

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

(DES)Caminhos do Poder Profissional Docente: uma leitura das
Representações Sociais do Professor

Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa

Recife – Pernambuco

2009

Costa, Maria Aparecida Tenório Salvador da
(Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das
representações sociais do professor / Maria Aparecida Tenório
Salvador da Costa. – Recife: O Autor, 2009.
322 folhas : il., quadros, tab.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.
CFCH. Sociologia, 2009.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Sociologia. 2. Representação social. 3. Formação
profissional. 4. Poder profissional - Docente. 5. Professor -
Formação e atuação profissional. I. Título.

316.1
301

CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)

UFPE
BCFCH2009/30

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

(DES)Caminhos do Poder Profissional Docente: uma leitura das
Representações Sociais do Professor

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco por MARIA APARECIDA TENÓRIO SALVADOR DA COSTA sob orientação da Professora Dra. Silke Weber, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Sociologia.

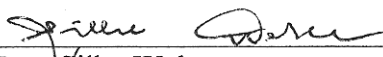
Recife – Pernambuco

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

(DES)Caminhos do Poder Profissional Docente: uma leitura das
Representações Sociais do Professor

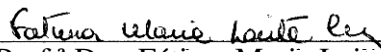
COMISSÃO EXAMINADORA



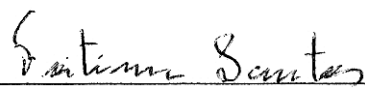
Prof.ª Dra. Silke Weber
1.ª Examinadora/Presidente

Prof. Dr. Artur Fragoso de Albuquerque Perrusi
2.º Examinador

Prof.ª Dra. Eliane Veras Soares
3.ª Examinadora



Prof.ª Dra. Fátima Maria Leite Cruz
4.ª Examinadora



Prof.ª Dra. Maria de Fátima de Souza Santos
5.ª Examinadora

Recife – Pernambuco

2009

DEDICATÓRIA

A Deus, pois embora o centro deste trabalho seja o homem, a sua vida foi dada por Ele. Vida que se manifesta em tudo o que pensamos, sentimos, dizemos e fazemos. Vida contida de temores, dúvidas, esperanças. Vida que acontece todos os dias. Vida que vamos bordando com cores, formas, sentimentos. Entretanto, como diz Autran Dourado: *“Deus é que sabe por inteiro o risco do bordado”*.

À minha família, terreno fértil onde são plantados o amor, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a perseverança, a sensibilidade, o senso de justiça. Todos, valores imprescindíveis à humanização do homem.

A todos os Professores, que buscam compreender a realidade da sua profissão e, a partir daí, constroem sua identidade profissional; que não aceitam a sujeição aos processos formativos e práticos impostos, mas que se fazem sujeitos desses processos; que assumem o compromisso da docência conscientes da sua dimensão e dos desafios que essa atividade enfrenta; que concebem e vivem a ética profissional, embora conheçam os dilemas por ela demandados.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho é um momento muito especial, pois ao tempo em que as diversas fases do seu desenvolvimento chegam à memória, com elas surgem as pessoas que participaram da sua construção. Essas participações têm características muito particulares, por essa razão um agradecimento parece ser mais adequado, mas para algumas pessoas não o suficiente.

- Agradeço à Prof^a. Dra. Silke Weber, por seu acolhimento a mim como sua orientanda, e por seu crédito a uma questão de pesquisa que compreendeu como relevante para o campo profissional docente. O valor da sua orientação para mim, como para o universo educacional, decorre da sua ardorosa, inspiradora e incansável busca para tornar exequível o conhecimento. Agradeço por sua zelosa atenção a todas as questões trazidas para orientação e pela forma como sua condução favoreceu à autoconfiança e à autonomia dessa orientanda. Agradeço pela oportunidade de partilhar suas relações com os sujeitos sociais, sempre pautadas por extrema sensibilidade, generosidade e respeito.
- Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, especialmente os dedicados ao doutorado em Sociologia, pelos conhecimentos construídos, nas pesquisas realizadas e nos profundos debates em sala de aula, assim como pelas ideias compartilhadas.
- Ao Professor Eliot Freidson, que a partir da sua resposta a uma comunicação que lhe mandei, ainda quando eu cursava a disciplina ‘Profissões e Sociedade’ com a Professora Silke Weber no ano de 2003, foi

IV

reforçado em mim o desejo pelo objeto desta pesquisa. Apesar de ter enviado o meu agradecimento no momento em que esse professor, ainda, desempenhava suas atividades na Universidade de Nova York – USA, registro neste espaço um agradecimento póstumo a esse pesquisador, cujos trabalhos sobre o campo profissional configuram a renovação do pensamento nessa área de conhecimento.

- Ao Prof. Dr. Arthur Perrusi, por sua atenção e por suas palavras encorajadoras no exame de qualificação, que, além de contribuir com o redimensionamento deste trabalho, o enriqueceu com o compartilhamento das suas produções acadêmicas.
- Aos colegas integrantes do Grupo de Estudo, coordenado pela Professora Silke Weber, que ao discutirem os diversos temas programados contribuíram com suas reflexões para a ressignificação das ideias desenvolvidas neste trabalho. Especialmente agradeço a Zélia Porto, Rosângela Tenório, Alice Botler, Salete, Luciana Marques e Maria Creuza.
- Aos colegas do curso de doutorado em Sociologia pela possibilidade de troca dos ricos conhecimentos formais. Mas, e, sobretudo, pelos momentos especiais de nossas vidas. Pelas palavras de FÉ de Gustavo; pelo convite a mim e ao meu esposo para padrinhos de casamento de Vilma e Ivan, que embora distantes geograficamente, sempre estaremos juntos de vocês; pela amizade de Alex, Maurício, David; pelas alegrias de Adriana e Marcela; pelo convívio com Rui, foi importante compartilhar a alegria de uma das suas produções no interior da escola básica. Agradeço a cada um que da sua forma, trouxe clareza, dúvidas, alegrias e ideias tornando essa turma, segundo muitos professores e funcionários, “especial”.

- Aos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelos fecundos diálogos sobre a educação do nosso país, com destaque para o poder profissional docente.
- Aos professores, sujeitos desta pesquisa, que tão generosamente expuseram suas histórias profissionais, permitindo emergir os elementos fundantes da construção desta tese.
- Às Instituições de Ensino Superior, que por meio dos seus professores, possibilitaram o surgimento de dados relevantes para o processo de pesquisa deste trabalho.
- Às Instituições Escolares, com destaque para o Colégio Boa Viagem e a Escola Marcelino Champagnat, cujos contextos profissionais possibilitaram a reflexão permanente sobre o profissional professor.
- Aos funcionários e estagiários do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, por se apresentarem solícitos às necessidades dos pós-graduandos.
- Aos Professores da Banca Examinadora da defesa desta tese, por sua aceitação em deslocar-se dos seus afazeres mais próximos, e distanciarem-se para ler, analisar e compartilhar comigo dos resultados deste trabalho.

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da investigação sobre as Representações Sociais de um grupo de professores do ensino superior, formadores de professores, acerca do poder profissional docente. Os fundamentos teórico-metodológicos de apreensão e análise das representações sociais dos professores pesquisados estão respaldados na Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici e ampliada pelos demais pesquisadores desse campo de conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida com professores de 13 (treze) cursos de licenciatura, de faculdades públicas e privadas do Estado de Pernambuco. Para acessar as representações sociais dos sujeitos da pesquisa foram realizados entrevistas semiestruturadas e dois grupos focais, esses grupos foram definidos segundo o critério de ‘geração pedagógica’. Foram, ainda, aplicados questionários aos professores entrevistados e a um conjunto de licenciandos. A investigação resultou em três representações sociais distintas – *Ilusão*, *Alvo*, *Evidência*, que trazem as marcas dos processos formativos e práticos dos professores dos cursos de licenciatura. O estudo advoga a importância das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura, atinente ao poder profissional docente, pelo fato de elas se expressarem nas formas de (des)organização da profissão docente, além de revelarem os elementos constitutivos do poder profissional docente como: o conhecimento específico, o território delimitado no mercado de trabalho e o controle dos processos de formação e de exercício profissional desses docentes.

Palavras-chave: representação social, poder profissional docente, profissão de professor.

ABSTRACT

This thesis presents the results of the investigation about Social Representations of teachers from the superior teaching, who graduates teachers, related to the professional power of teacher . The theory-methodological basis of the apprehension and analysis of the social representation of researched teachers, are supported in the Theory of the Social Representations, created by the Serge Moscovici, and enlarged by the other researchers of this knowledge field. The research was developed with 13(thirteen) licentiateship courses of public and private universities of the State of Pernambuco. To access the social representation of the subjects of research, half-structure interviews were made and two focal groups, these groups were determined according to the criterion of “pedagogic generation” In addition to this, some questionnaires were applied to the interviewed teachers and to a team of licentiate. The investigation resulted in three distinct social representations, which bring the marks of the formative and practical processes of the licentiateship courses. The study which advocates the importance of the social representations of professors of the licentiateship courses related to the professional power of the teachers by the fact they express themselves in the disorganization of teacher profession, besides revealing the constitutive elements of the teachers professional power such as: the specific knowledge of limited area of work market and also the process formation control and the teachers’ professional practice

Key words : Social representation, teacher’s professional power, teacher’s profession

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les résultats de la recherche sur les représentations sociales d'un groupe d'enseignants des études supérieures, formateurs d'enseignants, concernant le pouvoir professionnel de l'enseignant. Les fondements théoriques et méthodologiques d'appréhension et d'analyse des représentations sociales des enseignants cherchés sont approuvés dans la Théorie des Représentations Sociales, créé par Serge Moscovici, et élargie par d'autres chercheurs de ce domaine. La recherche a été menée avec des enseignants de 13 (treize) cours de licence, de facultés publiques et privées dans l'état de Pernambuco. Pour accéder aux représentations sociales des sujets de la recherche, des entretiens semi-structurés et deux groupes de « mise-au-point » ont été réalisés; ces groupes ont été définis selon le critère de la « génération pédagogique ». En plus, des questionnaires pour les enseignants ont été posés et portaient sur un certain nombre de étudiants du cours de licence. La recherche a abouti en trois représentations sociales distinguées qui ont amené des processus formatifs et pratiques des enseignants des cours de licence. L'étude préconise l'importance des représentations sociales des enseignants des cours de licence en ce que concerne le pouvoir professionnel enseignant parce qu'elles s'expriment sous la forme de (dés)organisation de la profession enseignante, et de montrer les éléments constitutifs de la profession, comme la connaissance spécifique, la zone délimitée dans le marché de travail et le contrôle des processus de formation et de pratique professionnelle des enseignants.

Mots-clés: représentation sociale, professionnels de l'enseignement, la profession enseignante.

ÍNDICE DE QUADROS:

- 1- Competências específicas dos professores formadores de professores no ensino superior e as competências dos demais professores do ensino superior. Trabalho desenvolvido pelos participantes do Grupo Focal 1, Segunda Geração Pedagógica.
- 2- Frases escritas em tiras de cartolina sobre como os professores formadores de professores, no ensino superior, são vistos pela sociedade e pelos colegas de profissão. Trabalho desenvolvido pelos integrantes do Grupo Focal 1, Segunda Geração Pedagógica.
- 3- Síntese de como os professores, formadores de professores no ensino superior, são vistos pela sociedade. Trabalho desenvolvido pelos participantes do Grupo Focal 1, Segunda Geração Pedagógica.
- 4- Síntese de como os professores, formadores de professores no ensino superior, são vistos pelos colegas de profissão. Trabalho desenvolvido pelos sujeitos do Grupo Focal 1, Segunda Geração Pedagógica.

ÍNDICE DE TABELAS:

Tabela 1: Categorização dos sujeitos da pesquisa por área de conhecimento onde atuam.

Tabela 2: Categorização dos sujeitos pesquisados de acordo com a geração pedagógica, sexo e IES.

Tabela 3: Categorização dos licenciandos que responderam aos questionários.

ACRÔNIMOS:

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação.
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil.
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade.
CES	Câmara de Educação Superior.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONFED	Conselho Federal de Educação Física.
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura.
CREF	Conselho Regional de Educação Física.
CREMEP	Conselho Regional de Medicina de Pernambuco.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DGES	Direção Geral do Ensino Superior – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
DOU	Diário Oficial da União.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.
IES	Instituição de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e da Cultura.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNG	Plano Nacional de Graduação.
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
TRS	Teoria das Representações Sociais.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco.
UPE	Universidade de Pernambuco.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE TABELAS

ACRÔNIMOS

SUMÁRIO

Introdução 1

Capítulo 1: Situando o interesse pelas Representações Sociais do Poder Profissional Docente 9

- 1- A questão central da pesquisa.....10
- 2- As questões periféricas da pesquisa 14
 - 2.1 - As marcas da origem da profissão de professor.....15
 - 2.2 - Aspectos do processo da formação e da prática dos docentes, formadores de professores, nos dias atuais.....19
 - 2.3 - Imagens sociais do trabalho docente.....25
- 3- Os objetivos da pesquisa.....31

Capítulo 2: A Teoria das Representações Sociais como possibilidade para a compreensão do poder profissional docente representado pelos professores formadores de professores no ensino superior.....33

- 1- O campo multidisciplinar das Representações Sociais.....39
- 2- Por que estudar o poder profissional do docente do ensino superior, formador de professores, por meio das Representações Sociais?.....41
- 3- Os elementos constitutivos das representações Sociais.....47

Capítulo 3: Da Profissão ao Poder Profissional: Os fundamentos que levam à compreensão das Representações Sociais do Poder Profissional Docente.....51

- 1 - As questões da profissão como pré-requisito para o entendimento do poder profissional 54
- 2 - Poder Profissional: Os referentes que podem distinguir o fenômeno, poder profissional, no mundo empírico.....59
- 3 - Profissão Docente: O profissional professor do ensino superior, formador de professor.....73
 - 3.1 - Contexto histórico.....73
 - 3.2 - O estado atual.....80
- 4 - Poder Profissional Docente.....87

XIII

Capítulo 4: Fundamentos e trajetória metodológica da pesquisa.....91

1- As Representações Sociais e a pesquisa qualitativa.....	92
2- O estudo piloto.....	96
3- Os sujeitos da pesquisa.....	100
4- Os espaços profissionais onde os sujeitos da pesquisa desempenham suas atividades docentes.....	107
5- As entrevistas semiestruturadas.....	109
6- O trabalho com os grupos focais: primeira e segunda geração pedagógica.....	117
7- Os questionários aplicados aos professores, sujeitos da pesquisa, e aos licenciandos.....	131
8- Os documentos que auxiliaram na compreensão da organização e da dinâmica do trabalho dos docentes dos cursos de licenciatura.....	135
9- Procedimentos de análise do material coletado.....	138

Capítulo 5: Os processos de construção das representações sociais do poder profissional dos docentes do ensino superior, formadores de professores.....142

1- Fatores que viabilizam a construção e manutenção do poder profissional do docente do ensino superior, formador de professores.....	150
1.1 - A formação profissional do docente que forma professores no ensino superior;	
1.2 - A identidade do profissional professor formador da docência no ensino superior;	
1.3 - A organização da categoria dos docentes dos cursos de licenciatura: a autonomia, o controle da formação e do exercício docentes;	
1.4 - Os compromissos do professor formador, com a formação dos professores da educação básica e com a escola.	
2 – Fatores que dificultam a construção e a manutenção do poder profissional do docente do ensino superior, formador de professores.....	172
2.1 - A inadequação da formação profissional;	
2.2 -A não identificação com a profissão de professor, formador da docência no ensino superior;	
2.3 -A desorganização do conjunto dos docentes dos cursos de licenciatura, que concorre para a falta de controle da formação e da prática dos professores formadores;	
2.4 - A ausência de compromissos dos professores formadores com a formação dos licenciandos, com a educação básica e com a escola.	
2.5 - Outros fatores que impedem a construção e a permanência do poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura.	

Capítulo 6: Os sentidos expressos pelos professores do ensino superior, formadores de professores, sobre o poder profissional da docência: indícios dos produtos das representações sociais.....195

1- Os sentidos do poder profissional docente, concebidos e vividos.....	198

2- Os sentidos do poder profissional docente, concebidos e não vividos.....	205

Capítulo 7: Uma leitura das Representações Sociais dos Professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o Poder da Profissão Docente.....

1 – O poder profissional docente representado socialmente como <i>Ilusão</i>	222
2 - O poder profissional docente representado socialmente como <i>Alvo</i>	244
3 - O poder profissional docente representado socialmente como <i>Evidência</i>	253

Capítulo 8: Desvendando outras leituras das Representações Sociais dos Professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o Poder da Profissão Docente.....

1- Os professores dos cursos de licenciatura e as metáforas do poder profissional docente.....	272
1.1 - As metáforas do poder profissional docente para os professores dos cursos de licenciatura, que percebem a imagem desse poder como uma <i>ilusão</i>	275
1.2 - As metáforas do poder profissional docente para os professores dos cursos de licenciatura, que têm a imagem de <i>alvo</i> em relação a esse poder.....	279
1.3 - As metáforas do poder profissional docente para os professores formadores de professores, no ensino superior, que percebem a sua existência, e por isso, o concebem como uma <i>evidência</i>	282
2- A dimensão estrutural das representações sociais: o Núcleo Central das Representações Sociais dos Professores dos cursos de licenciatura atinente ao Poder Profissional Docente.....	287

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

ANEXOS.....

- 1- Relação candidato-vaga ao vestibular das Universidades Públicas Federais do Estado de Pernambuco (UFPE-UFRPE-UNIVASF).
- 2- Relação candidato-vaga ao vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE).
- 3- Roteiro de trabalho com o grupo focal do estudo piloto.
- 4- Agenda da Entrevista Semiestruturada.
- 5- Agenda de trabalho com os Grupos Focais
- 6- Questionário aplicado aos professores entrevistados.
- 7- Questionário aplicado aos licenciandos
- 8- Edital n.º 3, publicado no D.O.U. em 01/03/2004, da Universidade Federal de Pernambuco.
- 9- Anúncio da revista VEJA sobre o “Dia do Profissional de Educação Física”.
- 10- Edital n.º 42/2006 da Universidade Federal do Ceará.
- 11- Edital n.º 98/2008 da Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- 12- Galeria de Ministros da Educação do Brasil.
- 13- Galeria de Secretários de Educação do Estado de Pernambuco.

Introdução

Elaborar um projeto de pesquisa científica, processar a investigação com todo o seu rigor e escrever uma tese, reflete uma etapa mais avançada do nosso pensamento, e, corresponde, também, à tentativa de responder a questões da contemporaneidade. Assim, esta tese traz o produto dos estudos e das experiências profissionais da pesquisadora, que teve a oportunidade de transitar por todos os níveis da educação básica e pelo ensino superior, destacadamente os cursos de formação de professores.

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, especialmente do curso de doutorado, uma antiga inquietação encontrou acolhimento para ser estudada: *“As representações sociais dos professores formadores da docência no ensino superior, sobre o poder profissional docente”*. Porém, longe de fazer apologia à questão do poder, pura e simplesmente, este trabalho procurou compreender as representações sociais de um tipo particular de poder, ou seja, o poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura, seus processos de construção e os seus produtos. E, ainda, buscou entender os processos comunicacionais dessas representações e suas repercussões nos cursos de licenciatura e em determinadas instâncias da sociedade mais ampla como, por exemplo, a escola, espaço de trabalho dos licenciados. Esses processos e suas repercussões foram, de certo modo, revelados pelos sujeitos da pesquisa, por meio das suas vozes.

O argumento de uma pesquisa, mais conhecido como objeto de pesquisa, num primeiro momento, apresenta-se como um conceito, tal como: o trabalho, a educação, a diversidade, a sociedade, a representação social, o poder profissional, a mudança social. E esses conceitos são transformados em objetos de pesquisa, por meio de códigos comunicativos específicos. No caso em estudo, o conceito de poder profissional docente é transformado em objeto de pesquisa a partir da análise sociológica, compreendido por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS) e investigado a partir de um processo metodológico que possibilitou o acesso às representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura sobre o poder da sua profissão.

Este trabalho corresponde a um desafio, ou talvez a uma ousadia, uma vez que trata de uma questão polêmica que é o poder profissional docente, estudado num momento de crises sociais, de incertezas, transformações e situações as mais complexas. As características desse momento são explicadas pelas distintas visões modernas e pós-modernas, que se desdobram e reverberam, nos mais diversos setores sociais, onde se inclui o mundo do trabalho e, em particular, as profissões. Na conturbação do mundo atual, a constituição da força de trabalho se modifica, algumas profissões nascem, outras se transformam, outras sequer chegam a ser reconhecidas. Os conselhos profissionais, assim como os sindicatos que foram criados e cresceram no mundo do emprego, são hoje desafiados a sobreviver no mundo do trabalho. Trata-se de mudanças significativas, onde se encontram, também, a profissão de professor, em especial, os profissionais que formam professores no ensino superior.

Há de se considerar, contudo, as subjetividades humanas, que sofrem as interferências desse contexto, mas, que interferem com suas competências de análise, compreensão e transformação, na realidade social de forma individual e coletiva. Essa

competência de transformação, decerto, contribui para a visibilidade de um contexto social caracterizado por paradoxos e rupturas, haja vista a compreensão que se tem do capitalismo hoje, marcado pela recente crise mundial.

Mas, diante de qualquer análise, seja ela local ou global, a educação assume papel de destaque, sendo considerada um dos principais determinantes de mobilidade social, embora se compreenda que o seu desenvolvimento e o seu resultado na população seja lento, e por isso preocupante, sobretudo em tempos de transformações tão velozes. Contudo, é certo que no mundo, e em especial no Brasil, a educação precisa assegurar a sua juventude um futuro de melhor qualidade de vida. A educação precisa capacitar as novas gerações com conhecimentos e atitudes que as façam evoluir com base no seu trabalho.

Foi diante dessa complexidade social, que este estudo se desenvolveu por acreditar, sobretudo, na capacidade transformadora do homem, particularmente, dos professores dos cursos de licenciatura, que são capazes de fazer resistências às imposições contrárias ao processo formativo, específico, dos professores formadores da docência no ensino superior e, conseqüentemente, construir processos formativos para os futuros professores da educação básica. Todos esses processos formativos e práticos deverão assegurar uma educação escolar, cuja qualidade possibilite a formação e a emancipação do cidadão.

Nesse sentido, esta tese apresenta os resultados da investigação que apreendeu as representações sociais de professores de 13 (treze) cursos de licenciatura acerca do poder profissional docente, no contexto das práticas dos professores em instituições de ensino superior, públicas e privadas do Estado de Pernambuco.

A pesquisa, ora apresentada, seu desenvolvimento e os seus resultados, é de natureza qualitativa, pois como se pode constatar, o campo teórico e epistemológico

que a fundamenta, a prática da pesquisa empírica utilizada e os processos sociais onde estão inseridos os professores pesquisados a conduziram como pesquisa qualitativa na sua essência. E, ainda, a pesquisa é percebida como compromisso com as situações sociais naturais (espaço profissional dos professores, condições de trabalho, relações interpessoais, e outros) e com as situações complexas (o aporte teórico que fundamenta a pesquisa). Ambas as situações foram determinantes para o acesso às representações sociais dos sujeitos pesquisados.

O interesse da pesquisadora, para não dizer a sedução, pela pesquisa qualitativa reside no fato do valor que a vida cotidiana tem conquistado nos espaços acadêmicos. Esse cotidiano evidencia o local onde os sujeitos, no caso, os professores formadores da docência em nível superior, constroem o sentido das suas ações e é nessa vida cotidiana que os professores verificam as possibilidades e os limites dessas ações.

Mas a opção pela pesquisa qualitativa não impediu o uso de instrumentos quantitativos, uma vez que esses potencializaram a análise de algumas questões que envolviam, por exemplo, um grande número de sujeitos ou de informações. Quando adequadamente utilizados, os instrumentos e técnicas quantitativos não ofuscam a pesquisa qualitativa, mas, a enriquecem.

As profissões têm sido merecedoras de atenção, sobretudo no campo da Sociologia das Profissões, e a profissão de professor tem tomado posse de expressivo espaço nas pesquisas acadêmicas nos diversos campos do conhecimento. Devido ao campo multifacetado que é a profissão docente, foi preciso fazer um recorte quanto às concepções a serem pesquisadas neste trabalho, ou seja, profissão, poder profissional, profissão de professor e poder profissional docente.

Porém, compreendendo que o poder profissional não pode ser reclamado por alguém, como quem toma posse de um território imperialisticamente, mas, sim como

um objeto social que se constrói, o processo de análise dos dados obtidos precisou considerar alguns elementos que circundam o objeto de estudo como: aspectos do processo de formação profissional dos professores; compreensão da organização dos profissionais professores formadores da docência no ensino superior; aspectos que integram a responsabilidade social dos professores dos cursos de licenciatura, com a formação dos licenciandos e com a educação básica.

Desse modo tornou-se importante compreender as condições sociais, econômicas, históricas e culturais que influenciam/influenciaram os conhecimentos produzidos/reproduzidos pelos sujeitos desta pesquisa, assim como, compreender as teorias gerais e pedagógicas que têm autoridade sobre esses sujeitos, e que são expressas por meio do seu pensamento e da sua prática.

Por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici, esta tese apresenta uma compreensão de como os professores do ensino superior, formadores de professores, representam o poder da sua profissão e como essas representações repercutem em suas ações. Os fenômenos observáveis, como o poder profissional, encontram um confortável suporte na TRS, que tem se tornado um domínio de pesquisa constituído de conceitos e estratégias metodológicas próprias. A TRS tem comprovado, em mais de quarenta anos de pesquisas, a sua capacidade de romper com as dissociações entre o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, o sujeito e o objeto, dentre outros, dissociações, no entanto, necessárias para a compreensão do fenômeno estudado. Dessa forma, a TRS constitui a principal referência teórica para a investigação do problema desta pesquisa, pois foi preciso uma imersão nessa teoria, para que os seus elementos constitutivos fossem reconhecidos durante a análise das manifestações discursivas feitas pelos sujeitos desta pesquisa.

Coerentemente com a natureza da pesquisa encontram-se no capítulo referente à metodologia, os fundamentos, as técnicas e os instrumentos de investigação, que foram selecionados partindo-se do princípio de que o professor é um sujeito que interage, desenvolve o seu trabalho a partir de motivações e que sua prática realça as intenções da sua profissão. Sendo assim, esperava-se superar a inquietação de como aqueles professores formadores da docência pensam/pensaram e constroem/construíram conhecimentos sobre o poder da sua profissão e como lidam com esses conhecimentos no seu cotidiano profissional. Mas a inquietação inclui, ainda, saber como esses professores constroem/construíram a sua identidade profissional, qual a sua posição política diante do compromisso que assumiram como professor formador da docência no ensino superior, estando esses sujeitos, como é sabido, sob a influência de um sofisticado domínio tecnológico, de uma cultura econômica ainda dominante e de transformações sociais.

Resulta daí, que para acessar as representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura foram utilizados: a entrevista semiestruturada, o trabalho com grupos focais, o questionário aplicado e documentos cuja análise complementou as informações já obtidas. Dessa forma, foi possível perceber a articulação entre a vida coletiva dos professores dos cursos de licenciatura e os processos de composição simbólica nos quais esses sujeitos sociais empreendem esforços para dar sentido à sua tarefa de professor formador no ensino superior.

A passagem da metodologia de coleta à metodologia de análise dos dados obtidos se deu por meio de categorizações das informações, que, conseqüentemente, conduziu a diversas leituras do problema em estudo. Nesse procedimento se incluem, também, os quadros e as tabelas, que agrupam informações ao tempo em que registram

os diversos aspectos desses dados. É como uma rede de relações de parentesco interconectadas das informações obtidas.

Na seqüência desse empreendimento, foi-se em busca das manifestações discursivas onde seriam investigados o conteúdo e a estrutura das representações sociais. Na organização e desenvolvimento do processo metodológico, surgiram os sentidos relacionados, diretamente, ao objeto de estudo, mas emergiram outros como: fragmentos das histórias de vida dos professores entrevistados, descrição do percurso de formação e práticas profissionais, relações construídas com os colegas professores dos cursos de licenciatura. Os sentidos expressos foram destacados e analisados e, posteriormente, considerados aqueles que estavam na direção das representações sociais que se desejava conhecer.

Na análise das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura pesquisados foram identificados fatores que impulsionam os processos de construção das representações, assim como o produto das representações que se encontra em mutação. Foi possível perceber, também, a presença e o movimento dos elementos que compõem o objeto social 'Poder Profissional' nas representações sociais reveladas pelos professores participantes da pesquisa. A busca pelas representações sociais possibilitou entender outros aspectos da profissão docente, tais como: a formação, a prática e as relações de poder, que estiveram presentes nos processos de construção e no produto dessas representações.

As representações sociais apreendidas, atinentes ao poder profissional docente, são fenômenos complexos que são ativados e permanecem em ação no cotidiano social. Portanto, essas representações sociais apresentam uma riqueza de componentes: ideológicos, cognitivos, informativos, valorativos, atitudinais, instrucionais,

imagéticos. Mas esses componentes são organizados sob a forma de um saber prático que declara algo sobre o estado da realidade, ou seja, do poder profissional docente.

Assim, as representações sociais compreendidas, como um saber prático, conectam o sujeito, professor formador da docência, ao objeto social, poder profissional docente e, desse modo, as relações entre os professores, entre os professores e os licenciandos, entre as instituições formadoras da docência no ensino superior, enfim, todas as relações circularão em torno dessa conexão, conferindo dimensões e alcances variados.

Os sete capítulos constitutivos desta tese possuem uma articulação entre si, como forma de assegurar uma característica fundamental da pesquisa qualitativa, que é evitar o isolamento das suas partes. Assim, a fundamentação teórica, por exemplo, além dos seus capítulos específicos, está permeando todo o trabalho, dando o suporte às ideias e às interpretações que foram surgindo. Como também, todas as fases do trabalho estão diretamente relacionadas com o objeto e com os objetivos da pesquisa.

Finalmente, o produto deste trabalho sinaliza para a compreensão dos limites e das possibilidades do poder profissional docente, expressas pelos sujeitos investigados. Isso implica compreender a dinâmica das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura referente ao poder da sua profissão, ou seja, em como elas se integram e se enfrentam e os impactos dessa dinâmica nos contextos formativos e práticos desses docentes.

*Porque sei que o tempo é sempre o tempo
E que o espaço é sempre apenas o espaço
E que o real somente o é dentro de um tempo
E apenas para o espaço que o contém
Alegro-me de serem as coisas o que são
E renuncio à face abençoada
E renuncio à voz
Porque esperar não posso mais
E assim me alegro, por ter de edificar alguma coisa
De que me possa depois jubilar.*
Eliot, T. S. Poesia - Obra completa. – vol. 1

**Capítulo 1 - Situando o interesse pelas Representações Sociais do Poder
Profissional Docente.**

Capítulo 1 - Situando o interesse pelas Representações Sociais do Poder Profissional Docente

O problema investigado foi se configurando no processo da formação acadêmica e na experiência profissional da pesquisadora. Essas condições tornaram-se importantes por oferecer um suporte, que permite o trânsito da pesquisadora por algumas ideias básicas sobre a docência com certo nível de segurança, e por possibilitar o alcance da clareza necessária para a resolução do problema estudado. Todavia, essas condições não impediram que se estabelecesse a distância necessária entre a investigadora e a dimensão científica do trabalho que se construía. Provavelmente, foi a característica não familiar sobre como os professores formadores da docência em nível superior representavam socialmente o poder da sua profissão, que instigou a pesquisadora a assumir o problema posto para investigação.

1- A questão central da pesquisa

Como é sabido, todo trabalho científico é guiado por uma questão, que interessou ao pesquisador e essa questão é rodeada de ideias. Mas as ideias que circundam essa questão não podem ser entendidas como respostas antecipadas sobre ela, pois como observa Malinowski (1975, p.45),

As ideias pré-concebidas são perniciosas em qualquer tarefa científica, mas os problemas antevistos constituem a principal qualidade de um pensador científico e esses problemas são revelados pela primeira vez ao observador por seus estudos teóricos.

Assim, a questão central que orienta este trabalho é a de compreender as representações sociais sobre o poder profissional docente, construídas por professores formadores da docência no ensino superior. As representações apreendidas e analisadas podem revelar em que medida elas contribuem ou não para a legitimação desse poder.

Para responder à questão dessa pesquisa, ou seja, *“Quais as representações sociais que os professores do ensino superior, formadores da docência, têm sobre o poder profissional dos professores?”* partiu-se da premissa de que para compreender uma dada realidade, ou seja, as representações desses professores, seria necessário entender como esses sujeitos sociais identificam, elaboram e comunicam essas representações. Seria preciso compreender o que Moscovici (2003) chamou de universos consensuais de pensamento, lugar onde são construídos os fenômenos de representação social.

Mas responder à questão da pesquisa exigiu, também, o estudo do conceito de poder profissional. Esse conceito desenvolvido no âmbito da Ciência Social, particularmente, da Sociologia das Profissões, tem como um dos seus constituintes o conhecimento específico, teoricamente baseado, na medida em que envolve o lugar da formação superior na sociedade, ganha, também, sentido no denominado universo consensual, reverberando, igualmente, no universo do pensamento. Além do mais, como anota Moscovici (2003, p. 38), as representações sociais são contidas de peculiaridades como o poder e a claridade que derivam “do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje, através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe”. Isto é, o poder profissional torna-se objeto social, inclusive para aqueles que têm a tarefa de formar profissionais de nível superior, que tenderiam a combinar ou excluir elementos de sentido em “construtos representacionais”.

O objeto desta pesquisa refere-se às representações sociais de professores formadores de professores no ensino superior, sobre o poder da sua profissão, mas o desenvolvimento do estudo desse objeto remeteu a aspectos pertinentes a ele, tais como: a identidade do professor; as formas de organização dessa categoria profissional, quanto ao espaço ocupado no mercado de trabalho e o controle sobre a formação e o exercício docentes; a influência dos cursos de formação de professores, sobre a qualidade da educação escolar, e outros. Todos esses aspectos evidenciam a complexidade das representações sociais dos professores formadores acerca do poder profissional docente, o que corrobora a perspectiva de Jodelet (2001, p. 21) para quem, “as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”, por isso mesmo estão sempre cercados de múltiplos elementos. A autora, ainda, adverte que,

Estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significante que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Devido a essa complexidade, os conteúdos das representações sociais devem ser atenciosamente analisados, e todos os seus aspectos relacionados. Por essa razão, mesmo que uma determinada pesquisa sobre representações sociais tenha como foco o seu produto, faz-se necessário transitar pelo seu processo e vice-versa.

A complexidade do fenômeno de representações sociais, como explica Spink (1995b, p. 89) resulta “da desconstrução, no nível teórico, da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo”, mas também da consequência dessa pressuposição, ou seja, de que não é suficiente “enfocar o fenômeno no nível intraindividual (...) ou social”. Isso

implica dizer, que não satisfaz saber, apenas, como o sujeito elabora a informação ou conhecer, somente, as ideologias, as crenças e outros aspectos inerentes a uma sociedade. Faz-se necessário compreender a articulação entre o pensamento individual e o pensamento social. A complexidade das representações sociais é explicada, ainda, pela sua ‘dupla face’, isto é, seu processo de constituição e seu produto, que está sempre em mutação.

Desse modo, os professores do ensino superior dos cursos de licenciatura, ao organizarem esses elementos, elaboram formas específicas de compreender o poder profissional docente, ou seja, representações sociais, que se distanciam do universo reificado, operando com o universo consensual, cujos sentidos e finalidades interessa compreender.

Pode-se afirmar que o objeto desta pesquisa é/foi representado por outros grupos de professores que exerceram/exercem suas atividades profissionais nos cursos de licenciatura, e essas representações foram/são transmitidas socialmente e reelaboradas pelos distintos grupos de professores e por professores individualmente, tendo como ponto de partida um fundo social e cultural comum a esses profissionais.

Sendo assim, ao buscar apreender e analisar as representações sociais de professores dos cursos de licenciatura tinha-se a clareza de que se tratava de recriações, mesmo porque como explica Moscovici (2003, p. 90),

A única realidade disponível é a que foi estruturada pelas gerações passadas ou por outro grupo e, por outro lado, nós as reproduzimos no mundo exterior e por isso não podemos evitar a distorção de nossas imagens e modelos internos.

Essa explicação ratifica a noção de que as representações sociais não são reproduções, mas são resignificadas nos seus contextos de produção. A perspectiva da

recriação é realçada, no caso desta pesquisa, num contexto multifacetado, que é o da educação superior, lugar historicamente marcado por lutas, conquistas, dificuldades e contradições, no qual se encontram objetivamente os professores do ensino superior formadores da docência.

Dessa forma, no caso em estudo, a representação social é a do professor dos cursos de licenciatura sobre o poder profissional da docência, aproximando-se, assim, da argumentação de Sá (1998, p. 24) de que a asserção teórica de uma representação social “é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (objeto)”. Essa estrita relação entre sujeito e objeto é asseverada por Jodelet (2001, p. 22) para quem “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto”.

O objeto de estudo desta tese, *as representações sociais dos professores sobre o poder profissional da docência*, reveste-se de uma natureza abstrata por se tratar de um conhecimento construído socialmente, acerca de um poder simbólico, ou seja, intangível. A natureza desse objeto é, também, estranha, exatamente, pelo poder profissional docente nem sempre se constituir em algo familiar para os professores e, é justamente, na procura dessa familiarização que ocorre a produção da representação social. E, finalmente, o objeto de pesquisa apresenta ambiguidade na sua natureza, pois não existe um consenso em torno das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura a propósito do poder profissional docente.

2- As questões periféricas da pesquisa

Como as representações sociais têm origens diversas, neste estudo, além da questão central, procurou-se compreender outras, aqui denominadas de periféricas, que

são compreendidas como questões que circundam a questão central como: as marcas da origem da profissão de professor; aspectos do processo da formação e da prática docentes nos dias atuais; e as imagens sociais do trabalho docente. Essas questões, possivelmente, carregam elementos que influenciam a construção e a comunicação das representações sociais dos professores pesquisados sobre o poder profissional da docência.

2.1 - As marcas da origem da profissão de professor

A questão das marcas deixadas pela origem e grande parte do desenvolvimento histórico da profissão de professor, por ter se dado no âmbito das congregações religiosas, onde se imprimia/imprime obediência X autoridade, teria desempenhado certa influência sobre as representações sociais de professores acerca do poder da sua profissão.

Essas marcas remontam ao século XVI, ano da chegada dos portugueses ao Brasil, dentre eles os jesuítas, que traziam consigo o modelo da educação religiosa dos colégios católicos espalhados por vários países europeus, que deveria ser estabelecido na mais nova colônia portuguesa. O mais ilustre centro de saber dos religiosos, segundo Souza, J. (2003, p. 6), foi o Colégio Romano (1550), que era considerado “como um modelo de todas as instituições pedagógicas jesuíticas”. Ainda, segundo esse autor, lendo Leonel Franca, o Colégio Romano é denominado como

Uma espécie de Escola Normal Superior que preparava, de entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, fornecendo-lhes os melhores métodos e pondo-os em contato com os melhores educadores (cf. Franca, L.S.J., 1952, p. 10).

Mas, devido ao grande número de instituições educacionais jesuíticas espalhadas pelo mundo, era preciso uniformizar a estrutura curricular, os objetivos do ensino, as metodologias de estudo e os modelos de trabalho. Resulta daí, entre outras consequências, a criação de variados planos e projetos, porém o documento oficial definitivo surge em 1599 e é chamado de *Ratio Studiorum*¹, que na interpretação de Souza, J. (2003, p. 11) é considerado “como o embrião da nossa formação de professores”.

No período colonial, a ação educacional dos jesuítas, como esclarece Xavier (1994, p. 46), buscava a formação “das elites e das lideranças da sociedade colonial”, com a intenção de “manter cativa a alma da Colônia”. Portanto, desde a sua chegada ao Brasil, a Companhia de Jesus agiu em defesa dos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica. A autora informa, também, que

Isso significa que não se tratava de um ensino alienado, dogmático e acrítico providenciado pela Metrópole para submeter a elite e a população colonial aos seus interesses. Tratava-se, sim, de partilhar com a Colônia o tesouro da cultura universal, cristã e católica, adequada a todos, lá e cá, que se dedicavam ao cultivo da terra, do espírito e à salvação eterna.

No modelo educacional comandado pelos jesuítas, encontram-se, portanto, as raízes de uma educação planejada e desenvolvida para a elite social. Possivelmente, as dificuldades de se trabalhar um modelo de educação para o povo, até os dias atuais, tenham a sua origem na hierarquização da qualidade da educação implantada pelos sacerdotes no período colonial brasileiro. Sendo os religiosos, os primeiros professores dos espaços educacionais no Brasil, a sua concepção de magistério está arraigada aos dogmas da Igreja. Xavier (1994, p.139) extrai da interpretação das suas pesquisas que

¹ *Ratio Studiorum*: compilação de regras de bem ensinar (Souza, J. , 2003, p.14)

o magistério como sacerdócio é “exercido como um ato de caridade e de sacrifício, o que implica aceitar com resignação os problemas apresentados pela realidade”. Com efeito, o magistério, concebido dessa forma, ratifica os componentes do processo de formação dos professores, que de acordo com Souza, J. (2003, p. 12-13) eram:

- A formação moral e religiosa: exercícios espirituais, meditação, contemplação. A vontade pessoal era renunciada em favor da vontade do Senhor.

- A formação intelectual: formação básica que assegurasse uma visão do mundo. A formação se dava por meio das disciplinas: Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. Domínio do latim, grego e hebreu (formação literária) e formação filosófica.

- A formação pedagógica: uma formação na prática docente. Ao término do seu curso, os futuros professores eram entregues aos cuidados do “perito na prática de ensino”, que os orientava na exposição de aulas, correção de atividades e outros.

O sistema educacional jesuítico reinou absoluto até o século XVIII, quando suas lideranças foram banidas do Brasil e a reforma educacional implantada pelo Marquês de Pombal ocupou o seu espaço. Mesmo assim, Xavier (1994, p. 48) anota que o Plano de Estudos dos Jesuítas ainda reinaría “por séculos, mesmo após a expulsão dos seus criadores (1759) e o desmantelamento do sistema educacional colonial”, erguido pela reforma pombalina.

É comum nos estudos sobre a história da educação no Brasil, associar o domínio da educação jesuítica ao período colonial brasileiro, contudo a presença religiosa, não somente dos jesuítas, fez-se presente e com muita força em momentos históricos posteriores. De acordo com Kulesza (S/D, p. 2), “é justamente, a partir da proclamação da República que a Igreja no Brasil consolida sua hegemonia como agência formadora das elites dirigentes” e para isso ela cria expressiva quantidade de

colégios religiosos pelo país. O regime republicano ao implantar a descentralização política, possibilitou a Igreja, também, espalhar-se pelo território brasileiro empregando estratégias diversas para o alcance dos seus objetivos, que podem ser resumidos no trabalho de imprimir unicidade doutrinária à ação da Igreja como forma de assegurar a sua milenar tradição.

Resulta daí, que o território brasileiro, de certa forma, era disputado pela Igreja e pelo Estado no âmbito das políticas sociais. Essa medição de forças que foi chamada por Miceli (1988, p. 67) de “processo de estadualização do poder eclesiástico”, impunha ao governador e ao bispo a determinação das suas funções quanto aos poderes públicos.

Ainda, que sob o comando do Estado, a educação era fortemente influenciada pela Igreja, que para assegurar o seu espaço no campo educacional procurava conhecer o conteúdo das reformas educacionais e de uma forma peculiar tê-las ao seu lado. Um exemplo dessa estratégia da Igreja foi a sua utilização do projeto da Escola Nova, afirmando a comunhão entre os princípios do novo método educacional e os princípios da Igreja. Conforme explica Olga (1934, p.73)

A Igreja Católica, em acordo, aliás, com todos os pedagogos criteriosos, não é contra os princípios da Escola Nova, que são sim os seus próprios princípios. (...) A Igreja Católica: permite a classe à liberdade de ação, mas impede a indisciplina. Estimula a atividade do aluno, mas não lhe dá plena autonomia. Ministra-lhes noções econômicas – úteis à vida cotidiana, mas incute-lhe noções morais, indispensáveis a esta e a outra vida. (...) Estimula a iniciativa da crença, mas deixa intacta a autoridade do mestre.

Contudo, a influência da Igreja sobre os professores se encontrava, também, em outras dimensões como o da formação profissional. É pertinente lembrar, que com o propósito de oferecer melhor qualificação às professoras ao exercício do magistério,

Francisco Campos cria, em 1929, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte, e segundo informam Orlando e Nascimento (2007, p.184):

Esse curso foi feito sob os olhos das autoridades eclesiásticas, estimulado e aplaudido, por ela compreender um modelo de formação eficiente à educação das crianças como servidores de Deus e da Pátria.

A ascendência da educação religiosa, sobretudo a jesuítica, se estende até os nossos dias como explica Nunes (2000, p.29), “com raízes ancoradas na sociedade colonial brasileira, a concepção missionária associava magistério e sacerdócio” e conclui a autora, que essa concepção “ainda aprisiona nosso universo de representações num círculo de difícil rompimento”. Não por acaso, ainda nos dias de hoje, encontramos expressões no interior da comunidade docente herdadas da educação religiosa, como: missão, sacerdócio, discípulos.

Portanto, pode-se concluir que, também, no Brasil, a profissão de professor surgiu nos espaços religiosos, para atender à educação de crianças e jovens. Mas a formação profissional do professor em nível superior, no caso brasileiro, só encontrou lugar nas primeiras décadas do período republicano.

2.2 - Aspectos do processo da formação e da prática dos docentes, formadores de professores, nos dias atuais.

No que tange ao processo de formação do professor dos cursos de licenciatura, esse cumpre uma ação sobre a produção das representações sociais dos professores formadores acerca do poder profissional docente, aliado ao exercício do magistério superior.

É sabido que são muitas as funções dos professores do ensino superior: o ensino; a pesquisa; a orientação de monografias, dissertações e teses; a administração de setores da instituição, como, por exemplo, a coordenação de cursos; a organização e participação em eventos acadêmicos (simpósios, congressos e outros); a participação em trabalhos em outras instituições (participação em bancas examinadoras) e outras. Dessa forma, é possível concluir como em Veiga (S/D, pp. 1-2) que

As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (...) Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária.

Do ponto de vista legal, o processo de formação dos professores que se ocupam do magistério superior, é pouco nítido, haja vista que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96, no seu artigo 66 esse docente terá uma *preparação* e não um processo formativo para exercer a docência em nível superior: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. E, quanto ao professor do ensino superior, formador de professores, a legislação não faz qualquer alusão. Mas, essa questão não é exclusiva do Brasil, pois como explica Moraes (2006, p.1), em países da Europa, como em Portugal,

Os formadores de professores são tipicamente os professores do ensino superior, universitário e politécnico. (...) São professores das áreas das ciências naturais e das ciências da educação. Têm graus de mestre e de doutoramento, fazem investigação, deslocam-se ao estrangeiro, estão dentro das mais modernas ideias científicas e das tendências atuais da educação em ciências, progredem na carreira por meio da avaliação por pares e, frequentemente, não se mostram

capazes de preparar os seus alunos, futuros professores, para por em prática uma educação científica exigente e de elevado nível. Parece que é outra a formação que os formadores de professores necessitam.

Ou, ainda, segundo Schulman (2005, p.7), ao referir-se à formação de professores nos Estados Unidos da América:

Formação de professores não existe: há uma tal variação entre os programas de formação, os padrões de admissão, o rigor na preparação dos assuntos, o que é ensinado e o que é aprendido, as características da supervisão e a qualidade de avaliação que, quando comparada com outra profissão acadêmica, a sensação de caos é impossível de ser evitada.

Especialmente, no caso brasileiro, a formação dos professores do ensino superior, especialmente dos formadores de professores, fica a cargo das IES, que por meio dos seus regimentos, estabelecem os requisitos de admissão desses docentes nos editais de concursos públicos ou por outros meios.

Entretanto, a mobilização que ocorreu/ocorre nas IES, para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica em nível superior – curso de licenciatura, de graduação plena, tem permitido aos professores formadores da docência a participação em debates que buscam rever a organização curricular dos cursos de licenciatura, a elaboração de projetos pedagógicos, entre outros. Com efeito, esses encontros favorecem a reflexão sobre todos os elementos constitutivos da organização e funcionamento dos cursos de graduação, em que se incluem os cursos de licenciatura, mas conduzem, ainda, a ação dos profissionais envolvidos nesses cursos, com destaque para os professores formadores da docência.

Conforme o Parecer n.º 67/2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondem a um “diferencial a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) ²”. A expressão diferencial se refere, sobretudo, à substituição da concepção de “currículos mínimos” presente na LDBEN n.º 4.024/61 e, posteriormente, também, na Lei de Reforma Universitária 5.540/68, que incumbiam ao então Conselho Federal de Educação (CFE), a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação válidos para todo o Brasil, esses currículos engessavam as IES, assim como os cursos, que padeciam de um extenso detalhamento quanto à carga horária das disciplinas e do curso, dos programas, entre outras exigências. Segundo o Parecer n.º 67/2003 – CNE/CES, os paradigmas das DCN, “objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos”. É esperado, portanto, que esse movimento de transformação dos cursos de graduação, especialmente os cursos de licenciatura, reverbere no contexto de formação e prática dos professores formadores da docência no ensino superior.

Devido aos Programas de Pós-graduação focalizarem a formação de pesquisadores nas suas áreas específicas, em detrimento da formação pedagógica dos professores para o ensino superior, algumas alternativas são mobilizadas como: oferecer aos pós-graduandos a disciplina de Didática do Ensino Superior, indicada

² A Lei n.º 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, definiu dentre os objetivos e metas: “(...) Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições, diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”.

pelas IES, normalmente, como disciplina eletiva; e, ou as instituições manterem programas de qualificação pedagógica para os seus docentes.

Assim, como não há orientações específicas, oriundas de políticas públicas, para a formação pedagógica dos professores do magistério superior, que formam os professores da educação básica, restam aos professores cuidarem da sua própria formação e/ou às instituições elaborarem meios para tornarem pedagogicamente competente o seu corpo docente. Como argumenta Veiga (S/D, p.4),

A competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, aprimorar-se-á nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso.

O processo de formação continuada dos professores do ensino superior torna-se viável, principalmente pelo grau de autonomia que esses professores têm, sobretudo os docentes das universidades públicas. Mas essa autonomia, importa ressaltar, se por um lado tem seus aspectos positivos, por outro pode tornar-se uma dificuldade como explica Moraes (2006, p.2), ao afirmar que dessa autonomia “deriva um poder firmemente estabelecido que cria barreiras de todo o tipo a opiniões divergentes e a sugestões”. Sendo assim, cabe aos próprios professores superarem essas barreiras e exercerem o controle do seu processo formativo e prático.

Dentre os movimentos em prol de uma competência científico-pedagógica para os professores do magistério superior, Veiga (S/D, p.4) lembra o novo perfil do docente do ensino superior traçado no ‘Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção (PNG)’, que integra o FORGRAD³ – 2004 (Fórum de Pró-Reitores de

³ http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm

Graduação das Universidades Brasileiras), e que traz em sua estrutura princípios e fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros como:

- formação científica na área de conhecimento;
- pós-graduação *strictu sensu* preferentemente, no nível de doutorado;
- domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- competência pedagógica. (FORGRAD, 2004).

O destaque do PNG, certamente, é para a concepção de formação, que salta de uma visão determinista, focada no tempo de um curso (ou preparação) específico, para um processo de formação permanente, e a nova posição ocupada por professores do magistério superior e pelas IES nesse novo contexto educacional.

Decerto, a consistência do movimento acadêmico desencadeado pelas DCN, se deve, também, ao amplo processo de discussão em nível nacional conduzido por várias entidades da área como: ANFOPE, FORUMDIR, AMPAE, ANPEd, CEDES e outros, que se tornou um marco no ano de 1999. Esse processo resultou não só em ricos debates e sugestões, mas numa produção documental, igualmente significativa.

Embora não tenha sido propósito deste trabalho estudar a formação e a prática docentes, considerou-se pertinente transitar por alguns aspectos dessas questões, uma vez que as representações sociais apreendidas poderiam indicar a influência que esses aspectos da profissão de professor exercem/exerceram sobre as representações que os docentes têm do poder da sua profissão. Isso porque, como se verá no capítulo 3 desta tese, os processos formativos são indispensáveis para a construção do poder profissional docente e, nesse caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais imprimem marca singular nesses processos.

2.3 - Imagens sociais do trabalho docente

Quanto à questão das imagens sociais do trabalho docente, procura-se verificar em que medida elas exerceriam inspiração sobre as representações sociais dos professores acerca do poder da sua profissão. Essas imagens seriam aquelas construídas, peculiarmente, pela sociedade ao longo de certo tempo, no decurso dos resultados apresentados pelos cursos de licenciatura, especialmente, sobre a educação escolar, com destaque para a ação dos professores sobre os alunos e àquelas imagens produzidas por meio da mídia sobre o trabalho do professor. Essa preocupação encontra respaldo na observação de Jodelet (2001, p.17) ao afirmar que, as representações sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”.

As recentes pesquisas sobre o desempenho dos alunos da educação básica, sejam elas nacionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou internacionais como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) tem colocado o desempenho dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e do ensino médio entre os mais baixos do mundo. Mas os baixos níveis de compreensão, interpretação e reflexão não são restritos aos alunos da educação básica, pois como informa Caldas (2006, p.118), “nos exames de acesso à universidade a situação não é muito diferente” e questiona a autora:

Em que medida, porém, a dificuldade de interpretação dos fatos pode ser creditada aos problemas comuns na formação

dos professores, à débil cultura dos alunos ou às não menos frágeis estruturas narrativas da mídia?

Os dados noticiados sobre o desempenho dos estudantes brasileiros colocam não só o trabalho escolar em debate, como também os cursos de formação de professores no ensino superior, e, nessa direção, o trabalho dos professores formadores dos professores da educação básica.

Mas, os questionamentos da autora remetem, pode-se deduzir, à análise de uma ação em mão dupla, que tem exercido a mídia nas questões da educação escolar. Numa primeira mão tem a forma como os diversos meios de comunicação e informação transmitem à população os sofríveis resultados do ensino básico, normalmente sem aprofundar nos quesitos de causas e consequências. E, numa segunda mão, encontra-se a presença maciça de textos jornalísticos nos livros didáticos, em softwares e em outros instrumentos midiáticos que são utilizados no trabalho docente.

Analisando esse fluxo, é possível perceber como revistas semanais e jornais tratam os resultados da educação escolar, muitas vezes apresentados de modo sensacionalista, que de forma direta ou indireta, denunciam a ausência ou a precária competência dos professores do magistério superior, como os abaixo destacados:

- **A EDUCAÇÃO ENTRE O BALCÃO E O ENSINO** (Publicado em *O Estado de São Paulo* (Caderno *Aliás*, *A Semana Revista*), domingo, 30 de março de 2008, p. j5).
- **É A ESCOLA QUE TEM QUE SER REPROVADA** (Revista *Época*, 1.º de dezembro de 2008, p. 70).

- **UMA PESQUISA MOSTRA QUE PARA OS BRASILEIROS TUDO VAI BEM NAS ESCOLAS. MAS A REALIDADE É BEM MENOS RÓSEA: O SISTEMA É MEDÍOCRE** (Revista Veja, 20 de agosto de 2008, p.72).
- **PROFESSORES QUE TIRARAM ZERO EM EXAME PODERÃO DAR AULAS EM SÃO PAULO** (FOLHAONLINE – www.folha.com.br 10 de fevereiro de 2009).

Embora as manchetes, acima destacadas, se refiram à educação básica, elas não eximem os cursos de licenciatura e os professores formadores da responsabilidade com tais resultados. Prova disso é a preocupação expressa pelas DCN quanto à formação do futuro professor da educação básica, como se pode constatar na parte final do Parecer n.º 67/2003 – CNE/CES, que reafirma o propósito de

Estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.

Compreende-se, no entanto, que outros fatores resultam nas problemáticas escolares, denunciadas acima pela mídia, mas quanto à questão da formação, inicial ou continuada, pode-se entender que as DCN se constituem num caminho venturoso. Quanto aos professores formadores da docência no ensino superior, espera-se que esses profissionais ao assumirem os processos e os produtos do seu trabalho, passem a ocupar a posição que lhes cabe socialmente. Como assegura Freidson (1998, p.108),

A questão decisiva para a avaliação de qualquer tipo de trabalho é seu resultado em quantidade e qualidade. Para os trabalhadores profissionais, a questão é saber se são capazes de exercer o controle sobre seu trabalho e seus resultados, e que métodos de controle usam.

No que se refere à segunda mão, é oportuno lembrar a chegada de alguns meios de comunicação e de informação nas escolas no final da década de 80 do século passado, ganhando força na década seguinte. Eram televisores, videocassetes, fitas cassetes, antenas parabólicas e, posteriormente, os computadores, os softwares, a internet. A questão aqui colocada não é a negação dessas tecnologias na escola, mas a forma como elas adentraram (e continuam adentrando) nos espaços escolares, revestindo-se da redenção para a melhoria da qualidade da educação escolar e, sobretudo, acompanhada do discurso de que se trata de uma forma de ensino revolucionária, colocando em xeque a função do professor. Um exemplo dessa situação pode ser encontrado em Costa (2001), quando da realização de sua pesquisa sobre o uso de computadores por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação mostrou que um laboratório de informática foi implantado numa escola, da periferia da cidade do Recife, com, aproximadamente, 5.000 (cinco mil) alunos e mais de uma centena de professores, onde, apenas dois desse conjunto docente, haviam sido “treinados” para lidar com o equipamento, enquanto que os demais se dividiam em reações que iam do encantamento ao medo. Vistos como meros executores de políticas públicas, os professores revelam a sua vulnerabilidade profissional. Daí a necessidade dos docentes fortalecerem a sua profissão, buscando formas de controle da formação e do exercício. Como assevera Freidson (1998, p. 105)

“a profissão deve tornar-se um grupo de interesse para ao mesmo tempo promover seus objetivos e proteger-se daqueles que têm objetivos concorrentes”.

Há, ainda, a presença indiscriminada dos textos jornalísticos nas escolas. São revistas, jornais e os diversos textos extraídos desses meios de comunicação impressos nos livros didáticos. A imprensa escrita diante da progressiva redução de leitores, devido ao surgimento do jornal eletrônico, encontrou na escola um interessante nicho do mercado editorial. Exemplo disso foi o encarte criado pela revista *Veja*⁴, especialmente, para as escolas, além das parcerias firmadas entre os jornais e as instituições escolares. Mais uma vez, é oportuno ressaltar que a preocupação deste trabalho reside no fato de como esses instrumentos chegam aos professores e aos alunos, geralmente desprovidos de uma análise crítica e de uma seleção cuidadosa do que, realmente, deve ser trabalhado nas salas de aula. Importa, com efeito, restabelecer a função da escola e do professor como explica Baccega (2003, p.81):

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, (...) reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do *status quo* ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. (...) Ou a escola colabora para democratizar o acesso permanente a esse ecossistema comunicativo ou continuará a operar no sentido da exclusão, tornando maiores os abismos existentes.

Nos tempos atuais, em que as tecnologias de comunicação e informação interferem diretamente nos processos de (de)formação das pessoas, pode-se afirmar que há influência da mídia na sua forma de comunicar o produto da educação escolar, e a forma como esse resultado é percebido pela sociedade. O mundo como é editado

⁴ Veja na sala de aula: Guia do Professor. 1.º/Ago/2001. Edição 1711 – Ano 4 – n.º23.

pela mídia carece de uma leitura crítica, isso porque como adverte Santaella (1996, pp. 330-331),

Toda linguagem é ideológica porque, ao refletir a realidade, ela necessariamente a refrata. Há sempre, queira-se ou não, uma transfiguração, uma obliquidade da linguagem em relação àquilo a que ela se refere. Por sua própria natureza, de mediadora entre nós e o mundo, a linguagem apresenta sempre, inelutavelmente, um descompasso em relação à realidade. Ela não é, nem pode ser a realidade.

Sendo assim, a formação e o exercício profissionais dos professores requerem uma leitura crítica e um uso criterioso dos conteúdos produzidos e veiculados pela mídia. Além do mais, conforme o alerta de Caldas (2006, p.124), “é necessário compreender as armadilhas da linguagem com suas múltiplas potencialidades e limites”. O professor, portanto, exerce o seu poder de selecionador e mediador dos produtos midiáticos que chegam às escolas, assim como de analista e comunicador dos resultados do desempenho escolar dos alunos. Contudo, é oportuno compreender que esse exercício, essa sua condição de profissional professor é construída, também, nos espaços formativos, como os cursos de licenciatura.

As imagens remetem a comparações e como avisa Moscovici (2003, p.72) “comparar é já, representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”, logo pode-se admitir que as imagens elaboradas sobre o poder profissional do professor passam por uma seleção, e aquelas escolhidas são as que têm condições de serem representadas, e como lembra o autor, “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas”. Considera-se, assim, que as imagens sociais sobre os professores do

ensino superior, formadores de professores, tendem a transformar os conceitos ou fenômenos pouco compreensíveis em inteligíveis e, às vezes, em tangíveis.

Pode-se inferir, portanto, que as questões que circundam a questão central desta pesquisa, estão articuladas entre si. Assim, as marcas da origem da profissão de professor, que trazem consigo processos de formação de professores, relacionam-se com os aspectos da formação profissional docente nos dias atuais, que por sua vez associam-se às imagens construídas, e em construção, sobre a profissão de professor. Desse modo, compreende-se que levar em consideração as questões que rodeiam a questão central desta pesquisa pode potencializar a análise das representações sociais dos professores, sujeitos desta investigação, sobre o poder profissional docente.

3- Os objetivos da pesquisa

A partir da delimitação do objeto de estudo, da questão central e das questões periféricas da pesquisa, a construção desta tese teve como objetivos:

- a- Identificar e analisar as representações sociais construídas pelos professores do ensino superior, formadores de professores, sobre o poder profissional docente.
- b- Verificar como são estruturadas as representações sociais sobre o poder da profissão docente e qual a sua dinâmica interna.
- c- Compreender o processo e o produto das representações sociais construídas pelos docentes de “gerações pedagógicas” distintas, atinente ao poder profissional do professor.

- d- Analisar a repercussão das representações sociais elaboradas pelos professores, sobre o poder da profissão docente, no âmbito acadêmico e em outros espaços sociais, a partir dos próprios professores.
- e- Compreender como as representações sociais dos professores formadores da docência, acerca do poder da sua profissão, engendraram tomadas de posições específicas sobre o seu trabalho.

O alcance desses objetivos pretende contribuir para uma compreensão contemporânea da profissão de professor, destacadamente, do poder profissional do docente dos cursos de licenciatura. E esse alcance tornar-se-á possível a partir da Teoria das Representações Sociais, que poderá indicar um tipo de conhecimento que orienta a compreensão do mundo social por professores do ensino superior, formadores de professores sobre um objeto socialmente valorizado que é o poder profissional.

A necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida à perspectiva de uma sociedade em transformação, estimula a modificação em questão. Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer.
Moscovioci (2001, p.62).

Capítulo 2: A Teoria das Representações Sociais como possibilidade para a compreensão do poder profissional docente.

Capítulo 2: A Teoria das Representações Sociais como possibilidade para a compreensão do poder profissional docente.

Um problema de pesquisa se define no seio de determinadas teorias e formulações conceituais, consideradas pertinentes para compreender, na sua extensão e significado, a questão a ser estudada. Assim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) constituiu a principal referência teórica para compreender como os professores do ensino superior formadores de professores representam o poder profissional docente.

A TRS, como denomina Farr (1995, p. 31), “é uma forma sociológica de Psicologia Social”, e foi criada pelo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici. O ponto de partida é a publicação da sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961), quando Moscovici buscou compreender o fenômeno da socialização da psicanálise, ou seja, como a sociedade parisiense se apropriava dessa teoria psicológica, as transformações por ela sofridas e os seus usos sociais.

Moscovici criou a TRS por se sentir insatisfeito com a perspectiva individualista, que caracterizava a Psicologia Social da época, que desconsiderava as relações informais desenvolvidas no cotidiano das pessoas, bem como a possibilidade de os indivíduos participarem socialmente da construção de concepções sociais. Portanto, Moscovici (1988, p. 230) contraria a teoria cognitivista daquele momento, que reduzia o ser humano a um estado de passividade e afirma que

Na relação com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a realização de suas necessidades, dentro de um determinado conjunto de relações sociais e de uma cultura

específica, o indivíduo cria sua representação das coisas e fixa o aspecto fenomenal da realidade.

Compreendendo, então, a importância do social na construção do conhecimento, Moscovici discute o conceito de *Representação Coletiva* de Durkheim — de tradição sociológica contrária à psicologia da época, pois o sociólogo francês descortinara a face social da consciência, enfatizando essa forma de pensamento social. Contudo, embora Moscovici compreendesse o momento histórico (início do século XX) em que se desenvolveu esse conceito, discorda da dicotomia indivíduo-sociedade que ele comporta, pois para Durkheim (1978, p. 216) esse conceito evidencia,

O produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber.

Pode-se extrair do conceito durkheimiano, que os fatos sociais e a própria realidade são expressões concretas da sociedade, ou seja, o indivíduo é tão somente produto dessa sociedade. Esse conceito é contestado por Moscovici para quem o sujeito, também, atua, cria e transforma a sociedade, apreende, transforma e atualiza, num contexto determinado, os objetos sociais e, igualmente, o representa e comunica.

Como uma síntese da divergência entre as representações coletivas de Durkheim e as representações sociais, Moscovici (2003, p. 49) esclarece que as representações criadas pelo sociólogo francês,

Se constituem em um instrumento exploratório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que precisam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados

com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Sendo assim, Moscovici, de um lado, procurou superar a noção de conhecimento como um acontecimento intraindividual, na medida em que entendia que a Psicologia Social do momento imprimia primazia às correntes individualistas. Mas, também, não se conformou à perspectiva coletivista de Durkheim e, por entender que essas perspectivas dicotomizavam o subjetivo do objetivo e o coletivo do individual, Moscovici, com a Teoria das Representações Sociais, reconhece o espaço do mundo social e seus determinantes, ao mesmo tempo em que reconhece a capacidade criativa e transformadora dos sujeitos sociais. Desse modo, a análise de Moscovici (1984, p.181) o levou a concluir que as Representações Sociais indicam

Um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária no curso de comunicações interindividuais. É o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.

O senso comum, destacado pelo autor da TRS, decerto não é comum porque é trivial ou desprovido de originalidade, mas porque como interpreta Martins (1989, p.3), “é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação”. Para Moscovici (2005b, p.16), a teoria do senso comum não deve ser denegrida

Como popular, pré-científica, pois longe de ser uma pura e simples “imagem” desprovida de função, ela tem um papel essencial, ajudando a determinar o gênero de argumentos e

explicações que aceitamos. Ela também não se confunde com uma cópia, um duplo do conhecimento científico, sem a sua força lógica e sem a sua coerência.

Desse modo, o autor argumenta que tudo é dependente da expressão de comparação que se escolhe, afirmando que “o veredicto será diferente, segundo for a física ou a biologia, a medicina ou a sociologia”. E para sintetizar a importância e o novo papel do conhecimento do senso comum, Moscovici (2003, p. 95) argumenta que “o senso comum não circula mais de baixo para cima, mas de cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada”. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a TRS rompe com as clássicas correntes teóricas do conhecimento, ao explicitar sua distinta posição quanto ao estatuto da objetividade e a procura da verdade, que foram apresentados ao mundo ocidental no surgimento da modernidade. Porém, como esclarece Spink (1995a, pp. 119-120), no debate sobre a neutralidade do conhecimento, ainda mantém-se nos dias atuais “a clivagem entre ciência-verdade e senso comum-ilusão: introduz-se sem dúvida a questão dos interesses e do poder”. A autora afirma, ainda, que Moscovici (1988),

Ao enfatizar o poder de criação das representações sociais, acatando sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, inscreve sua abordagem entre as perspectivas construtivistas. Inscreve-a, a bem dizer, no movimento maior aqui denominado de desconstrução da Retórica da Verdade.

Pode-se derivar do trabalho de Moscovici, que ele ao superar os limites das perspectivas unilaterais (individualista e coletivista) disponíveis no momento, passa a integrar a vertente psicossociológica contemporânea, na qual os comportamentos individuais são tão importantes quanto os fatos sociais, considerando sua história e

singularidade, portanto os sujeitos atuam e transformam a realidade social, produzem e socializam suas representações.

Segundo o pensamento moscoviciano, as representações sociais nascem, normalmente, da tensão que emerge entre o que é familiar e o que é estranho para o sujeito. É a tensão que gera o movimento de busca à familiaridade e nessa direção, explica Moscovici (2005b, p. 22), ela procura “ligar elementos díspares ao fundo comum e permitir a todos reconhecê-los”. Isso implica dizer, que tornar algo alheio em familiar resulta em reunir os subentendidos, de tal forma, que possibilite o entendimento aos interlocutores. Enfim, a familiaridade, ou a superação da estranheza de determinado objeto é, para o autor,

Um pensamento que tem como motivação restabelecer o laço e que proporciona uma satisfação, ao proteger-nos contra o risco de sermos separados por uma intrusão que teríamos negligenciado. Uma satisfação que deve ser tão arcaica quanto o temor à estranheza, superado outrora e desviado do seu caminho.

Importa, ainda, registrar que o aspecto cognitivo foi o ponto de partida para os estudos do criador da TRS e, em seguida, de outros pesquisadores, pois as representações sociais eram concebidas como um saber elaborado no dia a dia das relações sociais e influenciadas por determinados grupos na construção individual das representações sociais. Com a evolução da TRS, os estudos passaram a integrar outros aspectos, como esclarece Moscovici (1989, p.70), “as emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos inscritos na tradição, nos emblemas-bandeiras, fórmulas, etc., aos quais cada um faz eco”.

A obra de Serge Moscovici é considerada por cientistas sociais um marco importante no pensamento científico das quatro últimas décadas do século XX e,

necessária nesse novo milênio, tendo em vista que os conhecimentos que as pessoas possuem, nos dias de hoje, nem sempre são frutos das suas experiências diretas, mas são permeadas pela produção científica.

1- O campo multidisciplinar das Representações Sociais

Por se encontrar na interface do psicológico e do social a Teoria das Representações Sociais, como explica Jodelet (2001, pp. 25- 27), inspira o interesse de “todas as Ciências Humanas” e é frequentemente “encontrada em Sociologia, Antropologia e História”.

Para essa autora, a teoria moscoviciana possibilita um espaço de estudo multidimensional e, por isso mesmo, ao abordar os fenômenos apresenta “certa complexidade em sua definição e em seu tratamento”, e argumenta que,

Esta multiplicidade de relações com disciplinas próximas confere ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transversal que interpela e articula diversos campos de pesquisa, reclamando não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vista.

A complexidade referida pela autora é entendida, neste trabalho, como resultante da decomposição, no âmbito teórico, da pseudo-oposição entre o individual e o social, conseqüentemente não basta focalizar o fenômeno ‘poder profissional docente’ no nível intraindividual, ou seja, como os professores processam as informações sobre o poder profissional docente. Porém, o foco não deve, também, se restringir ao social, quer dizer, às ideologias, aos saberes, às crenças que transitam no meio acadêmico, no espaço escolar e na sociedade mais ampla a respeito do problema.

Essa complexidade, também, provém da dupla face das representações sociais, dito de outra forma, do processo e do produto que elas comportam.

As pesquisas em torno dos fenômenos de representação social encontram-se segundo Jodelet (2001, p.17) em crescimento. De acordo com a pesquisadora, nos últimos anos esses “fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas”. E, ainda, revela a autora, que em torno desses fenômenos foi constituído “um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios”, e por isso mesmo, desperta a atenção das diversas disciplinas.

Particularmente, no Brasil, Sá (1998, p.15) explicita essa questão dizendo que “o campo de estudo das representações sociais se encontra em franca expansão”.

Para além do conhecimento científico, importa dilatar a visão permitindo ver o senso comum como um conhecimento legítimo, cuja dinâmica promove transformações sociais. Ver, também, no processo de análise do senso comum, sua organização lógica e sua coerência, mas sem desconsiderar suas contradições.

As teorias, conhecidas como as do senso comum, segundo Moscovici (2005b, p.16), “procuram soluções para problemas de que os cientistas não tratam”. Para esse autor, se optarmos por fazer a ciência dos fenômenos mentais presentes na sociedade, “teremos de identificar o conhecimento produzido em comum e reconhecer a validade das suas propriedades, considerando-se a teoria”.

Devido, portanto, à fertilidade do campo das representações sociais, este trabalho de pesquisa foi desenvolvido com sujeitos, que trazem marcas comuns, como, por exemplo, serem todos, professores de cursos de licenciatura e marcas distintivas como possuírem formações acadêmicas diferentes, formando, assim, um grupo multidisciplinar. Para Jodelet (2001, pp. 25-26),

Esta multiplicidade de relações com disciplinas próximas confere ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transversal que interpela e articula diversos campos de pesquisa, reclamando não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vista. Sem dúvida, nessa transversalidade reside uma das contribuições mais promissoras desse campo de estudo.

A TRS permite, assim, compreender o pensamento social em sua dinâmica e em sua diferenciação, inclusive as formas de conhecer e de se comunicar, que são concebidas como flexíveis e dependentes de objetivos. E essa compreensão, que para Moscovici (2003, p. 43) “é a faculdade humana mais comum” não existe, a partir dos estímulos do mundo externo, mas a compreensão “na realidade brota da comunicação”.

2- Por que estudar o poder profissional do docente do ensino superior, formador de professores, por meio das Representações Sociais?

O professor formador de professores no ensino superior é um ser significativo e que produz significados, pois age sobre o mundo, interpretando-o e transformando-o. Suas representações sociais são fenômenos complexos constituídos de variados elementos (informativos, ideológicos, cognitivos, imagéticos, e outros) e, esses elementos ao se organizarem se apresentam em forma de um saber que fala sobre a realidade, isto é, sobre o poder profissional da docência.

A TRS, por nutrir-se não somente das teorias científicas, mas por alimentar-se, também, “dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas” como indica Vala (2000, p. 458), representa um caminho a ser explorado, para compreender tais significados.

Além disso, como informa Spink (1995b, p. 90) o estudo sobre o poder é foco de pesquisa em representações sociais conforme anota Doise (1984), ou seja,

O nível situacional propriamente dito em que se inserem as pesquisas que exploram as diferenças (quanto ao poder, identidade social, etc.) resultantes da posição ocupada em um determinado campo social.

Os sujeitos na dinâmica da conversação, normalmente, sugerem pertencer a determinados grupos e esse sentimento de pertença é constituído dos laços afetivos, das opções, das ações. No caso em estudo, esse sentimento de pertença é, provavelmente, decorrente das representações sociais dos professores a respeito do poder profissional docente. Mas há um movimento que revela a ação do sujeito sobre o grupo e a ação do grupo sobre o sujeito e Moscovici (1969, p. 9) auxilia na compreensão desse movimento quando assevera que “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos”.

Compreender como professores dos cursos de licenciatura, representam o poder profissional docente, implica compreender como esses profissionais criam as representações sociais e instauram a comunicação sobre essas representações, originando um contínuo processo de negociação sobre o objeto representado. Esse processo de negociação corresponde, também, à elaboração do universo consensual. Daí se privilegiar o estudo do processo de construção das representações sociais e o seu produto que circula socialmente. Criadas as representações, os docentes fazem transitar essas modalidades de conhecimento sobre o poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura, no dia a dia, oportunizando a familiaridade do objeto social ‘poder profissional docente’, a partir das referências que eles possuem.

As representações sociais construídas são comunicadas, mas estão presentes, também, no que Moscovici (2005b, p. 26) chamou de “ações representacionais”, ou seja, ações que “mobilizam um conteúdo mantido pela concordância do grupo e promovem explicações que se quer tornar eficazes através de condutas particulares”.

As representações sociais compreendidas como um tipo de conhecimento prático circulam no contexto profissional dos professores dos cursos de licenciatura, ou seja, na sua realidade consensual. Além disso, considera-se que a função sociocognitiva que têm as representações integra o novo e orienta as comunicações desse novo e, ainda desse modo, orienta as condutas desses sujeitos sociais.

Para Jodelet (1984, p.36) dizer que o sujeito é social significa dizer que ele,

Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam.

Integrar um grupo de pertença ou apenas afiliar-se são condições que se relacionam à questão da identidade, e esta tem ocupado um considerável espaço no campo das representações sociais, pois a identidade do sujeito interfere nas suas representações sobre os objetos sociais, assim como as suas representações sobre os objetos sociais influenciam a sua identidade. Assim, como informa Abric (1998, p. 29), “além da função cognitiva de compreender e de explicar”, as representações sociais têm uma função “identitária”.

No caso em estudo, compreender como professores que formam os professores da educação básica, representam o poder profissional da docência, implica, também, considerar elementos como os informados por Santos (1998, p. 157): “as estratégias utilizadas pelo sujeito face a tal representação, a autoestima, os sentimentos de valor,

poder, continuidade e unicidade (que são dimensões da identidade)”. Supõe-se que as dimensões da identidade dos sujeitos pesquisados são atingidas pela representação social do poder profissional docente que eles construíram, mas que essas dimensões, também, afetam as representações, interferindo, inclusive, no compartilhamento dessas representações.

Sendo assim, a representação social elaborada pelo sujeito o identifica a determinado grupo e essa representação é, tomando as palavras de Wagner (1998, p. 12), “específica ao grupo e permite a seus membros se localizarem dentro de um espaço discursivo comum”. Desse modo, o conhecimento específico de um grupo confere o discurso e o lugar de onde fala o grupo. Mas somente os discursos acessíveis a todos os integrantes do grupo podem mobilizá-los, simultaneamente, como receptores e produtores do sistema de conhecimento. Como destaca o autor:

Sem ser público para todos os membros do respectivo grupo, o saber elaborado coletivamente não pode preencher sua função como base para a comunicação, nem constituir o núcleo da identidade social, nem o consenso tornar-se sua principal fonte de evidência.

Admite-se, assim, que as representações sociais, construídas pelos professores dos cursos de licenciatura atinentes ao poder profissional do professor, conferem-lhe uma identidade de grupo. No processo de construção de suas representações, o grupo se constitui, pois é nele que os sujeitos aprendem, criam, avaliam, comunicam e transformam as representações sociais e, conseqüentemente, se diferenciam dos demais profissionais.

Assim, supõe-se que professores dos cursos de licenciatura constroem modos particulares de entender o objeto social ‘poder profissional docente’, ou seja,

afastando-se do universo reificado, eles produzem as representações sociais, que são o próprio universo consensual. No universo reificado, estariam contidos os conhecimentos produzidos por uma grande variedade de grupos especializados no fenômeno do poder profissional, especialmente, o poder profissional docente nas suas múltiplas faces. Esses conhecimentos, decerto, não se originam das experiências diretas dos professores dos cursos de licenciatura. Por essa razão, esses professores no seu cotidiano profissional elaboram um novo conhecimento, que se constituirá no universo consensual. Embora o universo reificado, com sua linguagem e com a sua lógica, não pertença ao cotidiano desses professores, ele é um ponto de partida para a elaboração do universo consensual, ou seja, para a construção das representações sociais desses profissionais acerca do poder profissional docente. A distinção existente entre o universo reificado e o universo consensual, como esclarece Leme (1995, p. 48), salienta o poder criativo e de transformação das representações sociais:

O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade.

Na construção da representação social, Moscovici (2003) assevera que dois mecanismos de um processo de pensamento fazem-se presentes: a ancoragem e a objetivação e esses mecanismos seriam responsáveis pela dinâmica interna das representações sociais. Na ancoragem, o sujeito procura localizar as ideias estranhas às categorias por ele conhecidas, ou seja, colocá-las em um “contexto familiar”. E na objetivação, o sujeito busca transformar um objeto abstrato em algo quase material.

Espera-se que os professores dos cursos de licenciatura revelem esses mecanismos ao expressarem as suas representações sociais quanto ao objeto social ‘poder profissional docente’. Para expressarem suas representações sociais sobre esse poder, os professores recorreriam às categorias que conhecem, numa tentativa de contextualizar o objeto social, ou seja, de ancorá-lo. E, de acordo com Moscovici (2003, p. 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”.

Quanto à objetivação Moscovici (2003, p.71) comunica que ela “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Os professores dos cursos de licenciatura, decerto, buscariam formas de organização dos elementos que compõem a representação, assim como a materialidade desses elementos.

Uma forma de objetivação da representação social são as metáforas, que segundo Ordaz e Vala (1998, p. 91), com base em Lakoff e Johnson (1980), “não são meras figuras de estilo ou retórica, mas expressões do próprio pensamento”.

A metáfora tende a tornar mais acessível a comunicação da representação social, isto é, a difusão de uma ideia no grupo, a partir de figuração, torna objetiva, quase tangível a representação social. Importa esclarecer que nem toda expressão do pensamento se configura em metáfora, porém como informa Vala (2000, p. 472), “as metáforas são um elemento central na produção de conhecimento”. Embora as metáforas tenham um papel no processo de objetivação das representações sociais, os dois primeiros autores advertem que “poucas pesquisas no domínio da análise das representações sociais analisaram a metaforização”. Destaque-se que neste estudo há a pretensão de contribuir para o preenchimento de tal lacuna.

3- