estes são os elementos centrais na prática do professor dos anos iniciais. São as atividades que o grupo de professores experientes apontou para caracterizar o trabalho do professor na escola.

FIGURA 2

RS Trabalho Docente Experientes (Arvore Máxima)



De acordo com a leitura que a análise da figura anterior nos permite fazer identificamos o “planejamento de aula” como elemento central na prática docente, e de uma forma mais específica podemos sugerir que “estudar conteúdo”, “assíduo” e “aluno indisciplinado” são os elementos funcionais da prática docente e os elementos “disciplina”, “atividades no quadro”, “planejamento de curso”, “explicar atividades”, “mediar conflitos” e “atividades lúdicas” como os elementos normativos, que nos permite arriscar dizer que as práticas docentes descritas pelos professores estão organizadas em torno de práticas diretamente ligadas à sala de aula.

5.3.3.2. *Teste de centralidade*

A partir dos dados obtidos por meio da aplicação da questão 2 do estudo 2 (anexo 2) que é idêntica a questão 2 do estudo 1 (anexo 1) aplicada para o grupo de formandos do Cursos Normal, teve como objetivo alcançar as metas traçadas inicialmente nesta pesquisa. Foram apresentadas oito questões negativas contendo cada um o elemento que foi potencialmente central na Representação Social do Trabalho Docente encontrados na

literatura recente. A questão se inicia com uma afirmativa relatando que o professor participante conhece um professor que trabalha com crianças em uma escola. Em seguida são apresentadas oito negativas com seus respectivos elementos centrais, contendo cada negativa três alternativas, a saber: “pode até ser um professor”, “não sei dizer” e “não é um professor”.

Tabela 3: Elementos de centralidade da Representação Social do Trabalho Docente por professores experientes organizados após aplicação do teste de centralidade

ELEMENTOS DE CENTRALIDADE	A) Pode até ser um professor.	B) Não sei dizer.	C) Não é um professor.
Carinho	24%	10%	66%
Dedicação	19%	9%	72%
Ensinar	7%	1%	92%
Planejamento	9%	5%	86%
Bom relacionamento	17%	6%	77%
Vocação	14%	8%	78%
Compromisso	15%	3%	82%
Conhecimentos dos conteúdos	14%	2%	84%

A Representação Social das práticas é reforçada pelo teste de centralidade da representação social do trabalho docente, que confirma no geral várias outras pesquisas, com os elementos “planejamento”, “dedicação”, “compromisso”, “ensinar” e “conhecer o conteúdo”.

Diante do exposto na tabela acima, os professores expressaram a prática de “ensinar” com o percentual de 92% como sendo a atividade mais importante a ser desenvolvida na escola. Em seguida aparece um percentual de 86% do total de professores envolvidos na pesquisa que consideram a elaboração do “planejamento” como uma prática (ação) mais importante para ser um professor. O percentual de professores que acham que deve “saber o conteúdo” a ser ensinado foi de 84%. O percentual de professores que responderam que deve ter “compromisso” foi de 82% e 78% apontou que o professor deve ter “vocação” para ser considerado um professor dos anos iniciais. Por último, o grupo apontou que são necessários ter um “bom relacionamento”, “dedicação” e “carinho”, respectivamente 77%, 72% e 66% para ser um professor. Os professores deste estudo ainda apresentaram um quadro expressivo em relação ao “carinho”, 66% marcaram este elemento. Considerando que este elemento é central em inúmeras pesquisas sobre a representação social do trabalho docente.

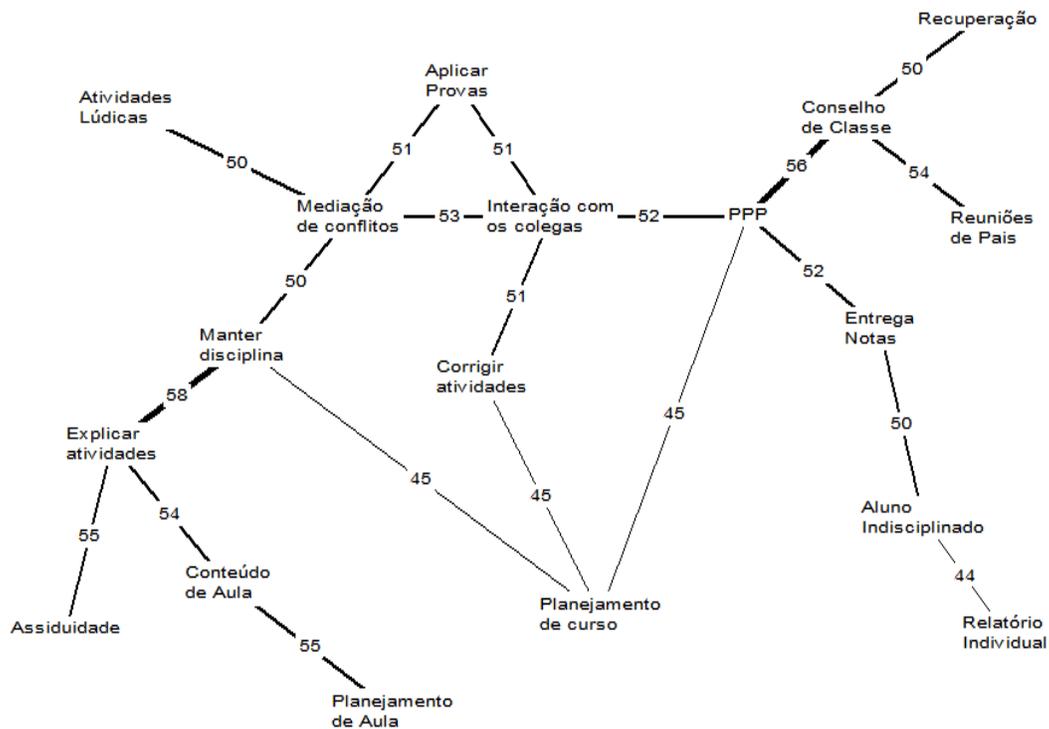
Os números apresentados nos sugerem que o grupo pesquisado de professores dos anos iniciais que atuam dez anos ou mais no magistério considera a sua prática de ensinar e a elaboração do planejamento das aulas como ações (atividades) mais importantes para o

trabalho docente. O grupo compreende também, que a sua forma de atuação frente ao ambiente do desenvolvimento da ação como professor dos anos iniciais é saber bem os conteúdos e também ter compromisso com a profissão. Essas condições estão relacionadas ao carinho, a dedicação e ao bom relacionamento com os alunos para ser considerado um professor dos anos iniciais.

5.3.3.3 – Atividades mais importantes e as mais menos importantes aceitas na escola

Para análise da última questão do Estudo 2, foi realizada uma análise de similitude, obtendo-se um gráfico das relações encontradas. É importante destacar que a tarefa aqui solicitada é bem diferente da anterior, pois não se trata de responder o que é importante para ser um bom professor, ou quais as características essenciais do trabalho do professor. Nesta questão a peculiaridade é que foi perguntado aos sujeitos quais as práticas o docente iniciante deveria valorizar para SER BEM VISTO PELA ESCOLA. Então a ênfase não está no valor que cada docente atribui ao seu trabalho ou suas ações, mas sim o valor atribuído pela instituição escolar.

Figura 3 - Arvore Máxima das Práticas Valorizadas pela Escola, em Docentes experientes dos Anos Iniciais.



A interpretação é feita com base no que Flament (1994) chamou de *conectividade*, ou seja são mais importantes os elementos com mais ligações e ligações mais intensas. Assim, destacam-se três elementos: mediação de conflitos, interação com os colegas e participar das reuniões do PPP. Em segundo plano, destacam-se ainda outros três elementos: manter a disciplina em sala de aula, explicar as atividades e participar do conselho de classe.

Estes resultados nos permitem levantar algumas interrogações importantes: a) se a sala de aula, com o ensino e seu planejamento, é efetivamente (conforme o teste de centralidade) a dimensão organizadora, principal e específica, do papel e das práticas docentes, esta não é a dimensão mais valorizada pela instituição escolar; b) elementos relativos à organização do trabalho escolar e de cunho coletivo (reuniões do PPP, conselho de classe e a interação com os colegas) são valorizados, na percepção dos professores experientes, pela instituição escolar, lembrando que estes elementos se encontram em plano bem periférico, bem pouco valorizados, nas outras análises; c) alguns elementos são valorizados tanto quando os sujeitos expressam sua visão do papel do bom professor, quanto quando expressam as expectativas da escola, a saber a “mediação de conflitos”, “manter a disciplina em sala de aula” e “explicar as atividades”.

Pode-se pensar que a dimensão disciplinar é a ponte entre o ideal de ser um bom professor para os próprios professores e o ideal do “bom trabalho” visto pela escola; ou seja, a auto-percepção do papel e a percepção da visão da instituição escolar se encontram nas práticas disciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário desenhado a partir das análises realizadas, podemos apresentar uma realidade da Prática Docente que ainda se apresenta como uma prática onde a predominância dos elementos representacionais da experiência e do currículo “antigo” do Curso Normal, que se fizeram presentes em sua origem é evidente. No entanto não identificamos práticas transformadoras, portanto elementos novos.

O estudo que envolve a compreensão de uma Representação Social é fundamental para que, uma vez identificando os seus elementos e compreendendo a dinâmica que estes elementos assumem, passamos a compreender a forma como os indivíduos se orientam em suas práticas, orientam suas escolhas e no caso do estudo de uma prática social compreendermos a dinâmica de funcionamento dessa prática. Deste modo somos capazes de também identificar os elementos que necessitam ser cuidados o desta prática e os componentes que a sustentam e ainda os elementos que possibilitam suas evoluções e suas transformações.

Segundo Campos (2012) uma representação é um sistema cognitivo que age ao mesmo tempo sobre os indivíduos que o elaboram como sobre a situação social na qual eles se inserem e têm funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas. Esse sistema age sobre os indivíduos por meio de relações de significado.

Uma representação, portanto, pode ser considerada um sistema de crenças normativas voltadas para a ação, dando significado a uma determinada situação social, bem como aos comportamentos e condutas observados. Desta perspectiva, permite-se compreender qual o significado atribuído a determinado objeto por um grupo social, tanto à situação propriamente dita, quanto aos comportamentos e às condutas.

A Representação Social da Prática Docente identificada nesta pesquisa revela a importância da organização em sala de aula, o que indica que a base comum da compreensão dessa prática pelos grupos pesquisados, é estruturada a partir de elementos que podem estar organizados à base de uma construção identitária. A representação social das práticas docentes descrita pelos grupos pesquisados está organizada em torno de práticas diretamente vinculadas à sala de aula, com um elemento central nitidamente organizador do campo: o planejamento de aula. A representação das práticas é reforçada pelo teste de centralidade da

representação social do trabalho docente, que confirmam, no geral várias outras pesquisas, com os elementos “planejamento”, “dedicação”, “compromisso”, “ensinar” e “conhecer o conteúdo”. Por outro lado, o teste rejeita como elementos definidores do trabalho docente a “vocação” e a dimensão afetiva (“dar carinho” e “ter bom relacionamento”).

Em seguida, buscou-se realizar uma análise comparativa entre as representações dos dois grupos, com o intuito de discutir o impacto do tempo de experiência profissional, mais de dez anos de atuação nos anos iniciais, na representação das práticas docentes. A partir dos resultados pudemos verificar que nas práticas empreendidas no cotidiano escolar,, algumas atividades são semelhantes às práticas adquiridas durante a formação no Curso Normal e outros elementos são oriundos do tempo de experiência.

Podemos considerar que a prática docente é caracterizada por professores dos anos iniciais, como uma ação que trabalha a construção do planejamento por meio da organização em sala de aula, assiduidade e estudar bem o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula como os objetivos principais de serem alcançados para um bom ensino. Os grupos analisados indicaram que para realização do planejamento de aula são necessários: ter dedicação e compromisso para o desempenho do papel próprio do professor dos anos iniciais.

Os testes de centralidade aplicados nos dois grupos trataram os elementos da “Representação Social do Trabalho Docente”, mais encontrados na literatura. Os resultados permitem pensar que os dois grupos têm uma RS do trabalho docente organizada em torno dos elementos “Planejamento” (que é planejamento de aula), “Dedicação” e “Compromisso”, que estão plenamente em conformidade com um vasto conjunto de pesquisas anteriores, apesar do fato de que as pesquisas que assumem uma “abordagem estrutural” não realizaram testes de centralidade. No caso dos professores que partilham a formação inicial no Curso Normal, também pode-se afirmar a existência de outros elementos centrais muito fortemente associados à dimensão da sala-de-aula ou à aula propriamente dita, especificamente o “Ensinar” e o “Domínio dos Conteúdos”. Este segundo aspecto somente é encontrado de modo parcial na literatura, presente como elemento central da RS do trabalho docente em alguns estudos isolados.

De um lado, os resultados dos testes de centralidade solicitam prudência, uma vez que a grande maioria dos professores experientes (66%) e uma parcela do recém-egressos (31%) responderam aos testes de modo não-discriminado, ou seja atribuem centralidade a todos os itens, como se fossem “inegociáveis” (FLAMENT, 1998). Duas hipóteses são possíveis: ou o teste não funcionou, os sujeitos não se inseriram na lógica da “dupla negação” ou estão sob o efeito de um discurso ideológico, do tipo ortodoxo ou de uma representação social normativa.

De todo modo, pode-se afirmar que os elementos “amor” e “vocaçãõ” não aparecem com a mesma força dos demais, apontando para uma qualidade de periférico e não central.

Em síntese, os resultados encontrados acerca do núcleo central do trabalho docente podem ser considerados como, de modo geral, convergentes com reflexões e resultados encontrados por outros estudos. Destaca-se o elemento “Planejamento de Aula”, o que coloca a aula e o ensino no centro gravitacional da RS do papel profissional de professor.

A comparação entre egressos e experientes visou a responder nosso objetivo principal: analisar o impacto dos anos de trabalho efetivo, ou seja, da experiência na percepção das práticas docentes. Os resultados gerais mostram que, de fato, o fazer docente, ou seja, as atividades práticas para os dois grupos de sujeitos, estão organizadas em torno do Planejamento de Aula. Pode-se levantar a hipótese que esta seja uma especificidade, gerada pela formação inicial do Curso Normal.

Em seguida pode-se apontar que os recém-egressos destacam: a) três práticas ligadas à sala-de-aula (“desenvolver atividades lúdicas”, “estudar o conteúdo” e “discutir os resultados com os alunos”); dois elementos de práticas educativas coletivas (“fazer reuniões com os pais” e “conselho de classe”); além de dois elementos isolados, um de caráter disciplinar (“levar o aluno indisciplinado à diretoria”) e outro de caráter formal, provavelmente ligado ao compromisso ou responsabilidade (“ser assíduo”).

Pode-se identificar mudanças substanciais nas práticas valorizadas pelos experientes. Primeiro a dimensão propriamente do “ensinar” é reforçada pela alteração de intensidade da prática “estudar o conteúdo” e por novas, tais sejam “passar o conteúdo no quadro”, “explicar atividades” e “planejamento de curso”. Em seguida, a dimensão disciplinar, que entre os recém-egressos era representada por uma só prática, é bem acentuada (“mediar conflitos” e “manter a disciplina na turma”), além daquela prática já presente entre os recém-egressos (“levar o aluno indisciplinado à diretoria”). Dentre os oito elementos mais fortemente associados ao PLANEJAMENTO DE AULA, quatro são ligados à dimensão do ensinar e três à dimensão disciplinar. Note-se ainda que, entre os experientes, as práticas pedagógicas coletivas, bem destacadas entre os recém-egressos, vão para segundo plano.

Em síntese, com base nos resultados encontrados, pode-se pensar que os anos de atividade prática têm um impacto (do qual não se pode avaliar exatamente o peso, vistos nossos objetivos no presente trabalho) levando os docentes formados no curso normal a atribuírem maior importância às práticas ligadas com a disciplina/indisciplina e a “desvalorizar” as práticas educativas coletivas.

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente (interação entre teoria e prática), pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são eles, os educadores, os sujeitos principais dessa mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

Um dos problemas que dificultam essa postura de práxis docente é a comodidade com que a maioria dos professores reproduzem suas práticas, repetindo ações, que há muito tempo são realizadas em sala, o que contraria um paradigma crítico, cuja a utilização de métodos plurais e reflexivos como forma de compreender a realidade. É preciso que os professores ultrapassem esses obstáculos, mostrando motivação, dinamismo e se esforçando na busca de um diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão.

A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Os estudos sobre representações sociais da prática docente têm sido essenciais ao entendimento dos fatos educativos, oferecendo novos esclarecimentos sobre os mecanismos que são utilizados e construídos nos processos aí presentes. Além de sua importância, esses estudos apresentam valiosa contribuição à compreensão das questões mais gerais relativas à construção e às funções das representações sociais da prática. O campo educativo aparece como espaço privilegiado para observarmos como as representações sociais são construídas, evoluem e se transformam e nos esclarece sobre o papel dessas construções nas relações de grupos sociais com os objetos de sua representação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales système central système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) *Structures et transformations des representatinos sociales*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro Humberto Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. 2. ed. Goiânia: Ed. AB, 2000.

_____. **Práticas sociais y representaciones**. México: Presses Universitaires de France, 2001.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M.C. da S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003, p. 22-37.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das Representações Sociais. Psicologia da Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. 1, p. 17-37, 2002.

_____. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F (Org). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005, p.141-150.

_____. *Representações da Identidade Docente*: uma contribuição para a formulação de políticas. In: Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out/dez, 2006.

_____. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, nº 223, set/dez. 2008.

_____. A construção das representações de professores do ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.7, n. 15, 2011.

_____. MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de Curso Normal Médio. In: SOUSA, C. P; VILLAS BOAS, L. P. S; ENS, R. T. *Representações Sociais: Políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat: São Paulo: FCC, 2012, p. 67-92.

CARDOSO, A. A; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. 12 p.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.810, de 19 de março de 1932. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm> Acesso em: 16 junh. 2014.

