

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONTEÚDO E ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL

Romilda Teodora Ens¹

Sueli Pereira Donato²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em educação concluída em 2013, que problematiza a profissionalidade do professor iniciante no contexto das políticas de formação inicial face aos desafios contextuais e tensões que envolvem a docência na escola contemporânea, com o objetivo de analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais evocadas por professores iniciantes do Ensino Fundamental sobre "profissionalidade docente". O estudo toma como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais e as políticas educacionais. Essa pesquisa de abordagem qualitativa tem como campo empírico 14 escolas da rede pública Municipal de Curitiba/PR, de 7 dos 9 núcleos Regionais de Educação, envolvendo 42 professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio da técnica de Associação Livre de Palavras, utilizando a expressão indutora "profissionalidade docente" na abordagem estrutural. A análise prototípica foi referência para análise dos dados, os quais foram processados pelo software EVOC (versão 2000) e que gerou um *quadro de quatro casas* contendo a frequência e a ordem média das evocações (OME). As palavras "compromisso", "formação continuada", "pesquisa", "responsabilidade" e "ética" emergem como situações que garantem a profissionalidade docente nesta etapa inicial da carreira. Da análise das evocações às políticas de formação de professores, infere-se o predomínio de uma aparente limitação na formação inicial quanto a viabilizar

1 Orientadora da Pesquisa e Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais" (POFORS), vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil) e à Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Professora Titular do PPGE/PUCPR.

2 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação e Pedagoga pela PUCPR. Membro do Grupo de Pesquisa – POFORS e Professora da Escola Básica da Rede Jesuíta de Educação, Colégio Medianeira – Curitiba/PR. Bolsista CAPES.

uma profissionalidade condizente com as reais necessidades do exercício da profissão no espaço escolar e propiciar o processo de inserção profissional.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores. Professor Iniciante de Educação Básica. Profissionalidade docente. Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

Dentre os principais temas que envolvem as tensões e os desafios presentes na docência no mundo contemporâneo face à complexidade do trabalho docente, segundo Ludke e Boing (2004, p. 1171), estão as “competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade”.

Nesse estudo, colocamos em discussão a profissão docente na perspectiva da profissionalidade na interface com a formação inicial a partir de professores iniciantes³ na carreira. Profissionalidade aqui compreendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74). Esse vocábulo surge na Itália entre os anos 1960 e 1970 e foi introduzido no Brasil por Gimeno Sacristán, desde a década de 1990, no contexto das reformas educacionais e no sentido da valorização da prática docente (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010, p. 77). Segundo Gimeno Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade “é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente”. Corroboram com essa temática Ambrosetti e Almeida (2009, p. 595), ao relatarem que a “profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética”.

Por entendemos que a profissão docente no cenário atual encontra-se num “intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas, o que determina que os professores sejam chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de reinvenção da profissão de professor” (MORGADO, 2005, p. 109) e pela reflexão sobre as condições da profissionalidade

3 Os professores iniciantes desta pesquisa compreendem o período que envolve 1 a 5 anos de carreira, delimitado com base no referencial de Huberman (1992) – ciclo de vida profissional pelas quais os professores passam independente da idade, definindo a entrada na carreira docente (1 a 3 anos) ou fase de estabilização (4 a 6 anos).

do professor iniciante para o exercício profissional no espaço escolar contemporâneo, bem como por ser um momento no qual, como profissionais, precisam fazer a transição de estudantes a docentes, em que as dúvidas e as tensões se fazem presentes (MARCELO GARCÍA, 1999), implica pensarmos especialmente nos processos formativos que a constituem – neste estudo: a formação inicial.

A relevância atribuída à formação inicial decorre, como propõem Gatti, Barreto e André (2011, p. 89), que esta formação “tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”, para que sejam “capazes de adequar suas atuações às necessidades de cada época e contexto [...] incutindo-lhes uma atitude de investigação” (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

Ao discutirmos a relevância da formação inicial na constituição da profissionalidade docente para lidar com a realidade do/no espaço escolar com o espaço escolar contemporâneo, é fundamental destacar, apoiadas em Gatti, Barreto e André (2011, p. 93):

Em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos [...] e que muitos fatores convergem para isso, como as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura nacional, regionais e locais, a formação e atuação dos gestores [...] e a condição do professorado.

De fato, podemos dizer que a formação do professor na contemporaneidade está mais voltada para atender às necessidades do mercado, apoiadas nas políticas educacionais atreladas aos mecanismos internacionais que enfatizam a meritocracia e a performatividade para ser professor. Sobre esse aspecto, Ball (2001, p. 100) argumenta que “a educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir”, portanto, longe de

uma formação que atenda às necessidades de uma sociedade em constante transformação e do professorado para atuar e transformar as realidades escolares. Por isso, ao analisarmos a formação de professores no Brasil, é oportuno resgatar o alerta de Saviani (2009, p. 148), quando salienta que “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Cabe ressaltarmos que os professores principiantes no exercício de sua profissão “devem saber ensinar e devem aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado e, há algumas coisas que só aprendem na prática, o que implica numa fase inicial de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transcrição” (FEIMAN, 2001, *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 131).

