

Profissionalidade do professor de educação básica nas Representações Sociais de estudantes de Pedagogia

Teacher's professionalism of elementary school in the Social Representations of Pedagogy students

Sueli Pereira DONATO¹

Romilda Teodora ENS²

Elsa Maria Mendes Pessoa PULLIN³

Resumo

O objetivo deste estudo foi o de analisar os elementos de profissionalidade presentes nas representações sociais de estudantes concluintes do curso de pedagogia para a docência na educação básica. A opção por um estudo qualitativo referendado na Teoria das Representações Sociais e articulado à Teoria do Núcleo Central, em um viés plurimetodológico, possibilitou a análise prototípica com os dados produzidos pelas evocações de 165 participantes, confirmada pela Análise de Similitude. A opção por um estudo qualitativo referendado na Teoria das Representações Sociais e articulado à Teoria do Núcleo Central, em um viés plurimetodológico, possibilitou a análise prototípica com os dados produzidos pelas evocações de 165 participantes, confirmada pela Análise de Similitude. A constituição de uma amostra de estudantes concluintes do curso de pedagogia para a docência na educação básica, com cinco disposições indicadas por Nóvoa (2009): “tato pedagógico” e “conhecimento”, requerendo uma (re)adequação ao espaço/tempo histórico e assegurar o exercício profissional docente.

Palavras-chave: Representações sociais. Profissionalidade docente. Educação básica.

Abstract

The objective of this study was to analyze the elements of professionalism present in the social representations of students completing the pedagogy course in the elementary school. The option for a qualitative study endorsed in the Theory of Social Representations and articulated to the Central Core Theory, in a plurimethodological bias, allowed the prototypical analysis with the data produced by the evocations of 165 participants, confirmed by the Similitude Analysis. The constituted professionalism prioritized two of the five dispositions indicated by Nóvoa (2009): “pedagogical tact” and “knowledge”, requiring a (re)adaptation to the historical space/time in teaching professional exercise.

Keywords: Social representations. Teachers' professionalism. Elementary school.

- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. Pesquisadora da FAMPECT. Integra o grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS/PUCPR). Atua e desenvolve pesquisas na área da Educação com ênfase na formação de professores, relações entre escola-universidade-cidade educadora, tecnologias e representações sociais. E-mail: E-mail: sueli.d@uninter.com / <http://orcid.org/0000-0002-2759-5900>.
- 2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós Doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Pesquisadora Produtividade pela Fundação Araucária – Paraná. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, na linha História e Políticas da Educação, da PUCPR. Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade – Educação (CIERS-ed). Coordenadora do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS/PUCPR). E-mail: romilda.ens@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0003-3316-1014>.
- 3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Londrina, com mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora aposentada na Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Atuou em cursos de licenciatura e no mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do professor e Representações Sociais (POFORS/PUCPR). Conta com vasta experiência acadêmica e administrativa em cursos de graduação e pós nas áreas de Psicologia e Educação. E-mail: elsapessoapullin@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-2704-6100>

Introdução

O estudo aqui apresentado é resultante de uma pesquisa realizada no âmbito do curso de doutoramento em educação, que investigou os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes concluintes do curso de pedagogia, de três instituições do ensino superior sobre as características do “bom professor” para o exercício da docência na escola de educação básica. Por constatarmos que, nessa etapa ímpar de profissionalização docente, muitas lacunas existem para o desenvolvimento do rol de elementos constituintes de sua profissionalidade⁴ como a carência de uma sólida articulação entre os aspectos profissionais e pessoais, que comprometem a profissionalidade docente desses egressos para lidarem com as demandas futuras próprias ao trabalho docente na escola contemporânea, decidimos realizar essa pesquisa.

Entre esses momentos da condição de egressos, destacam-se as características que envolvem o período de “iniciação ao ensino⁵” (MARCELO, 1999), muitas vezes experienciado com tensões e incertezas na lida com o cotidiano de sala de aula, na qual os professores iniciantes, segundo Feiman-Nemser⁶ (2001 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31) “[...] devem saber ensinar e devem aprender a ensinar, independente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado”. Tal período, sobressai no contexto brasileiro, ainda carente de políticas de apoio ao professor iniciante em seu processo de inserção profissional como revelam os estudos de André (2012). Esse quadro, em si, evidencia a importância da formação continuada em serviço que assegure a profissionalidade docente.

O fato é que, historicamente, a formação de professores no Brasil orientada por metas e ações em políticas neoliberais carrega em seu bojo múltiplos conflitos e controvérsias relativos à configuração, conteúdos, métodos e à própria qualidade desse processo formativo profissional, o qual tem sido colocado em xeque na atualidade, quanto às dimensões de profissionalidade que se constituem no contexto das Licenciaturas ofertadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) face à complexidade que caracteriza o trabalho docente. (GATTI, 2017).