_____. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em: www.soleis.adv.br.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm> Acesso em: 16 junh. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: out. 2008.

_____/MEC/CFE. Parecer 349/72. **Documenta**, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172htm Acesso em: 16 junh. 2014.

_____. Conselho Nacional. Parecer nº 01, de 19 de fevereiro de 2003. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de set. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf. Acesso em: 16 junh. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de abril de 2013.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; ROUQUETTE, Michel-Louis. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003.

_____. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003, p. 21-36.

_____. As Representações Sociais Como Forma de Resistência ao Conhecimento Científico. In: Celso Pereira de Sá; Denize Oliveira; Pedro Humberto Faria Campos. (Org.). *Representações Sociais e Práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora do Museu Histórico do Rio de Janeiro, 2005, v. 1, p. 85-98.

_____. Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. **Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, 2012.

_____. O estudo do trabalho docente: Sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas. In.: *Atividade e Subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013, p. 43-68.

CANDAU, Vera Maria F (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, 14ª edição, Editora Vozes, 2002.

_____. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2012.

CONDE, Maria Teresa Barros. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista. **Revista Lusófona de Educação**, nº 6, p. 117-137, 2005.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, p. 385-398, maio-agosto. 2012.

DE SOUZA, Nadia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 22, n. 1, p. 5-12, 2001.

FLAMENT, C. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, v. I, p. 375-385, 1981.

_____. Sur la réunion des arbres maximaux d'un graphe totalement préordonné. *Mathématiques, Informatiques et Sciences Humaines*, v. 3, n. 2, p. 97-105, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório final (Pedagogia) – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2008.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, nº 5, pp. 143-152. 2005.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman; SCHELBAUER, Analete Regina. Relação teoria e

prática no curso de formação de professores, 2009.

_____. Da prática do ensino a prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do Século XIX. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas número especial, p. 227-245, mai. 2010.

LEAL, Cristianni Antunes et al. O lúdico no atual ensino normal no Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre sua utilização em um Instituto Estadual. **Revista Ciências & Ideia** ISSN: 2176-1477, v. 4, nº 2, p. 1-12. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: A didática em questão. Editora Vozes Limitada, p. 25-34, 2012.

MAIA, Helenice. A competência dos professores das séries iniciais do ensino fundamental posta em xeque. In: ANAIS DO IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE-III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. IX, Curitiba: PUCPR, out. 2009. p. 5296-5306.

MARCHESE, R. D. A.; PULLIN, E. M. M. P. Representações Sociais do ensinar de professores de uma rede municipal. In: Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro no séc, XIX. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, nº 35, p. 173-182, set. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, nº 1, p. 98-110, 2000.

MONDIN, E. M. C. **Estudo das Representações Sociais de Profissionais da Educação Básica: dilemas contemporâneos**. Mesa redonda. In: Anais do X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE-I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE. PUCPR, Curitiba: Champagnat, v. 1, p. 4614-4626 ISSN: 2176-1396. 2011.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela; LIMA, Débora Borges. Apontamentos sobre a formação docente em nível médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 33-46, julho, 2014.

MOLINER, P. *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. (1981). **On social representation**. In: Forgas, J. P. (Ed.). *Social Cognition* (pp. 181-209). London: European Association of Experimental Social Psychology/ Academic Press. Tradução para circulação interna feita por Clélia Maria Nascimento-Schulze, Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social, Departamento de Psicologia - UFSC 1985.

_____. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In.: *Professores Imagem do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA, p. 25-45, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 5º Ed. Cortez, 2007.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de pesquisa**, nº 94, p. 58-73, 2013.

PRIBERAM. **Dicionário On-line de Língua Portuguesa**. 2009. Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx. Acesso em: 16 out. 2014.

RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino. PARECER CEE nº 122, de 10 de novembro de 2009. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 03 dez. de 2009.

_____. Reorientação curricular – Curso Normal. 2006. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROIV_normal.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino. Secretaria de Estado de Educação. 2011b. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>> Acesso em: 10 de junho de 2014.

_____. Currículo Mínimo – Curso Normal. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2012. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2014.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jame P (org.). *O Conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, pp. 19-45.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, P. I. Entre a Vocação e os Desafios: as representações sociais do ser professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 10, n. 21, p. 127-148, jan/jun, 2010.

SANTOS, P. I.; MACHADO, L. B. Profissão docente: representações sociais de professores da educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 45-60, jan/abr, 2011.

SAVIANI, DERMIVAL. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, vol. 30, nº 02, Edição: 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista retratos da escola. Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/SUGEN. PORTARIA nº 91, de 29 de março de 2010. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 05 abr. de 2010. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/ensinonormal/EnsinoNormaPortaria_SEEDUC_n91_2010.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, USP, nº 14, mai/junh/jul/agost. Ano 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, p. 1-38, Jan./fev./mar./abr., 2000.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, v.45, n.405, p. 203-209, 1992.

APÊNDICE I

As 30 práticas mais frequentes na condição auto-julgamento (professor) e as 30 práticas mais frequentes na condição julgamento pela escola:

Quadro 2- Inventário de 30 práticas mais frequentes

CONDIÇÃO AUTO-JULGAMENTO		AÇÕES	CONDIÇÃO JULGAMENTO PELA ESCOLA	
FREQUÊNCIA	POSIÇÃO		FREQUÊNCIA	POSIÇÃO
39	1ª	Fazer plano de aula	20	11ª
35	2ª	Corrigir atividades no quadro ou no caderno do aluno	11	22ª
30	4ª	Promover atividades lúdicas	15	18ª
29	5ª	Conversar com o aluno indisciplinado e/ou com baixo desempenho e com a família	28	6ª
28	6ª	Estudar antes o conteúdo a ser dado	9	29ª
28	7ª	Discutir os resultados das provas com os alunos	10	23ª
27	8ª	Explicar as atividades individual ou coletivamente	6	—
27	9ª	Mediar conflitos entre os alunos	30	4ª
25	10ª	Aplicar prova (individual, em dupla ou em grupo)	9	28ª
24	11ª	Interagir com os colegas no horário de intervalo	17	14ª
24	12ª	Ser assíduo e pontual no ambiente de trabalho	34	1ª
24	13ª	Corrigir provas/testes ou outras modalidades de avaliação	10	24ª
23	14ª	Participar de Conselhos de Classe	34	2ª
23	15ª	Elaborar atividades de revisão	10	25ª
22	16ª	Conversar com a turma antes de iniciar as aulas ou ao término delas	10	27ª
18	17ª	Preparar atividades de recuperação paralela	14	19ª
16	18ª	Fazer chamada e preencher diário de	20	12ª

		classe		
16	19 ^a	Dar “visto” nos cadernos	10	26 ^a
16	20 ^a	Participar de cursos de formação continuada	14	20 ^a
15	21 ^a	Encaminhar o aluno indisciplinado à coordenação	8	30 ^a
14	22 ^a	Dar aula expositiva	6	—
13	24 ^a	Participar de reuniões pedagógicas	27	7 ^a
13	25 ^a	Participar de reuniões de pais	30	5 ^a
11	26 ^a	Entregar notas na secretaria segundo o calendário	32	3 ^a
11	27 ^a	Ensaiai danças e dramatizações	15	16 ^a
11	28 ^a	Preparar material didático	5	—
10	29 ^a	Passar atividades no quadro ou no caderno do aluno	6	—
10	30 ^a	Cuidar da higiene pessoal do aluno	5	—
8	—	Fazer relatório de rendimento do aluno e/ou da turma	16	15 ^a
2	—	Preparar lembrancinhas alusivas a datas comemorativas	12	21 ^a
14	23 ^a	Participar das reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico da escola	24	8 ^a
4	—	Preparar mural didático	20	10 ^a
3	—	Fazer plano de curso	19	13 ^a
5	—	Preparar os alunos para avaliações externas	15	17 ^a
35	3 ^a	Manter a disciplina em sala de aula	23	9 ^a

APÊNDICE II

LISTA COM 24 AÇÕES DO PROFESSOR

AÇÕES + IMPORTANTES PARA O PROFESSOR	AÇÕES COMUNS AOS DOIS	AÇÕES + IMPORTANTES PARA A ESCOLA
Fazer planejamento de aula (P=1° E=11°)	Manter a disciplina em sala de aula (P=3° E=9°)	Ser assíduo e pontual no ambiente de trabalho (E=1° P=12°)
Corrigir atividades no quadro ou no caderno do aluno (P=2° E=22°)	Conversar com o aluno indisciplinado e/ou com baixo desempenho e com a família dele (P=5° E=6°)	Participar de Conselhos de Classe (E=2° P=14°)
Promover atividades lúdicas em sala de aula (P=4° E=18°)	Mediar conflitos entre os alunos (P=9° E=4°)	Entregar notas na secretaria segundo o calendário (E=3° P=25°)
Estudar antes o conteúdo a ser dado (P=6° E=29°)	Interagir com os colegas nos horários de intervalo (P=11° E=14°)	Participar de reuniões de pais (E=5° P=24°)
Discutir os resultados das provas com os alunos (P=7° E=23°)	Fazer chamada e preencher diário de classe (E=12° P=18°)	Participar de reuniões pedagógicas (E=7° P=23°)
Explicar as atividades individual ou coletivamente (P= 8° E=27°)	Preparar atividades de recuperação paralela para os alunos com baixo desempenho (P=17° E=19°)	Participar das reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico da escola (E=8° P=24°)
Aplicar prova (individual, em dupla ou em grupo (P=10° E=28°)		Preparar mural didático (E=10° P=)
Corrigir provas/testes ou outras modalidades de		Fazer planejamento de curso (E=13° P=)