É nesse contexto de contradições e exigências acerca da profissionalidade docente do professor iniciante, quando “seus conhecimentos são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44), que o problema desta pesquisa foi proposto: Quais as interfaces entre políticas educacionais e formação inicial são evocadas nas representações sociais de professores iniciantes da rede municipal de Curitiba/PR sobre profissionalidade docente?

Essa pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, toma como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1961), em articulação com a Teoria do Núcleo Central: perspectiva cognitivo estrutural de Abric (1994) – abordagem complementar à teoria de Serge Moscovici e escolhida neste estudo para identificar o conteúdo e a estrutura das RS dos participantes e, ao dar voz aos professores iniciantes na carreira, apreender suas representações acerca da profissionalidade docente, desvelando-as individualmente, porém, imersas no contexto social no processo de comunicação entre indivíduos. Pois, as representações sociais são “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), possibilitando ao pesquisador apreender e interpretar os elementos e os fenômenos constituintes

da prática social, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem com os objetos no seu cotidiano.

Lembramos que nas últimas décadas, a aplicação da TRS no campo da Educação tem oferecido guias fecundos para análise dos fenômenos educativos em sua multiplicidade, pois “trata-se de uma teoria que viabiliza trabalhar com o pensamento social na sociedade moderna em sua dinâmica e em sua diversidade” (DONATO, 2013, p. 80).

O objetivo desse artigo restringe-se a apresentar apenas os resultados decorrentes de um instrumento da presente pesquisa, dentre os três (questionário de perfil, teste de evocação livre e entrevista semiestruturada) utilizados para contemplar o problema proposto, consolidando como objetivo específico analisar o conteúdo e a estrutura das RS evocadas por professores iniciantes do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Curitiba/PR sobre “profissionalidade docente”, num diálogo com as políticas de formação inicial.

O teste de evocação livre de palavras permite o acesso ao conteúdo e a apreensão dos elementos constituintes dos sistemas central e periférico presentes na estrutura das representações sociais, de forma rápida e espontânea, como aponta Abric (2001). Pereira (2005) nos reforça que essa técnica consiste em solicitar aos participantes da pesquisa que escrevam as primeiras palavras que lhes vem à mente relacionada ao termo indutor/expressão indutora designado pelo pesquisador, ou seja, as representações mais emergentes, portanto, mais cristalizadas.

O processo de análise das evocações foi efetivado pela análise prototípica – também conhecida como análise *das quatro casas*, desenvolvida por Pierre Vergès⁴ (1992) como uma das técnicas mais difundidas para caracterizar a organização estrutural de uma representação a partir de evocações livre de palavras (WACHELKE; WOLTER, 2011). No entanto, concordamos com os autores sobre “[...] que esse tipo de material não permite uma varredura completa do campo representacional” (p. 522). Nesse sentido, solicitamos justificativas para a palavra evocada e considerada mais importante e utilizamos mais formas de recolhimento de dados.

4 Wachelke e Wolter (2011) indicam que a análise do quadro de quatro casas foi apresentada na obra: Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. Bulletin de Psychologie, 45, 203-209.

UM DIÁLOGO ENTRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA E A PROFISSIONALIDADE FACE AO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Inicialmente, retomamos o conceito de profissionalidade e profissionalização, a partir de André e Hobold (2009, p. 85) que, apoiadas em Ramalho, Nunez e Gauthier⁵ (2004, p. 85), explicaram ser a profissionalidade “um processo interno, que consiste na aquisição de conhecimentos específicos que são mobilizados nas atividades docentes” e que a profissionalização,

[...] é um processo externo, que se refere ao profissionalismo ou profissionalismo e envolve a reivindicação de *status* dentro da divisão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento, perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Discutir a profissionalidade do professor iniciante para lidar com o contexto escolar contemporâneo implica refletirmos sobre o contexto em questão, tanto em uma dimensão micro, como macro. Assim, as reflexões de Morgado (2005, p. 62), a partir dos estudos de Hargreaves⁶ (1998), são pertinentes para situarmos o cenário macro que compreende a sociedade contemporânea:

[...] o reconhecimento da diversidade, embora entre ricos e pobres, a mundialização da economia, a acompanhado de um incremento da desigualdade cultural, o aumento das diferenças flexibilidade econômica, a compreensão do espaço e do tempo e a conseqüente aceleração da mudança, a evolução das telecomunicações, a sociedade digital, o desenvolvimento da informática, o aumento exponencial de computadores, a disseminação mais rápida da informação, associadas ao declinar da família tradicional, do aumento da incerteza, da instabilidade e da insegurança, são realidades cada vez mais presentes.

5 André e Hobold (2009) apoiam-se na obra de: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaura Beltran; GAUTHIER, Clermont. Formar professor: profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004, para discutir a concepção de profissionalidade docente.

6 VÈRGES, P. L'évocation de l'argent: une methode pour la definition du noyau central de la representation. Bulletin de Psychologie, n. 45, 1992. p. 203-209.

Por sua vez, complementa Morgado (2005, p. 62),

[...] estas sensações de mudança, rapidez, complexidade, compreensão, incerteza, que caracterizam o mundo em que vivemos, acabariam, inevitavelmente, por se refletir no campo educativo, colocando numerosos problemas e lançando novos desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham.

Esses apontamentos remetem-nos a refletir sobre o contexto micro que se apresenta na escola de hoje, como descreve Donato (2013, p. 45-46), apoiada em Charlot⁷ (2008):

- a escola vira espaço de concorrência entre crianças, quando a nota e o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho;
- novas camadas sociais ingressam na escola e, isso traz ao universo escolar, comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda, que não combinam com a tradição e até com a função da escola. [...];
- os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados e criticados.

Frente a este cenário, é evidente que as escolas sofrem, mais do que nunca, os reflexos de uma sociedade em constante transformação. Em convergência com esse cenário, “muitas são as adversidades que os professores iniciantes enfrentam em seu campo de trabalho face às exigências que lhe são postas na realidade da sala de aula decorrentes das múltiplas transformações que caracterizam a sociedade hoje, por isso complexo” (DONATO, 2013, p. 20), na e para a qual eles precisam enfrentar com as mesmas responsabilidades que os professores mais experientes. Nas palavras de Morgado (2005, p. 62):

Estas sensações de mudança, rapidez, complexidade, compreensão, incerteza, que caracterizam o mundo em

7 A obra de Charlot (2008), em que Donato (2013) apoiou-s, é: CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

que vivemos, acabariam, inevitavelmente, por se refletir no campo educativo, colocando numerosos problemas e lançando novos desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham.

Esses aspectos mostram as condições da profissionalidade do professor iniciante para atuar no espaço escolar contemporâneo, constituído por um cenário na maior parte das vezes repleto de situações conflituosas, contradições essas que o professor, em início de carreira, nem sempre está apto a superar e que os levam a experimentar “os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar as situações” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123). Pois é nesse contexto de exigências acerca do seu trabalho face ao cenário educativo atual que seus conhecimentos,

[...] são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente de possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua opção pedagógica. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Com base nas questões levantadas, constatamos na legislação educacional como a Resolução CNB/CEB nº 4/2010, que em seu Art. 9º descreve “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimentos aos seguintes requisitos”. Entre eles, os incisos II, IV e V,

[...] II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; [...]

IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros [...]. (BRASIL, 2010).

Esses apontamentos provocam-nos a refletir criticamente sobre a formação inicial de professores para Educação Básica na contemporaneidade quando o momento histórico atual (face às mudanças sociais, universalização do ensino e dinâmicas de mercado) implica numa escola que se reveste de enorme complexidade e, por consequência, traz novas questões e desafios à formação docente para escola básica. Afinal, é fundamental ter clareza dos objetivos e metas que se pretendem alcançar nesta formação, para se “saber que tipo de professor se está a formar e para que contexto”, como explica Marcelo Garcia (1999, p. 80) citando Landsheere⁸ (1987).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL PROFISSIONALIDADE?

Tomamos a escola como um campo de trabalho complexo e diversificado, resultando numa necessidade de resignificação do que seja formar professores hoje, pois não se pode “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico [uma vez que isso] é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1998, p. 37).

Entretanto, é fundamental estarmos alerta com relação às propostas de formação inicial de professores, pois para Oliveira (2009, p. 241):

[...] há todo um empreendimento visando a elevação da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência, e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. Obviamente trata-se de um critério mercadológico da qualidade de ensino expresso no conceito de qualidade total.

O quadro contextual em relação às atuais políticas de formação de professores – essencialmente mercadológica, pode ser mais bem explicado pelo modelo econômico do qual o Brasil é signatário desde a década de 1990, quando os pressupostos neoliberais presentes nas

8 Marcelo (1999) apoiou-se na obra de: LANDSHEERE, G. La formación de los enseñantes de mañana. Madrid: Narsea, 1987, para contextualizar a formação de professores.

políticas contemporâneas "aplicados na regulamentação das políticas educacionais e do trabalho docente definem um sistema educacional que busca ser mais performativo e competitivo, ao mesmo tempo em que almeja a qualidade social da educação básica (ENS et al., 2013, p. 33). Pois o objetivo principal do ideário neoliberal é de "transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (GENTILI, 1998, p. 19). Corroborando com esse cenário relacionado ao quadro de formação inicial, Pimenta (2002, p. 37) adverte que na sociedade neoliberal:

[...] os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação. Muitas vezes, seus professores desconhecem o campo educacional, [...] desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores.

Neste ponto, tomamos as considerações de Brzezinski (2008, p. 1141) ao apontar a existência de dois projetos que sustentam as políticas de formação de professores para a educação básica brasileira atualmente, a saber:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se a sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica.

No contexto dessas reflexões e considerando que na formação inicial é "o momento em que os modelos de práticas docentes preexistentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados por meio dos conhecimentos veiculados no curso", como explicam André e Hobold (2009, p. 84), e por entendermos, como destaca Gatti (2011, p. 206), que:

[...] um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de

sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial.

Complementando, Gatti (2011, p. 206) explica:

Quando [a licenciatura] é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam (grifos nossos).

Nesse cenário de forças, uma questão está estabelecida: Estariam os cursos de formação inicial de professores ancorados na legislação atual, atendendo às exigências da contemporaneidade no tocante à constituição da profissionalidade docente? E, ainda, tomando essas inquietações, evidenciamos a reflexão da indagação de Gatti, Barreto e André (2011, p. 94): “Qual o grau de profissionalidade e de profissionalização em que se pode afirmar que as políticas docentes favoreceram ao corpo de licenciados e aos professores da educação básica no Brasil hoje?”.

A resposta a essas questões está aparente no quadro de uma sociedade movida pelas leis do mercado, que conforme descreve Morgado (2005, p. 114)

[...] formar educadores/professores, hoje em dia, implica a observação de critérios de qualidade que nem todas as instituições de ensino superior estão em condições de garantir. A mercadorização da formação docente acentua ainda mais a noção de que a educação é cada vez mais considerada um produto que se rege pela lei da oferta e da procura.

Frente a esse contexto, não podemos esquecer que “a formação de professores é uma questão importantíssima porque dela depende a qualidade profissional dos professores, a quem está consignada a tarefa de concretizar as expectativas que repousam sobre os sistemas

de ensino" (MORGADO, 2011, p. 802). É preciso sairmos da situação de imobilismo, afinal, "[...] qualquer projeto de formação transporta uma 'utopia', que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação" (NÓVOA, 2002, p. 66), pois ser professor hoje, de acordo com Ens (2006, p. 19):

[...] não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço.

Por isso, pensar na inovação da formação de professores no contexto de uma sociedade essencialmente capitalista sem ter clareza de que "a educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir", como argumenta Ball (2001, p. 100), requer das instituições de ensino superior que sejam "instituições vivas, promotoras de mudança e da inovação [...] capazes de adequar suas atuações às necessidades de cada época e contexto [...] incutindo-lhes uma atitude de investigação" (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

Diante disso, é preciso olhar a formação de professores no mundo contemporâneo numa dimensão emancipadora, estando atento ao que afirma Freitas (2007, p. 1220) sobre "a impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo [...]". Esse é um aspecto que, segundo a autora, "nos permite entender e atuar no campo das contradições e evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de 'menor custo', que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação" (p. 1220).

Diante de tal contexto, Pimenta (2006, p. 73) contribui quando diz que "a sólida formação, por sua vez, só pode ser

desenvolvida por universidades comprometidas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar pesquisa aos processos formativos”.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi formulada no início da década de 1960 pelo psicólogo social Serge Moscovici – radicado na França, que ao desenvolver um estudo pioneiro sobre as representações sociais da Psicanálise prevalentes na sociedade parisiense na época, buscou investigar cientificamente o senso comum, o que deu origem a sua obra clássica intitulada “*La Psychanalyse, son image et son publique*”, publicada em 1961. Em 2011, a teoria completou 50 anos na comunidade científica internacional e abriu um vasto campo de pesquisa.

Ressalta Jodelet (2001, p. 26) que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria numa perspectiva de que “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual ela tem de intervir”. A pesquisadora esclarece que as RS,

[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social, em sua riqueza como fenômeno, que se descobrem diversos elementos, como informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. [...] são elementos organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre a realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro de investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p. 21).

As bases teóricas utilizadas por Serge Moscovici na formulação desta teoria percorreram algumas áreas do conhecimento, desde a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, para então resultar na psicologia social, cuja perspectiva ganhou força a partir da década de 1980, constituindo-se, desde então, em um “novo paradigma da

Psicologia Social na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

Pois desde sua origem, muitos pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento da teoria a partir da sua matriz conceitual, já que ocorreram desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos importantes que confirmaram a expectativa do próprio Moscovici (1994, p. 14-25):

A teoria das representações sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer [...] não é problema epistemológico.

Dentre as novas abordagens teóricas, é possível destacarmos:

A abordagem processual desenvolvida por Denise Jodelet – principal seguidora de Moscovici. Seus estudos focam os processos formativos da representação [objetivação e ancoragem] discutindo-os pelo viés da sociogênese. *A abordagem estrutural* de Abric - centrada na Teoria do Núcleo Central. Sua atenção está voltada para as representações estabilizadas em consonância com a descrição de sua organização interna. *A abordagem societal* ou sociodinâmica – numa perspectiva mais sociológica. Willem Doise (1990) desenvolve ‘o estudo das relações entre o sistema operatório e o metassistema normativo no desenvolvimento das cognições’ (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 31). E ainda, mais recentemente é possível identificar uma outra abordagem no campo das RS com os estudos de Marková (2006) – *abordagem dialógica*, no qual se ressalta a importância da dialogicidade e da linguagem, além da historicidade. (DONATO, 2013, p. 93-95).

É possível percebermos, como aponta Wagner (2000, p. 3), que “essa diversidade é provavelmente devida às múltiplas facetas do próprio conceito de representação social” e,

[...] se por um lado, representação social é concebida como um processo social de comunicação e discurso. Por outro, representações sociais são vistas como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas. Esse ponto de vista dual do conceito o torna versátil, dando margem a várias interpretações e práticas que nem sempre são compatíveis umas com as outras. Sua versatilidade se origina de uma abertura particular da teoria, que a faz passível de ser apropriada, isto, é empregada, misturada e incorporada por outras abordagens dentro da psicologia social. (WAGNER, 2000, p. 3).

Com relação à abordagem estrutural – proposta na Teoria do Núcleo Central (tomada como referência neste estudo para conhecer o conteúdo e a estrutura das RS dos participantes desta pesquisa) – foi desenvolvida pelo psicólogo francês Jean-Claude Abric, em 1976, quando do seu doutoramento, na Université de Provence e anunciada como complementar à TRS de Moscovici (1961). Para Abric (2000, p. 30), uma representação é “um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico”. Assim, para compreender a representação social nessa abordagem, é “necessário conhecer, além do conteúdo, sua organização interna, admitindo-se como pressuposto básico o de que todos os elementos da representação necessitam ser organizados em torno de um núcleo central, constituindo de elementos que dão significados à representação” (DONATO, 2013, p. 95), como descreve Abric (2000, p. 28):

A organização de uma representação apresenta uma característica particular não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representações o seu significado.

Corroborando para este entendimento, Alves-Mazzotti (2012, p. 87) explica que “para Abric, os elementos componentes da representação são hierarquizados e seu conteúdo organiza-se em um sistema central e um sistema periférico, tendo cada um

características e funções diferentes". Entende-se, nessa teoria, que a representação envolve dois componentes básicos: o núcleo central, em torno do qual se organizam os elementos periféricos.

De acordo com Sá (1996, p. 25), a Teoria do Núcleo Central possibilita "a identificação dos elementos do provável núcleo central e dos elementos periféricos que fazem a interface das representações com a prática cotidiana concreta dos indivíduos e grupos".

O aporte teórico das representações sociais para análise do fenômeno educacional tem sua importância confirmada por Alves-Mazzotti (2008, p. 20) ao explicar que:

[...] para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social. É nesse sentido, que o estudo das representações parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e com o funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Com base num olhar psicossocial, analisamos as representações sociais dos professores sobre "profissionalidade docente" sob a perspectiva estrutural que possibilitou levantar os elementos presentes no possível núcleo central e periférico, apontando os elementos que um grupo de professores iniciante compartilha a partir do cotidiano experienciado.

REVELAÇÕES DA PESQUISA: PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES INICIANTE

Pela descrição e análise dos dados coletados, apresentamos as informações acerca das RS dos professores iniciantes sobre profissionalidade docente por meio das análises prototípicas das palavras evocadas e organizadas, pela Ordem Média de Evocação (OME) em comparação com a Ordem Média de Importância (OMI), conforme os quadros de *quatro casas* resultantes do programa *Randgraf*, que compõe o *software* EVOC (tabela 1 e quadro 1), que classificou e distribuiu os elementos constituintes das representações

sociais entre o provável núcleo central e o sistema periférico, pois "cada quadrante traz uma informação essencial para a análise da representação", como indicam Oliveira et al. (2005, p. 583). Para complementar, realizamos análise do conteúdo das justificativas da palavra considerada a mais importante, pelo participante, dentre as cinco que elencou no teste de evocação livre.

Tabela 1 – Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME

| FREQUÊNCIA E ORDEM DAS PALAVRAS EVOCADAS EM RELAÇÃO À EXPRESSÃO INDUTORA "PROFISSIONALIDADE DOCENTE" | | | | | |
|--|--------------|------------|-------------------------------|------------|-----------------|
| Prováveis elementos do Núcleo Central | | | Elementos da 1ª Periferia | | |
| Palavras evocadas prontamente | $f \geq 4$ | OME < 3,00 | Palavras evocadas prontamente | $f \geq 4$ | OME $\geq 3,00$ |
| Compromisso | 12 | 2,250 | Dedicação | 8 | 3,500 |
| Estudo | 10 | 2,800 | Experiência | 4 | 3,250 |
| Ética | 10 | 2,800 | Organização | 5 | 3,600 |
| Formação Continuada | 11 | 2,364 | Respeito | 5 | 3,00 |
| Paciência | 4 | 2,750 | | | |
| Pesquisa | 8 | 2,125 | | | |
| Responsabilidade | 8 | 2,735 | | | |
| Elementos da Zona de Contraste | | | Elementos da 2ª Periferia | | |
| Palavras evocadas prontamente | $f < 4 \geq$ | OME < 3,00 | Palavras evocadas prontamente | $f < 4$ | OME $\geq 3,00$ |
| Aprender | 2 | 2,250 | Amor | 3 | 4,333 |
| Dificuldade | 2 | 1,000 | Assiduidade | 3 | 3,667 |
| Educação | 3 | 2,333 | Carreira | 2 | 3,500 |
| Profissional | 2 | 2,500 | Competência | 2 | 3,000 |
| | | | Conhecimento | 3 | 3,333 |
| | | | Formação acadêmica | 3 | 3,333 |
| | | | Planejamento | 3 | 4,000 |
| | | | Pontualidade | 3 | 4,000 |
| | | | Prática pedagógica | 3 | 3,000 |
| | | | Preparação profissional | 2 | 3,000 |
| | | | Renovação | 2 | 4,000 |

Fonte: Donato (2013, p. 123).

Dos 26 elementos organizados pela ordem média de evocações que constituem o resultado da análise prototípica compondo o *quadro de quatro casas* apresentado na Tabela acima, 7 localizam-se no 1º quadrante superior esquerdo, isto é, constituem o provável núcleo central das RS acerca da expressão indutora profissionalidade docente por terem sido altamente evocados e com ordem média abaixo de 3. Enquanto os 19 elementos que se encontram distribuídos nos demais quadrantes constituem o sistema periférico dessa representação social.

Importante ressaltar que uma forte característica do provável núcleo central das representações sociais é a de seus elementos serem ligados à memória coletiva do grupo, composto de elementos mais resistentes à mudança e desempenha um papel importante na estabilidade e coerência da representação justamente por carregar os elementos mais resistentes às mudanças.

Ao analisar os resultados da (OME), percebemos que os vocábulos "compromisso" (f=12) e "responsabilidade" (f=8), presentes no 1º quadrante e que representam o provável NC, estão associados à dimensão atitudinal e à política da docência, demonstrando que para ser um professor comprometido em seu papel ético, político e social, a responsabilidade é para eles primordial para se efetivar esse compromisso com a profissão. Também é possível observar que as palavras "estudo" (f=10), "ética" (f=10), "pesquisa" (f=8), e "paciência" (f=10) são quesitos necessários à profissionalidade para se efetivar o compromisso político e social com a profissão. Alguns desses vocábulos presentes no provável NC também aparecem nas políticas educacionais definidas para a formação inicial de professores, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº1, 2006), em seu artigo 5º, por exemplo, "1 – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária".

Complementando a análise realizada, tomamos as justificativas, produzidas pelos participantes da pesquisa, para as palavras consideradas mais importantes, analisando-as em confronto com os resultados do quadro de quatro casas, visando desvendar os sentidos e significados atribuídos pelos professores iniciantes à 'profissionalidade docente'. Para além do conteúdo das representações sociais, buscamos compreender sua estrutura.

Dentre as justificativas trazidas pelos professores iniciantes com relação à escolha dos vocábulos “compromisso” e “responsabilidade”, apontados nesta pesquisa, estão: “O professor tem um compromisso com a sua profissão” (Professora 4) e, ainda, “O compromisso com a prática docente, com a postura profissional e com a responsabilidade social, é uma base para a profissionalidade” (Professora 24). Com relação à justificativa pela escolha dos vocábulos “ética”, “estudo” e “paciência”, temos depoimentos como:

Por acreditar que sem estudo não evoluímos. Para superar os desafios da contemporaneidade é necessário ao professor muito estudo. (Professora 34).

Todas são importantes, mas desenvolver um trabalho com ética plena o torna um profissional transparente e confiável para todos os desafios. (Professora 35).

Talvez por lembrar o quanto a docência nos coloca em contato com variadas pessoas, variadas culturas e idades, além de necessitarmos o tempo todo lidar com estudo/pesquisa e, também, com a burocracia. Por isso, no exercício da atividade docente é preciso paciência no cotidiano do seu trabalho que engloba diversidade o tempo todo. (Professora 39).

Outro aspecto que nos chama atenção no quadrante do provável núcleo central é a palavra “formação continuada” (f=11). A necessidade de formação continuada trazida pelos professores participantes situados na primeira etapa de profissionalização revela indícios quanto a que a formação inicial não é percebida por eles como suficiente à constituição da profissionalidade, ao mesmo tempo em que depositam suas esperanças na formação continuada, como indicam os depoimentos:

É muito importante aos profissionais de educação aprimorarem seus conhecimentos e por meio da formação continuada, terão novas ferramentas para seu trabalho. (Professora 10).

A formação continuada dará suporte à profissionalidade docente tendo como objetivo atualizar e aprimorar os conhecimentos. (Professora 10).

Também questionam a qualidade dessa formação Ens e Gisi (2011, p. 31), “em razão da multiplicidade de cursos oferecidos na atualidade para formar o professor da Educação Básica”, bem como Gatti e Barreto (2009 *apud* GATTI, 2011, p. 209) ao apontar o crescimento, quase que desordenado, dos cursos de formação de professores, “entre 2001 e 2006, especialmente quanto à oferta de cursos em Pedagogia, a qual que praticamente dobrou, (94%)”. Esses dados remetem a pensar nas condições da profissionalidade dos egressos desses cursos.

A busca pela formação continuada encontrada em cursos da rede municipal de ensino da qual fazem parte, ou acadêmica – em nível de pós-graduação (*lato sensu*), de fato é descrita pelos participantes como uma necessidade para garantir a profissionalidade docente, revelando, de certa forma, que percebem lacunas na formação inicial para desenvolver a profissionalidade docente nesta primeira etapa de profissionalização, bem como parecem apontar para a desprofissionalização.

