

MESTRADO

ELIANE MAGALHÃES DA SILVA

**UMA NOVA LICENCIATURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
“SER PROFESSOR” POR ALUNOS INGRESSANTES E
CONCLUINTES.**

2014



Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Pres. Vargas, 642 / 22º andar - Centro
20071-001 - Rio de Janeiro, RJ
Tels.: (0xx21) 2206-9741 / 2206-9742
Fax: (0xx21) 2206-9751

ELIANE MAGALHÃES DA SILVA

Uma nova licenciatura: Representações sociais de “ser professor” por alunos ingressantes e concluintes.

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alda Judith Alves-Mazzotti

**Rio de Janeiro
2014**



X123r Magalhães da Silva, Eliane
Uma nova licenciatura: representações sociais de
“ser professor” por alunos ingressantes e concluintes. /
Eliane Magalhães da Silva. - Rio de Janeiro, 2014.
160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade
Estácio de Sá, 2014.

1. Identidade. 2. Profissionalidade docente. 3.
Representações sociais. 4. Formação de
professores. 5. Licenciaturas. I. Título.

CDD: 370

VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

A dissertação

UMA NOVA LICENCIATURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO "SER PROFESSOR" POR ALUNOS INGRESSANTES E CONCLUINTES

Elaborada por

ELIANE MAGALHÃES DA SILVA

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação com requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 24 de julho de 2014.

Banca Examinadora

Profª Drª Alda Judith Alves-Mazzotti
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Helenice Maia Gonçalves
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Tania de Vasconcellos
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho que com grande cumplicidade entendeu e apoiou o meu caminhar, nem sempre em linha reta.

A minha família, em especial à minha mãe (in memoriam) e ao meu pai, que sempre estiveram presentes ao meu lado e sem os quais nada disso teria sido possível.

A minha orientadora que mesmo quando apontava meus erros sabe como ninguém ser amiga e companheira da cansativa e longa jornada.

Aos membros da banca que tão gentil e prontamente aceitaram o convite para estarem presentes em momento tão importante de minha vida

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, em especial aos professores Helenice Maia, Laélia Moreira, Lúcia Villarinho e Tarso Mazzotti que sempre me estimularam com suas palavras, conhecimentos e sorrisos.

Aos funcionários do PPGE/UNESA que com infinita paciência buscavam responder às minhas inquietações e resolver os problemas administrativos de percurso.

E a Deus por estar sempre ao meu lado, criando caminhos e soluções.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Carla (in memorian) e Renato. Apenas a vocês devo o meu ingresso na área da Educação, quando por vocês mergulhei na ideia da escola universal, pública e laica.

RESUMO

Uma nova licenciatura: representações sociais do "ser professor" por alunos ingressantes e concluintes

A licenciatura nasceu, há mais de 70 anos, como apêndice do bacharelado, um modelo que ficou conhecido como 3 + 1 e que se mantém como tal até hoje em grande parte das graduações, apesar das críticas de alunos, professores e especialistas do campo pedagógico. A Universidade Federal do Rio de Janeiro desenvolve, desde 2009, uma experiência de formação de professores de Sociologia que rompe com o modelo 3 + 1. O futuro professor do Ensino Médio ingressa diretamente no curso de licenciatura cujos conteúdos de referência da área de Ciências Sociais, de Educação e de Pesquisa são equilibrados entre si e oferecidos desde o primeiro período letivo até o último. A pesquisa proposta investigou em que medida o fato de frequentar um curso de formação para o magistério voltado desde o início para a docência, afeta a representação de identidade docente. Comparamos o que dizem os alunos ingressantes e os concluintes de tal curso sobre o que é *ser professor*, tendo como referência a Teoria das Representações Sociais. Inicialmente, analisamos os documentos do curso, em especial, a matriz curricular e o PPP. Em seguida, entrevistamos o professor responsável pela criação do curso. Após estas incursões, aplicamos um teste livre de evocação de palavras, solicitando aos respondentes que as palavras evocadas fossem hierarquizadas e que tais escolhas fossem justificadas. Concomitantemente, fizemos o levantamento do perfil socioeconômico dos nossos sujeitos. Em uma segunda etapa, retornamos ao campo e aplicamos um questionário de questões abertas aos dois grupos. Não registramos mudanças na representação social de ser professor entre os dois grupos. No entanto, a singularidade do caso estudado apresenta evidências e argumentos para a mudança dos modelos de formação de professores.

Palavras-chave: identidade, profissionalidade docente, representações sociais, formação de professores, licenciaturas.

A new licentiate: social representations of being teacher about students

ABSTRACT

The Licentiate was born over 70 years ago, as an annex to Bachelor degree. That model is known as 3 + 1 and it still remains until this day in a major part of graduations, despite the criticism done by students, professors and specialists on the educational field. The Federal University of Rio de Janeiro develops, since 2009, an experience of training Sociology teachers to break the 3+1 model. The future high school teacher joins directly the licentiate whose contents of reference from different areas, such as Social Sciences, Education and Research, are balanced among themselves and offered since the first until the last semester. The proposed research investigated to what extent the aspects of attending a teacher training course focused since the beginning for the teaching profession, breaking the 3+1 model, affects the representation of the teacher's identity. We compared what the freshmen and the graduates said about the "what it is to be a teacher" course, with the Theory of Social

Representations as reference. Initially, we analyzed the course documents, in particular the Political Pedagogic Project, also known as PPP. Afterwards, we interviewed the professor responsible for the course's creation. Following these raids, we applied a free evocation words test, asking the respondents to rank and justify those evoked words. Simultaneously, we did a profile research about the social and economical aspects of our individuals. In a second step, we returned to the research field and applied a questionnaire with common questions for both groups. We did not record changes in the social representation of being a teacher between the two groups. However, the uniqueness of the case study presents evidence and arguments for changing models of teacher education.

Keywords: identity, teacher professionalism, social representations, teacher education, licentiate

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Estrutura curricular	117
Tabela 2 – Distribuição sugerida de disciplinas	117
Tabela 3 - Nível sócio educacional da família - ingressantes.....	118
Tabela 4 - Nível sócio educacional da família - concluintes.....	118
Tabela 5 - Renda familiar, em salários mínimos - ingressantes.....	118
Tabela 6 - Renda familiar, em salários mínimos - concluintes.....	119
Tabela 7 – Formação no ensino médio (ingressantes)	119
Tabela 8 – Formação no ensino médio (concluintes).....	119
Tabela 9 - Formação, instância administrativa (ingressantes).....	119
Tabela 10 - Formação, instância administrativa (concluintes).....	119
Tabela 11 – Planos de Futuro, concluintes.....	120
Tabela 12 – Planos de Futuro, ingressantes	120
Gráfico 1 - participação feminina	121
Gráfico 2 - idade quando do ingresso - 2013.....	121
Gráfico 3 - idade quando do ingresso - 2009.....	122
Gráfico 4 - moradia ingressantes	122
Gráfico 5 - moradia concluintes.....	123

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	10
II. TECENDO IDENTIDADES DOCENTES	
2.1. A Formação de Professores: breve histórico	23
2.1. A Condição Docente: um panorama	31
III - A FITA E A TESOURA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
3.1 Aspectos gerais da Teoria das Representações Sociais	39
3.2 Abordagem Processual.....	43
3.3 Abordagem Estrutural	45
3.4 Abordagem Societal	47
IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
4.1 Tipo de pesquisa	51
4.2 Sujeitos.....	52
4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	53
V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	
5.1 Entrevista	57
5.2 Estrutura curricular do curso	60
5.3 Perfil socio-econômico.....	68
5.4 Teste de Associação Livre de Palavras	73
5.5 Questionário.....	77
5.6 Proposta de um modelo figurativo	87
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	100
Anexo 1 – teste de associação.....	101
Anexo 2 - tabelas	117
Anexo 3 - gráficos.....	121
Anexo 4 - questionários.....	124
Anexo 5 - entrevista.....	142
Anexo 6 – projeto-político do curso.....	162

I. INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino primário se inicia na terceira década do século XIX, em 1835, com as primeiras escolas normais e, a partir de 1939, com a criação da Universidade do Brasil, começa a formação de professores para o ensino secundário no modelo que se tornou parâmetro para as demais, o denominado 3 + 1. Este modelo consistia em oferecer três anos de estudos de conteúdos específicos da área de conhecimento, correspondentes à formação do bacharel, após os quais se somava mais um ano de estudos didático-pedagógicos para a obtenção do diploma de licenciado que habilitava à docência. A licenciatura nasce, portanto, como um apêndice ao bacharelado, um modelo perdura até os dias de hoje, apesar das reiteradas críticas provenientes dos educadores e da ausência de apoio legal desde a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

Entre os efeitos negativos associados a esse modelo destacam-se: a separação entre teoria e prática; a concepção de prática circunscrita ao estágio que, de modo geral, se limita à observação de aulas; a ampla prevalência no currículo das disciplinas “de conteúdo específico” sobre as de formação pedagógica e a ausência de articulação entre elas; e a dificuldade de se forjar uma identidade docente positiva na formação inicial dos professores. (PIMENTA, 1996; TANURI, 2010; NUNES, 2001; BRZEZINSKI, 2000; GATTI, 2010).

Em 1996, com a aprovação da LDBEN, o modelo 3+1 parecia estar com seus dias contados. Em suas disposições transitórias, a lei fixava um prazo de

10 anos para que os sistemas de ensino adequassem seus currículos às novas normas. Nesse processo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem importante papel, tanto no estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada nível, etapa e /ou modalidade da educação, quanto na revisão da graduação no que se refere à formação de professores.

O Parecer CNE/CP n. 09, de 2001, homologado em 17/01/2002, inaugura uma longa série de normatizações para a formação de professores da educação básica em nível superior, graduação plena, conferindo à licenciatura terminalidade e integralidade em relação ao bacharelado. Diz o Parecer:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação) consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1. (BRASIL, CNE, 2002).

No entanto, apesar de explicitamente banido pela legislação atual, o modelo 3+1 ainda persiste em um grande número de instituições, continuando a constituir objeto de preocupação entre os especialistas na temática relativa à formação de professores, conforme evidencia o trecho abaixo, extraído de artigo de Aguiar e Sheibe (2010, p. 82):

Nos espaços acadêmicos, continua forte, ainda hoje, a concepção que privilegia a formação teórica nas áreas específicas proporcionada, em princípio, pelos cursos de bacharelado, em prejuízo de uma formação teórico-prática, que deveria ser a marca da formação do profissional professor que atuará nas escolas de educação básica.

A permanência do esquema 3+1 está também expressa no documento final da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, no âmbito da discussão do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Afirma-se aí que a licenciatura não pode se configurar como um anexo, como se fora um curso de segunda classe, reproduzindo a falsa dicotomia entre o trabalho intelectual, do pesquisador/bacharel e o trabalho manual, do artesão/professor. O documento em questão manifesta, ainda, preocupação com a desarticulação entre os componentes curriculares e o perfil do profissional a ser formado, explicitando as dificuldades com as quais as universidades se deparam quando buscam conceber e implantar uma proposta de formação de professores que rompa com o modelo tradicional.

O descontentamento com a qualidade da formação oferecida aos professores deu origem, nas últimas décadas, a um grande número de iniciativas voltadas para a melhoria dessa formação, seja procurando clarificar pontos ambíguos ou polêmicos da LDBEN, seja instituindo programas de apoio à docência. Entre as muitas normas exaradas pelo CNE, uma é especialmente interessante para a formação de professores para o segundo segmento do ensino fundamental e médio: a Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009. Esta Resolução estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de ensino superior. Em decorrência, foi sancionado o Decreto Presidencial n. 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério das redes públicas de

educação básica, com a criação do Plano de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A Portaria Normativa do MEC, n.º 9, de 3 de junho de 2009, definiu e regulamentou o PARFOR, ação conjunta do ministério, por intermédio da CAPES, em colaboração com as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como as instituições públicas de ensino superior. A pedra de toque das orientações constantes na citada portaria é o regime de colaboração entre os entes federados por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por meio de ações e programas específicos do MEC¹. Há de se registrar, também, que uma das primeiras iniciativas de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio é o programa PRÓ-LICENCIATURA que se dá no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, criada em junho de 2006².

Ainda no âmbito da CAPES, há dois outros programas que se destinam

¹ No I Encontro Nacional do PARFOR, ocorrido em setembro de 2013, dois painéis foram propostos: experiências pedagógicas inovadoras e o PARFOR sob o olhar do professor em formação. A pouca atuação de alguns dos fóruns foi indicada como o elemento obstaculizante ao programa, já que este se realiza, em tese, por meio das informações e demandas de estados e municípios.

² O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes [...] Para participar, as secretarias estaduais e municipais devem aderir ao programa. O professor interessado precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). A formação é gratuita e os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingresso no curso recebem bolsa de estudos (BRASIL, 2012)

à formação de professores: Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O primeiro visa a consolidar as licenciaturas, investindo no repasse de recursos, através “de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2006). O segundo, criado pelo Decreto nº 7.219/2010, é um programa de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura. Ressalte-se, que diversamente dos demais projetos e programas, este admite a participação de instituições de educação superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

Outro programa que teve grande impacto na formação de professores foi o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado pelo MEC por força da Lei 11.096/2005, “que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (BRASIL, 2005). Esse programa se destina também a professores do quadro permanente da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício que concorram a vagas em curso de licenciatura, normal superior ou Pedagogia. Pesquisa realizada por Gatti et al (2011) mostra que 37% dessas bolsas são ofertadas para as licenciaturas.

O PROUNI tem sido criticado por setores da área pedagógica, sob a alegação de que, ao renunciar a impostos que deveriam ser pagos pelas instituições privadas, as estaria beneficiando em detrimento das instituições públicas. Pesquisas sobre esta questão se fazem necessárias, de modo a verificar se, ao se investir em bolsas em instituições privadas para estudantes

carentes e professores das redes públicas, tais valores teriam deixado de se somar aos recursos destinados às instituições públicas, e, inclusive, se tais recursos superam os destinados ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (2001-2010) e foi criado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação quantitativa da oferta de cursos noturnos, bem como a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2007).

Assim como o PROUNI, o REUNI tem sido criticado por alguns setores da sociedade que o vêem como promotor de um inchaço das universidades federais que afetaria a qualidade do ensino. Muitos dos cursos noturnos abertos sob o manto do REUNI são licenciaturas. E aqui também se alega que o programa promoveria uma formação aligeirada e empobrecida. Registre-se que a adesão a este programa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), é opcional e a partir da apresentação de um plano de reestruturação com metas e prazos definidos.

É inegável e inadiável a necessidade de se trazer o professor para o centro da cena educacional, investindo em sua formação inicial e continuada, utilizando para isso, novas e velhas tecnologias. Não para culpabilizá-lo por todas as mazelas, mas para fortalecê-lo em seu fazer diário. A ampliação e consolidação dos espaços formativos do docente são necessidades prementes, como registrado por Gatti et al (2011, p. 251):

Discussões sobre políticas docentes também têm sido alvo de eventos, mobilizações e publicações, não só no Brasil como no exterior, mostrando que o problema da docência preocupa muitos países pela centralidade que assume

nas políticas públicas e na elevação dos padrões educacionais do conjunto da população.

Concomitantemente às ações governamentais destinadas à melhoria da qualidade na formação de professores, inclusive enfrentando a questão dos professores leigos, com a criação de programas de formação inicial por universidades públicas e privadas de todo o país, incluindo a utilização de recursos de educação à distância, outras importantes iniciativas vêm sendo implantadas. Desde a definição do que é (e, principalmente, o que não é) manutenção e desenvolvimento do ensino, presente nos artigos 70 e 71 da LDBEN até a criação e implantação do PROINFANTL - curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

Também não se pode deixar de registrar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje ampliado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que injeta recursos federais nas redes públicas de ensino estaduais e municipais e o piso nacional do magistério, conquista histórica dos professores.

Apesar da quantidade e qualidade das iniciativas governamentais voltadas para a melhoria da formação, aqui brevemente citadas, o modelo 3 +1, um dos grandes obstáculos a essa melhoria, ainda persiste em um grande número de licenciaturas do país, a despeito dos termos de “revisão da

graduação” provenientes dos textos legais pós-LDBEN.

As reformas iniciadas no primeiro período letivo de 2009 no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se enquadram na busca de uma efetiva ruptura do modelo 3+1, preconizada pela legislação atual.

Os cursos de Ciências Sociais e de Filosofia do IFCS foram reestruturados para se adequarem às novas normas³, bem como para atenderem à necessidade de formar professores para os atuais componentes curriculares obrigatórios do ensino médio: Sociologia e Filosofia.

A mudança mais significativa ocorrida na UFRJ, a partir da aderência ao REUNI, se refere à reforma dos cursos de graduação e sua consequente reestruturação curricular, que criou cursos específicos de bacharelado e licenciatura, conforme prescreve a legislação. O acesso a estes cursos se dá por entradas distintas desde o processo de seleção. Quem escolhe ser professor do segundo segmento do ensino fundamental ou do ensino médio, ingressa imediatamente na licenciatura sem que seja necessário entrar por um bacharelado, libertando a licenciatura da condição de apêndice. Por outro lado, não é mais permitido ao aluno concluinte do bacharelado prosseguir seus

³ Os documentos e atos normativos referentes à regulamentação dos cursos de Licenciatura que se seguiram a promulgação da Lei 9394/96 são: Decreto 3276, de 6/12/1999 (que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica); Decreto 3.554/00 (que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276/99); Parecer CNE/CP 009/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); Parecer CNE/CP 027/2001 (que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001); Parecer CNE/CP 028/2001 (que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); Resolução CNE/CP 1/2002 (que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior).

estudos na graduação para cursar a licenciatura com manutenção de vínculo.

Entretanto, embora os cursos de Filosofia e de Ciências Sociais oferecidos pelo IFCS/UFRJ estejam dentro da mesma instituição e tenham de responder às mesmas normas locais e nacionais, esses cursos optaram por trilhar caminhos diversos. A comparação entre eles parece corroborar a afirmação de Aguiar e Scheibe (2010) sobre a dificuldade das universidades para proporem e fazerem acontecer uma outra formação para o magistério para além do modelo 3+1.

Os cursos de Filosofia, bacharelado e licenciatura, compartilham 75% das disciplinas, permitindo que o bacharel que deseje obter formação para o magistério reingresse com isenção do vestibular e das disciplinas já cursadas no bacharelado, já que a possibilidade de manutenção de vínculo não existe mais, e cumpra apenas, as 25% restantes da licenciatura. Ou seja, é o modelo 3+1 camuflado, apesar das entradas distintas no processo de acesso inicial à graduação⁴.

A estrutura curricular do curso de licenciatura em Filosofia não sofreu alteração substancial, mantendo-se a proporção de três disciplinas de conteúdo de referência para uma de formação docente. Não se registra qualquer proposição de estratégias visando a articulação teoria e prática – uma das maiores críticas ao modelo 3+1. O quantitativo de vagas também não foi alterado. De fato, dividiu-se em dois o quantitativo anterior: 20 vagas para bacharelado e 20 vagas para a licenciatura por semestre, em período integral (manhã e tarde).

⁴ A UFRJ optou, desde 2012, por não realizar concurso vestibular próprio para o acesso à graduação, utilizando apenas os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Já os *currícula* dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Ciências Sociais tornaram-se muito diferentes, a partir da reestruturação, configurando cursos com identidades próprias. O reingresso para cursar apenas 1/3 de um curso, como é o caso da Filosofia, não é possível, considerando a distribuição das disciplinas. O bacharel em Ciências Sociais que desejar retornar, poderá participar do processo de seleção por isenção de vestibular⁵, mas não obterá dispensa de 75% das disciplinas, tendo que levar de três a quatro anos para integralizar o novo curso. O mesmo que aconteceria se tivesse decidido voltar para estudar, por exemplo, Serviço Social ou História.

Considerando que “de fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações, é em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2012, p. 247), a formação apensada que caracteriza o modelo 3+1 se reflete negativamente na identidade docente, uma vez que, nesse modelo, os saberes ditos acadêmicos ou de conteúdo específico, são mais valorizados, em detrimento da formação pedagógica, terreno, por excelência, da profissão docente.

Em estudo recentemente publicado, Gatti (2012) levantou a produção acadêmica sobre formação de professores em artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período compreendido entre 1988 a 2011. Entre os subtemas identificados, *formação inicial e profissionalização docente* reuniram o maior número de publicações: 12 artigos de um total de 38,

⁵ São cinco as formas de ingresso à graduação: (1) pelo resultado do ENEM, (2) reingresso por isenção de vestibular para pessoas que já tenham concluído outra graduação; (3) transferência externa voluntária para pessoas que estejam devidamente matriculadas no mesmo curso desejado em outro estabelecimento de ensino superior; (4) transferência externa compulsória de servidores civis ou militares; e (5) seus dependentes legais, matriculados em instituições públicas de ensino superior que tenham sido transferidos por necessidade do serviço para a cidade do Rio de Janeiro.

evidenciando que estes são temas candentes na atualidade.

Vale assinalar, porém, que a identidade profissional não se constitui apenas pelo acúmulo de saberes próprios ao ofício a ser desempenhado. Ela é fruto de um somatório de valores, crenças e representações inseridos em espaços socioculturais, nas histórias familiares e pessoais, na relação do sujeito com o mundo do trabalho, por meio de suas atividades, abrangendo, portanto, dimensões cognitivas, sociais e afetivas. (GUARESHI, 2012).

Concordamos com Gatti (2003, p.196):

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade a qual pertencem.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais é especialmente adequada para nos ajudar a compreender o papel do modelo de formação inicial na constituição da identidade docente. Por suas relações com as práticas e com a construção de identidades grupais, as representações são um instrumental precioso para atingir esta finalidade.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar em que medida o fato de frequentar um curso de formação para o magistério voltado desde o início para a docência, rompendo com o modelo 3 + 1, afeta a representação de

identidade docente. Para atender a esse objetivo serão comparadas as representações de ser professor de alunos concluintes do curso de licenciatura em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, com as de alunos ingressantes nesse referido curso. Como vimos, a proposta de formação desse curso busca equilibrar conteúdos específicos e formação pedagógica.

Para nortear o estudo proposto, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Como é estruturado o currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ?
2. Que características do curso foram determinantes para sua escolha por ingressantes e concluintes?
3. Que diferenças podem ser observadas entre as representações de *ser professor* pelos dois grupos de estudantes?
4. Que atitudes, crenças, valores parecem ser mais afetados?
5. Que características do modelo adotado parecem ser mais determinantes para as diferenças observadas nas representações dos dois grupos?

Este estudo está organizado em seis capítulos. O primeiro, a introdução, apresenta o problema focalizado, os objetivos e questões do estudo e a justificativa do trabalho, situando o leitor no campo e na discussão. Dois aspectos importantes na tessitura da identidade docente, formação e condição docente, são trazidos no capítulo II, que também apresenta a Teoria das Representações Sociais e suas principais abordagens, intitulados Referencial Teórico. No capítulo III são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa. O capítulo IV, apresentamos e discutimos os

resultados obtidos por meio de teste de associação livre de palavras, entrevistas e questionários. O último capítulo traz as conclusões do estudo.

II – TECENDO IDENTIDADES DOCENTES

2.1. A formação de professores: um breve histórico

Traçar breve perspectiva histórica relativa à formação de professores é importante, porque, na verdade, no Brasil, o que se observa é que, uma vez postas as estruturas para essa formação, ao final do século XIX e inícios do século XX, em termos de sua institucionalização, nos organismos formadores, pouco mudou até agora (GATTI, 2011, p. 95).

Falar em formação de professores no Brasil nos reporta, obrigatoriamente, à instauração das escolas normais: “estas sim encarregadas de garantir a perfeita aplicação do método de ensino e o suficiente preparo dos professores para suas tarefas” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 32). É no contexto do período regencial brasileiro, marcado pela disputa entre liberais e conservadores, que se deu o nascimento destas instituições.

A primeira escola normal do país, fundada em 1835, na província da Vila Real da Praia Grande, hoje Niterói se dá um ano após a publicação do Ato Adicional à Constituição Imperial ter localizado o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias e, conseqüentemente, a formação de seus professores. A profissão docente, portanto, a partir de então, será predominantemente regulada pelo Estado, este exercendo controle sobre a formação e sobre o trabalho docente. A profissão docente, portanto, se mistura fortemente com a de servidor público (SÁ, 2006; OLIVEIRA, 2010; SAVIANI, 2004).

No entanto, o ato de criação não significou vida longa ou sem percalços a essas instituições. Elas passam por fechamentos e renascimentos constantes em um processo bastante atribulado.

O sistema artesanal de professores adjuntos ou alunos mestres⁶ atua concomitante e concorrencialmente às escolas normais por um largo período de tempo. Este fato, somado à baixa remuneração e ao desprestígio do trabalho, tem sido responsabilizado por diversos autores pela pouca procura que esses cursos tiveram, gerando seus encerramentos (AZEVEDO, 1976; TANURI, 1970; KULESZA, 1998, entre outros). Mas a ideia de formação para acesso ao magistério os faz renascer, num jogo que coloca essas instituições ora à luz, ora à sombra (MONARCHA, 1999),

O século XIX no Brasil se caracteriza tanto pela implantação de uma estrutura estatal com o advento da Corte, sediando o Império, quanto pela emergência de elementos de urbanização e nova organização social. Bragança (2009, p. 5) acrescenta que é neste século, após o processo de independência, que ideais de higienização, civilização e progresso mostram-se presentes nos discursos médicos e políticos e a escola será vista como correia de transmissão dos novos modelos, agente por excelência da disseminação da civilização.

Parece pertinente, neste momento, recordarmos as etapas do processo de profissionalização docente elencadas por Nóvoa quando de sua análise sobre os professores e sua formação (1992): a primeira delas corresponde ao exercício do magistério em tempo integral ou como ocupação principal; a segunda diz respeito ao estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; a terceira compreende a criação de instituições

⁶ Formação docente de bons alunos das escolas públicas associada à aprendizagem de técnicas e usos do trabalho por acompanhamento de professor experiente, pelo qual o aluno recebia pequeno pagamento (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31);

específicas para a formação de professores; e a última refere-se à constituição de associações profissionais de professores.

No Brasil, esta última etapa, aparentemente, já se desenhava em fins do século XIX. Villela (2000) vê na querela entre dois periódicos da década de 1870, “A Instrução Pública” e “A Verdadeira Instrução Pública”, um marco na construção da identidade profissional docente. Este último é caracterizado por seu *espírito de corpo* na defesa dos professores e pelas denúncias de atos contra o magistério praticados pelo primeiro. Manoel Frazão, editor de “A Verdadeira...” é também, segundo a mesma autora, o responsável pela tentativa (frustrada) de criação, naquela época, do Instituto dos Professores Públicos da Corte.

A trajetória da profissão docente no Brasil seria definida, durante o século XIX, pelo projeto conservador que a instituiu. Nesse projeto se inseriam as escolas normais, que se encarregariam de definir os *saberes* e as formas de *fazer* dos futuros professores [...] Talvez, a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor primário ou a professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade – a da conquista de uma identidade profissional (VILLELA, 2000, p.131)

Todavia, segundo Vicentini e Lugli (2009), é apenas a partir de 1930 que a Escola Normal exigirá uma qualificação anterior, isto é a conclusão do ensino fundamental.

A variedade de formações foi realidade no Brasil até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Com a cunha característica do autoritarismo do Estado Novo, ainda que excessiva em suas previsões e normatizações, tal lei foi fundamental para validação nacional dos títulos concedidos pela Escola Normal e pela sistematização dos diferentes níveis de

formação, sendo assim, sem sombra de dúvida, mais um passo na profissionalização e identidade docentes.

Em relação à formação de professores para o ensino secundário, o ponto de corte é a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a denominada reforma Francisco Campos. O decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, é o primeiro instrumento legal que atrela o exercício do magistério para o nível secundário à formação específica em nível superior, incluindo a criação de um Registro de Professores. Tal assunto é tão importante que merece um título próprio no decreto, caracterizando a habilitação legal: “dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registro de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade”.

Observe-se que as normas que criam e regulamentam o funcionamento do Colégio Pedro II, criado em 1837 para ser modelo do ensino secundário no Brasil para “a boa sociedade brasileira”, são omissas quanto à habilitação mínima para o exercício do magistério. Apenas a partir da acima citada reforma seu Regimento Interno será reformulado a fim de se adequar às novas normas.

Ainda analisando o referido decreto, é interessante notar que para a função de inspetor escolar também se exigirá a chancela da futura Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Para o exercício do magistério se exige a diplomação. Para a inspeção, certificação. Não é apenas uma questão de nomenclatura. É definição de habilitação mínima rumo à profissionalização de ambas as categorias.

O ensino superior no Brasil, iniciado no século XIX com a chegada da corte portuguesa, na forma de escolas isoladas, voltava-se, exclusivamente,

para profissionalização e formação de elementos que viabilizassem a manutenção do estado-nação. O início do século XX trará algumas experiências de fundação de universidades. Tomamos como exemplos a de Curitiba, fundada em 1912 por iniciativa privada e mantida por recursos públicos, hoje denominada Universidade Federal do Paraná, e a Escola Universitária Livre de Manaus, criada em 17 de janeiro de 1909, hoje Universidade Federal do Amazonas. A Universidade de São Paulo, de caráter estadual, e a do Distrito Federal também são importantes iniciativas locais.

Contudo, a Universidade do Brasil, criada por iniciativa do Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda, portanto, antes da promulgação do Estado Novo, dando continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade, se configura como modelo do ensino superior no Brasil, por força do Estatuto da Universidade Federal, promulgado em 1931, confundindo-se o termo ensino superior com ensino universitário, embora se admitindo a existência de escolas isoladas.

A exigência de formação para o magistério secundário em nível superior se concretiza com a inauguração, em 1939, dos cursos de licenciatura - inclusive o de Ciências Sociais - da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, *locus* da presente pesquisa.

Toda legislação vigente sobre formação de professores perde seu vigor com a promulgação da Lei n.º 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, o modelo 3 + 1 permaneceu, deixando sua marca de separação entre o específico e o pedagógico. Assim, a despeito de

muitas pesquisas apontarem esse modelo como um grande entrave para a constituição da identidade dos cursos de licenciatura, o mesmo perpetua-se na prática de muitos professores formados por este tipo de curso e que o reproduzem, compartilhando das crenças arraigadas de superioridade dos cursos de bacharelado em relação aos de licenciatura, das disciplinas de conteúdo específico sobre as de formação pedagógica.

Na década de 1960, amplas discussões se desenvolveram no seio das universidades brasileiras, objetivando definir novos rumos para o ensino superior. No entanto, a lei que se seguiu, Lei n. 5.540/68 que trata da Reforma Universitária, foi promulgada à revelia desses debates. Embora não tenha trazido qualquer alteração ao modelo de formação em vigor, há de se registrar as inovações incorporadas, a partir de então, ao cotidiano das universidades: implantação do sistema de créditos; a departamentalização; a manutenção dos cursos de pequena duração; manutenção da unidade de ensino e pesquisa; a obrigatoriedade de frequência e a introdução do concurso vestibular único e classificatório.