avaliação (P=13° E=24°)		
Elaborar atividades de revisão (P=15° E=25°)		Fazer relatório de rendimento individual do aluno e/ou da turma (E=15° P=30°)

ANEXO 1

Instrumento 1

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Professor(a),

As questões a seguir fazem parte de uma pesquisa sobre a prática docente. Suas respostas são muito importantes para que possamos oferecer um panorama real sobre este tema. Pedimos, portanto, que você colabore com suas respostas. Não há respostas certas ou erradas. Não é uma avaliação, o que nos interessa é a sua opinião. Esperamos que esta pesquisa contribua para os debates necessários neste campo.

Obrigada por colaborar!

- 1) Quando você pensa como será seu trabalho na escola, lembrando de todas as PRÁTICAS que aprendeu no curso normal, diga quais delas você imagina que serão as mais importantes para você APLICAR na ESCOLA. Dê, no mínimo três (3) respostas.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

2) Você encontrará abaixo uma lista de frases que indicam atividades do professor na ESCOLA. Esta lista foi feita com consulta a professores com grande experiência no trabalho nas escolas. Leia com atenção.

- 01- Fazer planejamento de aula.
- 02- Corrigir atividades no quadro ou no caderno do aluno.
- 03- Participar de reuniões de pais.
- 04- Entregar notas na secretaria segundo o calendário.
- 05- Participar de conselhos de classe.
- 06- Fazer chamada e preencher diário de classe.
- 07- Explicar as atividades individual ou coletivamente.
- 08- Mediar conflitos entre os alunos.
- 09- Aplicar prova (individual, em dupla ou em grupo).
- 10- Interagir com os colegas (outros professores e demais funcionários da escola) nos horários de intervalo.
- 11- Ser assíduo e pontual no ambiente de trabalho.
- 12- Fazer relatório de rendimento individual do aluno e/ou turma.
- 13- Participar das reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico da escola.
- 14- Elaborar atividades de revisão.
- 15- Preparar atividades de recuperação paralela para os alunos com baixo desempenho.
- 16- Discutir os resultados das provas com os alunos.
- 17- Participar de reuniões pedagógicas.
- 18- Manter a disciplina em sala de aula.
- 19- Promover atividades lúdicas em sala de aula.
- 20- Estudar antes o conteúdo a ser dado.
- 21- Preparar mural didático.
- 22- Fazer planejamento de curso.
- 23- Corrigir provas/testes ou outras modalidades de avaliação.
- 24- Conversar com o aluno indisciplinado e/ou com baixo desempenho e com a família dele.

Selecione os seis (06) itens que para você são os MAIS CARACTERÍSTICOS no trabalho do professor na escola: (Marque abaixo os números das frases escolhidas)

3) Você conhece uma pessoa, ela trabalha com crianças em uma ESCOLA.

Se essa pessoa não DÁ CARINHO aos alunos...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não se DEDICA às atividades da escola...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se a principal atividade desta pessoa não está relacionada ao ENSINO...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não faz PLANEJAMENTO das aulas...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não tem BOA RELAÇÃO com os alunos...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não tem VOCAÇÃO para dar aulas...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não tem COMPROMISSO com seu trabalho...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não CONHECE bem os conteúdos que vai ensinar...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

ANEXO 2

Instrumento 2

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Professor(a),

Estamos fazendo uma pesquisa sobre o trabalho cotidiano nas escolas, buscando conhecer a visão de professores experientes sobre a prática docente. Estamos aplicando este instrumento em várias escolas do Estado. Suas respostas são muito importantes para que possamos oferecer um panorama real sobre este tema. Pedimos que você colabore com suas respostas. Não há respostas certas ou erradas. O que nos interessa é a sua opinião. Esperamos que esta pesquisa contribua para os debates necessários neste campo. Não se trata de uma avaliação, as repostas são anônimas e o sigilo é garantido, sendo que os resultados somente serão usados para fins de pesquisa.

Obrigada por colaborar!

1) Você encontrará abaixo uma lista de frases que indicam atividades do professor na ESCOLA. Esta lista foi feita com consulta a professores com grande experiência no trabalho nas escolas. Leia com atenção.