4 Expressão compreendida na perspectiva de Gimeno Sacristán (1993, p. 54) como a “da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”.

5 De acordo com a Marcelo Garcia (1999, p. 25) são quatro as etapas que envolvem o professor em percurso profissional para conduzir os processos de ensinar e aprender: pré-treino; formação inicial; iniciação ao ensino e a formação permanente.

6 FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

Problemática essa que constitui desafios para a oferta desses cursos destinados à formação inicial de professores nas IES relativos à constituição da profissionalidade de seus estudantes, porquanto lócus legalmente constituídos para certificar o futuro profissional para o exercício da docência na educação básica, que requer, cada vez mais, o desempenho de uma profissionalidade docente alargada que possa responder às nuances ali postas. O que não é uma tarefa fácil, principalmente, porque de um lado “Dilemas se levantam quanto às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre condições de exercício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, do agir educacional, do trabalho nas redes escolares” (GATTI, 2017, p. 723), de outro, pelo excesso de otimismo revelado pelo poder executivo brasileiro na proposição de políticas educacionais, como no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) ao referir-se a Metas de formação de professores, muitas delas, consideradas utópicas em face do próprio contexto político, econômico e social que o país atravessa.

Na esteira dessas reflexões, conclui-se que o tempo presente reclama por uma nova profissionalidade, a qual carregue um “conjunto de características inter-relacionadas e integradas que se mostram relevantes ao exercício qualificado de uma profissão” (GATTI *et al.*, 2019, p. 40), pois como alerta Imbernón (2002) se faz necessário um novo perfil de professor para enfrentar os desafios contextuais que se colocam hoje e no futuro face à necessidade de que se agreguem novos saberes e competências para aperfeiçoar seu processo formativo. Evidencia-se, nesse sentido, a afirmação de Gimeno Sacristán (1995, p. 74) quanto à necessidade de se ampliar o conceito de profissionalidade docente, de modo a que novos sentidos sejam construídos no “[...] âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir”.

Dessas ponderações e com objetivo de dar voz a sujeitos formandos, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual se constitui em um aporte adequado para interpretar a realidade na medida em que explica e valoriza os conhecimentos do senso comum que circulam em um determinado contexto social, propondo o resgate do protagonismo individual para a produção dos sistemas simbólicos e sociais. Jodelet (2001, p. 17) afirma que as Representações Sociais (RS), se caracterizam como um conhecimento prático, as quais são socialmente elaboradas e compartilhadas de modo que servem de guia para o indivíduo “nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.”

A investigação foi pautada na abordagem qualitativa, e na qual se assume a perspectiva psicossocial com ênfase nos fundamentos da desenvolvida por Moscovici (1978, 2003), isto é, em uma matriz conceitual interdisciplinar que viabilizou,

desde sua origem, desmembramentos e aprofundamentos conceituais, tais como a vertente estrutural de Abric (2000, 2001) com a Teoria do Núcleo Central (TNC). Tais opções permitiram que dialogássemos com as políticas educacionais recentes de formação de professores e com as proposições de Nóvoa (2009, 2017), Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), entre outros, para interpretar e trazer para debate os elementos de profissionalidade presentes nas representações sociais (RS) de estudantes do curso de Pedagogia de três IES do município de Curitiba/PR-Brasil ao caracterizarem o trabalho de um “bom professor” para o exercício da docência na escola de educação básica.

Como trajeto para essa reflexão, este texto apresenta o percurso metodológico da pesquisa que antecede a apresentação dos resultados e discussões tecidas a partir dos resultados da análise prototípica e análise de similitude, dos quais emergiu a interpretação e compreensão dos elementos de profissionalidade docente presentes nas RS dos participantes que emergiram do uso da técnica de grupo focal. Por fim, considerações finalizam este trabalho.

A pesquisa articulada ao aporte teórico-metodológico da TRS

A produção dos dados dessa pesquisa foi gerada com as respostas de estudantes do último ano do curso de Pedagogia na modalidade presencial, período noturno, de três Instituições de Educação Superior (IES) do município de Curitiba/PR⁷, sendo duas IES da rede privada e uma da rede pública de ensino. A pesquisa empírica compreendeu duas fases: a primeira foi exploratória em que privilegiamos a aplicação da Técnica de Associação Livre, na qual participaram, voluntariamente, 53 estudantes da IES-A, 58 estudantes da IES-B e, 54 estudantes da IES-C. A segunda fase de aprofundamento, incluiu o retorno ao campo de pesquisa e utilização da técnica do grupo focal – sessão única em cada IES selecionada, na qual se contou com a participação voluntária de 37 estudantes: 13 da IES-A, 12 da IES-B, e 12 da IES-C.