O modelo de formação de professores em nível superior como objeto de estudo e de crítica se inicia no fim da década de 1970 com a realização do I Seminário da Educação Brasileira e vai se ampliando pelas décadas seguintes. O período compreendido entre 1980-1983 é marcado pelas discussões promovidas pelo Comitê Nacional Pró-formação da Educação, oriundo da I Conferência Brasileira da Educação, que promoveu vários seminários, tanto estaduais quanto regionais. O Documento de Belo Horizonte, fruto desses seminários, renomeia o referido comitê, transformando-o na Comissão Nacional pela Formação dos Educadores. E é a partir daí, que nasce, em 1990,

a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Desenvolve-se nas universidades amplo processo de articulação, promovendo-se fóruns nacionais e estaduais, tendo por objetivo principal colocar em xeque as questões que envolviam as Licenciaturas e o sistema educacional brasileiro, buscando dar a conhecer as condições de produção da formação de professores. Tais fóruns, tornados permanentes, tiveram o poder de promover o debate sobre a função social da Universidade e de incentivar a realização de projetos com propostas para as diferentes licenciaturas, bem como a formação de professores críticos capazes de promover a socialização dos conhecimentos historicamente adquiridos. (GUEDES, 2002, p. 145).

São bastante profícuas, pois, as discussões empreendidas pela sociedade civil organizada no período de distensão que antecipa o fim da ditadura militar no Brasil. E a formação de professores não poderia ficar de fora.

São diversos os instrumentos legais que advêm ao cenário nacional após a Constituição Federal, de 1988. A LDBEN é um destes. E esta incorpora algumas das posições defendidas pela ANFOPE, tais como: formação docente para educação básica em curso de licenciatura plena, em Universidades ou Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental aquela obtida em ensino médio, modalidade normal.

Concordamos com Mazzotti (1993) quando afirma que a discussão sobre a formação de professores que se dá, neste período, não apenas no Brasil, mas no mundo, envolve duas racionalidades em disputa: de um lado a

dos formadores de especialistas e de outro a dos “formadores de professores ou trabalhadores da educação”. Nas palavras do autor:

Nas universidades verifica-se um debate acirrado entre os docentes que se dedicam exclusivamente às disciplinas acadêmicas típicas de uma área de conhecimento e os que se dedicam à formação de professores. Frequentemente, para os primeiros, o futuro professor deve, necessariamente, conhecer muitíssimo bem o campo do saber que ensinará, caso contrário ensinará o que não sabe ou pouco conhece. Certamente estes docentes têm toda razão: não se pode ensinar o que se desconhece. Para os que se dedicam às tarefas de formação de professores, o problema do ensino não se resume em conhecer muito bem a área que se ensinará, fazendo-se necessário o conhecimento das condições sociais e cognitivas dos educandos, a preparação intensiva para o ensino, entre outras. Estes também têm razão, pois não é possível ensinar aos pré-adolescentes e adolescentes sem que se conheça as condições que se apresentam em suas vidas nas escolas e nas salas de aula. (MAZZOTTI, 1993, p. 280)

Em trabalho publicado em 2008, Gatti apresenta os resultados do mapeamento das propostas curriculares dos cursos de pedagogia e das licenciaturas em letras, matemática e ciências biológicas. No curso de pedagogia se identificou um rol de 3.513 disciplinas, destas 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Das disciplinas compreendidas na categoria fundamentos teóricos da educação (26% do total), apenas 3,4% se referem à didática geral. Já na categoria que reúne as didáticas específicas (metodologias e práticas de ensino), isto é o “como” ensinar”, encontra-se 20,7% do total. Enquanto as disciplinas referentes aos componentes específicos dos currículos da educação básica, “o quê ensinar”, representa apenas 7.5% do total. (GATTI, 2008, p. 122).

Assim como nos cursos de pedagogia, as licenciaturas em letras e

ciências biológicas também destinam muito pouco espaço em suas grades curriculares à formação para docência, em média 10,5%. Assinala a autora que as licenciaturas em matemática apresentam um maior equilíbrio entre as disciplinas de referência da área e as de conhecimentos didático-pedagógicos, no entanto, tal fato não se aplica às instituições públicas de ensino superior, “espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura” (GATTI, 2010, p. 1.373). A autora conclui que o que parece haver de comum entre as várias instituições formadoras é a ausência da escola.

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização **e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas**, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2010, p. 1.373 grifo nosso).

A despeito de todas as mudanças propostas a partir da publicação da Constituição Federal e realizadas nas instituições superiores em relação à formação de professores, a condição docente continua sendo bastante precária. Trabalhos como aqueles coordenados por Gatti (2009, 2010, 2011, 2012) apontam a pouca atratividade da carreira, em face, principalmente, dos baixos salários e da ausência de planos de carreira. A posição socio-econômica que os professores ocupam na estrutura de empregos não é, portanto, uma das mais interessantes.

2.2 A condição docente

Fanfani (2005) e Gatti (2009), entre outros autores, apresentam

trabalhos sobre as questões que envolvem a docência da educação básica na contemporaneidade, conferindo-lhes um contexto individual e relacional em que se destacam questões relacionadas aos seguintes aspectos : idade, gênero, origem e capital cultural, formação, inicial e continuada; lugar na sociedade, carreira e salário.

A feminização do magistério, apontada por muitos autores, como um dos fatores que contribuem para a desprofissionalização e desvalorização da docência, em face da posição histórico-cultural subalterna da mulher, bem como de características tradicionalmente ligadas ao feminino, como: vocação, amor e dedicação às crianças (Alves-Mazzotti, 2004, 2007, 2008a, 2008b), é um fato, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, mas também nas disciplinas cujos conteúdos estão inseridos nos campos das ciências humanas, das letras e das artes. Segundo a PNAD 2006, apud Gatti, 83,1% dos docentes são do sexo feminino, enquanto apenas 16,9% são do sexo masculino.

Em relação à origem e ao capital cultural dos docentes da educação básica, Fanfani (2005) afirma que, diferentemente dos argentinos, peruanos e uruguaios, a maioria dos professores no Brasil são filhos de pais com baixo grau de escolaridade (6 anos ou menos) e que 41,45% dos professores com até 29 anos são oriundos de um “clima educativo” baixo. Faz-se necessário confrontar esse dado com o que nos aponta Gatti (2010, p. 1363):

No que se refere à *bagagem cultural* anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se

somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos.

Um adendo: segundo Ferraro e Kreidlow (2004), o censo de 1872, primeiro censo brasileiro, nos informa que a taxa de analfabetismo para o conjunto do País era de 82,3%. Chegaremos à década de 1960, data de nossa primeira LDBEN, com o censo daquele ano apontando para uma taxa de analfabetismo do país batendo 46,7%. Mas ao examinarmos os dados regionalmente, verificaremos a enorme desigualdade entre as Unidades da Federação ao compararmos, por exemplo, os dados de Alagoas (72,6%) e da cidade do Rio de Janeiro (27,3%). Isto é, além, da escolaridade tardia, ela é, ainda, regionalmente profundamente desigual. Tais características, por certo, marcam o povo e a qualidade das políticas públicas do país.

Considerando que o fator etnia marca, ainda hoje, o lugar do indivíduo na sociedade brasileira e, portanto, o acesso aos bens culturais produzidos e a sua apropriação deles, havemos de registrar os dados que Gatti (2009) traz sobre o percentual de brancos e negros do professorado. Embora, em números gerais a maior parte dos entrevistados tenha se declarado branco, ao depurarmos os dados, injetando à análise o sub-dado escolaridade, verificamos o “branqueamento” do magistério a partir da exigência de nível superior como habilitação mínima para o exercício da profissão. Apenas 31,1% dos professores do segundo segmento do ensino fundamental e, tão-somente, 32,1% dos professores do ensino médio são negros.

A literatura aponta (CUNHA, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2008; FARIA 2011) que há muito os professores sentem-se inseguros em relação à utilidade dos conteúdos oferecidos, em face de um mundo tornado cada vez menor

graças às novas tecnologias de informação e comunicação e uma formação distante da prática e excessivamente teórica. As exigências que se faz à escola na contemporaneidade são apontadas, também, pela precarização do trabalho docente e pela perda de sua identidade profissional. Se o foco da função docente é “fazer alguém aprender algo”, torna-se imprescindível que os conhecimentos sejam confiáveis, a fim de atribuir caráter profissional à docência e servir de bastião da valorização do exercício do magistério.

Gauthier et al (1998) caracterizam as profissões em três tipos, tendo por base a relação ofícios/saberes: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. Os saberes são classificados em disciplinares (conteúdo), curriculares (o programa), das ciências da educação, da tradição pedagógica (do uso), experienciais e da ação pedagógica.

Os conhecimentos teóricos que protagonizam os currículos dos cursos de formação de professores, segundo o autor, são saberes sem ofício, pois não se realizam nas condições concretas do fazer docente, atingindo o âmago da questão docente – “fazer alguém aprender algo”.

Falar em formação para a docência é falar, por certo, nos conhecimentos necessários à atividade docente, entendendo que tais saberes se constituem como um dos pilares da construção da identidade docente. Almeida; Biajone (2007); Alves (2007); Borges; Tardiff (2001) fazem coro a outros autores na busca da identificação e sistematização da base de conhecimento capaz de fortalecer com eficácia e eficiência o trabalho docente.

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um

espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (GATTI, 2010, p. 1360)

Tardif e Lessard (2005) contribuem com o debate, distinguindo quatro ordens em que os saberes docentes se desenvolvem: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. O primeiro é caracteristicamente aquele proveniente das ciências da educação e da formação pedagógica. O segundo corresponde aos diferentes campos do conhecimento. O terceiro se materializa nos programas escolares, com seus objetivos, conteúdos e métodos. O quarto, ao qual Tardif atribui especial destaque, são não apenas os resultados da experiência, mas simultaneamente, os anteriores validados por ela. (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005)

Já em 2000, Tardif propunha uma epistemologia da prática profissional docente com fins a:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 07).

É habitual encontrarmos discursos diversos sobre o lugar do professor na sociedade de nossos dias. É consensual a importância do professor para dar conta da máxima “toda criança na escola”, apregoada há mais de duas décadas, e no desenvolvimento social e econômico carente de escolarização

básica na denominada sociedade do conhecimento. No entanto, carreira e salário são tópicos recorrentes na literatura e nas conversas cotidianas na escola e fora dela. E isto, com certeza, não é um bom sinal.

Reconhecida como uma das mais numerosas categorias profissionais do serviço público em todas as instâncias é, contudo, uma das mais mal remuneradas⁷. Em termos de carreira, também, não se mostra atrativa, principalmente aos jovens. Podemos supor que para estes o magistério vem se configurando como um lugar de passagem, onde se arria as malas a fim de tomar fôlego para novas caminhadas.

Há de se registrar, ainda, os resultados da pesquisa sobre a escolha da profissão docente realizada por Lapo e Bueno (2003, p. 76):

[...] um primeiro aspecto a ser considerado é o modo pelo qual a profissão docente foi escolhida. No caso deste estudo, há que se ressaltar que nenhum dos docentes cujos percursos foram analisados queria realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.

Gatti et al (2009, p. 8), em mais um importante trabalho de abrangência nacional, inserem o tema da atratividade das carreiras considerando três fatores: “as mudanças em processo no mundo do trabalho, nas tecnologias, nos contextos político, econômico, cultural e social”. Recordamo-nos que a escolha pelo magistério se coloca sob os mesmos ditames e que não há de se ignorar o que tais fatores somados contribuem às representações da sociedade e do indivíduo sobre a profissão e estas à identidade profissional, ao ser

⁷ Registre-se que os salários oferecidos pelas redes públicas servem de parâmetro para a profissão. Portanto, os salários das escolas particulares não se diferenciam muito, com raras exceções.

professor.

Destacam-se dos resultados obtidos pela pesquisa acima referida, os critérios adotados pelos jovens ao escolherem uma profissão: realização pessoal em relação ao prazer e desejo de exercer a profissão, identificação profissional e remuneração e possibilidade de retorno financeiro.

Tais critérios nos fazem retornar à Fanfani (2005). Ao pesquisar sobre salários e sua posição na estrutura ocupacional, o autor levanta uma questão de suma importância sobre a expectativa salarial dos professores em relação a outras ocupações profissionais. Ele destaca que, apesar das variações de desenvolvimento histórico da profissão docente nos quatro países pesquisados, há forte semelhança do valor que os docentes atribuem a seu ofício em relação aos demais ofícios e o lugar a que se designam na estrutura ocupacional. Em uma lista com dez ocupações, os professores brasileiros situaram o ofício docente na quarta (professor do secundário) e quinta (professor primário) posições de importância, atrás apenas de um gerente de empresa média (1º), um juiz (2º) e um médico de um hospital (3º).

Muito tem se falado, também, sobre a precarização do trabalho do professor. Alves-Mazzotti (2009) registra que são, ao menos, quatro os fatores que contribuem com tal fato, a saber: sobrecarga do trabalho, perda da autonomia, perda do poder aquisitivo dos salários e desvalorização profissional e desprestígio social. Salienta, ainda, que a soma de tais fatores tem trazido profunda insatisfação aos professores, provocando o abandono da carreira.

A baixa atratividade da carreira docente não é acontecimento restrito às nossas plagas. Experiências ao redor de todo mundo vêm buscando criar mecanismos que valorizem a carreira e o conhecimento dos profissionais sem

que isso signifique retirá-los da sala de aula, lócus privilegiado do seu ofício, da sua profissão.

De modo geral, parece haver consenso entre os autores de que se faz necessário melhorar a forma como a docência é vista, alterando o seu status junto à sociedade. E isto passa, obrigatoriamente, por garantir níveis salariais e condições de trabalho mais adequados. Muitas iniciativas em relação à revisão da formação inicial e continuada, já vimos, estão em processo de implantação, inclui-se aí, o programa de iniciação à docência. O piso nacional do magistério, sancionado há cinco anos, é apontado como um fator importante, mas não é, ainda, uma realidade na totalidade das escolas brasileiras, pois muitas prefeituras e estados têm recorrido às instâncias máximas da justiça com ações diretas de inconstitucionalidade, buscando procrastinar a aplicação do mesmo como se tivéssemos tempo e pessoas a perder.

III – A TESOURA E A FITA: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao considerarmos, como Dubar (2005), que a identidade é constituída pela ação concomitante entre as dimensões individual (concepções e representações que construímos sobre nós mesmos) e coletiva (que se vincula aos papéis que desempenhamos no bojo dos nossos diferentes grupos de pertença), havemos de concluir que a construção da identidade profissional se realiza em dois processos distintos: o autobiográfico e o relacional.

Ferreira (2011) inicia seu trabalho sobre a construção das identidades docentes, ratificando o já expresso por Hall (1997), Silva (2000) e Bauman (2005) e traz outro importante aspecto à questão: a não-perenidade das identidades, ou seja, ela não é, ela está sendo, porque se faz na história.

[...] quero defender que não há identidades que estejam sempre aí, pré-existentes aos supostamente “idênticos”, como almas imortais esperando para assumir o “corpo da vez”, num processo de eterno retorno, e que uma vez materializadas são fixadas *ad aeternum* [...] as identidades ganham vida por meio de discursos que as materializam em determinados grupos de indivíduos, só que elas são várias e estão sempre disputando para ver qual se sobressai a cada momento – a identidade “principal” e as “coadjuvantes” –, à revelia de quem pretende fixá-las. (FERREIRA, 2011, p 106)

Precisamos, afinal, definir o que caracteriza a profissão docente, tornando-a identificável e distinta de outras modalidades de trabalho. Compreender o processo de formação da identidade docente nos exige, pois, observar diferentes dimensões. A condição docente, a reconfiguração do mundo do trabalho, os discursos e as práticas cotidianas, o senso comum, onde a identidade se expressa e se realiza. Para Garcia, Hypólito e Vieira

(2005, p. 48):

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Como nos faz ver Roldão (2005), identidade profissional e profissionalidade não são uma única coisa. Mas em ambos os casos, os processos de sua construção e reconstrução são sociais, históricos e culturais. Para estudá-los se exige, portanto, a utilização de conceito dinâmico e explicativo. Optamos, então, pela Teoria das Representações Sociais. Teoria cujo marco fundante se estabelece em 1961 com a publicação de *A psicanálise, sua imagem e seu público* de Serge Moscovici.

A partir da análise crítica do conceito de consciência coletiva⁸ cunhado por Durkheim no livro *Da Divisão do Trabalho Social*, Moscovici proporá o termo representação social, em substituição à coletiva, como mais adequado à nossa sociedade contemporânea marcada pelo fenômeno da comunicação de massas, pelo desenvolvimento da ciência e pela forte pluralidade de ideias e culturas. Afirma Moscovici que uma representação social é “a elaboração de um objeto social pela comunidade” (1963, p. 251).

Trindade, Santos e Almeida (2011) entendem a Teoria das Representações Sociais como um guarda-chuva em face de sua complexidade

⁸ O conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria: pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum (Durkheim, 2007, p. 46)

e amplitude em relação a conceitos isolados, denominados microteorizações, como imagem, opinião, atitude, crenças, valores e normas sociais. A fim de tentar dar uma noção clara do que vem a ser o conceito de representação social, e com base em seu trabalho, recortamos e costuramos trechos das notas preliminares do livro seminal da Teoria. Diz Moscovici, 2012, p. 25-29)

Percebemos então do que se trata: da formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios [...] Ele não reproduz um conhecimento armazenado na ciência [...] mas retrabalha como lhe é conveniente, conforme seus meios e os materiais encontrados . [...] Qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Concomitantemente, uma representação social é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns. [...] Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. [representações sociais] possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que nós experimentamos e na qual a maioria de nós se movimenta. [...] uma representação é sempre uma representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa [...] é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Dentre os diversos autores que se utilizam da teoria como referencial para seus trabalhos acadêmicos, Denise Jodelet tem importante papel. Em publicação de 2001, esta autora define que:

Uma representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora de processos cognitivos e das interações sociais. Geralmente, reconhece-se que as Representações Sociais - enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais

[intervindo] na definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Podemos, então, compreender, tal como Madeira (2005, p. 205), que as representações sociais são construídas no bojo das interações e práticas sociais nas relações grupais e intergrupais da contemporaneidade, constituindo-se uma forma de conhecimento, cujo objetivo é tanto conhecer como interpretar a si e a outrem, bem como agir sobre o mundo.

Segundo Abric (2001, p. 12-13), as representações não são exclusivamente sociais, nem tampouco exclusivamente cognitivas. Configuram-se como um sistema sociocognitivo, de duplo enfoque:

Seu componente cognitivo primeiramente: a representação supõe um sujeito ativo e tem desde esse ponto de vista uma textura psicológica, submetida às regras que regem os processos cognitivos. Seu componente social em seguida: a colocação em prática desses processos cognitivos está determinada diretamente pelas condições sociais em que uma representação se elabora ou se transmite. E esta dimensão social gera regras que podem ser muito distintas da “lógica cognitiva”.

Ainda segundo o mesmo autor, e coerentemente à existência de um sistema sociocognitivo característico, as representações sociais apresentam quatro funções. A função de saber, que permite entender e explicar a realidade; a função identitária que possibilita situar os indivíduos e os grupos no campo social, desempenhando, pois, importante papel no controle social e nos processos de socialização; função de orientação, prescrevendo comportamentos e práticas e função justificadora que permite aos sujeitos explicar e justificar suas posturas e condutas.

Prefaciando a obra de Moscovici “Representações Sociais:

investigações em Psicologia Social (2010, p. 7-28), Duveen afirma que a noção de identidade se insere na relação entre o individual e o coletivo, no cotidiano onde as comunicações acontecem. Outros dois autores vinculados à teoria, Deschamps e Moliner (2009, p. 81), afirmam que são os processos identitários que nos permitem elaborar e manter conhecimentos sobre nós mesmos e sobre os outros, em um exercício constante de busca de semelhanças e diferenças, comparando-nos, definindo, então, o sentimento de identidade.

A teoria das representações sociais desenvolveu-se bastante em pouco mais de cinquenta anos de vida. E três abordagens distintas têm contribuído com o progresso da teoria, alicerçando, cada vez mais, seus fundamentos teórico-metodológicos: abordagem processual, estrutural e societal. Jodelet, Abric e Doise são seus principais expoentes, respectivamente. Estas abordagens são conflitantes, mas complementares. Tal riqueza de foco traz também o caráter plurimetodológico à teoria.

A teoria das representações sociais é basicamente uma teoria geral sobre o metassistema de regulações sociais que intervêm sobre o sistema de funcionamento cognitivo [...] (devendo ser completada) por descrições mais detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também às vezes ser compatíveis com outras teorias. (DOISE apud SÁ, 1996, p. 50)

3.1 - Abordagem Processual

A abordagem processual, também denominada dimensional, genética ou dinâmica (ARRUDA, 2002, p.128), é metodologicamente qualitativa, enfatiza os suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana:

discursos, comportamentos e práticas; documentos e registros onde tais suportes estão fixados e codificados e interpretações que contribuem na mudança ou na transformação da RS. Segundo Jodelet (2001, p. 38), informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais e ideológicos são aspectos constituintes da representação.

Na abordagem processual busca-se conhecer a gênese das representações, isto é, busca-se identificar seus processos formadores: objetivação e ancoragem. Tais processos se organizam em três condições estruturantes, em face de um novo objeto, a saber: a atribuição de sentido; a instrumentalização do saber, onde o novo saber assume caráter útil e a familiarização do estranho ao sistema de pensamento preexistente e às transformações que acontecem num e noutro (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Em face de algo novo, estranho, diferente, o pensamento reage buscando naquilo que conhece, nas representações já consolidadas, pontos de aproximação. A ancoragem se caracteriza, pois, por este movimento de tornar familiar o desconhecido, classificando e nomeando, a partir de "um estoque de saberes e experiências" (MOSCOVICI, 2012, p. 57). A classificação nos permite definir o objeto por sua inserção ou não em uma categoria. Já o ato de rotular, de nomear, se dá a partir de nosso rol de valores e crenças, construído na vida cotidiana das relações sociais. Em síntese podemos afirmar que a ancoragem é a inserção do objeto numa rede de significações, dependente da interpretação do sujeito num sistema do já pensado, isto é, "enquadrar a novidade a esquemas antigos, já conhecidos". (JODELET, 2001, p. 39)

Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo

para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62).

A objetivação é a concretização em forma de imagem de noções abstratas, é a constituição imagética de um conceito. Tal simbolização permite transpor à realidade externa um conteúdo formado internamente, tornando-o passível de leitura e de utilização, materializado na palavra.

Estes processos generativos e funcionais, socialmente marcados, permitem que nos aproximemos das representações em diferentes níveis de complexidade [...]. Permitem igualmente explicar o caráter ao mesmo tempo concreto e abstrato das representações e seus elementos, que têm um estatuto misto de fenômeno percebido e de conceito. Estatuto ligado também ao fato de que o pensamento social remete a eventos concretos da prática social e deve, para ser comunicado, permanecer vivo na sociedade, ser um pensamento em imagem.(JODELET, 2001, p. 39)

3.2 - Abordagem Estrutural

Esta abordagem é fruto, inicialmente, de uma hipótese levantada na tese de doutoramento pela Universidade de Provence de Jean Claude Abric: *Judeus, conflitos e representações sociais* (SÁ, 1996, p. 62). Segundo Abric (2001, p. 20), toda representação se organiza em torno de um núcleo central, sendo este o elemento fundamental da representação, já que é aquele que determina o significado e a organização da representação.

Na abordagem estrutural, também conhecida por teoria do núcleo central, metodologicamente experimental, se pressupõe que uma RS é composta por um sistema central e um sistema periférico, com características e

funções distintas. Os elementos do núcleo central são os responsáveis pela estabilidade da representação, apresentando aquilo que há de consensual no grupo e, por isso mesmo, mais rígido, menos afeito às mudanças. Já os elementos periféricos indicam o que há de mutável, flexível e individualizado. Eles se relacionam diretamente com o núcleo central e são caracterizados por este. Suas posições em relação ao núcleo central apresentam distintas funções: de condensação, de regulação e de defesa. Ao mesmo tempo em que prescrevem os comportamentos permitem a proteção do núcleo central (FLAMENT, 1984 apud ABRIC, 1998)

O quadro abaixo sintetiza e explicita características e funções dos sistemas central e periférico:

Quadro 1 – Sistema Central e Sistema Periférico

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido, resistente á mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:

Gera a significação da representação	Permite adaptação á realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
Protege o sistema central	

Fonte: ABRIC, 1994, p. 80

Em síntese, podemos afirmar que o sistema central está diretamente associado à dimensão social de valores e normas, relacionando-se às condicionantes históricas, sociológicas e ideológicas.

Já o sistema periférico se refere ao contingente, ao contexto imediato, permitindo uma maior flexibilidade da representação, constituindo-se um elemento essencial na indicação das mudanças que se fazem em curso.

3.3 - Abordagem Societal

Também conhecida por abordagem posicional ou Escola de Genebra, é caracterizada, segundo Sá (1998, p. 74), por adotar caráter metodológico quantitativo, tratando mais especificamente das condições de produção e circulação das representações sociais, integrando as proposições de Pierre Bordieu (habitus, capital cultural e outros).

Sob tal prisma, a ancoragem se dá em relação a um pensamento preexistente que se constituiu e opera no âmbito de uma determinada posição no campo social. Considera-se que os princípios geradores levam a práticas distintas, a diferentes tomadas de posição e que o conteúdo de uma

representação traz a marca de um condicionamento social que teria operado no processo mesmo de sua formação.

A partir do entendimento de que a Teoria das Representações Sociais se configura como a “Grande Teoria” e dos resultados obtidos com os estudos experimentais sobre o desenvolvimento social da inteligência no Laboratório de Psicologia Social Experimental na Universidade de Genebra, Willem Doise inicia seus estudos experimentais das representações sociais.

O grupo, liderado por Doise na Suíça, articula as RS com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Nesta direção, é evidente o objetivo dessa abordagem em conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). (ALMEIDA, 2009, p. 719)

A Psicologia Social realizada pela Escola de Genebra é francamente inspirada nas ideias de Piaget que concedia aos determinantes sociais papel de destaque no desenvolvimento cognitivo. Inicialmente, o objetivo do grupo seria demonstrar, com a utilização dos recursos dos métodos experimentais, que as interações sociais possibilitam o aparecimento e o desenvolvimento de determinadas operações cognitivas.

Mugny e Doise, em publicação de 1983 no *Cahiers de Psychologie Cognitive*, denominada *Le marquage social dans le développement cognitif*, elaboram o conceito de marcação social e definem seu lugar: “uma tarefa cognitiva é marcada socialmente quando as respostas cognitivas implicadas em sua resolução estão impregnadas dos significados sociais que esta tarefa

pode ter” (ALMEIDA, 2009, p.721)

A abordagem societal preconiza quatro níveis de análise no estudo das Representações Sociais, a partir dos seguintes processos: (1) intraindividuais, (2) interindividuais e situacionais, (3) intergrupais e (4) societal.

Há de se analisar, portanto, a forma como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente; verificando nos sistemas de interação quais são os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais, considerando, ainda, quais são as modulações em relação aos resultados anteriores, em face das diversas posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais. A análise proposta também não prescinde de observar os sistemas de crenças, normas sociais e representações, assumindo a premissa de que produções culturais e ideológicas caracterizam sociedades e grupos, dando significados aos comportamentos individuais e fornecendo diferenciações sociais, a partir de princípios gerais.

De acordo com Doise (2001, p. 314-315)

Ocorre marcação social quando, numa dada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação [...] por um lado, a marcação social caracteriza uma correspondência entre relações cognitivas a estabelecer e, por outro, normas que regem uma divisão entre indivíduos em interação real ou simbólica. Porém, a noção de marcação social, tal como a definimos num sentido mais amplo, não implica necessariamente que a norma governe diretamente a relação interpessoal entre os parceiros de uma interação.

Em face do exposto, concordamos com Farr (apud Sá, id, p. 80) quando afirma que a grande teoria não privilegia um único método de pesquisa social. O que não significa que qualquer método sirva à teoria e suas distintas abordagens. Desta forma, escolhas se fazem necessárias, buscando uma

combinação consistente de técnicas em função do proposto.

Nesta pesquisa, optamos por levantar os indícios de uma possível representação social de “ser professor” entre alunos ingressantes e concluintes de uma nova licenciatura, optando pela abordagem processual proposta por Jodelet, daí termos trazido nos capítulos precedentes a história da formação e a condição docente no Brasil, bem como o contexto legal onde se desenvolve a o curso em tela.

A partir dessa revisão de literatura, buscaremos conhecer o processo de produção das representações sociais, tentando identificar elementos que nos permitam reconhecer os processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001).

IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de dotar a pesquisa de aspecto mais compreensivo, em face da complexidade do objeto a ser estudado, Alves-Mazzotti (2005, p.143) propõe relocalizar a representação em seu contexto natural, característica da abordagem processual defendida por Jodelet (2001, p 26), compreendendo suas ligações com o “conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinaram”, conforme explicitado abaixo

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 elas têm de intervir.

Segundo Moscovici (1978, p. 71), há de se observar os aspectos dimensionais na análise processual, isto é, a informação (conceito), o campo de representação (imagem) e a atitude. A informação corresponde aos conhecimentos que o grupo detém sobre o objeto; a atitude se refere à reação positiva ou negativa ao objeto e, a partir daí, a orientação que o grupo estabelece com ele, constituindo-se, então, o campo de representação, um ícone, que consubstancia o conteúdo concreto, limitado e hierarquizado referente ao objeto. Em linhas gerais: os três aspectos dimensionais da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido.(ALVES-MAZZOTTI, 2008, P.26).

Ibáñez (1988, p 46) afirma que a atitude é a mais frequente das três dimensões da representação social, considerando que é ela que dinamiza e orienta as condutas, provocando um conjunto de reações emocionais e

comprometendo as pessoas com maior ou menor intensidade. Se é “razoável concluir que uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (MOSCOVICI, id, p. 74), podemos afirmar que é possível distinguir grupos pelo estudo das representações compartilhadas entre eles. Daí a escolha metodológica do presente trabalho, ou seja, tornar saliente e cotejar as três dimensões das prováveis representações de dois grupos distintos: alunos ingressantes e concluintes de uma nova licenciatura.

4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se aproxima do construtivismo social, por entendermos que é a que melhor se adequa ao referencial teórico definido. Considerando que o fenômeno social a ser estudado é contemporâneo (a revisão das licenciaturas); a nossa investigação se deu no contexto natural onde tal ação ocorre, situando-o na discussão acadêmica mais ampla, buscando dialogar com os diversos autores que têm se debruçado sobre o tema.

Adotamos a perspectiva processual da TRS que entende as representações não apenas como produtos, mas como processos. Desta forma, observamos as condições e os contextos nos quais elas surgem. Levantamos seus aspectos simbólicos e funções, de forma a buscar compreender como tais representações são construídas e mantidas no grupo em estudo.