- 01 - Fazer planejamento de aula.
- 02 - Corrigir atividades no quadro ou no caderno do aluno.
- 03 - Participar de reuniões de pais.
- 04 - Entregar notas na secretaria segundo o calendário.
- 05 - Participar de conselhos de classe.
- 06 - Fazer chamada e preencher diário de classe.
- 07 - Explicar as atividades individual ou coletivamente.
- 08 - Mediar conflitos entre os alunos.
- 09 - Aplicar prova (individual, em dupla ou em grupo).
- 10 - Interagir com os colegas (outros professores e demais funcionários da escola) nos horários de intervalo.
- 11 - Ser assíduo e pontual no ambiente de trabalho.
- 12 - Fazer relatório de rendimento individual do aluno e/ou turma
- 13 - Participar das reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico da escola.
- 14 - Elaborar atividades de revisão.
- 15 - Preparar atividades de recuperação paralela para os alunos com baixo desempenho.
- 16 - Discutir os resultados das provas com os alunos.
- 17 - Participar de reuniões pedagógicas.
- 18 - Manter a disciplina em sala de aula.
- 19 - Promover atividades lúdicas em sala de aula.
- 20 - Estudar antes o conteúdo a ser dado.
- 21 - Preparar mural didático.
- 22 - Fazer planejamento de curso.
- 23 - Corrigir provas/testes ou outras modalidades de avaliação.
- 24 - Conversar com o aluno indisciplinado e/ou com baixo desempenho e com a família dele.

Selecione os seis (06) itens que para você são os MAIS CARACTERÍSTICOS no trabalho do professor na escola: (Marque abaixo os números das frases escolhidas)

Alguma atividade que você considera muito importante não está nesta lista?

Se SIM, descreva e explique porque considera importante esta atividade para CARACTERIZAR o trabalho do professor

2) Você conhece uma pessoa, ela trabalha com crianças em uma escola.

Se essa pessoa não DÁ CARINHO aos alunos...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não se DEDICA às atividades da escola

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se a principal atividade desta pessoa não está relacionada ao ENSINO.

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não faz PLANEJAMENTO das aulas...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não se esforça para ter BOA RELAÇÃO com os alunos...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não tem VOCAÇÃO para dar aulas...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não tem COMPROMISSO com seu trabalho...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

Se essa pessoa não CONHECE bem os conteúdos que vai ensinar...

Pode até ser um professor. Não sei dizer. Não é um professor.

- 3) Imagine que uma nova professora foi contratada na sua escola, recém-formada no Curso Normal. Logo vocês se tornam amigos (os) e você percebe que ela é uma pessoa dedicada à carreira docente, querendo fazer um bom trabalho, comprometido. Contudo ela te conta que são muitas tarefas novas, que está muito angustiada sentindo dificuldades em executar todas atividades com qualidade. Ela relata as principais atividades e tarefas que está realizando:

01. Relatório de rendimento individual do aluno e/ou turma.	
02. Planejamento de aula.	
03. Reuniões de pais.	
04. Promoção atividades lúdicas em sala de aula.	
05. Conselhos de classe.	
06. Encaminhamento de aluno indisciplinado à coordenação.	
07. Explicar as atividades individual ou coletivamente.	
08. Assiduidade e pontualidade.	
09. Elaboração e aplicação de provas.	
10. Interação com os colegas, outros professores e funcionários.	
11. Mediação de conflitos entre os alunos.	
12. Correção das atividades no quadro ou no caderno do aluno.	
13. Reuniões de elaboração do projeto político-pedagógico da escola.	
14. Preparação das atividades de recuperação paralela para os alunos com baixo desempenho.	
15. Planejamento de curso.	
16. Manter a disciplina em sala de aula.	
17. Entrega das notas na secretaria segundo o calendário.	
18. Preparar bem cada aula com seu conteúdo, estudar antes o conteúdo a ser dado.	

Se você fosse dar um conselho a esta nova professora, quais (selecione 06 itens) tarefas você indicaria como as **MAIS IMPORTANTES**, para que ela se dedicasse o máximo possível para ser bem aceita na Escola: (MARQUE com um sinal + **SOMENTE 06 frases escolhidas**)
POR OUTRO LADO, quais tarefas ou atividades (selecione seis, 06 itens) você indicaria como sendo aquelas **MENOS IMPORTANTES** neste momento inicial de seu trabalho na Escola. (MARQUE com um sinal - **SOMENTE 06 frases escolhidas**)
DEIXE EM BRANCO, as seis frases restantes (não escolhidas nem como **MAIS**, nem como **MENOS**)