Esse quadro é corroborado por Morgado (2011, p. 802) quando evidencia que:

A formação inicial, entendida como uma etapa precedente à entrada da profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente.

Nesse ponto, entende-se que a formação continuada em serviço – propiciada na forma de cursos, palestras, entre outros – assume vital importância para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Porém é fundamental verificar se essa formação é ou não adequada às reais necessidades da escola, bem como qual o impacto dessa formação no desenvolvimento da profissionalidade, visto que não se pode esquecer que a formação continuada de professores não pode transformá-los em meros expectadores de cursos e palestras, esta, “[...] pode ter algum valor, mas, como medida isolada, não responde como não tem respondido historicamente, aos desafios da tarefa” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 223).

A palavra pesquisa ($f=8$), também presente no provável NC, é apresentada pelos participantes como uma preocupação evidente com a "pesquisa" para ser professor, como justificou a professora 23: "A palavra pesquisa está interligada com a profissionalidade docente e, por isso, um professor passará a vida inteira pesquisando para melhorar sua profissionalidade".

Prosseguindo com a análise das *quatro de quatro casas*, têm-se os elementos que compõem o sistema periférico que protege, explica e contextualiza o núcleo central, agindo como um complemento deste e, portanto, marcando sua importância na RS. Segundo Abric (2001), é o sistema periférico associado ao sistema central que permite a ancoragem na realidade.

Nas palavras de Oliveira et al. (2005, p. 591), "os elementos periféricos de uma representação social estabelecem a interface entre o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações".

Na primeira periferia, quadrante superior direito, palavras como "dedicação" ($f=8$), "experiência" ($f=4$), "organização" ($f=5$) e "respeito" ($f=5$) são elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados tardiamente. O fato de essas palavras situarem-se nesse quadrante indica que podem fornecer informações complementares para o esclarecimento dos elementos presentes no provável NC por sua ligação com este.

Para entendermos melhor o sentido dessas evocações, a palavra "dedicação" demonstra complementar a de paciência presente no núcleo central, possivelmente ligada à necessidade desses traços atitudinais para superar a contento os desafios propostos aos participantes no cenário educativo em que atuam. Porém, evidenciam uma visão romântica da docência, como demonstram as falas abaixo:

Esta palavra "dedicação" abrange todas, pois para exercer esta profissão é necessária muita dedicação [...]. (Professora 23).

O profissional que trabalha com educação tem que ter muita dedicação para realizar um bom trabalho. (Professora 05).

Porque o exercício da docência implica sempre em construir, analisar e desconstruir para novamente reconstruir, ou seja, exige muita dedicação. (Professora 24).

No quadrante inferior esquerdo, a zona de contraste é composta por elementos que, segundo Alves-Mazzotti et al. (2012), podem sinalizar representações que estão em processo de transformação dentro do grupo. Nesse estudo, constituído por quatro palavras, a saber: "aprender" ($f=2$), "dificuldade" ($f=3$), "educação" ($f=3$) e "profissional" ($f=2$). São elementos que têm uma frequência baixa, referindo-se às últimas palavras evocadas prontamente por um pequeno grupo, mas com alto valor simbólico e, portanto, considerados importantes por esses sujeitos e podem indicar, segundo Abriç⁹ (2003 *apud* WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523), duas possibilidades: "São apenas complementos da primeira periferia, ou indicam a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente".

O quadrante inferior direito, a segunda periferia, é constituído pelos elementos menos citados e com maior ordem média, ou seja, aqueles tardiamente evocados e que apresentam maior variabilidade de elementos, portanto, são elementos com pouca significância na subjetividade dos professores. Sitaram-se nesse quadrante as seguintes palavras "amor ($f=3$), assiduidade ($f=3$), carreira ($f=2$), competência ($f=2$), conhecimento ($f=3$), formação acadêmica ($f=3$), planejamento ($f=3$), pontualidade ($f=3$), prática pedagógica ($f=3$), preparação profissional ($f=2$) e renovação ($f=2$)". Esses elementos, assim situados, indicam opiniões particulares sobre a profissionalidade docente, emergindo como elementos implícitos no grupo quanto ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos comparativamente as evocações por ordem média (OME) e ordem de importância (OMI) sobre a expressão indutora "profissionalidade docente", é possível observar aspectos que corroboram com os dados do núcleo central acerca da RS em pauta, como a da centralidade dessa representação parecer estar ancorada na concepção de um profissional comprometido e responsável, a qual se objetiva por ações que revelam neste grupo de participantes a necessidade de buscarem a formação contínua,

9 ABRIC, Jean recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In. ABRIC, J. C. Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville-Sant Agne: Érès, 2003. p. 59-80.

aliada à pesquisa e a de muito estudo para desenvolverem a profissionalidade para o exercício profissional face aos desafios contextuais que enfrentam.

Dessa análise é possível inferir que as RS dos participantes desse estudo denotam a fragilidade da formação inicial na constituição da profissionalidade nessa etapa de inserção profissional. Frente a essa complexificação no que tange à formação acadêmica inicial, são fundamentais as ponderações de Ens (2007, p. 125).

Num espaço de formação se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos torna-se mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade.

Entretanto, é evidente que a qualidade da formação docente no quadro de uma sociedade movida pela lógica neoliberal está longe de se alcançar, como lembrado por Morgado (2005, p. 113) ao dizer que nem todas as instituições de ensino estão em condições de garantir os critérios de qualidade na formação de educadores por prevalecer a mercadorização na oferta dessa formação. Entretanto, como nos reforça Imbernón (2010, p.103), “[...] os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino”.

De acordo com o artigo 8º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, compete às instituições responsáveis pela formação de professores, nos termos de seus projetos pedagógicos, efetivar a integralização de estudos por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e estágio curricular “a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” (BRASIL, 2006).

Nesse contexto e face às transformações sociais que operam sobre o cotidiano da sala de aula hoje, é nítido que a educação na contemporaneidade nos coloca grandes desafios para/na formação de educadores à medida que somos desafiados a lidar com novas gerações em uma sociedade multifacetada que privilegia os critérios de eficiência e eficácia, uma vez que esta formação inicial é a base que sedimenta a construção da profissionalidade, para uma escola, como indica Nóvoa (2009, p. 60) parece revelar-se como uma “instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de ‘reparadora’ da sociedade [...] uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as deficiências da sociedade”. Por consequência, remete ao professor inúmeras tarefas a cumprir nas escolas, independente da qualidade de formação que tenham recebido para lidar com o real, colocando os iniciantes na carreira, em “uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade trabalho tende a aumentar” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Em face dessa reflexão e entendendo que “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que essa titulação corresponda à formação de características consistente com o exigido, para o bom desempenho do seu trabalho” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 102-102), é considerável que se pense criticamente sobre dois aspectos essenciais na profissão docente: profissionalidade e profissionalização – os quais “mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores está articulado um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595).

TEACHER PROFESSIONALISM: CONTENT AND STRUCTURE OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF BEGINNER TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE POLICIES OF INITIAL TRAINING

ABSTRACT

This article presents results of a master's degree research in education completed in 2013, which questions the professionalism of beginner teachers

in the context of policies for initial training face to contextual challenges and tensions surrounding teaching in contemporary schools with the aim of analyzing the content and structure of social representations evoked by beginner elementary school teachers on "teacher professionalism". The study takes as its theoretical basis the Theory of Social Representations and educational policies. This qualitative study had as the empirical field 14 Municipal public schools of Curitiba / PR, of 7 from 9 Regional Education nuclei, involving 42 beginner teachers in the early years of elementary school. Data were collected by means of the technique of free word association, using the inductive term "teacher professionalism" in the structural approach. The prototypical analysis was reference for data analysis, which were processed by EVOC software (version 2000) and generated a four-frame houses containing the frequency and average order of invocations (OME). The words "appointment", "continuing education", "research", "responsibility" and "ethics" emerge as situations that ensure teaching profession at this early stage of his career. From the analysis of the political evocations of teacher training, it is inferred the predominance of an apparent limitation in the initial formation as to enable a consistent professionalism to the actual needs of the profession within the school and provide the process of professional integration.

Keywords: Teacher Education Policy. Beginner Basic Education Teacher. Teaching profession. Social Representations.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, J.-C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Prácticas sociales y representaciones*. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p. 11-32.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *RBEP – Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1509/1281>>. Acesso em: 10/02/ 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Brasília, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAIA, H. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: SOUSA, C. P.; VILLAS BÓAS, L. P. S.; ENS, R. T. (Org.). *Representações sociais: políticas*

educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. de. A profissionalidade do professor formador sob os impactos das reformas e mudanças do mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 76-95.

ANDRÉ, M. E. D. A.; HOBOLD, M. de S. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/>>. Acesso em: 02/09/2013.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/02/2014.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-16, dez. 2001.. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org.>>. Acesso em: 09/02/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2012.

DONATO, S. P. *Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes*. 177f. Curitiba, PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Curitiba/PR, 2013.

ENS, R. T. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. Pesquisa na formação e inserção profissional de futuros professores segundo alunos de graduação e professores formadores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba, Champagnat, 2007. p. 119-134.

ENS, R. T. et al. Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 150-177, nov./dez. 2013.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

Profissionalidade docente... - Romilda T. Ens e Sueli P. Donato

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Especial. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Perfis da educação: textos selecionados de Bernadete A. Gatti*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-220.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto, Pt: Porto editora, 1992. p. 31-62.
- IMBERNÓN, F. M. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação: século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MORGADO, J. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, PT: Porto Editora, 2005.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 793-812, out./dez. 2011.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, 1961.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. Prefácio. In: JOVCHELOCITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 7-16.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009. p. 49-68.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. A. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-252.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). *Perspectivas teórico: metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PEREIRA, F. J. C. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p. 25-60.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação básica: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, n. 29, v. 78, p. 216-226, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

WAGNER, W. Sociogênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília-DF, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

Recebido em janeiro de 2014.

Aprovado em abril de 2014.