A aplicação da Técnica de Associação Livre, de natureza projetiva (OLIVEIRA *et al.*, 2005), proposta por Abric (2001), propícia obter de modo espontâneo e rápido o universo semântico pertinente ao objeto representado por um grupo social, e foi utilizada neste estudo para apreender os elementos de profissionalidade do conteúdo das representações sociais dos estudantes pesquisados. Essa fase de coleta ocorreu em três momentos consecutivos:

7 Aqui identificadas como: IES-A (privada de grande porte); IES-B (privada de pequeno porte); IES-C (pública/ federal).

a) apresentação e exemplificação da técnica; b) introdução, do termo indutor com a seguinte orientação: Escreva cinco palavras que lhe venham à mente ao ouvir a seguinte expressão indutora: “características do bom professor para educação básica”; c) após esse registro, os participantes foram orientados a organizar suas respostas (palavras evocadas) por ordem de importância, de modo a que o número 1 (um) fosse atribuído à palavra que para o participante fosse a mais importante e, assim, por diante até à quinta palavra. Na sequência, foi solicitado a cada estudante que circulasse a palavra considerada a mais importante e justificasse a sua escolha.

Os dados produzidos nesta etapa foram lematizados e organizados pela ordem de importância e processados no *software* EVOC – *Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations*, que dentre os seus 16 subprogramas, optamos pelo RANGMONT e AIDECAT, para construir as matrizes de coocorrência das evocações pela combinação entre a frequência média da palavra e sua ordem de importância (OMI), organizando pelo subprograma RANGFRQ um *quadro de quatro casas* que informa a estrutura e a organização do conteúdo das RS possibilitada pela Análise Prototípica⁸ da RS. (OLIVEIRA *et al.*, 2010).

Esse tipo de análise com o *software*, desenvolvida por Pierre Vergès (1992), permitiu a identificação dos elementos mais frequentes no grupo, bem como da estrutura organizacional do campo semântico das RS dos participantes em relação aos elementos de profissionalidade docente. Ademais, a centralidade dos elementos das RS, que constitui o provável núcleo (NC), fica evidente no primeiro quadrante do *quadro de quatro casas*, mais especificamente, o sistema central (SC) da RS, porque reúne as palavras evocadas com maior frequência por muitos participantes. O NC pode expressar a dimensão funcional das RS, quando seus elementos se relacionam tarefas, ou a normativas, que correspondem aos julgamentos sobre o objeto a partir de situações que intervêm diretamente nas dimensões socioafetivas, sociais ou ideológicas (ABRIC, 2001). Os demais quadrantes constituem o sistema periférico (SP) das RS, quais sejam: primeira periferia, segunda periferia e zona de contraste, cada qual com suas características, conforme descritas pelo autor.

Como estratégia metodológica complementar à Análise Prototípica foi usada a Análise de Similitude (FLAMENT, 1981) das evocações organizadas pela OMI para confirmar a centralidade dos elementos nas RS sobre “profissionalidade” e examinar a estrutura e o grau de conexão que mantêm entre si,

8 Uma espécie de análise lexicográfica, também conhecida como “análise de evocação ou das quatro casas” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 421).

visto que, a Análise Prototípica, conforme esclarecem Walchelke e Woter (2011, p. 522) viabiliza “apenas hipóteses de centralidade, que necessitam de verificação por meio de outras técnicas.”

A Análise de Similitude “principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação” (SÁ, 2002, p. 126), permite testar tais hipóteses. Neste estudo, os elementos representacionais do SC e SP informados pela Análise Prototípica foram processados no *software* Iramuteq, desenvolvido na França por Pierre Ratinaud (2009), o qual subsidiou essa análise, porquanto esta ser “[...] baseada na teoria de grafos, permite verificar o grau de conexão entre os elementos do núcleo central e os demais por meio do exame da árvore máxima” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 584), apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3. Devido à amplitude vocabular foi realizado um corte estipulando como critério: frequência ≥ 6 e ordem média (OM) de 3.

Diante da necessidade de compreender os agrupamentos e a força das conexões entre os elementos do conteúdo da RS expressas na árvore máxima, resultante da Análise de Similitude, a segunda fase da pesquisa empírica - de aprofundamento, foi realizada com a aplicação da Técnica de Grupo Focal. Essa técnica, segundo Gatti (2005, p.11), permite compreender:

[...] processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Com esse entendimento, a interpretação do arranjo de similitude (árvore máxima) aconteceu com três grupos focais em sessão única em cada IES pesquisada, seguindo os “cuidados metodológicos” (GATTI, 2005, p.12) em seu planejamento. Os dados verbais produzidos nessas três sessões foram transcritos e salvos em um único arquivo do *Word* para subsidiar a interpretação da árvore derivada do arranjo de similitude.

A fim de analisar as representações sociais dos participantes sobre as características do “bom professor” para o exercício da docência na educação básica, e com base nos aspectos teórico-metodológicos arrolados anteriormente, segue a apresentação e discussão dos resultados.