4.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são alunos concluintes e ingressantes do curso de licenciatura em Ciências Sociais, oferecido pela UFRJ. Desde o primeiro período letivo de funcionamento, em 2009, ingressam anualmente nesse novo curso 60 alunos. Participaram desta pesquisa, em suas duas etapas, um total de 84 alunos, sendo 46 ingressantes e 38 concluintes. Na primeira fase, que consistiu na aplicação de um teste de associação livre, contamos com 28 ingressantes e 21 concluintes; na segunda, correspondente a um questionário com questões abertas, participaram 18 ingressantes e 17 concluintes. Esses instrumentos são descritos a seguir.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Por trabalharmos no mesmo local onde a pesquisa se desenvolveu, nos foi possível observar cotidianamente o curso e seus alunos desde o início de sua implantação, ou seja, desde 2009 até os dias atuais. E em face do tipo de trabalho que realizamos na instituição, estivemos sempre prontos a “ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos” (VALADARES, 2007) sem que o nosso papel se confundisse com o dos estudantes.

A coleta de dados com os estudantes foi feita em duas etapas, usando dois tipos de instrumentos de coleta de dados que tradicionalmente têm se mostrado mais adequados ao referencial teórico adotado. Primeiramente, aplicamos um teste de associação livre de palavras com justificativas e hierarquização das palavras evocadas (Anexo 1)., ao qual foi acoplado um levantamento do perfil dos respondentes (Anexo 2 e 3) Numa segunda etapa,

retornamos ao campo para aplicar um questionário de questões abertas (Anexo 4).

Fizemos, ainda, uma longa entrevista (de mais de três horas) com o Prof. Dr. André Botelho, criador do curso em estudo, a qual se encontra integralmente transcrita (V. Anexo 5).

A entrevista foi precedida de análise documental, em especial, aquela disponibilizada no Sistema de Gerenciamento Acadêmico da universidade (distribuição sugerida de disciplinas por períodos e dados referentes à criação e coordenação do curso) e na página do curso, onde se encontra aberto para consulta pública o seu Projeto Político Pedagógico (V. Anexo 6), a fim de entendermos como é estruturado o currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ – primeiro dos objetivos propostos neste trabalho.

A análise do conjunto desses dois últimos dados coletados nos permitiu compreender o contexto em que o curso se insere, não apenas na instituição como também e, principalmente, na proposição de uma configuração distinta para as licenciaturas.

Já o teste de associação livre, juntamente com os questionários, foi usado para levantar o conteúdo da representação. Este teste se constitui num tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas com base num estímulo indutor. As diversas evocações ocorridas, uma vez listadas, irão compor um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, no dizer de Bardin (2002), o que exige um trabalho de classificação para facilitar as análises necessárias para chegar às representações do objeto considerado.

Assim, o teste aplicado consistiu em solicitar aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes surgiam à cabeça quando a expressão indutora “ser professor” lhes era dita. Uma vez evocadas as cinco palavras, pedimos, então, que as hierarquizassem, da mais importante a menos importante e que justificassem a escolha das três primeiras palavras da lista hierarquizada com base na força de sua associação com o estímulo.

As palavras evocadas tiveram seus conteúdos analisados, após diversas leituras flutuantes das justificativas, estabelecendo, então, a categorização dos mesmos. Cientes de que o software Evoc⁹, para ser usado em sua plenitude exige um número bem maior de sujeitos do que os participantes deste estudo, o utilizamos apenas para verificar a ordem média de frequência das palavras evocadas o que nos auxiliou na categorização.

O perfil dos alunos ingressantes e concluintes focalizou os seguintes quesitos: moradia, nível de instrução do pai e da mãe, renda familiar, modalidade do ensino médio e da instância administrativa a qual pertenciam as escolas e sobre os planos profissionais futuros. Levantar o perfil socioeconômico dos alunos possibilitou-nos conhecer melhor o tipo de aluno que se dirige a esse curso.

Em relação ao sexo e a idade de ingresso na universidade, os dados foram coletados no Sistema de Gerenciamento Acadêmico da universidade, ao qual a pesquisadora tem acesso livre devido a seu cargo e função na estrutura

⁹ Este software foi desenvolvido por Vergés e Grize como um instrumento auxiliar na análise de evocações: lexicográfica e de categorização por análise de conteúdo, segundo informa seu manual.

universitária¹⁰.

Nesse mesmo instrumento, solicitava-se que o aluno apontasse em que área do conhecimento pretendia dar continuidade a seus estudos, oferecendo cinco alternativas: Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Educação e outra área. As três primeiras disciplinas são componentes do curso de Ciências Sociais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para tal curso - Resolução CNE/CES n.º 17, de 13 de março de 2002. A inclusão da Educação deveu-se à finalidade precípua do curso, ou seja, formação de professor de Sociologia do ensino médio. Também apresentamos a opção pós-graduação em outra área, considerando a amplitude das Ciências Humanas. A questão permitia que se fizesse mais de uma opção.

Com os instrumentos de pesquisa eleitos, buscamos conhecer quais características do curso foram determinantes para sua escolha por ingressantes e concluintes, quais diferenças, se existentes, pudemos observar entre as representações de ser professor pelos dois grupos de estudantes, quais as atitudes, crenças e valores parecem ter sido mais afetados e que características do modelo adotado podem ter sido mais determinantes para as diferenças observadas nas representações dos dois grupos.

¹⁰ Considerou-se o número total de alunos no momento do seu ingresso no curso, ou seja, N= 60.

V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

5.1 - Entrevista com o Prof. André Botelho

Considerando o acúmulo de discussões que existe no campo educacional sobre as consequências negativas do modelo 3 + 1 para a educação brasileira, supúnhamos que ricos embates teóricos teriam sido estabelecidos entre as duas unidades, IFCS e Faculdade de Educação, a fim de que se estabelecesse qual projeto de formação de professores seria o mais adequado. No entanto, o curso nasceu do desejo de um grupo de professores lotados no IFCS de criar um curso noturno. Tal grupo vislumbrou a possibilidade de alcançar tal objetivo com o estímulo governamental que estava se dando às universidades para criação de licenciaturas noturnas. Conforme nos diz o Prof. André:

Nós soubemos da lei que obrigava os cursos de bacharelado que tinham modalidade de licenciatura deles próprios proverem esta licenciatura e não mais no modelo 3+1 com a concentração de responsabilidade da Faculdade de Educação sobre a licenciatura. Então, como a gente teria que fazer uma licenciatura, e já havia a ideia de um curso noturno, não nos ocorreu, mesmo, a licenciatura porque nenhum de nós tinha nenhuma relação com a licenciatura. Até porque licenciatura era exclusiva da Faculdade de Educação. Nosso interesse original era exclusivamente um curso noturno.

As normas legais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito das licenciaturas somadas às ações que vinham sendo empreendidas pelo governo federal em relação à reforma da universidade brasileira serão o

combustível necessário para que o curso noturno seja, enfim, criado.

O convencimento dos professores não envolvidos diretamente na questão passou pela abertura de vagas docentes com a ampliação dos quadros dos departamentos, há bastante tempo deficitários:

Havia bastante tempo que nenhum dos departamentos conseguia vaga docente. Não havia uma política, aquela altura, de substituição de vagas, ficamos muito tempo sem reposição. Nos oito anos do governo Fernando Henrique não houve nenhuma vaga. No início do governo Lula começou a haver, mas, enfim, ainda não só são poucas, mas como não se tinha muita clareza como queaté que teve o REUNI com uma política clara que privilegiava quem criasse vagas discentes em diferentes modalidades.

Em relação ao currículo estabelecido para o curso, parece que a primeira preocupação passou pela definição do tempo de duração do curso a fim de que se cumprisse integralmente toda a legislação pertinente e a representação que se tinha de qual seria o perfil de aluno a quem este curso atenderia:

Naquele momento, estávamos trabalhando com uma representação, com um tipo ideal que era um homem, mais velho e trabalhador.

Também de vital importância na discussão curricular foi a inclusão dos laboratórios no rol de disciplinas obrigatórias. A pesquisa de doutoramento, e outras que se seguiram, da professora do departamento de Sociologia e, na ocasião da criação do curso, vice-diretora do IFCS, Dra. Gláucia Villas-Boas, sobre a relação entre evasão, currículo e pesquisa no curso de bacharelado em Ciências Sociais da UFRJ, desde 1939 até a década de 90 do século passado, apontara que a participação dos alunos em grupos de pesquisa diminuía consideravelmente os níveis de evasão do curso.

Parece ter contribuído para a inclusão da pesquisa como um dos polos norteadores do currículo o fato de os principais departamentos envolvidos no projeto, Antropologia e Sociologia, dividirem exitosamente o programa de pós-graduação. Entendem os professores do referido programa que graduação e pós-graduação, leia-se: ensino e pesquisa, caminham juntos conforme relata o Prof. André Botelho

O nosso Programa de pós-graduação chegou à nota 7 que é a nota máxima na CAPES. O que pra gente foi uma alegria muito grande e, sobretudo, para os colegas da das gerações anteriores, como a professora Gláucia, aqueles professores, aqueles colegas, que fizeram o Programa. E que fizeram o Programa muito associado à graduação. Quer dizer, a ideia que venceu, uma vez que o nosso Programa é o único que nasceu zero e chegou a sete. É a prova de que há mobilidade social na CAPES, porque quando o sistema nacional, surgiu....os outros Programas que são sete, como o da USP, hoje em dia, só nós e o da USP, já nasceu sete. A ideia é que o laboratório, esse laboratório de pesquisa social na graduação, foi junto com o Programa e os mesmos professores, quer dizer, todo professor da pós é professor da graduação. Isso foi uma coisa muito talhada por esta geração de colegas, a ideia de que ensino e pesquisa não são coisas indissociadas é parte da história desse instituto. Então, nós não tivemos problemas com isso. Nem junto ao colegiado, aos colegiados. Nem na interpretação que fizemos da legislação curricular para formulação da nossa proposta própria, uma proposta que refletisse a nossa história. E era muito saudável para gente que a legislação afirmasse justamente essa indissociabilidade, pois comprovava as nossas escolhas do passado, as escolhas institucionais do passado.

Outro fato que difere de outras propostas curriculares diz respeito à distribuição das disciplinas na grade horária semanal. A fim de cumprir a legislação referente à carga horária mínima para integralização do curso e não ter um curso com mais de quatro anos, chegou-se a uma solução peculiar: o período letivo é pensado em dois módulos. O módulo A é composto por três semanas letivas e o módulo B com uma. Nas três semanas do módulo A são distribuídas as disciplinas teóricas ou teórico-práticas como as eletivas de

escolha restrita. Na semana do módulo B, apenas os laboratórios são oferecidos:

As disciplinas práticas que são os laboratórios não desempenham só um papel no cumprimento da integralização do curso, da carga. Elas desempenham também, um papel pedagógico. Até como elas são disciplinas, elas são cumulativas, o aluno vai redigir com base na sua experiência acumulada das diferentes etapas de um projeto de pesquisa, vai redigir simplesmente seu projeto de pesquisa. Além disso, tem um papel pedagógico no sentido da maximização dos conteúdos, porque são saberes práticos que estão envolvidos aí.

Esta distribuição das disciplinas em módulos proporcionou aos professores do curso um sentimento de urgência que não encontra paralelo em outras pesquisas com professores nas quais já participamos. É como se o fato de ter três semanas de sua disciplina cortada pelos laboratórios obrigasse o professor a trabalhar todo o conteúdo naquele espaço-tempo circunscrito. Tal sentimento tornava-se explícito frente ao nosso pedido de encontro com os alunos ingressantes sempre negado. Só nos foi possível tal contato no primeiro momento do primeiro dia aula da semana do laboratório.

A se considerar as dificuldades já amplamente apontadas pela formação inicial do professor num modelo apensado ao bacharelado, onde teoria e prática são dissociadas, é de se registrar como promissoras as inovações aqui apresentadas.

5.2 - Estrutura curricular do curso

A UFRJ ofereceu, pela primeira vez, vagas para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais no vestibular de 2009. Tal curso é fruto do empenho prof. Gláucia Villas Boas e do coordenador do curso de Ciências Sociais, prof. André Pereira Botelho¹¹ e do técnico-administrativo em educação Flávio Pacheco dos Santos que juntos elaboraram as bases do novo curso, cada qual, é claro, com suas atribuições e *expertises*.

Outros cursos da UFRJ sofreram reformas curriculares, na mesma época, a fim de se adequarem às normas gerais emanadas pelo MEC e pelas instâncias deliberativas da universidade. Observamos, no entanto, que a preconizada mudança não se deu como desejado por absoluta dificuldade de entender o que se propunha, como já apontavam Aguiar e Scheibe (2010). Diferentemente do curso em tela que já anunciava em seu Projeto Pedagógico:

Deve-se ressaltar que esta nova organização curricular prevista na legislação e estimulada pela UFRJ está diretamente associada à constatação da inadequação da formação dos licenciados segundo o modelo de formação conhecido como 3+1, isto é, aquele que apenas acrescenta às disciplinas do curso de bacharelado um conjunto de disciplinas pedagógicas e atividades de estágio. Nesse sentido, este novo modelo de curso criará alternativas curriculares ao antigo modelo 3+1 e possibilitará a articulação entre os diferentes agentes formadores – IFCS e Faculdade de Educação - fortalecendo os mecanismos institucionais de implementação de uma sólida política de formação inicial de professores na UFRJ e contribuindo para a melhoria da Educação Básica.

Faz-se importante registrar a razão da ausência do Departamento de Ciência Política (DCP) nessa discussão, considerando que falar em Ciências Sociais é falar em três áreas imbricadas do conhecimento. Parece-nos que são duas as explicações. Primeiramente, os departamentos de Antropologia e de

¹¹ Ver transcrição da entrevista do Prof. Dr. André Botelho no anexo 1

Sociologia estão unidos, há muito, por seu programa conjunto bem sucedido de pós-graduação (conceito máximo na CAPES), facilitando, o diálogo entre parceiros. Em segundo lugar, o departamento de Ciência Política estava, à época, sob intervenção da direção do IFCS em face da falta de chefia, do esvaziamento de seu quadro docente e do fechamento de seu programa de pós-graduação pelas instâncias competentes.

Outra questão de relevância para a criação do curso foi a promulgação da Lei Federal n.º 11.684/2008, que alterara o art. 36 da LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Registre-se, contudo, que a Sociologia não é um novo componente nos currículos. Ela já tenha sido ministrada em caráter obrigatório, nacionalmente, entre os anos de 1925 e de 1942 e que na atualidade o seu ensino está estabelecido em alguns estados brasileiros por força de leis locais e/ou por resoluções e portarias de suas secretarias. Este é o caso, por exemplo, do Estado do Rio de Janeiro, cuja constituição, promulgada em 1989, em seu artigo 317, §4.º, determina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no nível médio, tanto em escolas particulares quanto públicas.

Há, portanto, um somatório de circunstâncias que permitem, não apenas a criação de mais um curso noturno como desejado, mas, sobretudo, a ousadia. Um currículo que busca o equilíbrio entre os componentes de referência das ciências sociais, da educação e da pesquisa e com forte presença de atividades práticas que não se limitam, tão-somente, às horas de prática de ensino e estágio.

Parece inegável, também, a importância de autores do campo

educacional sobre o papel da pesquisa na formação e no futuro trabalho docente para as escolhas que foram feitas. Entre tantos autores, destacamos as palavras de Demo (2009, p. 18) sobre o tema:

[a pesquisa,] caminho dos mais profícuos para se chegar “a aprender a aprender”, tem duplo escopo: i) introduz a face metodológica e teórica da produção do conhecimento; ii) constitui-se expediente formativo por excelência, porque cultiva a autonomia e o saber pensar crítico e criativo, temos hoje exemplo convincente na universidade com o programa de iniciação científica do CNPq (Pibic), através do qual alunos recebem bolsas para se associarem às pesquisas dos professores, o que lhes permite não só participar da lide científica, com principalmente, educar-se melhor.

Como registrado anteriormente, a participação do departamento de Ciência Política é bastante tímida, resumindo-se à oferta de três disciplinas obrigatórias, a saber: Introdução à Ciência Política, Teoria Política e Questões Contemporâneas da Ciência Política – esta com carga teórica e prática. A parte prática se constitui na inserção em pesquisa que vem sendo realizada pelo professor da disciplina, neste caso, configurado como um orientador.

No rol de disciplinas obrigatórias oferecidas pelos departamentos do IFCS, há ainda: Introdução à Sociologia, Teoria Sociológica, Questões Contemporâneas da Sociologia, Pensamento Social Brasileiro, Antropologia Cultural, Teoria Antropológica, Questões Contemporâneas da Antropologia. As disciplinas Questões Contemporâneas da Sociologia e da Antropologia seguem o mesmo padrão que o da Ciência Política citada acima.

As disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação são todas de caráter obrigatório e não são específicas para o referido curso, são as mesmas oferecidas a todos os cursos de licenciatura da universidade. As disciplinas comuns aos cursos de licenciatura da universidade são Profissão Docente,

Educação Brasileira (antiga estrutura e funcionamento do ensino), Filosofia da Educação no mundo ocidental, Fundamentos Sociológicos da Educação, Didática, Educação e Comunicação – LIBRAS, Psicologia da Educação, Didática das Ciências Sociais I, Didática das Ciências Sociais II e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Essas disciplinas são inseridas no currículo a partir do segundo período.

As disciplinas Profissão Docente e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são registradas como práticas. A primeira corresponde a 60 horas e a segunda a 400 horas, distribuídas em até dois períodos letivos. Educação Brasileira, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Fundamentos Sociológicos da Educação, Didática e Psicologia da Educação são consideradas teóricas e ocupam 60 horas cada. Já a denominada Educação e Comunicação – LIBRAS, incluída nos currículos das licenciaturas brasileiras por força do Decreto n. 5626/05 que regulamentou a Lei n. 10.436 de 22 de abril de 2002, representa 30 horas de prática e 30 horas de teoria no conjunto curricular. Didática das Ciências Sociais I, Didática das Ciências Sociais II são classificadas como disciplinas teóricas de 30 horas cada.

Também têm caráter obrigatório os laboratórios. São oito no total. Um em cada período letivo, a saber: de pesquisa bibliográfica, análise de textos, trabalho de campo - etnografia, pesquisa de dados qualitativos e quantitativos, de pesquisa audiovisual, redação monográfica e de educação brasileira e dilemas do professor. Sobre esse último, compreendemos ser interessante reproduzir a ementa disponibilizada no Sistema de Gerenciamento Acadêmico, já que tal laboratório foi proposto pelos departamentos de Antropologia e Sociologia sem participação da Faculdade de Educação:

O Laboratório Educação no Brasil e Dilemas do Professor visa discutir os principais problemas enfrentados pelos professores de ensino médio num país que está em ritmo acelerado de ampliação das matrículas nesse nível de ensino. A universalização do acesso de crianças de 7 a 14 anos na escola nos últimos 15 anos tem impactos importantes no acesso de segmentos sociais que são primeiras gerações de estudantes do ensino médio. Uma parcela enorme de estudantes no Brasil tem pais pouco escolarizados e calcula-se que 75% do alunado têm pais com educação até a 4ª série do ensino fundamental. Isso implica que os professores devam se preparar para ensinar a um grupo de estudantes com pouco apoio familiar e com baixa escolaridade familiar colocando assim um desafio maior para a eficácia nos processos de ensino. O Laboratório deverá estar voltado para as recentes pesquisas sobre os efeitos da repetência e deverá propiciar aos alunos o acesso aos dados oficiais sobre nível social dos estudantes, indicadores de proficiência e repetência das escolas brasileiras e especialmente do Estado do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que diversas questões relevantes que têm sido reiteradamente discutidas na área da Educação são incorporadas ao currículo do curso neste laboratório a se realizar logo após as didáticas e as práticas de ensino e estágio supervisionado, oportunizando o cotejamento entre teoria e prática e a retroalimentação. Lembremos que a falta de integração entre teoria e prática é uma das consequências negativas do modelo 3+1 mais citadas na literatura.

Não são previstos pré-requisitos para quaisquer disciplinas dos grupos oferecidos pelo IFCS, sejam elas obrigatórias, eletivas ou laboratórios. No entanto, as “questões contemporâneas”, exigem a inscrição concomitante nas práticas a elas referentes. O mesmo ocorre com as eletivas. O aluno deverá eleger seis entre as listadas a seguir: Antropologia Ameríndia, Antropologia de Gênero, Antropologia e Imagem, Antropologia Biológica, Antropologia Política, Antropologia Urbana, Antropologia da Religião, Ritual e Simbolismo,

Sociedades, Sociologia da Cultura, Sociologia da Literatura, Sociologia do Crime e da Violência Urbana, Sociologia do Gênero, Sociologia do Meio-ambiente, Sociologia do Trabalho ou Sociologia Política.

Não há previsão de disciplinas de livre escolha. Embora nada impeça que o aluno faça disciplinas de outros cursos oferecidos pela universidade, estas não irão se somar às horas e créditos necessários para integralização do curso, todavia, estarão presentes no histórico escolar, com respectivo grau.

A se considerar que as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação são todas obrigatórias e não havendo qualquer possibilidade de que o aluno curse outras oferecidas por aquela unidade e que estas se somem para integralização do curso em questão, percebemos, mais uma vez, a limitação curricular em face do acúmulo próprio do campo educacional.

Todas as eletivas oferecidas no curso se constituem, de fato, numa dupla teórico-prática cursada concomitantemente, razão pela qual foram agrupadas sob o nome “atividades acadêmicas de escolha restrita”.

Em conformidade aos dispositivos legais referentes à carga horária, o aluno deverá cumprir 2.890 horas, a fim de fazer jus ao título e grau de licenciado em ciências sociais. Deste total, 790 horas são denominadas requisitos curriculares suplementares, ou seja, são os elementos práticos das disciplinas.

A estrutura curricular do curso chama particular atenção quando pensamos que, inicialmente, a proposta dos departamentos de Sociologia e Antropologia era criar um curso noturno, espelho daquele que já existia, desde 1939, em horário integral. A revisão das licenciaturas propugnada pelos textos legais somada à reforma das instituições federais de ensino, no entanto,

apontou para um outro caminho: uma licenciatura inteiramente nova.

O Projeto Pedagógico ao apontar, explicitamente, o rompimento do modelo 3+1 nos permite imaginar que os responsáveis pela criação do novo curso mergulharam na literatura educacional, ultrapassando o estabelecido e apresentando uma nova alternativa de formação de professores.

Sabemos, por força do trabalho realizado no lócus da pesquisa, que uma nova estrutura curricular vem sendo gestada. Resolução do Conselho de Ensino para Graduandos determinou a realização de atividades de extensão para todos os estudantes dos cursos de graduação da UFRJ, devendo estar previsto um mínimo de dez por cento de carga horária em atividades de extensão nos respectivos currículos, em relação ao total de créditos a serem cursados, com o devido registro no histórico escolar do estudante.

Além disso, o Departamento de Ciência Política, hoje reestruturado, definiu em reunião departamental a oferta de, ao menos, duas disciplinas eletivas por semestre, tendo já iniciado no atual período letivo. O DCP também vem negociando junto aos demais departamentos – Sociologia e Antropologia – a sua entrada no Núcleo Docente Estruturante¹² do referido curso. É, ainda, demanda dos alunos, a previsão de disciplinas de livre-escolha como forma de ampliar os conhecimentos acadêmicos, inclusive no campo educacional.

Até o momento, não temos conhecimento de qualquer proposta oriunda da Faculdade de Educação para o currículo do curso em questão, mesmo sendo ele, em essência, um curso de formação de professores de uma das

¹² O Núcleo Docente Estruturante tem função consultiva, propositiva, avaliativa e de assessoramento sobre matéria de natureza acadêmica e integra a estrutura de gestão acadêmica em cada curso de graduação, sendo corresponsável pela elaboração, implementação, atualização, consolidação e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso.

etapas componentes da educação básica.

5.3 – Perfil socioeconômico

Conforme mencionado em item anterior, trabalhamos com questões fechadas e abertas. As primeiras definiram o perfil socioeconômico dos respondentes e foram aplicadas simultaneamente ao teste de associação Registremos, ainda, que a escolha dos quesitos baseou-se naqueles apontados por Gatti (2009) e Fanfani (2005), citados em capítulo precedente que trata da condição docente, além de outros autores apontados na revisão de literatura.

Como já registrado, na primeira etapa da nossa coleta de dados, aplicamos a um grupo de 49 respondentes, 21 concluintes e 28 ingressantes, o teste de associação livre e as questões fechadas, sobre o perfil dos alunos do curso.

Um dos primeiros dados que chamou nossa atenção foi o aumento da participação feminina do curso em tela, quando comparamos os dois momentos de ingresso. Os gráficos 1, 2 e 3, no Anexo 3, apresentam os dados coletados no Sistema de Gerenciamento Acadêmico. Consideramos ser mais fidedigno ao que nos propusemos observar o número total de alunos que ingressaram no momento assinalado, ou seja, N= 60, tanto em 2009, quanto em 2013.

Enquanto em 2009 há uma discreta supremacia masculina; em 2013, vemos aumentar a participação feminina. Supomos, com base na literatura sobre a feminização do magistério, que isso se deva ao fato de que, neste

interregno, o curso tenha se afirmado como uma licenciatura.

Já na década de 90 do século passado, a feminização do magistério tornou-se objeto de diversos estudos. Embora exista um consenso sobre essa associação, diferentes pesquisadores ressaltam diferentes aspectos e consequências do fenômeno. Assim, por exemplo, Tambara (1998,) aponta a ocorrência de uma provável colagem das características próprias femininas ao exercício do magistério. Campos (2002) analisa tal processo associando-o ao desprestígio da profissão docente, à sua baixa remuneração e pouca qualificação. Carvalho (1999, p. 13) afirma que as professoras, principalmente, das antigas escolas normais dotaram a profissão com referenciais domésticos e de maternagem. Silva (2002, p. 96), no entanto, considera que a feminização é fruto da luta das mulheres a fim de se estabelecerem profissionalmente; já Louro (2007), com quem concordamos, afirma que não há uma “natureza feminina”, pois as características identitárias são obra de condições sociais e históricas, tanto para as instituições quanto para suas personagens.

No quesito idade quando do ingresso, os dados apresentam semelhanças entre os dois grupos. Registremos que também utilizamos os dados do Sistema de Gerenciamento Acadêmico, por isso o nosso N= 60. A grande maioria, aproximadamente 40 alunos, está localizada nas faixas etárias entre menos de 20 e até 25 anos.

Mas não podemos deixar de perceber que há entre os concluintes (aqueles que ingressaram em 2009) um considerável número de pessoas com mais de 26 e menos de 36 anos. Já entre os ingressantes (aqueles que ingressaram em 2013), vemos um quantitativo maior no grupo com mais de 25 e menos do que 31 e um percentual maior no grupo de 46 a 50 anos.

Em relação à moradia, adotou-se, para a categorização das respostas o conceito de região metropolitana, ou Grande Rio, que reúne atualmente 19 municípios. Em relação à moradia no interior da cidade do Rio de Janeiro, sede do curso, utilizou-se a divisão territorial adotada pela prefeitura, desde 2004, com vistas ao planejamento urbano. Os 160 bairros da cidade são divididos em trinta e nove regiões administrativas e estas localizadas em 5 áreas de planejamento (AP) categorizadas em face dos seguintes critérios: território e meio-ambiente, população, economia, educação, saúde; cultura, esporte, lazer e turismo; infraestrutura e uso do solo, transporte, desenvolvimento social e habitação.

Faz-se necessário o registro de que os dados apresentados daqui para frente são aqueles informados pelos respondentes da primeira etapa da coleta de dados, ou seja, nosso N= 49, sendo 28 ingressantes e 21 concluintes.

Observamos, então, que se no grupo de concluintes o Grande Rio representa o local de moradia para quase 50% dos respondentes, o mesmo não se repete em relação ao outro grupo, mais concentrados na AP2¹³ e AP3¹⁴, regiões com maiores ofertas de equipamentos urbanos. Entende-se por equipamentos urbanos: parques, teatros, museus, centros culturais, bibliotecas, meios de transporte mais rápidos e eficientes e outros que definem uma melhor.

Quando tratamos da condição docente, vimos que Gatti (2009) e Fanfani (2005) salientam que a escolaridade dos pais deve ser tomada como um

¹³ Inclui todos os bairros da zona sul, Alto da Boa Vista, Tijuca, Vila Isabel e Grajaú.

¹⁴ Inclui os bairros constantes das Regiões Administrativas de Ramos, Penha, Vigário Geral, Ilha do Governador, Complexo do Alemão, Complexo da Maré, Méier, Inhaúma, Jacarezinho, Irajá, Madureira, Anchieta e Pavuna.

importante indicador na análise da identidade e profissionalidade docentes, daí termos incluído questões fechadas sobre o nível de instrução familiar, separando-as em função do gênero. Percebemos que há entre o grupo de alunos ingressantes pais com maior número de anos na escola do que o outro grupo.

Em relação à renda familiar, metade dos respondentes está situada na faixa que vai de três a cinco salários-mínimos: 14 dos ingressantes e 10 dos concluintes, imediatamente seguidos pelos situados na faixa de um a três salários: 9 do primeiro grupo e 6 do segundo grupo.

Tais dados corroboram resultados de outras pesquisas que localizam a origem dos professores para a educação básica nas classes menos favorecidas. No entanto, Gatti (2008, p. 163) aponta para a existência de sensíveis diferenças, não se constituindo a categoria docente homogênea sob este aspecto, quando confrontados em relação ao nível a que o professor se dedica, a região do país e, até mesmo, a instância administrativa a que a escola onde atua se subordina.

Apresentamos uma questão que nos pareceu bastante relevante para uma pesquisa que tem a formação de professores como tema. Buscamos saber qual foi o curso realizado imediatamente anterior à chegada à licenciatura em Ciências Sociais. Notamos que temos no grupo dos ingressantes um número de egressos da escola normal (3), superior ao número entre os concluintes (0). A presença de tal resultado, somado à maior participação feminina no momento do ingresso, nos faz pensar no processo de cristalização do curso como uma licenciatura. O público que se dirige a esse curso parece já distingui-lo do curso oferecido no turno diurno.

Observemos que são oriundos do ensino médio técnico 5 dos ingressantes e 7 concluintes. Parece pertinente anotar que a escola técnica pública no Estado do Rio de Janeiro é de ingresso, majoritariamente, por concurso, diferentemente do ensino regular e o da modalidade normal oferecidos pela rede estadual que é de acesso universal¹⁵. A bem da fidedignidade dos resultados, devemos, ainda, registrar que não oferecemos nessa pesquisa opções referentes à realização de outros cursos profissionalizantes, como aqueles oferecidos pelo PRONATEC¹⁶ ou pelo sistema S¹⁷, em nível pós-médio.