A TRS e os elementos de profissionalidade docente nas RS dos estudantes: da análise prototípica à análise de similitude aliada ao grupo focal

A análise e interpretação dos dados verbais produzidos pelos estudantes acerca dos elementos de profissionalidade, fundamentadas na TRS de Moscovici que corresponde a “uma forma de expressão criativa dos sujeitos, situada numa interface de do psicológico e do social” (ARRUDA, 2014, p. 121) e permitiu dar voz aos estudantes, protagonistas dessa investigação, e revelaram os elementos de profissionalidade docente constituídos no espaço/tempo de sua formação para professor da educação básica em três IES, servindo de guia para compreender as RS tecidas no cotidiano desses participantes que orientaram sua formação.

De modo complementar à matriz proposta por Moscovici, a vertente estrutural das RS proposta por Jean-Claude Abric com a TNC foi utilizada neste estudo, por permitir desvelar os conteúdos de uma RS e a respectiva organização de seus elementos, distribuídos no sistema central e periférico. A dinâmica entre esses sistemas, assim foi descrita por Abric (2000, p. 36): “O jogo e a interação entre sistema central e periférico aparecem como elementos fundamentais na atualização, evolução e transformação das representações.” Para o autor, sua teoria propõe que: “[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação” (p. 31).

A apresentação e interpretação dos dados produzidos na 1ª etapa da pesquisa, mais especificamente, a Análise Prototípica a partir do termo indutor proposto “características do (bom) professor para escola de educação básica”, foram processados pelo EVOC (2005). O *quadro de quatro casas*, construído com a Ordem Média de Importância (OMI), permitiu identificar o conteúdo e a organização das RS. O Quadro 1, ilustra esse resultado por IES, no qual os termos elencados são seguidos de dois números, o primeiro indica a frequência de ocorrência do termo, enquanto, o segundo, sua classificação média.

Quadro 1: Análise prototípica dos dados obtidos na Técnica de Associação Livre para o termo indutor “Característica do (bom) professor para escola básica” – IES “A”, “B” e “C”, organizados pela OMI.

1º quadrante: Provável Núcleo Central			2º quadrante: 1ª Periferia		
Vocábulos/Elementos - Freq>=6 OME<3			Vocábulos/Elementos - Freq>=6 OME<3		
IES – A (n= 53)	IES – B (n=58)	IES – C (n= 54)	IES – A (n=53)	IES – B (n=58)	IES – C (n=54)
Competente (19/1,158)	Pesquisador (31/1,968)	Comprometido (19/2,211)	Paciente (16/3,313)	Crítico (16/3,188)	
Pesquisador (17/1,412)	Paciente (10/2,900)	Responsável (16/2,875)	Responsável (15/3,667)	Responsável (15/3,133)	
Comprometido (15/1,933)	Reflexivo (11/2,909)	Dedicado (15/2,467)	Criativo (10/3,400)	Criativo (10/3,700)	Paciente (21/3,857)
Mediador (11/1,545)		Conhecimento (10/2,500)	Inovador (10/3,100)	Dinâmico (10/3,400)	Criativo (11/3,636)
Conhecimento (9/2,000)		Formação (10/2,000)	Dinâmico (10/4,600)	Comprometido (9/3,556)	
			Dedicado (9/3,889)	Mediador (9/3,333)	
			Preparo (8/3,500)	Mediador (9/3,556)	
3º quadrante: Zona de Contraste			4º quadrante: 2ª Periferia		
Vocábulos/Elementos - Freq<6 OME<3			Vocábulos/Elementos - Freq<6 OME<3		
IES – A (n=53)	IES – B (n= 58)	IES – C (n=54)	IES – A (n=53)	IES – B (n=58)	IES – C (n=54)
Vocábulos/Elementos Freq<6 OME<3			Vocábulos/Elementos		Freq<6 OME>=3
Atualizado (7/1857)	Gosta do que faz (8/2,750)		Afetivo (7/4,571)		Afetivo (4/3,000)
Ético (6/2,167)	Inovador (7/2,714)	Amor (4/2,750)	Flexível (6/4,000)		Compreensivo (4/3,750)
Respeito (6/2,833)	Determinado (5/2,800)	Estudioso (5/1,200)	Formação Continuada (4/3,250)	Amigo (5/4,000)	Didática (4/3,500)
(Formação) (6/1,500)	Motivação (5/2,200)	Leitor (4/1,250)	Atencioso (4/4,500)	Dedicado (5/3,600)	Disciplina (4/4,750)
	Formação Continuada (5/2,000)	Mediador (6/2,667)	Determinado (4/4,250)	Empatia (4/4,250)	Empatia (5/3,000)
	Formação (4/1,750)	Planejamento (4/2,750)	Estudioso (4/4,000)	Autônomo (4/3,750)	Ético (7/3,000)
	Competência (4/1,500)				Interessado (5/3,400)
	Flexível (4/2,750)				Organizado (4/4,250)
					Pesquisador (6/3,833)
					Respeito (5/3,200)

Fonte: As autoras, com base nos dados da pesquisa gerados pelo EVOC, em 2018.