O sistema educacional dual (público e privado) e bastante desigual no Brasil justifica a questão incluída no levantamento de perfil acerca da instância administrativa das escolas de ensino fundamental e médio cursadas. O resultado corrobora outras pesquisas que apontam a maior presença de ex-alunos de escolas públicas nos cursos superiores de formação de professores – Pedagogia e Licenciaturas. (GATTI, 2005, 2009 e 2011).

Em relação aos planos futuros após a conclusão dessa graduação, é interessante notar que entre os concluintes 3 apresentam intenção declarada de continuar seus estudos na área da Educação, diferentemente, do grupo dos ingressantes, no qual nenhum dos respondentes pretende dar continuidade aos estudos nessa área. Também chama atenção a escolha pela Ciência Política por 8 sujeitos – 1 entre os concluintes e 7 entre os ingressantes. Curioso, já que o referido curso não conta com a presença curricular significativa da área

¹⁵ Usamos o termo acesso universal em contraposição ao acesso restrito do concurso público.

¹⁶ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011.

¹⁷ Escolas mantidas pelos serviços sociais da indústria (SENAI), comércio (SENAC), aprendizagem rural (SENAR) e transporte (SENAT)

de Ciência Política, em face dos dados já relatados da criação do curso. Temos mais interessados na área entre os ingressantes parece retratar o desconhecimento da estrutura por parte desses. Também é curioso notar o desinteresse em relação à área da Educação entre os ingressantes, considerando que estão em um curso de formação de professores. Mas parece significativo que o mesmo não ocorra com os concluintes, entre os quais apenas 4 em 21 respondentes preferem trabalhar em outra área

Observemos, ainda, que dos sujeitos da pesquisa que desejam ser professores de Sociologia do ensino médio, a grande maioria, pretende fazer isso nas redes públicas, mesmo admitindo que poderiam ter mais de uma opção. O perfil estabelecido, nos parece, corrobora os dados apresentados na revisão de literatura referentes às características básicas e demográficas, de escolaridade e posição socioeconômica dos professores brasileiros, em especial, e latino-americanos, de modo geral.

5.4 - Teste de Associação Livre de Palavras

Procedemos à análise da associação livre de palavras, primeiramente, listando todas as palavras evocadas observando a sua frequência, bem como a sua distribuição nos níveis hierárquicos criados (Anexo 1).

Na apresentação desses dados, os sujeitos da pesquisa foram identificados pelas letras: (AI) alunos ingressantes e (AC) alunos concluintes. Trouxemos, também, as falas que nos pareceram ilustrar o significado da palavra para os sujeitos pesquisados.

Ao serem solicitados a responder quais palavras lhes vinham à mente

quando escutavam a expressão indutora “ser professor”, os 21 alunos concluintes citaram 101 palavras, destas 74 diferentes. *Conhecimento, dedicação, ensinar e respeito* são citadas 3 vezes cada . Já *paciência, precarização e responsabilidade* são citadas 4 vezes cada..

Quando verificamos em qual nível hierárquico estas palavras se apresentaram, constatamos que responsabilidade surge três vezes no primeiro nível hierárquico e uma vez no terceiro. Em todas elas, a evocação parece guardar relação com a fala do sujeito AC 20: “Responsabilidade com a formação humana de sujeitos históricos.”

Já paciência aparece no primeiro nível duas vezes, uma no terceiro e uma no quinto nível hierárquico. Trazemos as falas abaixo para ilustração do que parece ser o entendimento do termo paciência:

A paciência [pois] julgo ser essencial, pois com tantas dificuldades para o exercício da profissão é necessário ter muita paciência pois o ensino, ou seja, a aula deve ser garantida independente da desvalorização da profissão (AC16)

Antes de mais nada, paciência, pois para mim este é um constante exercício que como professor terei que enfrentar no dia a dia. (AC22)

O termo precarização aparece duas vezes no segundo nível e duas no quinto nível hierárquico.

A conjuntura atual da escola pública (e também da maioria das particulares) brasileira. (AC 4)

Na realização de meu estágio docente, pude observar a quantidade enorme de trabalho de um professor realmente comprometido com a educação e a profissão docente. (AC10)

O termo conhecimento aparece no primeiro, no segundo e no quarto nível hierárquico.

Para que tenhamos condições de lecionar, o conhecimento é extremamente importante no contexto da formação escolar do aluno e também o professor. (AC21)

O termo dedicação aparece no primeiro, no segundo e no terceiro nível hierárquico.

Ser professor é buscar cada dia mais conhecimento. Para dar uma aula considerada boa é necessário preparo, estudo e buscar as experiências do cotidiano. Ser professor de sociologia aumenta essa responsabilidade, pois precisa saber um pouco de tudo. (AC2)

O termo ensinar é colocado no primeiro nível hierárquico duas vezes e uma no quarto nível.

Porque ensinar é uma arte, além do conteúdo é a habilidade que desenvolvemos no decorrer a carreira. (AC17)

O termo respeito aparece no primeiro, no segundo e no quinto nível hierárquico.

Respeito é o que falta não apenas na sociedade (desigual), como as diversas instituições, principalmente, na escola e no trato professor-aluno. (AC 14)

Os 28 ingressantes de nossa pesquisa citaram 140 palavras, destas 84 distintas. Nove sujeitos evocaram a palavra paciência (N=9); oito, educação (N=8); sete, dedicação (N=7) e cinco, estudo (N=5).

O termo paciência foi hierarquizado por duas pessoas no primeiro nível, por uma no segundo, por três no terceiro, por duas no quarto e por uma no quinto. Para dois dos sujeitos, a palavra paciência vem associada à transferência de responsabilidade da família à escola:

Deverá ser provido de paciência, uma vez que os pais transferem a responsabilidade de educação aos professores. (AI 2)

A falta de disciplina dos alunos a falta de compromisso dos pais que pensa que escola é local para educar e ensinar. E crianças

desrespeitando professores. Paciência é primordial para passar por essa problemática e contornar da melhor forma. (A1 4)

O termo educação foi hierarquizado quatro vezes no primeiro nível, uma vez no terceiro e quinto níveis e duas vezes no quarto. A palavra Educação não é citada enquanto sinônimo de um sistema formal de ensino, mas como um somatório de valores e respeito ao próximo.

A educação é a base para todo e qualquer profissional exercer a profissão que exerce. (A1 14)

Escolhi educação como a mais importante pois acredito que seja o ato mais importante ao professor. É preciso ter educação para transmitir educação. (A1 17)

O termo dedicação foi hierarquizado no primeiro e no quinto nível, apenas, uma vez e quatro vezes no segundo nível. Tal termo não parece estar próximo a uma “maternagem” ou algo que o valha como se vê em estudos sobre representações sociais de identidade docente com professores de crianças pequenas, por exemplo. Estaria mais próximo do termo estudo que segue abaixo.

Para haver atualização do conhecimento é importante a dedicação em sua profissão. (A110)

Ser professor é buscar cada dia mais conhecimento. Para dar uma aula considerada boa é necessário preparo, estudo e buscar as experiências do cotidiano. Ser professor de sociologia aumenta essa responsabilidade, pois precisa saber um pouco de tudo. (A1 2)

O termo estudo aparece uma vez no primeiro, terceiro e quarto nível e duas vezes no segundo nível. Estudo surge nas falas como tradução de atualização constante. Vejamos um exemplo:

Para se tornar um bom professor o primordial e essencial é o

estudo. Pois sem conteúdo um professor é falho em sua profissão. É preciso haver estudo mesmo depois de formado de forma que haja sempre atualização de seu conhecimento (AI 10)

5.5 – Questionário

A fim de aprofundar o significado atribuído às representações sociais de *ser professor*, retornamos ao campo e aplicamos um questionário com 9 questões abertas a 18 alunos ingressantes e 17 concluintes. Registremos que estes respondentes não participaram da primeira etapa da coleta de dados.

A fim de conhecermos quais características do curso foram determinantes para a sua escolha por ingressantes e concluintes, perguntamos por que tal escolha. Doze dos 17 concluintes afirmam que o magistério não seria de fato, sua intenção inicial. Os fatores de peso na escolha vinculavam-se ao fato de ser um curso noturno, localizado no centro da cidade. Ser uma universidade pública e, por isso gratuita, também contribuiu nessa escolha. Algumas das respostas apontam que o curso de Ciências Sociais era a segunda opção, a primeira era o curso de Direito oferecido pela mesma instituição, no mesmo turno e na mesma área geográfica. Apesar de não ser sua primeira escolha, esses alunos parecem ter gostado do curso, uma vez que permaneceram nele, uma questão que é explicitada por vários respondentes.

A escolha do curso de licenciatura foi aleatória. Na época, trabalhava e visava um curso noturno. Sobre a escolha da licenciatura em Ciências Sociais também pesou a relação candidato-vaga. [...]. Em resumo, a escolha se deu em função do horário, da identificação com a área e por conta da pequena procura existente na ocasião. Apesar de não visar ou atentar para o fato de ser uma graduação para

formar professor gostei muito do curso e não me arrependi da escolha feita. (AC22)

No início, ou seja, no período em que ainda estava definindo a minha opção de curso, havia me direcionado para o curso de Direito. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais figurou com a minha segunda opção no vestibular da UFRJ. (AC23)

Não ter passado na 1.^a opção no vestibular da UFRJ à época. – Direito – me levou a cursar Ciências Sociais, minha 2.^a opção no vestibular. (AC30)

Minha primeira opção foi Direito, mas passei para o curso de licenciatura em Ciências Sociais e durante o curso gostei muito e resolvi ficar. (AC38)

Já dos 5 restantes, 4 informam que a escolha se vinculou ao desejo de ser professor:

1) o currículo; 2) a oportunidade de dar aula e de fazer pesquisa; e 3) o peso reflexivo das ciências sociais (AC25)

Por que me interessava em dar aula e gostei do currículo de ciências sociais (AC27)

Porque era o curso que desejava fazer na época em que prestei meu primeiro vestibular (para Psicologia), mas desisti por acreditar que não me traria ganhos financeiros altos. Como no curso de psicologia tive a experiência de lecionar, uni o útil ao agradável e decidi cursar uma faculdade que me habilitasse a dar aulas de ciências sociais.(AC32)

Escolhi porque sempre me imaginei trabalhando com educação e também porque Ciências Sociais já me chamava atenção há algum tempo, Foi como juntar as duas áreas de interesse maiores. (AC39)

Entre os ingressantes, os sujeitos mostraram-se mais familiarizados com o conteúdo específico das Ciências Sociais, vinculando sua escolha profissional a essa área do conhecimento. Apenas, 4 dos 18 sujeitos apontam a escolha pelo magistério.

Me identifiquei muito com a formação para atender uma necessidade de formação social. Nasci em um país que alguns professores desapareceram por ter ousado mostrar outras formas de pensar. Quero tentar impedir que isso volte a acontecer formando pessoas com consciência crítica. E,

apesar das condições atuais, acredito que é possível mudar. (AI38)

Acredito que o papel do professor é extremamente fundamental e importante ao equilíbrio da sociedade, pois faltam seres humanos que irão fazer a sociedade funcionar. A educação é um dos alicerces básicos de toda a sociedade funcional. Portanto escolhi o curso com o objetivo de moldar as mentes dos jovens, a fim de que a sociedade funcione corretamente.(AI39)

Desejo antigo não realizado na juventude. Identificação com o currículo e as questões estudadas. Afinidade com a função do professor além da possibilidade de agregar valor ao meu trabalho como roteirista e diretor de cinema e TV. (AI41)

Por que é um curso que possibilita tanto o magistério quanto a pesquisa e a pós-graduação (AI45)

Cotejando as respostas dos dois grupos, as impressões referentes à não escolha do magistério parecem se confirmar, como anteriormente já nos sinalizara Lapo e Bueno (2003, p. 76). Também aqui parece que ser professor foi a “alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.” para ambos os grupos pesquisados.

Perguntados sobre o significado de *ser professor* nos dias atuais, as respostas dos dois grupos, em sua maioria, dão ao professor a árdua tarefa de mudar o mundo, transformando-o em um lugar melhor.

Entre os ingressantes:

A importância de ser professor é criar uma mudança social através da educação. Apesar do enorme desafio, para os educadores nas redes públicas principalmente, acredito que ainda posso contribuir na mudança da educação no país.(AI36)

Significa ser um incentivador de pessoas, alguém que vai mostrar um caminho, apoiar e auxiliar o aluno (AI42)

O fato de que a profissão é uma oportunidade de revolucionar os movimentos de opressão, pois um povo ignorante é um povo oprimido. (AI44)

Entre os concluintes:

Ser bastante idealista, em um país em que a profissão docente e a educação é muito desvalorizada. Estar disposto a desafios, árdua rotina diária, frustrações, mas também a algumas alegrias e realizações. Não esperar ser bem pago ou imediatamente reconhecido pelo que faz. (AC22)

Significa formar as novas gerações para a vida em sociedade, aproximá-los do conhecimento produzido pela humanidade até então, gerar nelas o desejo de colaborar para a construção do conhecimento e vida em sociedade. (AC31)

Significa uma grande responsabilidade consigo próprio, ao ter que estar mais preparado intelectualmente; com as crianças, os jovens e os adultos (EJA) por ter que tentar despertar nos indivíduos o interesse pelo conteúdo que lhe será transmitido em aulas. (AC38)

Algo bastante preocupante se atentarmos a respeito da complexificação da condição docente, a pluralidade de papéis e a constituição identitária do professor.

O(a) professor(a) é o(a) ator(atriz) que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolavelmente nas relações educativas. Os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades em certo tempo. O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social [...]. Nessa complexidade, a própria constituição identitária dos docentes da educação básica coloca-se em tensão. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011,p. 26)

Em algum grau, parece que estamos diante do missionário senhor da luz, salvador da pátria. Talvez, tais respostas expliquem os resultados

encontrados em outros trabalhos que atribuem ao professor tantos papéis que acabam por fazê-lo se esquecer da razão precípua do seu fazer e que o adoecem por um cansaço físico e emocional extremo, a síndrome de burnout¹⁸. Ao afetar a razão de seu fazer, afeta, provavelmente, sua estrutura identitária.

Buscamos saber também o que mais teria influenciado a maneira como o aluno se sente em relação à profissão por ele escolhida. Repete-se, então, para os concluintes, o ideal de transformação da sociedade.

A profissão tem um forte caráter ético e ideológico. A pessoa que escolhe a carreira de professor geralmente busca o ideal de melhorar a sociedade. (AC28)

Pensar e transformar a sociedade através das pessoas, o principal alicerce social. (AC34)

O professor(a) é um agente transformador da sociedade quando atua com respeito, por vocação e com paixão pelo que faz. O Professor (a) tem que acreditar na função transformadora de sua ação nas instituições educacionais. Sem isso o resultado é pífio (AC36)

Não há muita diferença entre os ingressantes. Vejamos:

A satisfação de ser útil em um auto-sacrifício em benefício do bem comum no quesito da reconstrução social atual. Significa também ser perseguidor diário das minhas convicções e ideologias. Um sonhador que através da educação quer ajudar na mudança que ocorrerá de geração em geração. (AI32)

¹⁸ A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:
1) Exaustão Emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) - endurecimento afetivo, 'coisificação' da relação.
3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma 'evolução negativa' no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (CÔDO; VASQUES-MENEZES, p. 2000, s/p.)

Ver que o professor pode influenciar os jovens (AI45)

Ainda acredito que a educação deve formar bons cidadãos. Eu acredito na profissão que escolhi (AI30)

Minhas relações com populações detentoras de diferentes níveis de intelectualidade me fazem estimulado a levar esclarecimento no papel de educador para o maior número de indivíduos.(AI44)

Entre os ingressantes, aparece mais forte o sentimento de pouca valorização da profissão do que entre os concluintes. Esse dado nos pareceu bastante relevante se considerarmos que são estes sujeitos que trazem o que há de mais presente no senso comum sobre a profissão.

O meu entendimento sobre a importância desse serviço versus a falta de reconhecimento.(AI32)

Remuneração baixa hoje está me desmotivando, porém a afinidade que eu tenho com a licenciatura e isso me motiva continuar. (AI40)

Minha mãe é professora da rede municipal e atualmente ela está insatisfeita com a desvalorização da profissão. (AI43)

Solicitamos aos respondentes que apontassem o que mais valorizavam em sua formação e quais teriam sido os professores, livros e autores que os marcaram nesse processo. Tais questões encontram respaldo em Tardif que entende que os alunos/futuros-professores vivem desde muito jovens imersos no mundo da escola e que “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2002, p. 20). Ainda, segundo mesmo autor, esse “saber herdado” é tão forte que não se deixa abalar pela formação profissional específica, acompanhando o novo mestre todos os demais que passaram por sua vida.

Observemos, no entanto, que tanto ingressantes quanto concluintes entendem por formação docente apenas aquela que se desenvolve na graduação e, por conta desse entendimento, 50% dos ingressantes não responderam a esta questão, alegando que estavam no início do curso.

O que os alunos ingressantes e concluintes mais valorizam na formação é a aquisição de alguma criticidade e poder argumentativo que os capacite ao exercício da cidadania e da transformação social.

O aprendizado como um todo está sendo muito importante, passamos a nos reconhecer e nos reinventar como indivíduos e com isso influenciar no meio social. (AI36)

Capacidade de argumentar, porque bons argumentos, bem estruturados podendo mudar a vida de muitas pessoas (AI39)

O pensar crítico e reflexivo sobre o ser humano individual e as sociedades. Porque isto é fundamental para qualquer um de nós exercer mais plenamente sua cidadania. É claro que também devido a minha curiosidade intelectual (AC22)

Ter contato com tantos formatos pedagógicos e os debates na sala de aula ajudam na formação do pensamento crítico. Sem ele, a busca por solução para os problemas que enfrentamos no dia a dia se torna, se torna muito mais difícil. (AC36)

Perguntamos sobre quais foram os professores que os marcaram, as respostas são coerentes com o entendimento do lugar da formação e dependentes do grupo de pertencimento.. Enquanto os concluintes, mais uma vez, localizam a resposta na graduação, os ingressantes recorrem a professores de outros níveis de ensino, em especial, vinculados à memória mais recente, isto é, professores do ensino médio.

Tive bons professores, mas o que mais me marcou foi o prof. Francesco de Filosofia no ensino médio. (AI29)

Sociologia, língua portuguesa, filosofia, geografia e matemática. (AI33)

Os professores do ensino médio, história, português e química. (A139)

Prefiro não citar nomes, mas tive e tenho grandes professores. As disciplinas são várias, posso citar: Antropologia Cultural, Introdução à Sociologia, Laboratório de Análise de Textos, Questões Antropológicas Contemporâneas, Sociologia da Cultura, Teoria Sociológica, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, entre outras. (AC22)

Vários professores foram importantes neste meu caminhar, dentre tantos, são três com os quais gostaria de me parecer quando estiver exercendo a mesma função: Wilson Cardoso (Didática Geral), Ana Prado (Antropologia Cultural) e Mônica Bruckmann (Teoria Política). Vocação, paixão e brilho no olhar não lhes faltavam. O tempo passava muito rápido nas aulas deles, ficava aquele gostinho de "quero mais". (AC36)

Ao perguntarmos aos nossos sujeitos porque os professores apontados se destacaram, observou-se uma grande dispersão nas respostas. Entre os concluintes as relações interpessoais e o domínio do conteúdo são as razões do destaque.

A primeira pelo imenso e variado conhecimento da América Latina e a segunda pela sua autenticidade, conhecimento e amizade (AC25)

Eles me motivavam, dizendo que eu era inteligente e esforçado e também, interferiram quando alguém me tratava com preconceito (AC26)

Pela didática e comprometimento com o ensino e com os alunos (AC29)

Porque eu gostaria de ser igual a eles "quando crescer". Todos tinham aqueles ingredientes que valorizam, sob meu ponto de vista, a profissão docente. Vocação, paixão e brilho no olhar (AC36)

Entre os ingressantes, apenas 10 responderam a essa questão. Observamos tão grande dispersão nas respostas que se mostrou impossível identificar um núcleo comum, ainda que pequeno.

Os resultados provenientes desse bloco de questões nos reportam à definição de professor cunhada por Libâneo e Pimenta:

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda a sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBANEO; PIMENTA, 2002, p. 41; 44).

Quando solicitamos que os respondentes nos expusessem suas impressões sobre como aqueles professores citados no bloco anterior se sentiam em relação à profissão de professor, ingressantes e concluintes, indicam a relevância do trabalho para a transformação do mundo. Retornamos, então, com força à ideia de educar para transformar, “despertando consciências”, acrescido da ideia de vocação.

Como uma forma de desenvolver o bem social (AC28)

O professor(a) é um agente transformador da sociedade quando atua com respeito, por vocação e com paixão pelo que faz. O professor (a) tem que acreditar na função transformadora de sua ação nas instituições educacionais. Sem isso o resultado é píffio. (AC36)

Acredito que como uma “missão” ou “vocação” para tocar o mais íntimo do pensamento de seus alunos e começarem despertar consciências. (AI 29)

A maioria dos professores com que convivi acreditam no poder de transformação que possuem, apensar das dificuldades (AI 42)

Dos livros e autores que mais os teriam influenciado e, desta forma, se tornando referência, os concluintes apontam reiteradamente da área educacional Paulo Freire, por “Pedagogia do Oprimido”. Já dos demais campos

de conhecimento que compõem as Ciências Sociais, os mais citados são os de base: Karl Marx, com “Ideologia Alemã” e o “Capital”, Max Weber, com “Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, Émile Durkheim, com “Formas Elementares da Vida Religiosa” e Pierre Bourdieu, com “A Distinção Crítica Social do Julgamento”

Entre os ingressantes, os poucos que responderam citaram autores de referência das Ciências Sociais que estavam sendo trabalhados no momento da pesquisa: Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre.

Finalmente, perguntamos, apenas aos concluintes, se a forma como se sentiam hoje com relação à profissão escolhida seria diferente daquela que sentiam no início da faculdade. De maneira geral, afirmam que continuam vendo a profissão da mesma forma que viam antes, mas com um sentimento de maior responsabilidade.

O que pensava, continuo acreditando. Que era poder contribuir para o crescimento de outros indivíduos. O que me deixa triste é ver alguns professores só reproduzindo o que existia, ou seja, não dão valor à profissão (AC27)

A maneira como me sinto hoje é ainda parecida com a que quando entrei na faculdade. Se intensificou. Tenho mais temores do que antes porque passei por algumas experiências em sala de aula com alunos do ensino médio e pude perceber, quanto o professor é cobrado e a ele muitas vezes não é permitido errar. Mas ao mesmo tempo tenho tudo isso como um desafio que eu quero muito me jogar de cabeça, quero poder experimentar o outro lado da moeda (o de professor), quero poder sentir os alunos e se possível contribuir com alguma coisa. (AC35)

Interessante notar que embora ingressantes e concluintes percebam a profissão docente como um privilegiado instrumento de transformação social, os segundos trazem em suas falas termos, possivelmente adquiridos durante a

sua formação para o magistério, referentes às dificuldades e à precarização do trabalho docente, corroborando o resultado que encontramos e que nos levam a propor um modelo figurativo que dê conta de explicar os resultados encontrados sob o referencial teórico escolhido.

5.6 – Proposta de um modelo figurativo

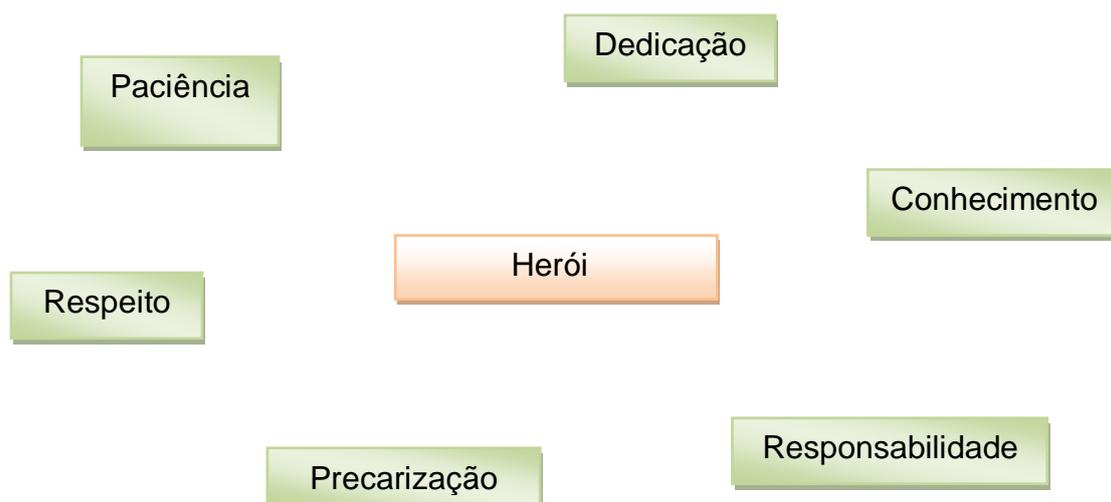
Utilizando-nos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), realizamos uma pré-análise dos dados obtidos, procedendo a diversas leituras flutuantes a fim de identificar núcleos de sentido relacionados ao objeto de representação em tela, observando conceitos e temas abordados, frequências e ausências. Exploramos todo o material obtido na coleta de dados, organizando as falas, para, a partir daí, retirar-lhes unidades de registros, ou seja, palavras ou frases, que em outro momento da análise foram agrupadas, classificadas e categorizadas.

A partir dos dados levantados, buscamos os processos formadores das representações de objetivação e ancoragem, pressupostos da abordagem processual da teoria moscoviciana, como forma de atender aos objetivos propostos pela presente pesquisa. O processo de objetivação envolve a seleção de aspectos do objeto representado, com a elaboração de um núcleo figurativo. Tal processo se vincula à ancoragem, que demonstra a inserção do não-familiar, o novo, em um pensamento social já constituído, usando mecanismos de categorização e rotulação. Desta forma, os sujeitos que representam o objeto, fazendo-o concreto, que, de fato, é abstrato (objetivação), associando a este objeto a algo significativo em seu universo material e simbólico (ancoragem). Em linhas gerais: a finalidade da objetivação

é transformar um conceito em uma imagem, um ícone.

Segundo Moscovici (2012) os indivíduos materializam os conceitos referentes ao um objeto em uma imagem, um ícone, de forma que possam interpretar esse objeto e naturalizá-lo. Desta forma, um modelo figurativo é o resultado de um complexo de imagens que exprime um complexo de ideias.

A partir de tal fundamentação, com base nos resultados obtidos e apoiados na literatura pertinente, propomos a figura abaixo como ilustração de modelo figurativo das representações sociais de alunos ingressantes e concluintes de uma nova licenciatura sobre “ser professor”.



O modelo definido revela a ocorrência de um sistema capaz de facilitar a compreensão das representações sociais sobre “ser professor”. Ambos os grupos o objetivaram em “professor herói”, entendendo-o como aquele indivíduo que vai se dedicar a transformar a sociedade, vencendo todas as adversidades e medos.

Para os ingressantes, este modelo figurativo está associado a “paciência”, “respeito”, “dedicação”, “estudo”. E para os concluintes associa-se

a “paciência”, “conhecimento”, “dedicação”, “responsabilidade” e “precarização”. A imagem presente na fala dos ingressantes é reiterada pelos concluintes que lhe adicionam conceitos adquiridos pela formação específica, reformulando a representação.

Os conceitos de responsabilidade e de precarização são bastante presentes em estudos que afirmam que a reestruturação do capital sob a ideologia neoliberal tem inserido o trabalho docente em contexto cada vez maior de flexibilização, de demandas educativas e de nova regulação, repercutindo diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, transferindo a educação da esfera política para a esfera mercadológica, consubstanciando tensões, incertezas e conflitos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). Não podemos deixar de registrar que tais estudos ocupam lugar de destaque no campo educacional e, portanto, são tratados nas salas de aula dos cursos de formação de professores.

A imagem de herói parece servir para valorizar o professor, já que ele é o sujeito que cumpre uma tarefa social de valor incalculável, na expectativa de transformar o mundo num lugar melhor para as novas gerações. A faceta de transformador vincula-se ao próprio nascimento da escola pública oriunda dos pressupostos da modernidade que define a educação como direito humano universal e, desta forma, concede ao professor o papel principal de formador de corações e mentes. Segundo Tardif e Lessard, parafraseando Karl Marx, a “a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.7. Desta forma, escola-professor-aluno é o tripé sobre o qual se assentam a modernidade e suas promessas. O somatório das solicitações que a sociedade apresenta ao professor através da escola,

justificativa a representação de herói do professor.

Parece-nos que essa crença no poder transformador da profissão serve também como elemento compensador em face à pouca valorização e reconhecimento sociais, bem como à necessidade de se oferecer uma resposta adequada frente ao discurso recorrente que desvaloriza a sua prática e seus saberes. É notável a quantidade de trabalhos que registram as reiteradas falas em pesquisas com professores regentes de turma em que afirmam peremptoriamente de que não trocariam a sala de aula por nada, a despeito de todas as dificuldades que a profissão oferece.

Concluimos que ambos grupos apresentam o mesmo modelo figurativo, pois não observamos que o rompimento com o modelo 3+1 tenha produzido diferenças significativas entre as representações de ser professor pelos dois grupos de estudantes. Atitudes, crenças e valores parecem não terem sido afetados pela nova estrutura curricular. Assim, não há como apontarmos quais características do novo modelo de formação adotado pelo curso mostraram-se determinantes na constituição da representação social de ser professor.

Mesmo entendendo que a alteração da representação social da identidade docente marcada tão indelevelmente pela história da formação e condição docente se faz tão premente, havemos de registrar que o tempo de uma graduação parece ser muito curto para mudanças perceptíveis.

Tal fato encontra explicação pela Teoria das Representações Sociais que mostra a força e permanência de uma representação social constantemente ratificada por um discurso difundido continuamente que se perpetua sem abalar convicções e práticas. Esta permanência pode ser atribuída ao peso da cultura, considerando que as representações sociais individuais e grupais estão

mergulhadas nas representações da cultura, afetando os seus processos de construção. Não podemos deixar de perceber que o professor-herói, modelo figurativo proposto, é de interesse social, em especial, dos governos que mantêm salários degradantes.

CONCLUSÃO

Concluindo, esse trabalho buscou investigar as representações sociais dos alunos ingressantes e concluintes de uma nova licenciatura sobre “ser professor”. Tal escolha se justificou porque o curso em tela se apresenta como um novo modelo de formação de professores surgido no âmbito da revisão da graduação proposta pelas normas oficiais a partir da promulgação da LDBEN em vigor, em substituição ao consagrado e questionado modelo 3+1.

Embora tenhamos concluído não ter havido mudanças de atitudes, crenças e valores, logo não ter sido alterada, por conta das novas informações sobre a profissão docente trazidas pela graduação, a representação social de “ser professor” para nossos sujeitos no período de quatro anos, o presente trabalho permitiu-nos conhecer importantes inovações no campo da formação de professores, em especial aquilo que diz respeito à efetivação da relação teoria e prática cujo ápice parece ser o laboratório “Educação no Brasil e Dilemas do Professor” que tem o papel de retroalimentador, com a socialização dos saberes da experiência docente adquirida pelo aluno com sua ida ao campo onde se dará sua labuta diária, ao seu campo de trabalho, à academia de forma que práticas e teorias possam ser confrontadas.

Acreditamos ter indicado, pois, algumas pistas que podem continuar em novos estudos. Se o tempo de uma graduação parece ser pequeno para alterar substancialmente uma representação social tão arraigada quanto a de um profissional que nos é tão habitual desde a mais tenra idade, é salutar verificar que há tentativas na área da formação e que questões candentes do trabalho docente estão chegando de forma crítica aos futuros professores.

Creemos que os resultados aqui encontrados apontam, então, para necessidade de darmos continuidade a pesquisas como essa. Sugerimos, ainda, que o referido curso, lócus da atual pesquisa, deva ser acompanhado pari passu por profissionais da educação e das ciências sociais aplicadas, pois a sua estrutura curricular e a forma como as disciplinas são distribuídas e trabalhadas no período letivo merecem atenção daqueles que têm a formação de professores como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; SHEIBE, L. Formação e valorização. Desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília,DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, 2010

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, n. 1, s/p., 2008.

_____. Um estudo sobre os processos formadores das representações sociais de “ser professor”. Porto Alegre: XIV ENDIPE, 2008.

_____. Usos e abusos do estudo de caso, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo:, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Rio de Janeiro: Ensaio, v.15, n. 27, p.579-594, 2007.

_____. Abordagem Estrutural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n 14/15, p. 17 – 38, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A J; GEWANDSZNAJDER, F. O métodos nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In FAUSTO, A; CERVINI, R.(Org.). O Trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano nos anos 80. UNICEF/FLACSO/UNESCO, São Paulo: Cortez, 1996, p. 117-132

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, DF: INL, 1976.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRAGANÇA, I. F. S., formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. In: **As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias**. Rio de janeiro: Lab. Educação e Imagem, 2009

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. **Decreto de criação do Colégio Pedro II**, de 2 de dezembro de 1837, Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_imperio.html.

Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e base para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL, Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. **Documento referencial.** Brasília: MEC/CONAE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n. 09, de 08 de maio de 2001. **Estabelece Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13272:parecer-cp-2001&option=com_content&view=article. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 01, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de ensino superior. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Dec. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Dec. 5800, de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Dec. 7219, de 24 de junho de

2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei 11096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Dec 6096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. Decreto-lei 4244, de 09 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. Lei 0452, de 05 de julho de 1937. **Organiza a universidade do Brasil.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1930-1949/L0452.htm. Acesso em 20 nov 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Dec. 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino Secundário.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm. Acesso em 20 nov 2012.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GARRIDO, S. P. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente In: **Educación e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago.

2007

-----. **La condición docente**: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005

FERREIRA, M. O. V. - Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan./abr. 2011

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF,: UNESCO, 2011

GATTI; B. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011 In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, 2012.

_____. Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de **renovação**. São Paulo, Autores Associados

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

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

_____. Formação continuada de professores: a questão piscossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, 2003, p. 191-204.

_____. A construção da pesquisa em Educação no Brasil. Brasília, DF: Plano, 2002

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(Org) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUEDES, N. C. História e Construção da Profissionalização nos Cursos de Licenciaturas In: II Congresso de História da Educação, Natal. **Anais...**, Natal: Congresso de História da Educação, 2002, p. 145-146.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JODELET, D. - Representações Sociais: um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

LOUREIRO, M. C. S. Representações sociais e formação de professores. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. **Representações Sociais e Práticas Educativas**. GOIÂNIA: Ed. UCG, 003, p. 105-116.

LÜDKE, M.; BOING, L. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 número. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MAIA, H.; FUMES, N.; AGUIAR, W. (Org) **Formação, atividade e subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

NÓVOA, A – Apresentação In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H (Org.) - **História e Memória da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, , p. 9-15.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.) **Profissão professor**, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida n: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11- 30

NUNES, C. 'O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.35-60, 2000

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, Santarém, Portugal, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SERRES, M. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais In: **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 13 ed., 2012, p. 95 - 118.

TANURI, Leonor M. História da Formação de professores In: **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 14, p. 61-88, 2000.

_____. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, p. 7-98, 1970.

TEDESCO, J.C. Calidad de La Educación y Políticas Educativas In: **Saber (e) Educar**, Porto, n.13, p.15-29, 2008

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos tiempos y nuevos docentes. In: Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, **Anais**. Brasil – Brasília, 10 - 12 Julio 2002

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas a saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VICENTINI, P.P.; LUGLI, R.G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, R. Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2009

VILLAS-BÔAS, Gláucia Krause - Tempos de formação: currículos e evasão em ciências sociais na UFRJ – 1939/1988. **Série Estudos Ciências Sociais PPGSA/IFCS/UFRJ**, n. 1.

_____. - **A Vocação das Ciências Sociais (1945-1964)**. Um estudo da sua produção em livro. Tese de doutoramento, USP, SP: 1992.

VILLELA, H. - A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX In: ARAÚJO, J.; FREITAS, A; LOPES, A.- **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. Campinas: Alínea, 2008 p. 29-46

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134

ANEXOS

Anexo 1 – Testes de Associação

Anexo 1.1 - Ingressantes, por hierarquia

AI	1	2	3	4	5
1	<p>Ensino</p> <p>O método de ensino é essencial para a atividade do professor, pois mostra o quanto ele é habilidoso em multiplicar conhecimentos</p>	<p>Pessoas</p> <p>O tratamento do professor para com as pessoas é importante, pois o profissional depende delas para executar um bom trabalho e, através delas, avaliá-lo</p>	<p>Planejamento</p> <p>O planejamento é essencial para a transmissão organizada do conteúdo, assim como a sua maneira de ser transmitido</p>	<p>Desafio</p>	<p>Cultura</p>
2	<p>Vocação</p> <p>Para ser professor se faz necessário ter a essência da vocação, pois perceberão vencimentos não compatíveis com a função de preparar o aluno no campo do aprendizado e desenvolvimento enquanto cidadão</p>	<p>Educador</p> <p>Deve ser acima de quaisquer motivos um educador do saber, o que inclui a sua própria flexibilização na mediação de conflitos</p>	<p>Paciência</p> <p>Deverá ser provido de paciência, uma vez que os pais transferem a responsabilidade e de educação aos professores.</p>	<p>Vontade</p>	<p>Mestre</p>
3	<p>Determinação</p> <p>Determinação é o que nos levará ao alcance dos nossos objetivos</p>	<p>Orientador</p> <p>Por ser professor, entende que serei um orientador, quem irá conduzir o conhecimento ao aluno</p>	<p>Satisfação</p> <p>Como em tudo na vida, se é para ser feito, que pelo menos, seja com satisfação. Assim as atitudes fluem melhor.</p>	<p>Mestre</p>	<p>Legado</p>

4	Amor	Perseverança	Paciência	Disciplina	Educação
	Pois temos que ter amor na para dar melhor de si e e exercer um ensino de qualidade para seus alunos e fundamental para a sua formação	Temos que sempre buscar absorver o melhor que adquirimos quando ensinamos. O mercado e a educação estão cada vez mais escassos e desestimulante s. Mesmo como diversos fatores que possa impedir ensinar. E sermos melhores não tem outra opção se não houver educação	A falta de disciplina dos alunos a falta de compromisso dos pais que pensa que escola e local para educar e ensinar. E crianças desrespeitando professores. Paciência é primordial para passar por essa problemática e contornar da melhor forma.		
5	Aprender	Ensinar	Lecionar	Ouvir	Atuar
	A premissa para ser professor é que só aprendendo que se pode ensinar	A medida que eu aprendo e portanto, posso ensinar, de modo que eu transmito e universalizo o ensino	Lecionar é traduzir a necessidade de transmitir, se servir de exemplo e identificação para gerar aprendizado		
6	Educação	Estudo	Responsabilidade	Leitura	Escola
	Educação é a mais importante, pois este é o papel do professor. Prover os alunos de uma boa educação de base que ele possa crescer	Escolhi estudo como a mais importante pois acredito que o professor, assim como qualquer profissional, deve sempre estudar, mesmo que já formado e empregado, para que possa continuar acompanhando as mudanças	Responsabilidade de é a minha terceira escolha pois acredito que a tarefa posta na mãos dos professores é de grande importância para o futuro da nossa nação		

de sua área.

7	Inspiração A inspiração torna-se importante para ser professor porque ela gera diversos artifícios para direcionar o trabalho a ser realizado pelo docente.	Persistência É necessário ter persistência para se professor devido a compreensão do processo ensino-aprendizagem	Paciência É preciso ter paciência para exercer a profissão, devido a grande demanda de alunos que se tornam cada vez mais displicentes e indisciplinados	Coragem	Ânimo
8	Paciência Um professor precisa antes de tudo ser paciente, pois nem todos os alunos conseguem corresponder de imediato ao conteúdo da disciplina aplicada. Isso não significa que está desinteressado.	Dedicação Saber identificar as necessidades de cada um e por vezes fazer além do necessário naquele momento, para que o outro consiga atingir um grau de raciocínio	Autocontrole Saber lidar com eventuais situações que possa lhe aborrecer no dia a dia, não transferir ao próximo seus problemas e procurar se sair bem e situações inesperadas.	Simplicidade	Curiosidade
9	Vontade Para ser professor é necessário vontade, é importante que se tenha desejo e paixão por ensinar	Comprometimento O professor deve se comprometer com a escolha que fez de lecionar, ser responsável por seus atos, corresponder às expectativas que os pais depositam nele	Dedicação A dedicação é importante em qualquer profissão e não seria diferente para o professor. Aquele que se dedica ao seu trabalho, o faz bem feito	Paciência	Exemplo

		quando matriculam seus filhos na escola			
10	Estudo	Dedicação	Competência	Paciência	Neutralidad e-política
	Para se tornar um bom professor o primordial e essencial é o estudo. Pois sem conteúdo um professor é falho em sua profissão. É preciso haver estudo mesmo depois de formado de forma que haja sempre atualização de seu conhecimento	Para haver atualização do conhecimento é importante a dedicação em sua profissão	É para haver dedicação ao estudo é preciso que haja competência em seu trabalho para passar o conteúdo de forma neutra (5) e com paciência (4)		
11	Estresse	Barulho	Orgulho	Estudo	Salário
	Deve ser estressante ganhar pouco depois de estudar muito e ainda aturar aluno chato	Professor, normalmente, atura muito barulho	O professor represente um dos mais papéis mais importantes da sociedade		
12	Início	Referência	Especialização	Educação	Escola
	Pois é como professor que você inicia um processo de aprendizagem, de gosto por uma determinada área	O professor é um ícone de aprendizagem para seus alunos e se torna referência para muitos	Uma pessoa especializada em repassar um determinado assunto e conhecimento		
13	Conhecimento	Luta	Respeito	Cultura	Coragem
	O professor é aquele que transmite o conhecimento, é o responsável	É necessário lutar muito para conseguir se formar como professor, e mais ainda,	A condição de professor gera um grau de respeitabilidade entre as pessoas,		

	pela disseminação dele. E também, professor é adquirir conhecimento constantemente. O professor, então, é aquele que adquire e compartilha o conhecimento, este é o seu dever e sua paixão	para exercer a função, devido a tantas dificuldades que existem no país. Ser professor é estar em uma luta diária contra a estagnação da cultura e contra as forças contrárias à educação	principalmente, as mais próximas, e apesar da classe estar desvalorizada como profissão, ainda gera respeito e aceitação das pessoas, sem falar na figura do professor, que precisa ser respeitado pelos alunos,		
14	Dedicação	Inspiração	Educação	Conhecimento	Motivador
	Porque a vida de um professor tem que ser regada de dedicação e amor ao que ele faz pois estará formando não apenas alunos, mas cidadãos	Porque tem que haver inspiração pra levantar da cama todo dia e enfrentar um longo dia de trabalho, além de estar inspirando aqueles que você ensina	A educação é a base para todo e qualquer profissional exercer a profissão que exerce		
15	Calma	Seriedade	Dedicação	Motivador	Inspiração
	O professor passa por situações difíceis, atura alunos insuportáveis e a melhor virtude que podemos ter nessas horas é calma	O professor deve tratar de tudo com seriedade, deve ser sempre profissional	O professor deve ser muito dedicado ao que faz, para que seu trabalho seja sempre exemplar		
16	Motivador	Dedicação	Inspiração	Educação	Exemplo
	Motivador – por que na situação da educação no Brasil e das condições de vida só um	Dedicação – porque sua vida passa a ser o magistério. 100% de dedicação para criar os	Inspiração – para recriar e criar todo dia um meio de passar o conhecimento às pessoas		

	professor que motiva será capaz de passar o conhecimento aos seus alunos	melhores métodos de trabalho	respeitando suas singularidades		
17	Educação	Pessoas	Escola	Sociedade	Aluno
	Escolhi educação como a mais importante pois acredito que seja o ato mais importante ao professor. É preciso ter educação para transmitir educação	Pessoas são importantes pois são o objeto de trabalho do professor é preciso através da educação transformá-los em alunos. E cabe a ele não apenas transmitir a sua respectiva matéria, mas também formar seres humanos.	A escola seria a terceira mais importante pois seria o local de trabalho do professor, onde ocorrer a transformação de pessoas em alunos		
18	Sabedoria	Paciência	Ensino	Pesquisa	Gratidão
	Pois somente com sabedoria, o professor poderá exercer sua profissão e enfrentar os problemas que ocorrerão durante sua carreira	Pois só com paciência o professor poderá entender as fraquezas dos outros e as suas também	O ensino e o aprendizado andam de mãos dadas para o bom desempenho da profissão de professor		
19	Conhecimento	Desvalorização	Cultura	Precariedad e	Construção
	Importância do conhecimento como indispensável para toda mudança e/ou construção social	Desvalorização da educação no país nos estimula a construção de conhecimento e cultura. Impossibilita mudanças reais nos problemas sociais.	Cultura indispensável para formação de indivíduos mais conscientes caminha junto com a construção do conhecimento		

20	<p>Responsabilidade</p> <p>A meu ver a “responsabilidade” é a mais importante pois um professor além de ensinar ele ajuda a moldar as mentes em formação crítica, emocionando, etc. e deve fazer tudo isso sem a influência de seus conceitos próprios</p>	<p>Juventude</p> <p>Juventude porque além de seus pais o jovem tem um contato mais direto com seu professor, que muitas das vezes o jovem é motivado a seguir um determinado caminho através dele.</p>	<p>Vocação</p> <p>Vocação porque para exercer este trabalho, num país em que a categoria não é valorizada, só tendo muita vontade.</p>	Dinheiro	Conhecimento
21	<p>Cidadania</p> <p>A educação, exercida através do trabalho do professor, é fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos na construção e uma sociedade mais justa.</p>	<p>Progresso</p> <p>A educação e seus desdobramentos na vida do indivíduo, proporciona o progresso individual e da sociedade como um todo, incluindo o próprio professor.</p>	<p>Solidariedade</p> <p>A função do professor exercida com comprometimento e preocupada como desenvolvimento do aluno, apesar das inúmeras dificuldades da profissão é uma forma de solidariedade</p>	Paz	Sucesso
22	<p>Comprometimento</p> <p>Sem o comprometimento com a profissão o profissional não se faz interessante no amor. Têm de haver um interesse grande na área a seu passado a</p>	<p>Paixão</p> <p>Para todo o tipo de profissão tem de haver uma paixão pela área. Um interesse além do financeiro</p>	<p>Ensinar</p> <p>Passar o seu conhecimento para o próximo gera uma satisfação interna e um sentimento de ajuda ao indivíduo</p>	Aprender	Dar-aula

frente.

23	Responsabilidade Educar é levar a pensar uma sociedade tão conturbada e alienada como a nossa é tarefa árdua e penosa que requer este requisito	Persistência Nos sentido dos baixos salários, a falta de reconhecimento governamental, muitas vezes a profissão é levada a frente através de muita persistência	Falta-de-reconhecimento Profissionais de outras áreas são às vezes melhores reconhecidos e não são tão importantes quanto o professor, afinal em tudo é preciso que haja um mestre para nossa orientação	Atuação	Luta
24	Educação Entendo que educação tanto é o objetivo da profissão do professor quanto a base para criar o profissional educador	Estudo Entendo que o estudo vai além das atividades em sala de aula, e também além do ambiente acadêmico. Ainda mais hoje com as novas tecnologias disponíveis.	Ensino O ensino é o exercício principal do educador. Não consigo imaginar outra palavra que traduza a atividade do educador mais claramente.	Didática	Discurso
25	Futuro Para mim ser professor é um dos meus objetivos e coloco em primeiro lugar porque é preciso se concretizar para que todo o restante dê certo.	Novo-formato Pretendo entrar na área de licenciatura pra promover mudanças positivas no ensino	Vitória Concluir o que desejo e conseguir que os alunos consigam aprender realmente	Aprendizado	Admiração

26	Educação	Troca	Ensino	Informação	Aprendizado
	Sendo a educação base de tudo (ao meu ver), acredito que a base é esta. Não somente no âmbito do ensino, mas também vendo a educação como respeito ao próximo.	A troca, porque nem sempre só se ensina, se aprende também.	O ensino, escolhi como terceiro por acreditar que realmente a educação e a troca vem antes. Havendo a educação (ensino/respeito), a troca (humildade de aprender e não só de ensinar) o ensino (aprendizagem) fica mais fácil.		
27	Conscientização	Estimular	Referencial	Criatividade	Ensinar
	Acredito que o professor é o indivíduo capaz de conscientizar seus alunos a respeito de temas importantes para a sociedade como a preservação do meio ambiente, a tolerância religiosa, a participação na vida política de sua comunidade, etc.	O professor estimula seus alunos a terem perspectivas na vida	O professor quando se envolve no universo de seus alunos se torna um referencial para suas perspectivas, digo, se torna um referencial para a construção de suas perspectivas		
28	Vocação	Dedicação	Estudo	Curiosidade	Paciência
	Antes de tudo para ser professor tem que ter	Sempre se dedicar, buscar estudar sempre, se	Estudo sempre é importante, e faz parte da vida do		

vocação e gostar do que faz	envolver com a profissão	professor, sempre estudar, buscar, se atualizar, novos cursos, pesquisas, etc.
-----------------------------	--------------------------	--

Anexo 1.2 Concluintes, por hierarquia

A C	1	2	3	4	5
1	Educar Pois é o princípio, é a ideia. Que em nossa formação se torna bastante enraizado	Prazer Pois foi ao longo do curso que eu comecei a reconhecer o quão prazerosa é a profissão docente	Gratificação Pois após um pequeno espaço de tempo com o aluno acompanhando o seu desenvolvimento, posterior ao processo de aprendizado, é muito satisfatório ver o aluno alcançando os seus objetivos	Conhecimento	Cidadania
2	Dedicação Ser professor é buscar cada dia mais conhecimento. Para dar uma aula considerada boa é necessário preparo, estudo e buscar as experiências do cotidiano. Ser professor de sociologia aumenta essa responsabilidade, pois precisa saber	Amor Para ser professor é preciso acreditar na educação. Considerar que ela pode transformar um indivíduo e lhe proporcionar melhores condições de vida. Acredito que ser professor (um bom) é achar que a educação pode contribuir para um	Profissão Ser professor não é apenas dedicar-se, esforçar-se e militar em nome da educação. Essa atividade é uma profissão que precisa ser reconhecida e valorizada. A maioria dos indivíduos trabalha porque precisam.	Política	Respeito ao próximo

	um pouco de tudo.	mundo melhor			
3	Trabalho	Esperança	Mudança	Problemas	Precariedade precarização
	A profissão docente necessita de uma devoção proporcionada por uma ética do trabalho, fundamental para o exercício exitoso do magistério. O trabalho constante e perseverante do professor é central, quando embasado por uma (?) antiliberal e antidemocrática, a fim de desconstruir pré concepções equivocadas por parte dos discentes, pré-concepções estas ligadas pelo tipo de sociedade em que nós vivemos.	A esperança surge relacionada a uma aposta na mudança, pois somente com esperança e fé, também com o trabalho, podemos alterar a situação vexatória na qual se encontra a profissão docente	Mudança, tendo em vista à necessidade de alteração da situação da profissão docente neste emaranhado de problemas inerentes ao modo de produção capitalista que, ao longo dos anos, vem instrumentalizando a classe dos docentes, bem como às demais classes, no intuito de possibilitar a manutenção do status quo		
4	Responsabilidade de	Precarização	Sofrer	Orgulho	Meu-pai
	Considero que a educação escolar é muito importante na vida do indivíduo no sentido de dar a ele ferramentas para se sustentar física e	A conjuntura atual da escola pública (e também da maioria das particulares) brasileira.	Sofrer com a precarização (o professor). Sofrer com a má qualidade (o aluno)		

	intelectualment e. Creio que o prof. Tem muita responsabilidade				
5	Ideologia Considero a possibilidade de ser professor ideológica	Prazer Gosto da ideia de ser professor e estar em sala de aula	Dificuldade Reconheço as dificuldades da profissão. Sei que são muitas.	Pobreza	Precarização
6	Paciência A falta de paciência pode não deixar o professor fazer seu trabalho	Estudo Estudar é uma constante, principalmente para o professor de sociologia	Prática Ser professor é entendido como a prática do trabalho individual	Aula	Correção-prova
7	Didática Acredito ser importante as escolhas didáticas para o sucesso profissional	Estudo O professor deve sempre estudar para conseguir manter um bom nível de ensino	Habilidade A escolha do magistério é uma questão de habilidade com a comunicação, empatia, dedicação	Desvalorização	Pobreza
8	Sacerdócio O engajamento que o professor deve ter para que haja mudanças constantes no aluno	Engajamento Se jogar de corpo e alma na profissão docente	Responsabilidade Ver a prática didática como uma das formas de se fazer a transformação no indivíduo	Vontade	Trabalho
9	Conhecimento É imprescindível para se poder passar, ou melhor, ensinar aos alunos aquilo que sabe	Aprendizagem didática Coloquei aprendizagem, mas poderia ter colocado didática, que é como ensinar, métodos e maneiras de	Troca de experiências troca A relação aluno/professor é uma troca. Se aprende todo dia com os alunos	Vocação	Paciência

		se fazer entender e que o aluno possa aprender		
10	<p>Baixos-salários</p> <p>Fato comprovado. A docência não é das carreiras que possibilitam melhores remunerações</p>	<p>Trabalho em demasia</p> <p>Trabalho Na realização de meu estágio docente, pude observar a quantidade enorme de trabalho de um professor realmente comprometido com a educação e a profissão docente</p>	<p>Falta de reconhecimento</p> <p>Reconhecimento</p> <p>Apesar dos esforços dos docentes, os professores não são valorizados pela administração pública</p>	<p>Ilusão utópica</p> <p>ilusão</p>
11	<p>Escola</p> <p>É o espaço de atuação do professor por excelência, ainda que seja possível exercer outras formas de ensino que não a da aula.</p>	<p>Alunos</p> <p>É o “público” atendido pelo professor, sem o qual ele não existe</p>	<p>Realização</p> <p>Reflete o meu desejo de exercer um ofício que desejo</p>	<p>Estado</p> <p>Dureza</p>
12	<p>Interagir troca</p> <p>Creio que a interação professor x aluno é fundamental, pois é preciso que haja uma troca entre professor e aluno</p>	<p>Desenvolvimento</p> <p>Um professor se desenvolve bastante sob vários aspectos, ou seja, ao só profissionalmente, mas também como pessoa</p>	<p>Refletir</p> <p>Reflexão é pensar para além do momento, para além do espaço</p>	<p>Propostas</p>
13	<p>Ensinar</p> <p>Julgo importante ter a missão de ensinar algo a</p>	<p>Criticar</p> <p>Perceber os conteúdos e colocar a sua opinião sobre</p>	<p>Refletir</p> <p>Refletir no sentido de elaborar questões sobre</p>	<p>Aprender</p> <p>Percepção</p>

	alguém	o assunto	o que está sendo ensinado em sala de aula		
14	Respeito	Referência	Aluno	Encaminhados	Intolerância
	Respeito é o que falta não apenas na sociedade (desigual), como as diversas instituições, principalmente, na escola e no trato professor-aluno	Ser o professor a referência para tudo em todo o lugar	A peça chave da escola e o professor é a fechadura. É o aluno que abre ou fecha o caminho dele para ir a segunda etapa de sua vida.		
15	Mediador	Facilitador	Eterno aprendiz estudo	Ensino médio	Mestre
	Entendo que a função primária do professor é mediar o processo de aquisição de conhecimento dos alunos	A partir da ideia de mediação cabe a professor ser o facilitador dessa aquisição, isso via de regra. Ocorre por meio da mediação didática	Entendo o professor como um eterno aprendiz, pois como nos chama a atenção Paulo Freire, o professor também está inserido no processo de aprendizado, pois o conhecimento é dinâmico e exponencialmente grande.		
16	Dificuldade	Salário-ruim	Paciência	Ensinar	Desgaste
	Dificuldade de deslocamento entre escolas para cumprir a carga horária	O salário reflete a importância que é dada à profissão em comparação às profissões “de prestígio”	A paciência julgo ser essencial, pois com tantas dificuldades para o exercício da profissão é necessário ter muita paciência pois o ensino, ou seja, a aula		

			deve ser garantida independente da desvalorização da profissão		
17	Ensinar Porque ensinar é uma arte, além do conteúdo é a habilidade que desenvolvemos no decorrer a carreira	Dedicação É algo que lhe exige um tempo de preparação e estudo	Identidade A identidade tem a ver com o prazer que você tem no exercício desta profissão. Estes sinais que profissional identifica, favorece a auto-estima do mesmo.	Desgaste	Desvalorizado
18	Responsabilidade Responsabilidade, ter cuidado com o aluno independente da classe social que ele pertença, suas dificuldades individuais e escola em que a aula está sendo ministrada.	Respeito Respeito e importante em qualquer situação...mesma justificativa da 1ª	Informação O professor estar atualizado com os acontecimentos e saber mediar estas informações aliadas ao estudo.	Estudo	Capacidade
19	Ensino público Porque além de ser o lugar da estabilidade financeira, acredito também na universidade.	Escola Importante identificar o espaço físico do local de trabalho	Aprender Aprender que uma ideia está sempre sendo relativizada na profissão docente.	Didática	Docente
20	Responsabilidade Responsabilidade com a formação humana de	Paixão Paixão é o que faz o professor ser perseverante gente às	Competência Competência significa ter amplo domínio dos conhecimentos	Humanismo	Formação continuada

	sujeitos históricos	adversidades da profissão	necessários a escola e que corresponde àquela disciplina, além de conseguir convertê-lo em conhecimento escolar, indispensável à relação ensino-aprendizagem		
21	Educador	Conhecimento	Transformação	Troca de informação troca	Experiências
	Visto que conforme verificamos nas disciplinas de educação a função do professor não deve ser somente um mero reproduzidor e que venha passar conhecimentos para os alunos, mas participar da construção cognitiva e cultural dos alunos	Seguindo na mesma linha de raciocínio, já ressaltado no ponto anterior, o professor através de um processo de engajamento político, poderá participar ativamente da transformação dos alunos, quanto ao processo cognitivo e na construção cultural	Para que tenhamos condições de lecionar, o conhecimento é extremamente importante no contexto da formação escolar do aluno e também o professor		

Anexo 2 - Tabelas

Tabela 1 – Estrutura Curricular

Item do currículo	Créditos	Mínimo de horas
Disciplinas obrigatórias	85	1560
Requisitos curriculares suplementares	21	790
Disciplina condicionada de escolha restrita	30	540
Total	136	2890

Fonte: Sistema de Gerenciamento Acadêmico/UFRJ

Tabela 2 – Distribuição sugerida de disciplinas

1° Período				
Teoria Antropológica	Antropologia Cultural	Introdução à Sociologia	Teoria Sociológica	Laboratório de Pesquisa Bibliográfica
2° Período				
Educação Brasileira	Introdução à Ciência Política	Teoria Política	Pensamento Social Brasileiro	Laboratório de Pesquisa de Análise de Texto
3° Período				
Questões Antropológicas Contemporâneas	Questões Sociológicas Contemporâneas	Questões Contemporâneas de Ciência Política	Fundamentos Sociológicos da Educação	Laboratório de Pesquisa Trabalho de Campo e Etnografia
4° Período				
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	Profissão Docente	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (teórica)	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (prática)	Laboratório de Pesquisa dados qualitativos e quantitativos
5° Período				
Didática	Educação e Comunicação II - LIBRAS	Psicologia da Educação	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (teórico-prática)	Laboratório de Pesquisa Audio-visual
6° Período				
Didática das Ciências Sociais I	Prática de Ensino em Ciências Sociais e Estágio Supervisionado	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (teórica)	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (prática)	Laboratório de Pesquisa de Redação Monográfica
7° Período				
Didática das Ciências Sociais	Prática de Ensino em	Atividades Acadêmicas de	Atividades Acadêmicas	Laboratório de Projeto de

II	Ciências Sociais e Estágio Supervisionado	Escolha Restrita (teórica)	de Escolha Restrita (prática)	Pesquisa
8º Período				
Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (prática)	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (teórica)	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (teórica)	Atividades Acadêmicas de Escolha Restrita (prática)	Laboratório de Pesquisa Educação Brasileira e Dilemas do Professor

Fonte: Sistema de Gerenciamento Acadêmico – SIGA

Tabela 3

Nível sócio educacional da família – ingressantes			
Em relação ao nível de instrução do pai		Em relação ao nível de instrução da mãe	
Sem escolaridade	1	Sem escolaridade	2
Ensino fundamental incompleto	6	Ensino fundamental incompleto	6
Ensino fundamental completo	6	Ensino fundamental completo	7
Ensino médio incompleto	1	Ensino médio incompleto	1
Ensino médio completo	6	Ensino médio completo	5
Ensino superior incompleto	1	Ensino superior incompleto	1
Ensino superior completo	6	Ensino superior completo	6
Não sei informar	1	Não sei informar	0

Tabela 4

Nível sócio educacional da família – concluintes			
Em relação ao nível de instrução do pai		Em relação ao nível de instrução da mãe	
Sem escolaridade	0	Sem escolaridade	0
Ensino fundamental incompleto	5	Ensino fundamental incompleto	6
Ensino fundamental completo	1	Ensino fundamental completo	3
Ensino médio incompleto	3	Ensino médio incompleto	2
Ensino médio completo	5	Ensino médio completo	4
Ensino superior incompleto	2	Ensino superior incompleto	3
Ensino superior completo	3	Ensino superior completo	2
Não sei informar	2	Não sei informar	1

Tabela 5

Renda familiar em salários mínimos – Ingressantes	
Menos de um salário mínimo	
De um a três salários-mínimos	9
Entre três e cinco salários-mínimos	14
Entre seis e dez salários-mínimos	2
Entre onze e quinze salários-mínimos	2
Mais de quinze salários-mínimos	1

Tabela 6

Renda familiar em salários mínimos – Concluintes	
Menos de um salário mínimo	0
De um a três salários-mínimos	6
Entre três e cinco salários-mínimos	10
Entre seis e dez salários-mínimos	2
Entre onze e quinze salários-mínimos	1
Mais de quinze salários-mínimos	2

Tabela 7

Formação (ingressantes)	
Assinale qual curso você fez ANTES de ingressar no curso atual	
Ensino médio regular	12
Ensino médio EJA	2
Ensino médio técnico	5
Ensino médio, modalidade normal	2
Outra graduação	4
Pós-graduação	2

Tabela 8

Formação (concluintes)	
Assinale qual curso você fez ANTES de ingressar no curso atual	
Ensino médio regular	9
Ensino médio EJA	1
Ensino médio técnico	7
Ensino médio, modalidade normal	0
Outra graduação	3
Pós-graduação	1

Tabela 9

Formação – Ingressantes			
Assinale a(s) resposta(s) mais adequada(s)			
Ensino médio realizado		Ensino fundamental	
Totalmente em escola pública	16	Totalmente em escola pública	15
Totalmente em escola privada	9	Totalmente em escola privada	9
Parcialmente em escola privada	3	Parcialmente em escola privada	4

Tabela 10

Formação – concluintes			
Assinale a(s) resposta(s) mais adequada(s)			
Ensino Fundamental realizado		Ensino Médio realizado	
Totalmente em escola pública	10	Totalmente em escola pública	9
Totalmente em escola privada	5	Totalmente em escola privada	9
Parcialmente em escola privada	6	Parcialmente em escola privada	3

Tabela 11

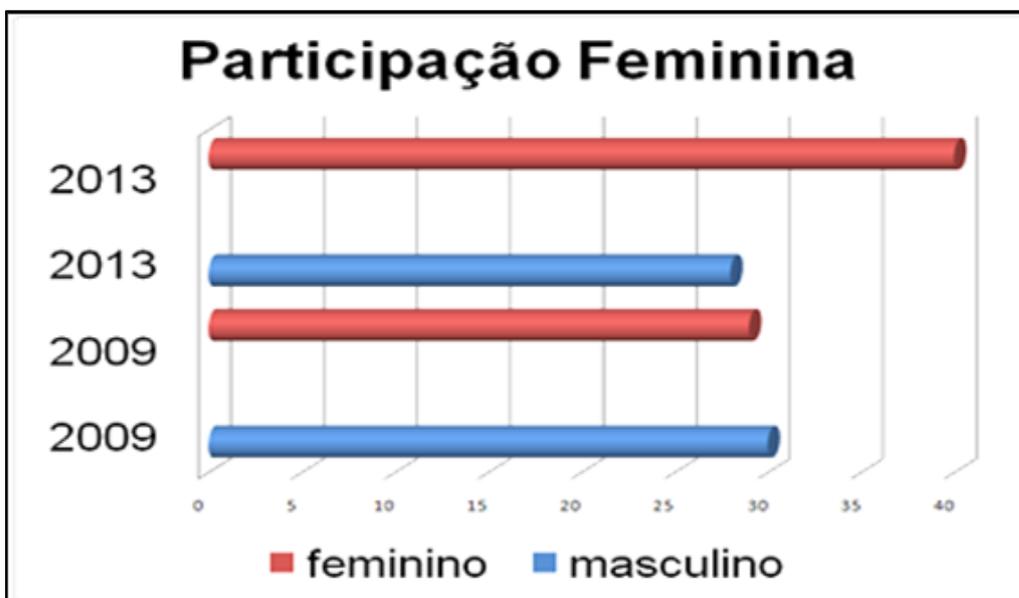
Planos – concluintes	
Obs. Poderia ter mais de uma opção	
Professor Sociologia ensino médio (escola pública)	14
Professor Sociologia ensino médio (escola privada)	6
Pós-graduação em Antropologia	4
Pós-graduação em Ciência Política	1
Pós-graduação em Educação	3
Pós-graduação em Sociologia	11
Pós-graduação em outra área	1
Trabalhar em outra área	4

Tabela 12

Planos – ingressantes	
Obs. Poderia ter mais de uma opção	
Professor Sociologia ensino médio (escola pública)	12
Professor Sociologia ensino médio (escola privada)	4
Pós-graduação em Antropologia	11
Pós-graduação em Ciência Política	7
Pós-graduação em Educação	0
Pós-graduação em Sociologia	7
Pós-graduação em outra área	6
Trabalhar em outra área	7

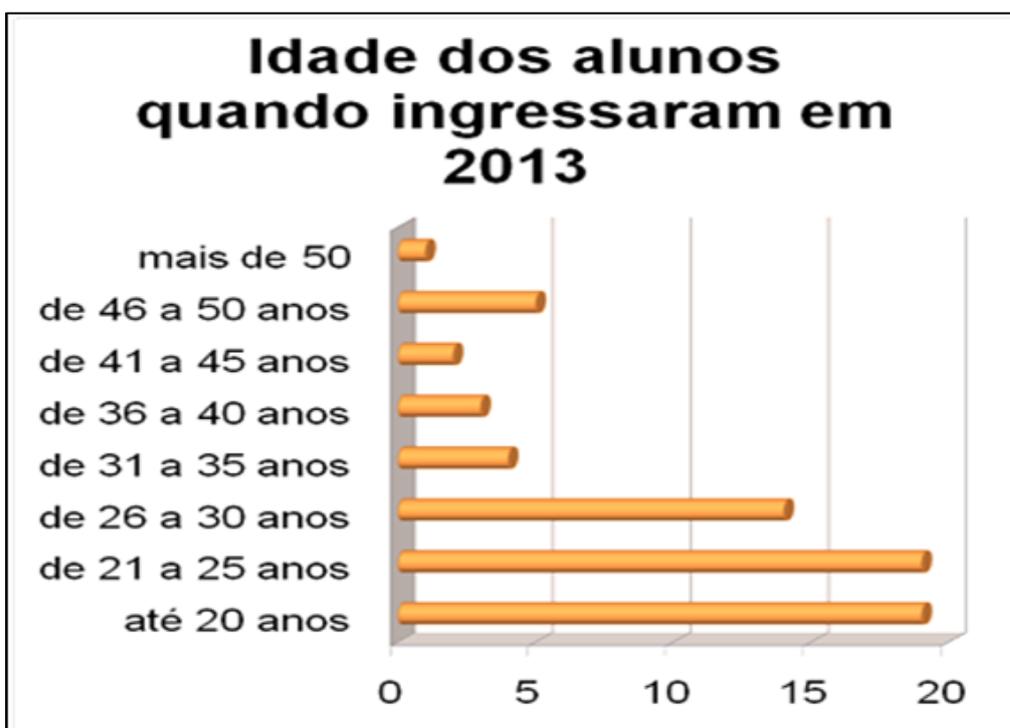
Anexo 3 - Gráficos

Gráfico1



Fonte: Sistema de Gerenciamento Acadêmico (N=60)

Gráfico 2



Fonte: Sistema de Gerenciamento Acadêmico (N=60)

Gráfico 3



Fonte: Sistema de Gerenciamento Acadêmico (N=60)

Gráfico 4 – Moradia, Ingressantes (N=28)

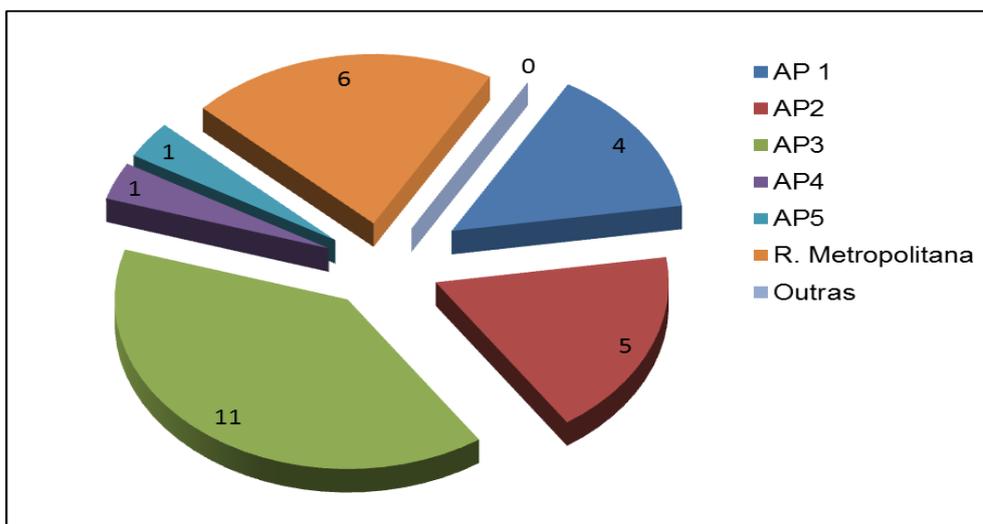
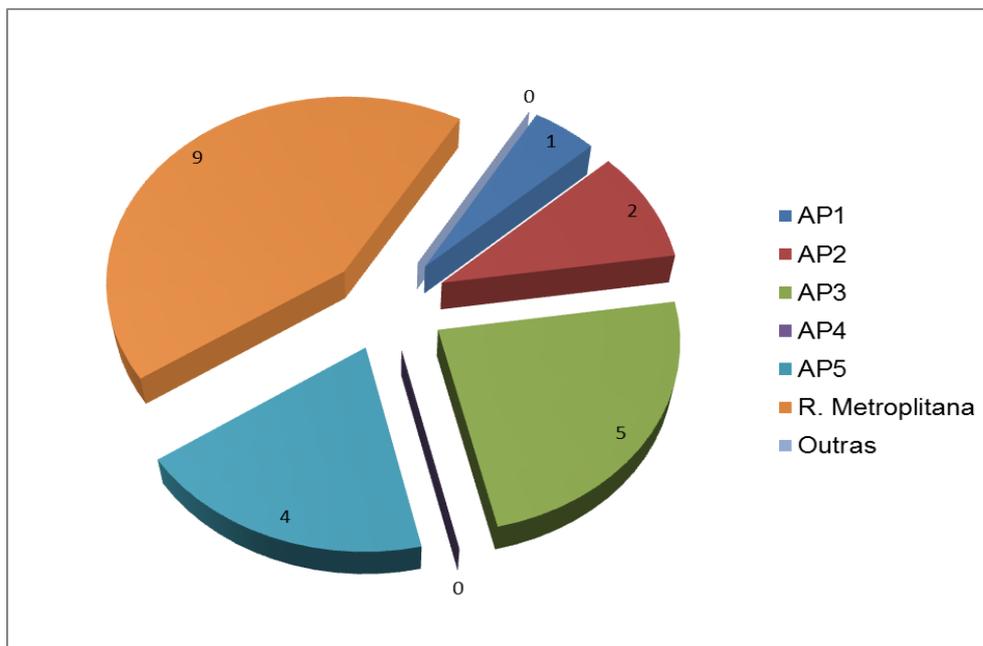


Gráfico 5 – Moradia, Concluintes (N=21)

Anexo 4 - Questionários

Anexo 4.1 Questionário – Ingressantes

1 - por que você escolheu fazer este curso?	
291	Interesse em ciências humanas e sociais
30	Porque há 25 anos prestei concurso pela <i>CESGRANRIO</i> para ciências sociais
31	Escolhi este curso por uma questão de afinidade com o conteúdo. Em um mundo cada vez mais globalizado, acreditar que as fronteiras estão caindo. Mas o que acontece com a identidade das pessoas e a cultura de um povo? Minha escolha foi movida por essa pergunta. Gostaria muito de estudar a fundo diversas culturas e instituições sociais e como a globalização está em eterno conflito com as mesmas
32	Pois em adquirir um maior conhecimento na área social. E estudo aprofundado da sociedade.
33	Para compreender a realidade social, para tentar entrar na pós-graduação em sociologia e antropologia
34	Por que me interesse pelos temas discutidos neste curso
35	Eu escolhi CS por que sempre gostei da área de ciências humanas. A ideia surgiu de um vídeo assistido pelo youtube em que havia sociólogos e antropólogos falando sobre o curso.
36	Por interesse na área de antropologia. O fato de ter sido licenciatura na área envolve uma questão de preferência pessoal. Por ter sido criado em uma família aonde meus irmãos são professores houve uma influência nesse sentido. Quando menor sempre dei aulas de apoio a outros alunos e daí, também, pode ter vindo a concretização do interesse.
37	Escolhi o curso de Ciências Sociais, pois minha nota no ENEM estava suficiente para passar nesse curso e no IFCS, já que meu real objetivo é o curso de História no IFCS. E o objetivo agora é a minha transferência. Apesar disso, gostei do curso de ciências Sociais, o qual já conhecia um pouco em outra universidade federal.
38	Me identifiquei muito com a formação para atender uma necessidade de formação social. Nasci em um país que alguns professores desapareceram por ter ousado mostrar outras formas de pensar. Quero tentar impedir que isso volte a acontecer formando pessoas com consciência crítica. E, apesar das condições atuais, acredito que é possível mudar.
39	Acredito que o papel do professor é extremamente fundamental e importante ao equilíbrio da sociedade, pois faltam seres humanos que irão fazer a sociedade funcionar. A educação é um dos alicerces básicos de toda a sociedade funcional. Portanto escolhi o curso com o objetivo de moldar as mentes dos jovens, a fim de que a sociedade funcione corretamente.
40	Por que sempre tive bastante interesse pelas relações interpessoais. E também no modo em que a sociedade funciona e descobrir o porquê de funcionar desta maneira.
41	Desejo antigo não realizado na juventude. Identificação com o currículo e as questões estudadas. Afinidade com a função do professor além da possibilidade de agregar valor ao meu trabalho como roteirista e diretor de cinema e TV.
42	Primeiramente, pela oportunidade de crescimento na minha párea de trabalho que é pesquisa de opinião, podendo moderar grupo focal de pesquisa, já que muitos profissionais dessa área são sociólogos. Visão esta que já está

	mudando, de acordo com o conhecimento que estou adquirindo, que despertou a vontade de lecionar e contribuir para o conhecimento intelectual do país, para o crescimento intelectual dos jovens.
43	Construir carreira universitária. Não optei pela licenciatura em si, concluirei também o bacharelado. Estou fazendo também a licenciatura, pois acredito que a educação é indispensável para formação do cientista social.
44	Sempre tive interesse pela área das ciências sociais, e agora que houve a possibilidade de voltar a estudar, decidi fazer. Porém, não tenho intenção de lecionar. Meu objetivo, no momento, é satisfazer essa vontade de estudar ciências sociais, para meu crescimento pessoal. Futuramente, para melhorar meu currículo, pretendo fazer uma pós-graduação.
45	Ao longo do ensino médio senti interesse não somente em sociologia, mas em humanas. Fiquei em dúvida entre geografia e ciências sociais, mas optei por ciências sociais por estar ligado, mas a parte humana embora geografia também tenha algumas faculdades dão bastante enfoque na parte física no qual eu possuo menos interesse apesar de tudo pretendo cursar geografia um dia.
46	Escolhi este curso, pois me dá a oportunidade de estudar uma ciência que tem como objeto de pesquisa a sociedade que é composta por seres humanos. O que torna o estudo dessa ciência extremamente gratificante.
47	Escolhi fazer esse por que não passei para o curso de Direito, logo tinha nota para o curso de ciências sociais e aproveitei a oportunidade.
48	Por que é um curso que possibilita tanto o magistério quanto a pesquisa e a pós-graduação.
49	Era uma chance de ampliar meus conhecimentos, aumentar meu currículo e tentar uma transferência interna para o curso de Direito da UFRJ que é meu verdadeiro objetivo.
50	Por causa da afinidade com as disciplinas além de ampliar meus conhecimentos e enriquecer meu currículo
51	Apesar de ter acesso tarde por diversas circunstâncias, sempre quis buscar conhecimentos na área humana.
52	Pois ele oferece conhecimentos diversos nas 3 áreas que me interessam e para carreira profissional que desejo seguir (diplomacia) esse curso oferece uma ótima formação
53	Por abranger conhecimentos em uma área interessante sociocultural. Além de fornecer conhecimentos mais amplos sobre os aspectos do conhecimento da vida humana, onde através destes conhecimentos poderemos ser úteis para a transformação da sociedade de forma a melhorá-la.
54	Por que é um curso que tenho muita afinidade e é o único curso que me vejo fazendo e tendo como futuro profissional
55	Por que sempre gostei de sociologia, porém, tive receio de não conseguir entrar no mercado de trabalho, então, escolhi serviço social. Agora que tenho uma renda fixa pude cursar minha primeira opção, entretanto, ainda quero ser bacharel em ciências sociais. A licenciatura foi apenas um meio para alcançar outro cargo público. Se um dia eu conseguir lecionar trabalharei menos e terei mais tempo pra estudar.
56	Para ampliar meus conhecimentos quanto à sociedade e facilitar no que pretendo exercer que é ser conferencista.

2 - O que significa para você ser professor nos dias de hoje?	
29	Apesar de aspirante a professor, posso responder que ser professor hoje em dia é mais que ministrar conteúdos, mas incutir no dia-a-dia dos alunos a prática do raciocínio crítico.
30	É de vital importância. A educação tem sido muito desvalorizada nos últimos anos. Não podemos ter esperanças se os professores continuarem sendo desestimulados
31	Continuar transmitindo conhecimento
32	A satisfação de ser útil em um auto-sacrifício em benefício do bem comum no quesito da reconstrução social atual. Significa também ser perseguidor diário das minhas convicções e ideologias. Um sonhador que através da educação quer ajudar na mudança que ocorrerá de geração e geração.
33	Significa tentar mudar um pouco a realidade desse país
34	Uma transição de carreira associada à vocação
35	Difícil, mas o único caminho para que possamos ver mudança efetiva no país. Educação. Espero ainda estar vivo para ver o professor valorizado.
36	Sou ingressante no curso de licenciatura em ciências sociais e a importância de ser professor é criar uma mudança social através da educação. Apesar do enorme desafio os educadores nas redes públicas, principalmente, acredito que ainda posso contribuir na mudança da educação no país.
37	Ter educação para enfrentar os desafios do dia a dia da profissão para conseguir passar adiante os conhecimentos com paixão, sempre priorizando os alunos.
38	Uma realização pessoal
39	Significa ter o poder de mudar a vida de muitas pessoas, através da educação.
40	É uma tarefa muito difícil e desvalorizada quanto financeiramente quanto moralmente. Porém, a educação no Rio de Janeiro está muito precária e eu me preocupo com isso.
41	Significa contribuir para formar cidadãos inicialmente educados sob métodos culturais diferentes e diversas classes e costumes, visando a uniformidade de desenvolvimento.
42	Significa ser um incentivador de pessoas, alguém que vai mostrar um caminho, apoiar e auxiliar o aluno.
43	é uma profissão que requer esforço e dedicação porém na maioria das vezes o retorno é baixo, além de ser uma profissão desgastante.
44	O fato de que a profissão é uma oportunidade de revolucionar os movimentos de opressão, pois um povo ignorante é um povo oprimido.
45	Estimular novos estudantes a pensarem e a criarem ideias, sem preocupação com métodos de aprendizagem preestabelecidos.
46	Um misto de coragem e sentimento de liberdade. O 1. Pela pouca valorização profissional. O segundo pela capacidade e potencialidade que um professor tem em dar perspectivas aos estudantes.

3 – O que mais influenciou a maneira como você se sente atualmente com relação à profissão escolhida?

29	A aproximação repentina de diferentes realidades humanas, sociais, e ideológicos nestes tempos de Revolução Digital e necessidade dos alunos serem preparados para atuar em um mundo cada vez mais heterogêneo
30	Ainda acredito que a educação formar bons cidadãos. Eu acredito na profissão que escolhi.
31	Até o momento, o conhecimento.
32	O meu entendimento sobre a importância desse serviço versus a falta de reconhecimento.
33	As aulas de sociologia no ensino médio e influência de amigos
34	Momento de vida/carreira
35	Ver que o professor pode influenciar os jovens
36	A perspectiva diferencial que o curso proporciona e a vontade de passar a frente o aprendizado.
37	O interesse em ser um instrumento capaz de perpassar conhecimento e difundi-lo na sociedade
38	Não respondeu
39	A deficiência intelectual da atual sociedade.
40	Remuneração baixa hoje está me desmotivando, porém a afinidade que eu tenho com a licenciatura e isso me motiva continuar.
41	Experiência familiar pois sou filho de professores e o fato de ter formação em escolas públicas e privadas.
42	Não respondeu
43	Minha mãe é professora da rede municipal e atualmente ela está insatisfeita com a desvalorização da profissão.
44	Minhas relações com populações detentoras de diferentes níveis de intelectualidade me fazem estimulado a levar esclarecimento no papel e educador para o maior número de indivíduos.
45	O reflexo da desigualdade social na educação, a exclusão de jovens pobres no sistema educacional de qualidade.
46	As decisões governamentais

4 – Do que você aprendeu na sua formação o que mais valoriza? Por quê?	
29	Valorizo a capacidade interpretativa de formular julgamentos e senso crítico, pois é o ponto de partida para a tomada de todas as decisões pessoais e como ela repercutiriam na estrutura social.
30	Ainda estou iniciando. Não tenho como te responder.
31	Não respondeu
32	Não respondeu
33	Tentar compreender a realidade de maneira mais relativista e menos parcial.
34	Calouro :)
35	Ingressante N.A.
36	O aprendizado como um todo está sendo muito importante, passamos a nos reconhecer e nos reinventar como indivíduos e com isso influenciar no meio social.
37	O conhecimento e a forma de passá-lo adiante, porque ter consciência disso e fazer com amor torna qualquer um, um bom profissional no que faz.
38	A valorizar o conhecimento adquirido usando ferramentas pedagógicas

	eficientes no tocante à troca e fomento de informações.
39	Capacidade de argumentar, porque bons argumentos, bem estruturados podendo mudar a vida de muitas pessoas.
40	Não respondeu
41	Simplicidade, pois permite relações transparentes e visão de mundo tranquila perante adversidades.
42	Não respondeu
43	Não respondeu
44	No meio acadêmico, sinceramente, o que mais me marcou e que eu mais valorizo é a questão da democratização do ensino.
45	Não respondeu
46	A capacidade de pensar “além da caixa”m refletir além do que a sociedade normatiza.

5 – Quais os professores que mais marcaram a sua formação? Que disciplinas lecionavam?

29	Tive bons professores, mas o que mais me marcou foi o prof. Francesco de Filosofia no ensino médio.
30	Não respondeu
31	Não respondeu
32	Não respondeu
33	Sociologia, Língua portuguesa, filosofia , geografia e matemática
34	Não respondeu
35	Ingressante N. A. (faculdade). No fundamental, professor de história
36	Ainda estou no primeiro período, não tenho muita certeza se consigo desenvolver uma opinião sobre isso.
37	Jean-François - Teoria Antropológica, Paulo Bahia - questões sociológicas contemporâneas, Fernando Rabossi – questões antropológicas contemporâneas.
38	No ensino, digo, Antropologia cultural com o prof. Luiz costa
39	Os professores do ensino médio, história, português e química.
40	Samuel (ilegível), Monica e Márcia – sociologia. E Samuel – sociologia e filosofia
41	Meu pai o prof. Rodrigo Souza, um lecionava ciências sociais e o segundo interpretação de textos e redação.
42	Um professor que marcou esse início de formação foi Jean François Veran de teoria antropológica, pois ele tem um método de exposição dos temas que dá muita animação de ouvir.
43	Não respondeu
44	André Magnelli – sociologia da cultura e Luiz Costa – antropologia cultural
45	Não respondeu
46	Ana – pedagoga. Prof. Matheus – história. Alex - matemática

6 – Por que eles foram tão marcantes?

29	Porque possuíam uma didática diferenciada, que desconstruía meus preconceitos e ampliaram meu campo de visão.
30	Não respondeu
31	Não respondeu
32	Não respondeu
33	Porque cada um deles me fez entender o mundo de uma perspectiva particular que influenciou na minha formação
34	Não respondeu
35	Amor à profissão
36	Não respondeu
37	Por seus jeitos de compartilharem o conhecimento que conheciam com seus alunos, com dedicação e entusiasmo, é notável que cada um deles ama o que está fazendo e isso torna cada aula mais interessante.
38	Não respondeu
39	Todos eles tratavam os seus alunos de igual para igual que não expressavam intensamente suas opções políticas e ideológicas para não influenciarem.
40	Porque além de tratar das matérias que eu gosto eram também excelentes professores.
41	Como formadores de opinião e agentes educacionais
42	Professores com métodos expositivos claros, conscientes e que permitem interação dos alunos, marcam facilmente.
43	Não respondeu
44	André por ter abordado temas referentes á democratização cultural (oque eu acredito ter muita influência no sistema educacional). Luis Costa por ser um grande entusiasta de questões indígenas.
45	Não respondeu
46	Porque foram tocantes em pontos espinhosos, que outros prof1s não faziam. Esses educadores também inovaram sua maneira de reciclar.

7 – Como eles viam a profissão de professor?

29	Acredito que como uma “missão” ou “vocação” para tocar o mais íntimo do pensamento de seus alunos e começarem despertar consciências
30	Não respondeu
31	Não respondeu
32	Não respondeu
33	Não sei sobre todos, mas os que tenho conhecimento enxergavam como uma forma de fazer com que as pessoas pensassem sobre elas mesmas e sobre a sociedade.
34	Não respondeu
35	Com orgulho
36	Acredito que a visão que tenho é por causa deles, logo penso que eles tenham a visão de que são instrumentos que difundem o conhecimento no mundo.
37	Não respondeu
38	Viam como uma maneira de mudar o mundo mesmo sendo uma mudança mínima
39	Samuel (ilegível) acho que não se importava muito com o salário por outros fatores e a Monica e a Márcia pareciam afetadas. Na sala de aula elas

	pareciam satisfeitas com o que faziam.
40	Não respondeu
41	Não respondeu
42	A maioria dos professores com que convivi acreditam no poder de transformação que possuem, apensar das dificuldades.
43	Não respondeu
44	Não consigo saber ao certo, porém é visível o compromisso com a formação de um pensamento crítico em seus alunos.
45	Não respondeu
46	Parafaseando o prof. Alex: ser professor é matar um leão por dia.

8- Alguns livros e autores se tornaram referência para nós. Que leituras mais influenciaram a sua formação como educador?

29	Darcy Ribeiro em "O povo brasileiro" me auxiliou bastante a entender alunos como um grupo diferente, heterogêneo, composto de ifernetes culturas, como o brasileiro é.Diversidade seria a palavra chave.
30	Não respondeu
31	Não respondeu
32	Baumann e Foucault
33	Não respondeu
34	Não respondeu
35	Darcy Ribeiro, Florestan Feranndes e Rousseau
36	Um autor do qual tenho muita afinidade é o Durkheim
37	Livros antropológicos, em sua maioria, que relatam pesquisa s antropológicas e trabalhos de campo.
38	Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre
39	Não respondeu
40	Não respondeu
41	Não respondeu
42	Não respondeu
43	Não respondeu
44	Infelizmente, ainda não tive muitas, porém quando no ensino médio li sociologia p/ jovens do séc XXI que me influenciou.
45	Ideologia Alemã – Karl Marx
46	Educação e luta de classes/ Pedagogia do oprimido/educação e mudança/pedagogia da indignação/autores: Darcy Ribeiro, Maiakovsky, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Gaudêncio Frigotto

9 – A maneira como você se sente hoje com relação à profissão escolhida é diferente do que você sentia no início da faculdade? Por quê?

29	Sim. Como estou no início, pelo menso, nesses três meses pressinto uma autocobrança maior me relação às mudanças que vêm ocorrendo no
----	---

	<p>mundo. E a universidade tem me colocado frente a questões que não eram debatidas, há dez anos, por exemplo. A minha sensação PE de uma perspectiva de muita preparação e atualização constante para lecionar em um ambiente que será cada vez mais requerido o julgamento crítico sobre as mudanças de nossos tempos.</p>
30	<p>Por enquanto continuo com a mesma opinião. Devemos investir mais na formação de professores.</p>
31	<p>Até o momento, está dentro do que esperava.</p>
32	<p>Não respondeu</p>
33	<p>Não respondeu</p>
34	<p>Não respondeu</p>
35	<p>N.A. ingressante</p>
36	<p>Sim, as expectativas são as mesmas e a cada dia o curso nos passa essa afinidade com a profissão.</p>
37	<p>Não, porque sempre tive consciência dos prós e contras, dos obstáculos e desafios bem como das alegrias.</p>
38	<p>Não respondeu</p>
39	<p>Não respondeu</p>
40	<p>Não respondeu</p>
41	<p>Não respondeu</p>
42	<p>Quando tomei a decisão inicial estava ciente das dificuldades pelos quase passaria, mas hoje com as aulas e o crescimento me sinto mais preparada pra enfrentar.</p>
43	<p>Não respondeu</p>
44	<p>Não, por que meus objetivos e motivações são as mesmas.</p>
45	<p>Não respondeu</p>
46	<p>Sim. Em 2 meses me desanimei por completo. Por que o curso de ciências sociais do IFCS dá armas ao estudante para entender a sociedade e não transformar.</p>

Anexo 4.2 – Concluintes

1 - Por que você escolheu esse curso?	
23	<p>A escolha do curso de licenciatura foi aleatória. Na época, trabalhava e visava um curso noturno. Na época, descobri o curso de ciências sociais (não conhecia, pois não tive sociologia no ensino médio) conforme pesquisava no site da graduação da UFRJ os cursos oferecidos e me identifiquei com a proposta do curso. Entretanto, sempre me identifiquei com a área de humanas.</p> <p>Sobre a escolha da licenciatura em ciências sociais também pesou a relação candidato-vaga. Já prestara concurso um ano antes e não passara para a graduação de História. Queria muito passar no vestibular de 2008, pois já resolvera que se não conseguisse naquele ano buscaria outras realizações no ano seguinte e deixaria o sonho de cursar a instituição pública para depois.</p> <p>Em resumo a escolha se deu em função do horário, da identificação com a área e por conta da pequena procura existente na ocasião.</p>

	Apesar de não visar ou atentar para o fato de ser uma graduação para formar professor gostei muito do curso e não me arrependi da escolha feita.
24	No início, ou seja, no período em que ainda estava definindo a minha opção de curso, havia me direcionado para o curso de Direito. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais figurou com a minha segunda opção no vestibular da UFRJ. Entretanto, não logrei êxito no processo seletivo para o curso de Direito, o que me deixava diante da minha segunda opção, à época. Enfim, matriculei-me no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no intuito de conhecê-lo, bem como suas questões. Cursei o primeiro semestre do curso e me encantei pelas ciências sociais e suas possibilidades de articulação com diversas temáticas e disciplinas, a priori, distintas. No segundo semestre de 2009, passei para o curso de Direito na PUC-RIO, mas não efetuei a matrícula por estar satisfeito com o nível de reflexão proporcionado pelas ciências sociais. Desta maneira, estou me formando em um curso que, posso afirmar categoricamente, contribuiu de forma crucial para minha formação acadêmica.
25	O currículo A oportunidade de dar aula e de fazer pesquisa Peso reflexivo das ciências sociais
26	Avaliei a relação candidato-vaga, meus interesses pela área de humanas, a possibilidade de estudar várias matérias (história, geografia, filosofia) dentro das ciências sociais.
27	Minha primeira opção foi Direito, mas passei para o curso de licenciatura em ciências sociais e durante o curso gostei muito e resolvi ficar. A opção por licenciatura foi indicação da minha avó
28	Por que me interessava em dar aula e gostei do currículo de ciências sociais
29	O curso de Direito tem como uma das disciplinas a sociologia. Acontece que sempre tive curiosidade de aprofundar, ou melhor, ampliar meus conhecimentos nesta área e também em ciência política
30	Em virtude de já ter feito Ciências Sociais na UERJ durante dois anos e ter saído, pois tive que trabalhar. Quando fui me inscrever na UFRJ e vi que era à noite, mesmo sendo licenciatura, me interessou. Hoje, agradeço pela escolha, pois pretendo seguir a carreira de professor.
31	Não ter passado na 1.ª opção no vestibular da UFRJ à época. – Direito – me levou a cursar Ciências Sociais, minha 2.ª opção no vestibular.
32	Porque era o curso que desejava fazer na época em que prestei meu primeiro vestibular (para Psicologia), mas desisti por acreditar que não me traria ganhos financeiros altos. Como no curso de psicologia tive a experiência de lecionar, uni o útil ao agradável e decidi cursar uma faculdade que me habilitasse a dar aulas de ciências sociais.
33	Me identifico com os aspectos abordados pela sociologia. A princípio pensava em cursar geografia que é uma área que tem pontos em comum com a sociologia. Mas eu precisava conciliar os meus estudos com o meu trabalho, por isso só poderia estudar à noite. O que restringe um pouco as possibilidades de se estudar determinados cursos, como geografia, por exemplo. Nas universidades públicas este curso necessita que o aluno tenha disponibilidade para viagens e são quase sempre diurnos. Mas quero ressaltar que estou bastante satisfeito com este curso e venho procurando a cada dia me inteirar mais nos assuntos que a sociologia aborda.
34	Devido a disponibilidade do horário. Outra justificativa foi a escolha deste curso ser minha segunda opção de universidade.
35	Simples. Amei o proposto descrito no site da UFRJ e as oportunidades de inserção no mercado que o curso me dará.

36	Em contato com as disciplinas das Ciências Sociais na graduação anterior tive meu interesse por essa área despertado, em especial, os estudos etnológicos das terras baixas da Amazônia. Ao longo dos últimos oito anos venho cultivando o interesse pela carreira acadêmica
37	Escolhi este curso por achar que as ciências sociais poderiam me proporcionar uma diversidade maior de conhecimento e de trabalho. No ano que fiz as provas do vestibular foi o ano da divisão de bacharel e licenciatura, eu optei pela licenciatura pela possibilidade de dar aulas sem eliminar a vontade de fazer pesquisa também
38	Porque durante o pré-vestibular, eu estudava para o exercício das ciências jurídicas, mas não vislumbrava tanto o ofício. Conversando com meu professor de história identifiquei nesta área a possibilidade de estabelecer diálogos mais profundos do que em outras áreas.
39	Fui aprovada no vestibular e estava com vontade de voltar a estudar. Gosto de sociologia e tenho amigos que estudam e trabalham fazendo pesquisas. Aplicar a sociologia no teatro e no cinema.
40	Escolhi porque sempre me imaginei trabalhando com educação e também porque ciências sociais já me chamava atenção há algum tempo, Foi como juntar as duas áreas de interesse maiores
41	As ciências sociais é uma área de grande interesse meu. A educação, por sua vez, é uma forma que tenho de socializar esse conhecimento, interagindo com o público jovem e adulto.
42	Pela mobilidade do horário inicialmente, mas com o passar do tempo fui me adaptando à proposta do curso e agora me encontro verdadeiramente apaixonada pela sala de aula.
43	Anteriormente, minhas perspectivas correspondiam ao bacharelado, mas devido a ser somente no período diurno, já que trabalho, optei por licenciatura em ciências sociais, para que pudesse ter embasamento sobre as disciplinas do curso

2 - O que significa para você ser professor nos dias de hoje?	
22	Ser bastante idealista, em um país em que a profissão docente e a educação é muito desvalorizada. Estar disposto a desafios, árdua rotina diária, frustrações, mas também a algumas alegrias e realizações. Não esperar ser bem pago ou imediatamente reconhecido pelo que faz
23	Significa ser o mediador do conhecimento entre o aluno e a escola
24	Creio que seja um ato político
25	Um desafio, pois as dificuldades são multilaterais
26	Qualquer resposta não daria conta dessa pergunta, mas acredito que poderei contribuir para a formação de muitas pessoas, assim como serei alcançado pelas experiências, histórias e perspectivas.
27	Uma realização pessoal e também com o objetivo de contribuir para no futuro vivemos em uma sociedade mais humana
28	Ser professor é uma carreira pouco remunerada, mas que prioriza o bem-estar da sociedade, ao perseguir o projeto de educação que é a principal forma de integração social dentro das sociedades modernas
29	Um desafio pelas implicações sociais, a falta de valorização do profissional contribui para esse aspecto, mas é muito gratificante saber que somos formadores de opinião.
30	Participar da formação do pensamento crítico de profissionais de diversas

	áreas do conhecimento
31	Significa formar as novas gerações para a vida em sociedade, aproximá-los do conhecimento produzido pela humanidade até então, gerar nelas o desejo de colaborar para a construção do conhecimento e vida em sociedade.
32	Significa ter o compromisso de ensinar, de fazer crescer na juventude a reflexão de sua realidade.
33	Infelizmente, em minha opinião, ser professor lutar uma batalha perdida. Sabemos que não podemos continuar com o atual sistema de educação. Insistir nisso e insistir no erro.
34	Tentar influenciar um ideal de mudança que enxergo no mundo, nas pessoas.
35	De acordo com o que vejo na maioria das escolas públicas e ouço de outros colegas de profissão é: O professor é mal remunerado, desvalorizado e desrespeitado, mas que ainda assim busca educar seus alunos. Com o tempo nem todos aguentam manter o essa vontade de ensinar "em cima" e passam a somente fazer a "obrigação". Ir à escola, passar o conteúdo e corrigir provas e trabalhos, e no final do ano aprovar alunos que não deveriam ser aprovados por conta da opressão da direção da escola e da secretária de educação. Por outro lado há professores, que mesmo com todas essas adversidades, conseguem superar os obstáculos e educar levando em conta a realidade da escola, dos alunos, da família desses alunos entre outros vetores que podem influenciar o processo educacional. Honestamente, me vejo como o primeiro tipo de professor, que com tempo não irá aguentar o processo que massacra o professores do Estado. Talvez eu tenha que experimentar dar aula em escolas particulares, ou escolas de referência. Ou ate mesmo escolher outra profissão
36	É ter a responsabilidade de passar um pouco das próprias experiências e ajudar na formação de um cidadão melhor para o país.
37	Para mim, ser professor nos dias de hoje é ainda acreditar que a educação possa fazer alguma diferença na vida das pessoas. Também é um ato de coragem da parte daquele que se dedica a profissão de ser professor, sabendo de todas as dificuldades a serem encaradas para educar
38	Significa uma grande responsabilidade consigo próprio, ao ter que estar mais preparado intelectualmente; com as crianças, os jovens e os adultos (EJA) por ter que tentar despertar nos indivíduos o interesse pelo conteúdo que lhe será transmitido em aulas

3 – O que mais influenciou a maneira como você se sente atualmente com relação à profissão escolhida?

22	O que me influenciou mais foi a perspectiva do debate de ideias e conceitos sobre a sociedade, em geral, ter a oportunidade de conhecer trabalhos na área de ciências sociais que apresentam perspectivas diferentes do que eu tinha no início do curso.
23	As aulas relacionadas à profissão docente
24	Meus professores, os bons e os péssimos.
25	Já ser professora
26	Dentre os muitos fatores, posso citar que, desde cedo, percebia minha facilidade em lidar com pessoas e expor ideias, assim como venho admirando

	docentes dos quais fui aluno e penso que contribuíram bastante para que eu desejasse o caminho da docência
27	O incentivo dos professores e quando eles interferiam contra o preconceito, quando os alunos riam da minha deficiência física
28	A profissão tem um forte caráter ético e ideológico. A pessoa que escolhe a carreira de professor geralmente busca o ideal de melhorar a sociedade.
29	A flexibilidade do trabalho e a oportunidade de trabalhar com a interdisciplinaridade
30	Ter tido contato com as ciências sociais e ter compreendido o quanto a disciplina é motora de um processo esclarecedor de uma maneira geral
31	Minha forma de ver o mundo (questionamentos, problemas, relações humanas e com o meio ambiente) encontram eco na forma de pensar da antropologia/sociologia
32	As discussões e reflexões sobre os problemas da educação
33	Aprofundar o conhecimento nas matérias teóricas da licenciatura.
34	Pensar e transformar a sociedade, através das pessoas, o principal alicerce social
35	O descaso do Estado e dos pais dos alunos. As questões internas de cada escola seriam muito mais fáceis de resolver se o Estado pagasse um salário digno e oferece condições materiais mínimas para isso. Com relação a família, existe um vácuo entre a escola e os pais ou responsáveis dos alunos. Se os problemas que os alunos encontram em casa não são resolvidos, muitas vezes não adianta ele vir para a escola para aprender, pois quando existe problema de drogas, violência, má alimentação, doença, entre outros, fica muito difícil querer que os alunos prestem atenção nas aulas, pois eles possuem questões muito mais fundamentais para resolver. O mito que a educação irá resolver tudo leva ainda mais peso para as sofridas "costas" do professor, e a tendência é piorar enquanto não tivermos meios para receber as famílias com apoio de outros profissionais para debater sobre esses problemas e envolver os todos no processo de conscientização.
36	A gratificação em perceber a satisfação dos alunos ao aprenderem novos assuntos ao relacioná-los como o as experiências diárias de vida
37	Minhas experiências como aluna no ensino médio, e também minha experiência como estagiária no ensino de sociologia no ensino médio.
38	A gama enorme de conhecimento e experiências que me foram transmitidas pelos meus mestres em aulas, seminários, trabalhos individuais, cursos extraclasse

4 – Do que você aprendeu na sua formação o que mais valoriza? Por quê?

22	O pensar crítico e reflexivo sobre o ser humano individual e as sociedades. Porque isto é fundamental para qualquer um de nós exercer mais plenamente sua cidadania. É claro que também devido a minha curiosidade intelectual
23	Valorizo a importância do papel do professor na sociedade, principalmente.
24	A ideia de Imaginação Sociológica
25	O pensamento crítico e o hábito do estranhamento
26	Não sei se a questão foi bem formulada, mas destaco que me ajudou a exercitar o “colocar-se no lugar do outro” tão importante para conviver com os diferentes.
27	Filosofia, sociologia, literatura e psicologia – pois me fizeram ver o mundo

	e as pessoas com um olhar diferente.
28	Teorias que ajudam a compreender a realidade a nossa volta, Porque o conhecimento é uma forma de desenvolvimento pessoal.
29	A questão da didática e o trabalho de mediação pois ele é necessário na vida cotidiana escolar.
30	Valorizo muito a questão do lugar delegada às ciências sociais nos dias atuais
31	Entender os fenômenos a partir do ponto de vista dos envolvidos e não aparecer
32	A importância de transpor a sociologia para os jovens
33	Compreender a diferença entre os indivíduos. Pois podemos ter um olhar muito mais amplo e menos cheio de preconceitos.
34	Aprendizagem de ter um olhar observador de qualquer situação
35	A capacidade de fazer com que o outro apreenda algo que você está passando. Por ser uma tarefa de grande responsabilidade e ser muito gratificante saber que os alunos vão levar o que aprenderam consigo. Deixamos um pouco de nós em cada aluno.
36	Ter contato com tantos formatos pedagógicos e os debates na sala de aula ajudam na formação do pensamento crítico. Sem ele, a busca por solução para os problemas que enfrentamos no dia a dia se torna, se torna muito mais difícil
37	Aprendi que aluno tem voz, e que ele deve ser respeitado quando quiser dar sua contribuição. É necessário haver espaços onde os alunos possam se expressar e contribuir para as melhorias da escola e da educação como um todo. Passei por uma escola que preservava esse espaço dos alunos, mas tenho consciência que isso não é uma normalidade nas demais escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro
38	A vocação pelo ensinar (percebido durante meu estágio e com meus professores na Universidade). Sem vocação não há paixão. Um Professor (a) sem brilho no olhar e paixão na fala passa pouca credibilidade. Os jovens então tem um poder enorme em detectar quem está ali por prazer e/ou por obrigação. Este é o meu ponto de vista, óbvio que muitos pensam de outra forma. Tudo bem.

5 – Quais os professores que mais marcaram a sua formação? Que disciplinas lecionavam?

22	Prefiro não citar nomes, mas tive e tenho grandes professores. As disciplinas são várias, posso citar: Antropologia Cultural, Introdução á sociologia, Laboratório de análise de textos, questões antropológicas contemporâneas, sociologia da cultura, teoria sociológica, filosofia da educação, psicologia da educação, netre outras.
23	Luiz Costa – sociedades indígenas, Marco Antônio Gonçalves – Antropologia e Imagem, Helga Gayva – Pensamento Social Brasileiro, Michel Misse – sociologia do crime e da violência.
24	Júlia Polessa – didática, André Botelho – Pensamento social e André Magnelli – sociologia da cultura
25	Mônica Bruckmann – Teoria Política e Helga Gayva - Pensamento social brasileiro e sociologia política
26	Professores que ministravam as disciplinas de história, filosofia e

	sociologia.
27	Português, história, filosofia e sociologia – Fábio, Leonardo, Rodrigo e Rosimere
28	Michel Misse (sociologia I), Felícia (sociologia da desigualdade) e Mônica Bruckmann (sosiologia III)
29	Os professores de história e português do ensino médio e os do primeiro segmento. E, atualmente, de Antropologia
30	Não consigo escolher um mais importante. Acredito que se complementavam entre si.
31	Karina Kushnir (lab. de antropologia), Bruno Carvalho (sociologia do trabalho) e Ana Prado (int. à antropologia)
32	Misse e André Botelho. Violência urbana e teoria sociologia, respectivamente.
33	Luzimar pereira (lab. Produção de Etnográfica), Luiz Costa (Antropologia Cultural), Graziela Moraes (Lab. De projeto de pesquisa e laboratório de métodos)
34	Mônica Bruckman e Paulo Baía
35	Os professores que mais me marcaram no ensino médio (fiz normal), foi a de didática, o professor de português e de sociologia
36	Vários professores foram importantes neste meu caminhar, dentre tantos, são três com os quais gostaria de me parecer quando estiver exercendo a mesma função: Wilson Cardoso (Didática Geral), Ana Prado (Antropologia Cultural) e Mônica Bruckmann (Teoria Política). Vocaçao, paixão e brilho no olhar não lhes faltavam. O tempo passava muito rápido nas aulas deles, ficava aquele gostinho de "quero mais
37	Não me lembro do nome da professora, mas uma das coisas que mais marcaram foi ela ter me ajudado a desconstruir o mito do professor “Super Homem” e mostrado que incentivar os alunos para o estudo não é obrigação, pois podemos adotar outras ferramentas mais dinâmicas de mobilização, onde o empoderamento do aluno é muito maior.
38	Prof. André Botelho e Luiz Costa. Sociologia da Literatura e Ritual e Simbolismo

6– Por que eles foram tão marcantes?	
22	Por que souberam despertar em mim a curiosidade por temas que não me chamavam atenção diretamente, ensinado de maneira esclarecedora, propositiva e, ao mesmo tempo, interativa.
23	Através dos trabalhos que desenvolvi para determinados professores, pode conhecer mais sobre cada uma de minhas áreas de preferência.
24	Possibilitaram uma reflexão sociológica
25	A primeira pelo imenso e variado conhecimento da América Latina e a segunda pela sua autenticidade, conhecimento e amizade.
26	Me apresentaram oportunidades de observar o mundo com um olhar crítico que conseqüentemente me empodera para uma futura atuação de relevância nos meios em que estou inserido
27	Eles me motivavam, dizendo que eu era inteligente e esforçado e também, interferiram quando alguém me tratava com preconceito
28	Eles compreendiam muito bem sua área de especiliação e eles tinham bastante motivação
29	Pela didática e comprometimento com o nesino e com os alunos

30	Não respondeu
31	Preparavam aulas preocupados com o que os alunos compreendessem o conteúdo. Incentivavam a prática das ciências sociais (trab. de campo, exercícios etnográficos)
32	Pela maneira de ensinar e pelas discussões que traziam para sala.
33	Sua dedicação, interesse e cuidado com a turma e suas dificuldades foram memoráveis. Além de serem notoriamente preocupados com a elaboração de programa e outros.
34	Maneias singulares, uma boa forma de (ilegível) e passar as informações com muita satisfação
35	A de didática tinha uma responsabilidade enorme com os alunos, ela se preocupava com o que estava lecionando na sala de aula. O professor de português nos permitia liberdade para escrever, eu achava isso maravilhoso. A professora de sociologia, mesmo ministrando o ensino de sociologia de forma bem diferente da que pretendo ministrar aos futuros alunos com quem irei trabalhar, apresentava uma forma diferente de dar aula e me mostrou que o mundo poderia ser visto com outros olhos
36	Porque eu gostaria de ser igual a eles "quando crescer". Todos tinham aqueles ingredientes que valorizam, sob meu ponto de vista, a profissão docente. Vocação, paixão e brilho no olhar
37	Porque com isso o peso da minha responsabilidade frente a realidade que encontramos para dar conta se torna mais plausível se eu não vejo como um ente superior. Estamos todos no mesmo barco, buscando soluções para educação que não passam somente pela questão do professor, mas também incluem o governador do estado, a secretaria de educação, a direção da escola, os técnicos administrativos, coordenadores, psicólogos, assistentes sociais, professores, pais (e/ou responsáveis) dos alunos, os alunos, entre outros profissionais que mantem o ambiente da escola saudável como os profissionais da limpeza, jardim, cozinha, manutenção e o auxiliar de serviços gerais. O ambiente da escola deve ser inclusivo, e ser um meio de reunir as pessoas para solução de problemas da educação principalmente. Um meio que alunos aprendam com os professores, professores aprendam com os alunos, que os pais aprendam com seus filhos e com os professores, e vice versa.
38	Pela propriedade com que os mesmos lecionavam e o vasto conhecimento sobre suas respectivas áreas.
7 – Como eles viam a profissão de professor?	
22	Alguns de maneira positiva, outros me pareceram algo descontentes,mas a maior parte não deixou transparecer diretamente sua visão sobre a docência
23	Com importância crucial ante o atual momento que a sociedade brasileira vive
24	Como um desafio, como uma ação sociológica
25	A primeira não sei a segunda com muito comprometimento
26	Todos tinham (têm) bastante envolvimento com os conteúdos que ministravam estiveram (estão) habilitados para promover questões e problemáticas que me ajudassem a pensar minha vida em sociedade.
27	Muitos reclamavam do pouco valor que se davam ao professor, mas muitos se sentiam felizes por contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

28	Como uma forma de desenvolver o bem social
29	Como um desafio, mas conseguia obter bons frutos ao se deparar com muitos já formados e estruturados na vida.
30	Cada um a sua maneira, porém se me atrevo a generalizar diria que existe uma preocupação com o futuro da academia mais do que com o futuro da educação de maneira mais ampla.
31	Não sei responder
32	Como essencial para a sociedade
33	Não sei dizer por que nunca perguntei isso. Mas a imagem que transmitiam era de professores dedicados e comprometidos
34	Da forma como transmitiam o conteúdo de suas aulas, enxergavam como toda a dignidade que a profissão merece.
35	Pelo modo que tratavam os alunos e ministravam suas aulas, acredito que eles acreditavam nessa profissão embora com todas as dificuldades. Com os professores da graduação já muda. Gostei muito de uma professora de sociologia e um professor de ciência política que sempre diz que se fala pouco sobre a vida política do país nas escolas. Alguns percebem a importância de ministrar aula para a turma de licenciatura tendo o mesmo senso de responsabilidade como se fosse para os alunos dos bacharelado. Mas infelizmente há muitos professores da graduação que lançam comentários maldosos sobre a licenciatura e pouco contribuem para ampliação dos conhecimentos ministrados no curso
36	Creio que como eu vejo. O Professor(a) é um agente transformador da sociedade quando atua com respeito, por vocação e com paixão pelo que faz. O Professor (a) tem que acreditar na função transformadora de sua ação nas instituições educacionais. Sem isso o resultado é pífio
37	Acho que eles tinham orgulho do que faziam, mas reconheciam os problemas que eles mesmos enfrentavam, e que sabiam que nós iríamos enfrentar possivelmente. E dentro do possível tentavam nos preparar para essa realidade
38	Com bastante seriedade, sem nenhum tipo de preconceito sobre a profissão, além de ensinarem muito bem
8 - Alguns livros e autores se tornaram referência para nós. Que leituras mais influenciaram a sua formação como educador?	
22	Não cito livros, pois seria extenso. Autores especificamente relacionados à Educação, certamente, P. BOUDIEU, P. FEIRE, L. VYGOTSKY, M. MONTESSORI, J.C. LIBÂNEO, M. FOUCAULT, dentre outros.
23	Karl Marx, Max Weber, Durkheim, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Roberto Damatta, Gilberto Velho e Gilberto Freyre.
24	Weber – Economia e Sociedade, Míriam Leite – transposição didática, Pierre Bourdieu – A distinção, Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire
25	Weber, Kushnir e Visconde do Uruguay
26	Além das leituras específicas do meu campo de científico, livros como os de Paulo Freire, Rubem Alves e autores cujas abordagens quanto ao tema “Educação” estão em afinidade com eles.
27	Karl Marx, Weber e Bordieu. A distinção, o processo civilizador e pedagogia do oprimido.
28	O Capital, Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, Formas Elementares da Vida Religiosa, O Manifesto Comunista A Ideologia Alemã
29	As leituras de Paulo Freire sobre a profissão e a dimensão educacional e

	Marcel Mauss Sobre a dádiva
30	A cinderela negra e a distinção (Bourdieu)
31	Bachelard e Paulo Freire
32	Clássicos da sociologia como O suicídio de Durkheim e textos de Weber e Marx
33	Alain Doulon e Bordieu
34	Além de leituras sobre educação, leituras filosóficas como Nietzsche e Espinosa que fizeram-me “todo” o lado bom e ruim que existe em quaisquer situação mundana.
35	O que mais li foi Paulo Freire
36	Horace Minner, Malinowski, Da Matta,, G. Velho, Rousseau (Emílio), Marx, Paulo Freire, Weber, Durckheim, Carlos Skliar (Os Estudos Surdos em Educação:problematizando a normalidade e Identidades Surdas; Anisio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, mais Paulo Freire; Tardif e Lessard (O Trabalho docente); Carole Pateman, Vera Maria Candau, Pierre Bourdieu, John Dewey (Democracia e educação), Darcy Ribeiro, Sergio Buarque de Holanda, Mariategui, Boaventura de Sousa, Wallerstein e Prigogine, mais Paulo Freire, dentre tantos outros
37	John Dewey foi muito importante para minha formação. Por sermos muito acadêmicos na UFRJ às vezes nos esquecemos do pragmatismo, e para mim o autor me ajuda a preencher essa lacuna
38	Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido

9 – A maneira como você se sente hoje com relação à profissão escolhida é diferente do que você sentia no início da faculdade? Por quê?

22	Sim. No início tinha a ideia de tornar-me docente, mas do ensino superior, pois não me sinto afeito ao trabalho com educação de jovens. Hoje, não penso mais nisso. Docência não está nos meus planos, pelo menos, por enquanto.
23	Com certeza, em parte por passar o momento de distância e contemplação pelas leituras, aulas, e trabalhos desenvolvidos ao longo do curso.
24	Não. Sempre soube e decidi ser professor. A sociologia me deu mais reflexividade e consciência da minha classe docente!
25	Não. Pois já vivencio a rotina docente.
26	Sim, mesmo compreendendo que os conhecimentos que venho formulando e/ou adquirindo sejam, na verdade, um impulso para melhorar e aprimorar os questionamentos e ponderações que construo sobre a vida, meu papel, enquanto estudante e futuro professor.
27	O que pensava, continuo acreditando que era poder contribuir par ao crescimento de outros indivíduos. O que me deixa triste é ver alguns professores só reproduzindo o que existia, ou seja, não dá valor á profissão.
28	Sim, a minha percepção da sociologia mudou e até minha bagagem cultural mudou.
29	Sim, hoje em dia tenho uma visão mais macro do trabalho e entendo o quanto o profissional enfrenta todos os dias desafios para construir e desenvolver seu trabalho com sucesso.
30	Sim. Acredito que a formação de professores tem falhas em diferentes aspectos e não aproximam da forma corretamente o formando do universo

	da educação em nosso país. Acredito que um trabalho forte precise ser dedicado ao curso, particularmente, de ciências sociais UFRJ.
31	No início do curso não via grandes possibilidades de lecionar par ao ensino médio (apesar de fazer licenciatura). Hoje a possibilidade é maior, apesar de ainda não ser a minha prioridade, principalmente por causa das condições de trabalho.
32	Totalmente. No início não compreendia e nem me preocupava com as questões da educação.
33	Sim. Me sinto mais pessimista. Como disse antes, entender a profissão de educador me fez entender que o atual sistema educacional mais deforma do que qualquer (ilegível)
34	Não respondeu
35	A maneira como me sinto hoje é ainda parecida com a que quando entrei na faculdade. Se intensificou. Tenho mais temores do que antes porque passei por algumas experiências em sala de aula com alunos do ensino médio e pude perceber, quanto o professor é cobrado e a ele muitas vezes não é permitido errar. Mas ao mesmo tempo tenho tudo isso como um desafio que eu quero muito me jogar de cabeça, quero poder experimentar o outro lado da moeda (o de professor), quero poder sentir os alunos e se possível contribuir com alguma coisa.
36	Sim. Com o que aprendi fiquei mais segura de que quero ensinar e continuar aprendendo, só não tenho mais o tempo a meu favor, já não sou tão jovem
37	Não muito diferente, pois a realidade é sempre um pouco mais duro que a teoria e do que eu imaginava ser professor.
38	Sim. Pois a faculdade trouxe uma visão mais abrangente da perspectiva do professor. A mudança de referencial dentro da sala de aula e as técnicas de ensino e planejamento de aula mostram as dificuldades e as complexidades da profissão.

Anexo 5

Transcrição da entrevista com o Professor Dr. André Botelho. Dia 04 de julho de 2013

Eliane - Esse processo, né? A partir dos textos legais, bacharelado e licenciatura se separam de que forma chega à UFRJ como um todo e ao IFCS, especificamente, e como se dá, então o processo de formulação do novo curso?

André - Olha, é na verdade é...enfim, talvez eu possa até recuperar a questão de datas, mas havia um núcleo muito pequeno de professore que pensávamos em fazer um curso noturno, seria um curso de bacharelado, não de licenciatura, um curso de bacharelado em ciências sociais. Enfim, o que nós queríamos era ter uma diversificação na clientela do curso e também oferecer a oportunidade, enfim, do aluno que a gente imaginava trabalhador que, enfim, faria uma opção pelo curso noturno, uma vez que o nosso curso do bacharelado, ele é integral, não é?Então, a gente, enfim, era, realmente, um grupo muito pequeno de professores que ah...eu me lembro, perfeitamente, das professoras Gláucia Villas-Boas que foi, enfim, a minha parceira na formulação e implementação do curso de licenciatura, que acabou sendo de licenciatura; a professora Yvone Maggie, professor Peter Fry, professora Liana Cardoso...era um pequeno grupo interessado. Quando nós começamos, enfim, com o aval desse pequeno grupo...aidna uma coisa muito incipiente sem passar pelos departamentos.....como nós começamos a nos , enfim, avançar e a nos inteirar do que seria necessário. Eu estava assumindo a coordenação do bacharelado em ciências sociais, naquela época, em 2006. Então, ée a professora Gláucia assumindo a vice-direção do instituto, logo depois junto com

a professora Jesse Jane. Enfim, conforme a gente foi avançando na discussão e na investigação, na verdade. É preciso dizer que eu não tinha nenhuma experiência administrativa, nem em termos de legislação ou mesmo de discussão estritamente acadêmica sobre licenciaturas. Enfim, a professora...uma conversa com a professora Ana Maria Monteiro, à época ela era coordenadora das licenciaturas da Faculdade de Educação e representante da comissão de licenciatura do CEG . Isso foi antes dela se tornar diretora da Faculdade de Educação. É...nós soubemos da lei que obrigava os curso de bacharelado que tinham modalidade de licenciatura deles próprios proverem esta licenciatura e não mais no modelo que vinha, enfim, o 3+1 com a concentração de responsabilidade da Faculdade de Educação sobre a licenciatura. Então, enfim, foi um momento que apesar de naquela ocasião vários cursos da universidade... ah, estarem fazendo suas reformas...é nós já estávamos atrasado no IFCS. E enfim, é uma questão de checar datas, mas, mais ou menos, nessa época, eu acho, que a professora Belkis Valdman assumiu a PR1¹⁹ e, também o professor Eduardo Mach a superintendência da PR1... de também, enfim, muito empenhados na condução desse.... enfim, desse processo para a atualização , a legalização, na verdade, de uma situação, enfim, já estava... a UFRJ estava como um todo muito atrasada nesse processo. Então, a gente... como a gente teria que fazer uma licenciatura e já havia a ideia de um curso noturno. Não nos ocorreu, mesmo, Eliane, licenciatura porque nenhum de nós tinha nenhuma relação com a licenciatura. Até porque licenciatura era exclusiva da Faculdade de Educação.

¹⁹ Pró-reitoria de Graduação

Nós não, enfim... Não existia uma interlocução a esse respeito. Embora, àquela altura, também, eu posso falar pela minha experiência..a professora de didática de ciências sociais, específica, Professora Anita Handfas, desde o início, foi uma grande parceira lá na Faculdade de Educação. Enfim, sempre com muitas ideias interessantes. E, enfim, ah...então, a gente foi e, enfim, a gente foi, enfim convencido, de que precisava fazer uma licenciatura. A partir daí, enfim, o desafio era conversar com os departamentos ...

Eliane –Ficaram você e Gláucia para cuidar disso?

André – A Gláucia era, ela era vice-diretora. A professora Francisca...foge agora o sobrenome dela..da História..era a diretora de graduação. Mas logo no início da gestão, ela teve um problema grave de saúde e se afastou da universidade e a professora Gláucia acumulou a função de diretora de graduação e vice-diretora. Quando eu terminei a minha, antes de terminar a minha gestão na...como coordenador do bacharelado, eu assumi a direção de graduação e foi justamente nessa época que eu assumi a direção de graduação que...a gente começou a, enfim...