Essa análise permitiu visualizar a distribuição dos elementos que configuram a RS de profissionalidade docente dos estudantes de cada IES constituída e, em construção, justamente, por admitirmos que a constituição de RS é contínua, isto é, “[...] não mais uma vida social já feita, mas uma vida em vias de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 65), devidamente contextualizada em seu tempo/espaço e, portanto, algo não pronto e acabado e, sim, sujeita a transformações.

O 1º quadrante do quadro de quatro casas abriga os elementos do provável núcleo central (NC) da RS dos estudantes deste estudo, indicando os elementos de maior significação simbólica, uma vez ordenados por ordem de importância média (OM) inferior a três. Esses elementos definem “os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações” devido a suas características: mais rígidos, cristalizados e difíceis de serem transformados (ABRIC, 2000, p. 33).

O elemento “pesquisador” situou-se no provável NC dos grupos de estudante da IES-A e IES-B, diferindo apenas pela frequência relativa (19 IES-A; 31 IES-B). Entre os participantes da IES-C, esse elemento, localizou-se na 2ª periferia (QUADRO 1). Esse vocábulo elencado pelos estudantes das IESs A e B com baixa ordem média (1,58 e 1,968, respectivamente), evidencia seu valor simbólico nessas RS. Entre as justificativas para essa escolha, destacamos: “O professor deve sempre estar estudando e pesquisando para estar atualizado face às mudanças do mundo contemporâneo.” (E11-B); “O professor que não pesquisa estagna no tempo, fica ultrapassado e perde o seu valor profissional” (E53-B); “De que adianta a formação do professor se ele não sabe pesquisar novos métodos, de ensino, estratégias e novos conhecimentos para si e seus alunos” (E28-A).

Entre as razões de escolha do vocábulo “comprometido”, está a fala da estudante E41 da IES-C: “O professor precisa ser comprometido com uma formação social. É necessário ter clareza e compromisso com a educação, estar engajado.” (E41-C). Já, o estudante E27-C relata: “O professor comprometido é responsável, persistente e acima de tudo, acredita e luta por uma educação de qualidade”.

Apesar dos elementos que compõem o sistema periférico (1ª e 2ª periferia, e zona de contraste) desempenharem as funções de concretização, regulação e defesa na RS, distintas das que o sistema central assume (geradora e organizadora), o sistema periférico (SP) é fundamental porque permite a ancoragem na realidade, por isso complementar ao sistema central (SC), porquanto nele os aspectos individuais e heterogêneos de um grupo se expressam. Por conseguinte, o SP é mais ligado ao contexto imediato e contingente dos sujeitos e mais associado às características individuais, os elementos do SP, nomeadamente os da 1ª periferia (2º quadrante) guardando estreita relação com o NC, tendo entre suas funções a de protegê-lo. Com efeito, os elementos do SP estabelecem “a interface com o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações” (OLIVEIRA *et. al.*, 2005, p.591).

Neste estudo, foi possível identificar a presença dos elementos “paciente”, “atencioso”, “flexível” e “empatia”, relativos à dimensão “tato pedagógico”, referida por Nóvoa (2009, p. 31), dados esses situados no SP, porém em quadrantes diferentes: “paciente” no 2º quadrante do grupo da IES A e C; “atencioso” no 4º quadrante dos estudantes da IES A; “flexível” na zona de contraste no 3º quadrante nos participantes da IES B, e “empatia” no 4º quadrante para os dessa IES. Sobressaem, ainda, com valor simbólico relativo, porém evocados tardiamente: “comprometido”, “responsável”, “criativo” e “dinâmico” (QUADRO 1). O estudante E35-C assim justificou: “[...] para ser um bom profissional, também é necessário, além do comprometimento, responsabilidade com a profissão e muita paciência [...]”.

Na segunda periferia (4º quadrante) situaram-se elementos tardiamente evocados por um menor número de estudantes, com pouca relevância para a constituição da profissionalidade específica para docentes. Em qualquer profissão, a “formação continuada”, “dedicado”, “autonomia”, “disciplina”, ser “estudioso”, “interessado”, “ético”, “organizado”, “determinado”, “amigo”, “afetivo” e que apresente “empatia” são quesitos necessários. Apenas o termo “didática” se localizou nesse quadrante para os estudantes da IES-C. Aliás o termo “didática” assumiu posição nos quadrantes apenas para os participantes da IES-C.

A zona de contraste (3º quadrante) contempla elementos com frequência inferior a 6, e OM menor que 3, portanto com valor simbólico relativo para os estudantes de cada IES. Expressam aspectos da RS que se encontram em processo de transformação e futuramente podem constituir o sistema central. Observe-se que o elemento “formação” ficou situado no núcleo central da RS apenas para os estudantes da IES C e, para os da IES A e B na zona de contraste. Recorre, ainda, na 2ª periferia da RS dos estudantes da IES A como “formação continuada” (QUADRO 1).

As análises de similitude realizadas por IES, deram os contornos para a montagem das respectivas figuras 1 (IES-A), 2 (IES-B) e 3 (IES-C), as quais auxiliam a aprofundar a compreensão das análises prototípicas, no que validam a hipótese da centralidade dos elementos da representação social, pelo grau de conexidade entre os mesmos. São aqui representadas, por um grafo denominado “árvore de similitude”. No intuito de sustentar a interpretação e compreensão da configuração desses grafos além da conexidade quantitativa, recorreremos posteriormente à Técnica do Grupo Focal.

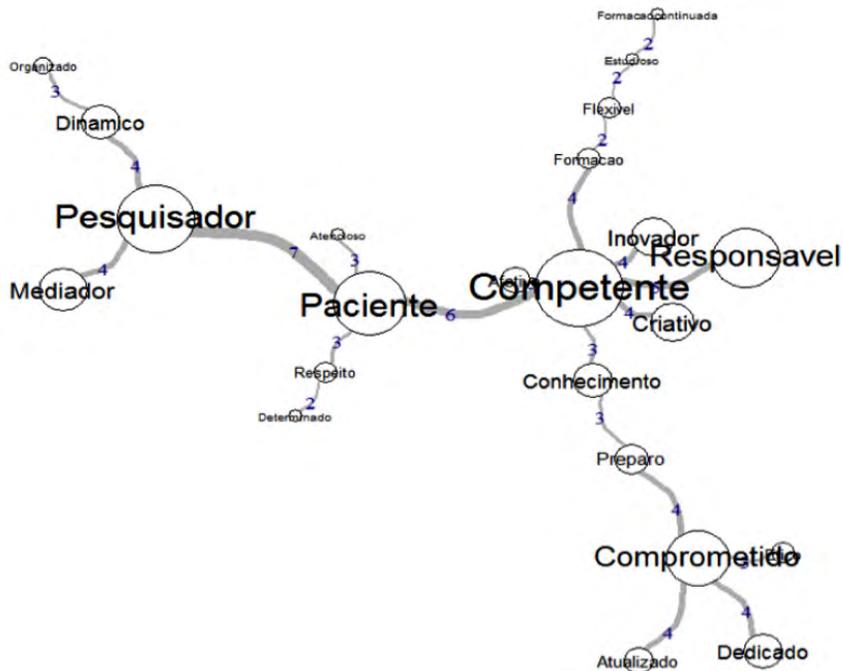
A explicação desses grafos pelos próprios estudantes foi tomada nesse estudo como motor de discussão para desvelar, produzir dados e *insights* envoltos na

9 Compreende a capacidade de relação e de comunicação do professor.

interação entre os estudantes, possibilitada pelo Grupo Focal, a qual viabilizou a compreensão e a consolidação das dimensões de profissionalidade do grupo pesquisado. Na definição de Gatti (2005, p. 11), essa técnica adquire relevância para “[...] o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos [...] prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado”.

Como exposto no Quadro 1, os elementos do provável NC da RS dos estudantes da IES-A, pelos critérios de corte adotados, ficou constituído pelos elementos “competente”, “pesquisador”, “comprometido”, “mediador” e “conhecimento”. As argumentações para a escolha dessas palavras, obtidas na situação de grupo focal, permitiram a construção do grafo da Figura 1.

Figura 1 – Árvore Máxima da Similitude dos Elementos Centrais (IES-A).



Fonte: as autoras, 2019.

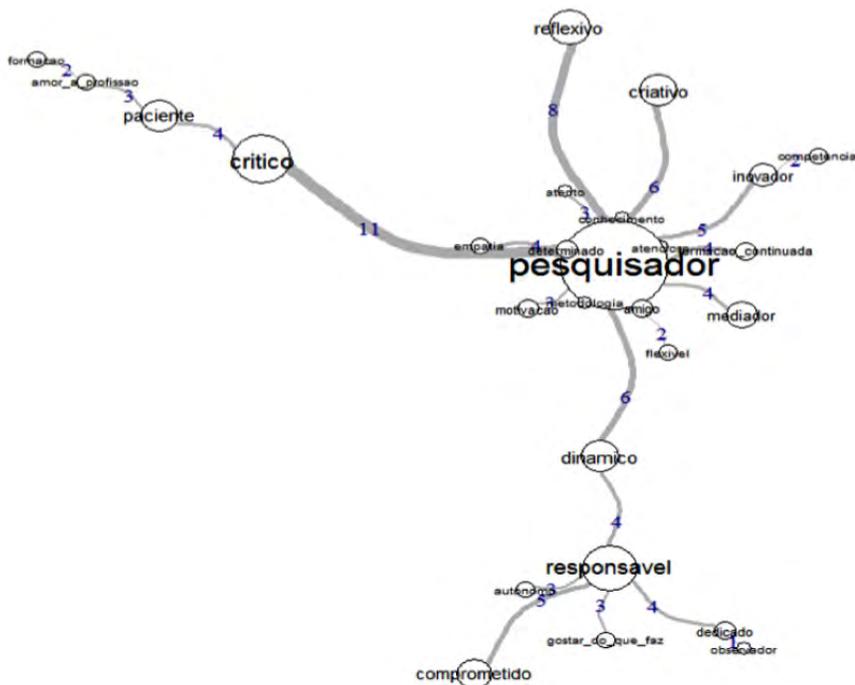
A centralidade dos elementos da RS para esse grupo é confirmada pelos blocos “competente”, “comprometido”, “paciente” do qual decorrem “pesquisador”, “mediador” e “conhecimento”. Porém, o elemento “competente” se destaca como elo que se relaciona com outros dois blocos, “paciente” e “responsável”, sendo justificado pelos estudantes por possibilitar atender às especificidades dos alunos no tempo/espaço do cotidiano escolar.

O elemento “comprometido” expressa, mesmo que indiretamente, a importância da valorização dos professores, por exemplo, como explicado pela estudante A da IES-A: “[...] os professores se sentem desvalorizados e por causa dessa desvalorização [...] não se sentem realmente agentes de transformação”.

O elemento “paciente” na visão dos estudantes adquire o sentido de persistência na busca de soluções para determinadas situações, na medida em que exigem dedicação, criatividade, dinamismo e muito preparo para o professor enfrentar os desafios da prática docente. A pesquisa e o conhecimento são condições para o professor se manter atualizado e conduzir a mediação da aprendizagem.

O elemento “pesquisador” assumiu a centralidade do grafo da Figura 2, construído com as explicações dos estudantes da IES-B ao qual foram agregados os qualificativos “reflexivo”, “paciente” e “crítico”, reforçando a importância da pesquisa para a formação e constituição da profissionalidade docente. A estudante D (IES-B) explica que “o professor pesquisador tem que ser crítico [...] porque ao mesmo tempo em que temos poder de emancipar o aluno, pode-se aliená-lo”. “O professor deve sempre estar estudando e pesquisando para ser um agente transformador do conhecimento, buscando sempre o novo” (E54-B).

Figura 2 – Árvore de Similitude (IES-B), organizada pela OMI.

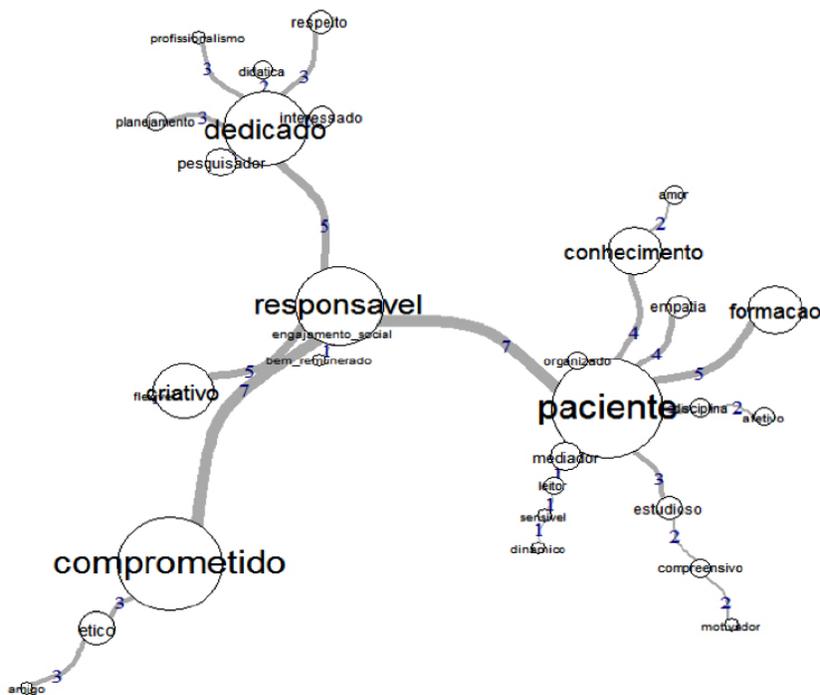


Fonte: as autoras, 2019.

Em relação ao elemento “responsável”, o estudante 50 da IES-B, relata que “O professor é responsável pelo faz, mas ao mesmo tempo, pesquisador, pois sempre busca na pesquisa o que é necessário para realizar o seu trabalho da melhor forma”.

Os elementos do provável NC da RS dos estudantes da IES-C pelos critérios de corte adotados, (QUADRO 1), ficou constituído pelos elementos “comprometido”, “responsável”, “dedicado”, “conhecimento” e “formação”. As razões declaradas pelos estudantes para a escolha dessas palavras, obtidas na situação de grupo focal, permitiram a construção do grafo da Figura 3.

Figura 3: Árvore de Similitude (IES-C), organizada pela OMI.



Fonte: as autoras, 2019.

Os elementos “comprometido”, “responsável”, “dedicado” e “criativo” se inter-relacionam. A estudante N (IES-C) fala da “responsabilidade com a sociedade mesmo, da sua responsabilidade de estar ali todo dia na escola no horário certo e o dever de formar cidadãos.” O outro bloco destaca a “paciência” justificada pelos estudantes como fundamental para ensinar face às dificuldades e diversidade no cotidiano da sala de aula, explica Alice (IES-C). Amanda (IES-C) acrescenta “[...] é preciso ter paciência para engolir tudo que o sistema coloca e impõe ao professor e você tem de passar por cima muitas vezes e continuar com seu ideal de educação.

Considero que esse é o verdadeiro comprometimento do professor, não perder o foco principal, a formação do cidadão”.

A explicação desses grafos pelos próprios estudantes foi tomada nesse estudo como motor que alimentou a discussão realizada no grupo focal em cada IES, com o intuito de desvelar, produzir dados decorrentes da interação com os estudantes possibilitada por essa técnica, e assim compreender as dimensões de profissionalidade ressaltadas em cada grupo pesquisado. Na definição de Gatti (2005, p.11), essa técnica qualitativa de coleta de dados é relevante para “[...] o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos [...] prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado”.

Para continuar...

Considerando que “[...] nossas ideias, nossas representações, são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos das coletividades às quais pertencemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 121), destaca-se que os elementos de profissionalidade presentes nas representações dos estudantes participantes nessa pesquisa revelam resquícios de políticas educacionais macroreguladoras da formação docente, as quais, apesar de apresentarem avanços em alguns aspectos para a efetivação da prática, demandam tomar a educação para além da mercadorização, de modo que a formação de professores fomente neles e em seus alunos a cidadania emancipatória.

Explica, Jodelet (2017, p. 69), que a prática científica dos que estudam representações sociais precisa

articular as observações e as descrições localizadas e particulares com formulações teóricas de caráter geral, bem como construir conceitos, modelos limitados que sejam logicamente fortes sem perder a singularidade histórica dos contextos culturais, permanecendo no interior de um espaço sociocultural que é sempre ‘espaço socializado’ (Grifo das autoras).

O objeto desta investigação, “Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre elementos de profissionalidade docente para educação básica”, bem como a metodologia utilizada procuraram responder a esse desafio, porquanto o fenômeno e os sujeitos selecionados estão inscritos em um contexto social e em um tempo histórico, exigindo esse enfrentamento.

De posse dessas análises e ao tomar-se a lista das cinco disposições de profissionalidade, enunciadas por Nóvoa (2009) que caracterizam o trabalho

docente de um “bom professor”, foi possível identificar uma lacuna nos elementos de profissionalidade constituídos até essa etapa de formação inicial vivenciada por esses estudantes, lacuna essa na qual sobressaem as disposições: “tato pedagógico” e “conhecimento”, em detrimento da “cultura profissional”, “trabalho em equipe” e “compromisso social”, ausentes nas RS pesquisadas. É compreensível a preponderância do tato pedagógico, uma vez que é no cruzamento entre as dimensões pessoais e profissionais que se “cumpre o ato de educar” como afirma Nóvoa (2009, p. 12). Porém, a relevância do conhecimento científico de uma determinada área do conhecimento “[...] é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento todo o resto é ilusório” (NÓVOA, 2009, p. 12). Nesse ponto, complementa o autor: “[...] o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.” (p. 12)

Da análise e interpretação efetuada nas representações sociais que emergiram nesse estudo, reveladoras da carência de elementos de profissionalidade nesta etapa da formação inicial, depreende-se que mesmo essa formação respaldada por políticas que sinalizam alguns avanços, exige ainda outras alternativas que melhor a configurem no sentido de propiciar profissionalidade condizente para o exercício da profissão, mergulhado/a em um cenário societário, multifacetado.

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, J-C. (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France-IFAL, 2001. p. 11-32.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação políticas públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

ANDRÉ, M. E. A. de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/en_08.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In: Souza, C. P. et.al. (Org.). **Angela Arruda e as Representações Sociais**: estudos selecionados.* Curitiba: PUCPress; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p.117-146.

BRASIL.Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun.2014 - Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2018.

FLAMENT, C. L' analyse de similitude: une technique pour les recherche essur les représentations sociales. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, Marseille, v. 1, n. 4, p. 357-396. 1981.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como liberação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor***. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais***. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de viva**. Curitiba: PUCPRress; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. [Coleção Ciências da Educação: século XXI]. Portugal: Porto Editora, 1999.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais***. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

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

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa** [online], São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

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.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [*software*], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 04 maio 2019.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

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

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

WACHELKE, J.F.R.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, 2011, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.