Eliane - No primeiro período do curso da licenciatura em 2009.1

André – É, é...antes disso. Foi quando eu assumi a direção e aí nós começamos a conduzir o processo de começar uma licenciatura, não é? Te digo, francamente, como nosso interesse original era exclusivamente um curso noturno, o fato de ter a obrigatoriedade de ter uma licenciatura isso foi vamos dizer um argumento a favor e que nós soubemos usar a favor de nossa ideia original. Ainda assim, sem nenhum envolvimento, vamos dizer, mais específico com a licenciatura. Eu precisei de estudar muito...a legislação, ah...a literatura, enfim, outros produzidos pelos... na própria pedagogia sobre licenciatura.

É....foi até engraçado porque mais de um colega, amigo, enfim, inclusive da dimensão pessoal, da vida privada, comentavam: nossa seu papo mudou completamente, seu vocabulário mudou...eu só falava, eu só falava em leis e pareceres do MEC, enfim, esse tipo de coisa. Ah, não foi um momento que a PR1....quer dizer a PR1 sempre foi muito solícita, né? E atenciosa. É, já desde esse momento, me passando, enfim, documentação, uma base da documentação que precisaria...enfim. Assim como a interlocução, naquela altura a professora Ana Maria Monteiro assumiu, foi eleita para direção da Faculdade. Então, enfim, também, sempre tivemos boa relação. Eh, em torno dessa... dessa da criação do curso. Embora, naturalmente, muitos problemas, ajustes, tensões, né? ter ocorrido ao longo de todo processo, mas eh, num primeiro momento, vamos dizer a pré-história do curso. Ah, também é uma questão de recorrer as fontes para saber.. para datar..Ah.... É.... Aí, veio o REUNI....,é um outro momento,...e privilegiando a licenciatura e noturna. Mais uma vez, mesmo não tendo, vamos dizer, um aprofundamento sobre o REUNI como um todo e nem uma concordância até onde a gente compreendia o REUNI, uma concordância com o REUNI, mais uma vez, nós achamos que era mais uma coincidência virtuosa, à la Maquiavel, para o nosso projeto, não é? É porque nós queríamos fazer um curso noturno e passou a ser uma licenciatura por obrigação da lei e veio o REUNI que justamente, privilegiava a nossa escolha que é anterior, como estou te dizendo, ao REUNI. Foram conjunturas que tornaram, enfim, favoráveis, com o REUNI, veio a peça que faltava para o convencimento dos colegiados. Que eram as vagas. As vagas docentes e de técnicos. (Eliane diz e a grana que o REUNI prometia) A gente nunca contou com a grana, mas o que a gente fez..e a PR1 Foi...foi muito tenso. A

professora Glaucia, naquele momento, foi que ficou à frente dessa negociação das vagas com a PR1. E, enfim, eu lembro de reuniões, que a Gláucia retornava ao IFCS muito desanimada porque, enfim, havia uma incerteza muito grande sobre...e o fato é que nós abrimos o curso sem professores e sem técnicos. Na confiança de que isso seria resolvido como foi...acabaram sendo menos vagas do que num primeiro momento se planejou, não é? Mas foram as vagas devidas. Nós realmente tivemos. Eh, enfim, estou esquecendo momentaneamente, mas acho que é fundamental dizer que a participação do Flávio Santos (Eliane diz que ele está aposentado). Tá aposentado, o Flávio? Que foi realmente, enfim, sem ele não teria sido possível por várias razões, desde, vamos dizer, razões eh, eh, técnicas, propriamente, administrativas e como políticas também. Flávio é muito , muito valioso na interlocução conosco para a condução do processo junto aos departamentos. (Eliane diz que ele trabalhou muito tempo no departamento de ciências sociais, antes da divisão nos três departamentos atuais). Realmente muito valiosa essa parceira....

Eliane – E a conversa nos departamentos? Três departamentos aqui dentro e mais a Faculdade de Educação com seus departamentos também.

André – Na verdade, a conversa foi feita com dois departamentos internos. Porque o departamento de Ciência Política estava sob intervenção. Não sei se chegou a ser uma intervenção do ponto de vista jurídico, mas político. Enfim, a experiência foi de intervenção. Quer dizer, porque o departamento passou por uma série de problemas que você conhece, talvez, melhor do que eu, porque está trabalhando com eles agora. Mas o fato é que o departamento não tinha chefia, eles haviam perdido o programa de pós-graduação que aprofundou uma crise e ele não tinha chefia na verdade. Na

verdade, a direção respondia pelo departamento e você tinha o esvaziamento muito grande de professores. Já era um departamento pequeno, muitos saíram naquela, naquela, circunstância. Então, a interlocução com o departamento de ciência política, ela não se fez em nível institucional, porque não existia o departamento, naquele momento, a nível institucional. Ela foi feita com alguns docentes que ah, ah... Eu creio ter conversado com todos os professores dos três departamentos. Em níveis diferentes, tendo em vista, também, o contato que eu tinha mais próximo de alguns do que de outros. Mesmo dentro da sociologia, a conversa foi feita em níveis diferentes. É, ah....e o departamento, nós temos um entendimento, na direção, que como tinha um titular e a própria legislação...ela, enfim, atribui uma responsabilidade ao titular..e, de fato, que fez a mediação no departamento de ciência política foi a, então professora do departamento, Isabel Assis de Ribeiro, Ribeiro Assis, que era a única professora titular, naquela ocasião, no departamento. Ah...eu sei que ela conversou com outros colegas do departamento para formularem as disciplinas. Naquela ocasião, as disciplinas obrigatórias. A gente achou que não era o caso de estender as disciplinas optativas. É, isso nem sempre é compreendido pelos colegas do departamento de ciência política, mas nós também avaliamos que não era o caso de pedir a mesma pessoa, a uma única pessoa, que fizesse todo o ementário da política. Nós tínhamos uma decisão a tomar. Não podíamos, enfim...Nós podíamos não ter a participação da ciência política. Eh...mas foi a forma que nós encontramos de ter essa participação, naquele momento. Com os departamentos de antropologia e sociologia...Quer dizer, o fato de eu ser de sociologia e de ser do programa, já era do programa de pós-graduação em sociologia e antropologia, ajudou, mas também não

muito. Porque havia colegas de ambos os departamentos, do meu inclusive, que ou eram er...declaradamente contra o curso noturno, de uma licenciatura, ou seja, de qualquer inovação.Eh....e tinha aqueles que reticentes. E, talvez, esse tenha sido majoritário. Enfim, e nós tivemos todo um trabalho político, npe: de jogando, também, com a conjuntura. Havia bastante tempo que nenhum dos departamentos conseguia vaga docente porque a COTAV²⁰ entrou em crise, progressivamente e, realmente, não havia uma política, aquela altura, de substituição de vagas, de substituição, não é? Lendo os arrazoados que fazíamos para pedir vaga, isso antes desse processo, e era sempre muito vago impreciso porque, não é? Eu lembro tínhamos caso de morte e de aposentadoria e isso não podia ser, quer dizer, isso não significava que nós conseguiríamos repor as vagas, aquelas vagas, quer dizer, enfim, era confuso demais. E o fato é que o instituto como um todo e a universidade como um todo, o departamento, e o de Antropologia por proximidade, ficamos muitos anos sem reposição. Nos oito anos do governo Fernando Henrique não houve nenhuma vaga. E no início do governo Lula começou a haver, mas, enfim, ainda não só poucas, mas como...não se tinha muita clareza como que ... até que teve o REUNI com uma política clara que privilegiava quem criasse vagas discentes, em diferentes modalidades, não é? A top era a que a gente já vinha trabalhando. Então, isso ajudou. Você ta entendendo? A fazer a aprovação. Mas devo dizer, também, que a inércia...enfim, relativa dos nosso colegiados também, acabou favorecendo. Enfim, provavelmente há colegas que, enfim, possam ter críticas à licenciatura... porque precisa dizer também uma coisa um

²⁰ Comissão Temporária de Alocação de Vagas

outro dado da conjuntura, do contexto, que também jogou a favor e contra, como tudo joga a favor e contra ao mesmo do projeto que foi a inclusão da sociologia como disciplina obrigatória dos três segmentos....eh nos três anos do ensino médio. Esta é uma questão antiga que divide a comunidade de sociólogos, né? Muitíssima...É uma questão cabeluda. (Eliane diz que a sociologia entra e sai várias vezes do currículo e que em alguns momentos ela se mistura com OSPB e EPB) É, é, ela tem uma intermitência. E muita diversidade regional. No sistema estadual de São Paulo, é uma história um pouco diferente. O fato é que essa política que vige é uma política nacional. E a comunidade é muito fraturada em torno destas questões. Eu, simultaneamente a isso, era, sou ainda hoje, mas já era aquela altura, diretor da Sociedade Brasileira de Sociologia e também da comissão de ensino da Sociedade e... houve muitas discussões. Houve um momento que a gente precisou...é, enfim, é..fazer uma política de conciliação em torno destas questões, dado.....eu digo a nível da Sociedade, da sociologia...enfim, têm muitas questões complexas. Estou me referindo, apenas, Eliane, a inclusão no ensino médio. E aí, quer dizer, o que aconteceu foi isso, quer dizer, tinha uma conjuntura nacional que essas coisas....ao mesmo tempo que ajudou. A gente dizia a lei nos obriga, não somos nós que queremos. Vai ter candidatos porque agora com os três anos, com a presença da sociologia anos três anos do ensino médio, isso vai.... Tá abrindo o mercado. Que não existe. E...mas, ao mesmo tempo, as pessoas que eram contra o ensino de sociologia ficaram automaticamente contra a licenciatura. Enfim, é por isso que to dizendo que ajuda e atrapalha. E foi assim. Enfim, o que foi feito. Esse aspecto é outro. Na verdade, eu lembro de ...que aconteceu, também, que o bacharelado em ciências sociais ele passou

muitos anos sem nenhuma reforma curricular.

Eliane – tem a pesquisa da Gláucia sobre evasão, currículo e pesquisa. Você foi aluno do curso. Essas coisas influenciaram?

André – Fui aluno do IFCS. Fui membro do laboratório. E ali foi realmente o momento da virada. Me parece. Eu como aluno não percebia isso. Essa pesquisa da Gláucia é muito importante e muito original. Porque de fato, o senso comum ele...acadêmico...ele pensa realmente que o currículo que nos define, quando a gente percebe que não. Que há uma série de outras atividades extra-curriculares que são decisivas na formação e, também, na integração, na participação.

Eliane – e quando vocês pensaram o currículo da licenciatura, vocês colocaram oito laboratórios, do primeiro período ao último, são atividades . Até que ponto...., quando leio o trabalho da Gláucia acho que ele influencia.

André – Sim. Muito. Sem dúvida. Uma coisa que era muito positiva... e eu aprendi sobre legislação e política curricular com a Gláucia e com os trabalhos dela e....mas a coisa que é...enfim, a gente começava a ver acompanhava as reformas, nos pareceres do MEC dados por colegas nossos. Enfim, era tudo muito delicado, e eram da SBS era tudo muito, enfim, muito delicado. O que a gente começou a ver como muito positiva, a abertura que os currículos, que a política curricular trazia que ainda comparado com o do bacharelado é muito mais dinâmico, interessante e avançada em termos de concepções e práticas, não é? Eu...tenho total clareza sobre isso. É mas como nosso currículo era enfim, Acho que os colegas....Fui aluno de 91 a 94. Vim como professor, primeiro como recém-doutor e depois como concursado, mas em 2002, quer dizer, dez anos depois e era a mesma coisa. Eh.... vinte anos

depois ainda é a mesma coisa. Mas o que percebia era que os colegas do departamento, eles realmente não entendiam o que tava acontecendo em termos de proposta curricular. De tão enraizada daquela ideia do currículo mínimo que é uma figura jurídica e pedagógica que já havia sumido, aquela altura, há quinze anos, mas no qual eles haviam se formado e eles continuavam ensinando. Então, a ideia de que você não precisava ter quatro economias, quatro histórias, três filosofia para definir o que é formação em ciência sociais era uma coisa que não fazia o menor sentido para eles, né? Essa foi a mesma.....como eu, certamente, conheço como eu que fui o responsável pela criação da licenciatura, fui responsável, posteriormente, pela...pela....pela reforma do bacharelado. Quer dizer pela coordenação....Nesta ocasião, o departamento de ciência política já tinha chefe e representante para participar (pausa). Na época da reforma do bacharelado... Mas, a ideia...eu fui muito influenciado pela minha experiência e pelo avanço...(Eliane pergunta se ele fez licenciatura) Não, só o bacharelado. Eu me inscrevi na licenciatura num curso noturno, mas enfim, como a maioria dos meus colegas, achei muito chato e enfim, abandonei..... Enfim, era muito difícil eles entenderem, vc ta entendendo?, o que estava mudando. E foi mais difícil ainda entenderem o currículo de licenciatura, sobre o qual eles não tinham a menor ideia, nem eu. Aí tem as questões de currículo. Ao mesmo tempo, que traz avanços, ele não é flexível. Isso aí é uma combinação que na prática para você implementar, formular e implementar o currículo é muito difícil. Vamos dizer: traz inovações porque incorpora mais horas como componente prático, ah....atividades complementares. Ele.....(Eliane diz que ele não admite disciplinas de livre escolha) É, por exemplo. Pra te falar assim das nossas

ideias. Você se referiu, com razão, aos textos da Glaucia, tudo mais. Uma das coisas que a gente não conseguiu fazer e que é fonte de grande descontentamento é, justamente a proporção de disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas. Porque o máxi...a legis....o currículo, você sabe, ele prevê um número muito maior de disciplinas de caráter obrigatório e não de caráter optativo. Por quê? Porque tem todo o conteúdo das Ciências Sociais e mais os da Educação. Então, isso é um problema no currículo e na...

Eliane – e a discussão com a educação? A gente tem logo no segundo período uma disciplina que é “profissão docente”, já enquadra logo o sujeito nesta coisa de ser professor. Como foi isso? Foi uma proposta da Faculdade de Educação? Com essa distribuição? Houve alguma discussão?

André – Não, tinha muita discussão...na verdade, havia....enfim, você me lembra de te responder isso. Mas queria seguir um roteiro feito na minha cabeça que é o seguinte, enfim, num primeiro momento, a gente teve a aprovação. Vamos dizer uma carta de confiança dos departamentos para tocar. E depois foi tudo discutido e aprovado nos departamentos. Nesse momento, ainda, o nosso maior problema então era, o perfil do currículo..da legislação curricular, né? O que fazer? Era, enfim, uma carga horária muito maior. Nós queríamos um curso noturno....por razões, enfim, outras. E quando a gente colocava, Eliane, tudo na..., nós fizemos inúmeras contas, projeções...o Flávio era ótimo nisso também, e dava cinco anos e em algumas versões cinco anos e meio. E isso era totalmente contraproducente.....Quem é que tem cinco anos e meio para empenhar num...Claro que existia toda uma representação de quem seria o aluno que não necessariamente se cumpriu. Ou se cumpriu integralmente. Mas, é....., naquele momento, estávamos trabalhando com uma

representação, com um tipo ideal: que era um homem mais velho, trabalhador...Quem vai dispor de cinco anos e meio? E, aí, tinha, enfim...E ao mesmo tempo tinha esse desejo de ter essas disciplinas práticas do laboratório. Enfim, e de uma experiência minha...Porque antes de vir para a UFRJ, dei aula na católica de Petrópolis por dois anos. E eu dava aula em todos os cursos da, daquela universidade. Era professor de projeto de pesquisa. Isso foi uma coisa que me deu assim uma....uma visão e uma expertise mesmo de..enfim, é...sobre a importância do aprendizado prático, não é? E, de preferência, progressiva. O curso que inventei junto com um amigo físico com quem eu dividia essas aulas...é...e que dava, mais ou menos, as etapas de um projeto, não é? No fundo serviu um pouco, também, de guia para essa proposta de oito laboratórios. Mas nós queríamos...é, é, acho muito importante dizer que ah...ao mesmo tempo, ah, ah, ah, - é também uma questão de ver a data, mas naqueles anos, o nosso programa de pós-graduação ele foi...ele chegou a nota 7 que é a nota máxima na CAPES. O que pra gente foi uma alegria muito grande e, sobretudo, para os colegas da velha.....das gerações anteriores, como a professora Gláucia...aqueles professores, aqueles colegas, que fizeram o programa. E que fizeram o programa muito associado à graduação. Quer dizer, a ideia que venceu e que foi vencedora, uma vez que o programa, o nosso programa, é o único programa, até hoje, que nasceu zero e chegou a sete. É a prova de que há mobilidade social na CAPES, porque quando o sistema nacional, surgiu....os outros programas que são sete, o da USP. Hoje em dia, só nós e o da USP. O da USP já nasceu sete. (Eliane diz que IESP da UERJ nasceu cinco) É o IUPERJ, na época, nasceu sete, depois ele perdeu, enfim. É mas a ideia é que

o laboratório, esse laboratório de pesquisa social na graduação, foi junto com o programa.....e os mesmos professores que...quer dizer todos os professores que estão na pós estão na graduação, a recíproca não é verdadeira, porque depende de interesse e qualificações específicas...credenciamento...Mas, quer dizer, todo professor da pós é professor da graduação. Quer dizer, isso foi uma coisa muito talhada por esta geração de colegas. E que, na verdade, foram os meus professores. São meus colegas, mas foram meus professores. A sala que nós estamos foi da minha orientadora de graduação, dos quatro anos. Enfim, é...Foi minha colega, continua sendo minha colega, mas tá aposentada, recente. Enfim, ah...isso foi uma conquista deles. A ideia de que ensino e pesquisa não são coisas indissociadas é parte da história desse instituto. E, particularmente, do nosso programa e do curso de ciências sociais. Então, nós não tivemos problema com isso. Nem junto ao colegiado, aos colegiados. Nem na interpretação que fizemos da legislação curricular para formulação da nossa pró... ou melhor, da nossa proposta própria. Uma proposta que refletisse a..do....do..a nossa história, né? E era muito saudável pra gente que a legislação afirmasse justamente essa indissociabilidade, né? Porque de algum forma, ou de várias formas , isso, isso, vamos dizer, comprovava as nossa escolhas do passado, as escolha institucionais do passado, não é?. Ah, é claro que isso é interpretado de várias formas, há muito conflito, tudo mais. É, mas, enfim, foi isso que fizemos. Ah, e tínhamos um problema prático que era de quere ter disciplinas práticas (Eliane diz que as eletivas têm componentes práticos). As eletivas com componentes práticos, mas não só. As disciplinas com componentes, as disciplinas práticas mesmo, não é? Era uma coisa que enfim. Não preciso te dizer, mas faz parte: uma coisa é a legislação do MEC,

outra coisa é a legislação da UFRJ. E a visão das câmaras de currículo e de licenciatura sobre isso tudo. Foi, enfim, sempre muito difícil mesmo. Vamos dizer, ter uma proposta própria que contemplasse também essas diferentes instâncias que, não necessariamente, são convergentes em termos de concepções. Enfim, não são. (Eliane diz que o único curso que tem essa estrutura é o de licenciatura em ciência sociais) É...mas nós continuávamos com o problema de como fechar essas horas. Nós não queríamos cinco anos ou cinco anos e meio. A gente não faria. Enfim, não queria de jeito nenhum. A gente queria quatro anos. A ideia era sempre, sabe?, não estigmatizar, não...., sabe?, não, enfim. Não pode ter diferenças. Só que tem, efetivamente, por que tem mais horas do que bacharelado. Uma pessoa do departamento de antropologia em todo esse processo...posso dizer que foi a pessoa que mais executiva de todo apoio do quadro da antropologia foi a professora Karina Kuschnir. Foram muitas tardes quebrando a cabeça, enfim, para o que fazer. Ela era chefe de departamento já, me parece, na época, e...e, então, nós chegamos a uma coisa simples. Mas como tudo que é simples, você não percebe. Porque o período tem que funcionar da mesma maneira? Será que não tem? É, talvez, não tenha. Então, o quê que a gente pode fazer? E a Karina tinha visto alguma coisa. Não assim. Mas alguma coisa flexível que entrava e saía, uma disciplina, uma coisa assim... em Cambridge. E aí a gente, assim, enfim, adaptou aquilo totalmente aos nossos objetivos. (Eliane diz que, hoje, temos três semanas no módulo A e uma semana no módulo B). Nós conseguimos com isso, na verdade, Eliane, que a cada semestre sejam cursadas um número de horas e disciplinas necessárias para integralização do currículo em quatro anos, né? Só que as disciplinas práticas, que são os

laboratórios, elas, ah..é, é, elas não desempenham só um papel na, no cumprimento da..do..da integralização do currículo, da carga. Elas desempenham, também, um papel pedagógico. Até como elas são disciplinas..elas são cumulativas, ou seja, o primeiro laboratório é de leitura e ah, ah, pesquisa bibliográfica. E o último laboratório, o penúltimo laboratório, na verdade, ele é um laboratório de projeto de pesquisa, quer dizer, você vai, o aluno vai redigir com base na sua experiência, no aprendizado, na experiência acumulada das diferentes etapas de um projeto de pesquisa, vai redigir simplesmente seu projeto de pesquisa. Além disso, tem um papel pedagógico no sentido da, da, da, maximização dos conteúdos, por que, vamos dizer, são saberes práticos que estão envolvidos aí,né? A gente não queria saber nada de epistemologia, ficar lendo Bachelard para saber como você operacionaliza uma...não é empiricismo de nossa parte..eh, eu entendo que não. Eh..mas é uma concepção de que a pesquisa, como produção de conhecimento,ela é deste mundo nosso mesmo, né? E ela é...ela não se reduz, obviamente, a uma técnica, mas ela implica no domínio, na habilidade, nas habilidades..em muitas habilidades técnicas que naturalmente os nosso alunos de iniciação científica têm, por que vão aprendendo, mas os nosso alunos de graduação, em geral, não têm. (Eliane fala que o professor reflexivo é conceito presente na literatura da Educação) Isso...é...a profissão docente ela foi uma...quer dizer, a Faculdade de Educação, ela tinha lá, e, vamos dizer, e não abria mão, umas diretrizes, e não abria mão, sobre a distribuição de, da didática, das didáticas e das práticas de ensino. Tinha que começar exatamente no momento, com tanta carga, com mais um pouquinho, com menos um pouquinho. Enfim, ela não abria mão disso. E não ia adiantar a gente ficar discutindo, por que isso ia bater

na câmara de , e licenciatura e não ia ser aprovado. Então, foi feito. Então, a profissão docente, a licenciatura, a Faculdade de Educação, até onde eu sei, estabeleceu uma diretriz para todo, para todas as licenciaturas que seria a componente prática, por que ela tinha uma parte prática também. Então, seria essa...Mas além dessa disciplina que era da Faculdade de Educação,nós temos o último laboratório que é sobre os dilemas do professor que foi criação da professora Yvone Maggie. Que é um pouco a ideia do, da..é que a, após a formação houvesse um espaço curricular para a produção de uma reflexão crítica com base já na experiência de formação e de estágio do aluno. Quer dizer, que aquilo, vamos dizer que, que, inclusive, é uma das fontes, né? De identidade da categoria fosse reconhecido com uma componente do próprio currículo. Essa foi uma criação da professora Yvone, enfim, porque o, a dinâmica de criação das disciplinas ..quando a gente entendeu o quê que a gente precisava, o quê que e a gente tinha que ter e o quê que a gente podia dentro disso tudo. Então, nós dividimos entre os três departamentos a formulação das disciplinas, das ementas, dos programas das disciplinas. Todas teóricas, práticas...(Eliane diz que as disciplinas obrigatórias questões contemporâneas da ciência política, da sociologia e da antropologia têm componentes práticos) É, é, na verdade, e, enfim, foi fonte até de bastante polêmica, me lembro. Porque as pessoas vinham acostumados....quer dizer, vem láaa, o conhecimento sociológico. Enfim, que faz muito sentido, me parece, quando você oferece esta disciplina em outro curso. Sempre me pareceu estranho você passar um semestre dizendo para um aluno que estava fazendo sociologia o quê que é sociologia para um aluno que está fazendo sociologia e que está fazendo sociologia já, não é que ele vá ter, ele já está

fazendo sociologia. Então, ao mesmo tempo, que tá lá aprendendo, sei lá, Marx e Comte, no mesmo semestre, ele tá.....o que é sociologia. Enfim, a pós... Enfim, não tem de ter introdução...o aluno já é, entendeu? A ideia é....Ele também precisava...Então, a ideia é que...ele teria de ter mais contemporânea..trazer mais para cá. É eu sou o maior defensor dos clássicos, entendeu? Acabo de escrever um livro de, enfim, de organizar um livro, enfim, contexto dos clássicos em novas traduções, enfim, tudo novo. Textos não tão conhecidos. Outros mais mais conhecidos, mas com melhores traduções. Enfim, sou defensor dos clássicos. Trabalho como pesquisador, enfim, com os clássicos da sociologia e da sociedade brasileira, mas acho que, enfim, que a formação não deve refletir a minha área de pesquisa. A formação dos alunos de ciência sociais. Os meus alunos vão ter a formação específica da área de pesquisa, enfim. E aí decidimos essa coisa de contemporâneas e, também, a valorização da prática. Nem sei se está mais compreensível para os meus colegas, mas sempre foi fonte de muita, enfim, de uma curiosidade, como dizer? De uma curiosidade, vamos dizer, de entendimento (Eliane diz que havia professores que reprovavam o aluno na prática e aprovavam na teórica, ou seja, eles não entendiam essa concomitância). E, vamos dizer, ao lado da disciplina do laboratório, são essas disciplinas questões contemporâneas e suas práticas -, de antropologia, ciência política e sociologia - é aí que tá o curso. Junto com as práticas é aí que tá o curso, não é? A ideia de que seja o mesmo professor que vai dar a teoria contemporânea e a contextualização, a vivência da teoria como prática é o que força aquela tão, enfim, ahn, ahn, ahn, tão discutida união entre teoria e prática. É aí que, vamos dizer, o curso se realiza ou não. Nas práticas e nos laboratórios. Para a sensação que a gente

tem que há muito o que fazer em termos de aperfeiçoamento. (Eliane diz o curso foi aprovado pelo MEC com nota máxima, isto é, 5) Foi aprovado pelo MEC com nota máxima...eu já não era mais coordenador, mas acompanhei todo o processo. Eles, realmente, ficaram muitíssimo impressionados com o que viram. Ficaram, assim, realmente, ahn... (Eliane diz que houve uma grande participação dos departamentos) Houve. Mas antes, também, da avaliação do MEC, houve uma avaliação da universidade. E devo dizer a você que essa avaliação da universidade é também foi muito importante pra gente que teve envolvido na criação do curso. É....poucos meses antes. É porque nós tivemos a oportunidade de ouvir, enfim, de passar uma semana com colegas de outras áreas da própria universidade e que viram o que a gente fez e que viram...eles estava avaliando o REUNI, né? E que ficaram, vamos dizer, assustados com o que foi feito. Positi..surpreendidos, não assustados, surpreendidos, né?. E foi uma alegria muito grande, posso te dizer, ouvir desses colegas a seguinte frase: essa é a UFRJ que a gente quer. Não é isso? Realmente foi muito importante pro Luiz²¹, para mim, enfim, quem esteve envolvido. (Eliane fala sobre o aumento do quantitativo de vagas ao contrário de outros cursos da UFRJ). Mas isso a gente sabia, não é, Eliane? (risadas). A gente sabia desde o início. Eu falei isso desde o início. Isso é muito curioso, né? Portanto, enfim. Como um curso, enfim, um curso que, realmente, não foi pensado nos quadros do REUNI que tem essa história longuíssima que tô te falando que é a história da virada. Aqui, quando a graduação e a pós-graduação foi, é..repensadas juntas, enfim, como um projeto de qualidade, como um projeto de excelência

²¹ Luiz Lino da Costa, atual coordenador do curso

que garantiu a gente um lugar no mundo acadêmico brasileiro, certamente, mas não apenas, mas de muito prestígio. (Eliane diz que lembra que quando os dois trabalhavam juntos, ele passeava por esse Brasil a fora) Eu trabalhava por esse Brasil a fora, Eliane (risadas) É foi bastante, enfim...sempre muito solicitado. Mas devo dizer a você que a minha impressão dos colegas, de todos, de todas, enfim, posso estar sendo injusto ao generalizar, mas de todos os lugares em que fui para discutir, para conversar, para falar de nossa experiência e tudo o mais, havia sempre um encantamento e só isso. Só isso. A dificuldade da comunidade, de um modo geral, de apostar na licenciatura de qualidade ela é, realmente, muito é...é muito conservadora, ainda. O que é uma bobagem, porque, vou te dizer, para mim o que foi um coincidência legal, uma confluência legal foi que a Gláucia tinha feito uma pesquisa de pós-graduação, grande, muito grande. Gláucia, Maria Lígia, Yvone sobre sistema nacional de pós-graduação, uma pesquisa encomendada pela própria CAPES e tudo o mais. E, na época, uma coisa que a Gláucia..isso tudo foi publicado. Enfim, me lembro que Gláucia falava, Yvone também. Yvone por razões familiares, enfim. Como...nas ciências com c maiúsculo, essas divisões todas que a gente faz, isso não existe. O grande físico, ele dá aula na licenciatura. Ele quer uma boa licenciatura, por que é dali que..ele quer..Eliane, isso não é objeto de...sequer de discussão, porque é uma coisa tão clara que tá naturalizado. E, como te disse, eu trabalhei dois anos com um físico num núcleo de pesquisa de física e continuei, depois, fazendo várias coisas com ele, a nível nacional, ahn, ahn, enfim, no CNPQ, é, é, é Então, você vê assim os grandes caras trabalhou assim num projeto que levou um Nobel. Esse mesmo cara faz divulgação científica. Ele transforma aquela fórmula lá

inacessível em alguma coisa possível e atraente que vai formar o público dele. Então, essa é uma coisa que eu tava vendo, né? É, é..e os outros colegas mais envolvidos com o curso, com a criação do curso, também já sabiam por outros motivos, por sua própria experiência, você tá entendendo? Seja de pesquisa, seja de, enfim, pessoal. Sabe que essa hierarquia toda é das humanas, entendeu? Sabe? A gente, ao mesmo tempo, estuda e gosta muito de hierarquias, né? Naturalmente esse é um ouro problema, mas, enfim. E a gente vê nas outras ciências, nas hard sciences, essas coisas, enfim, ...eles transitam com a mesma seriedade. Dá aula na licenciatura não é menos importante do que fazer a pesquisa no laboratório e coisas desse tipo. (Eliane fala do preconceito sofrido pelos alunos da primeira turma de licenciatura por parte dos alunos do bacharelado) É preconceito de classe. Tem muitos preconceitos e tem de classe também.

Eliane - acho que a gente pode encerrar aqui. O que você acha?

Obrigada, André!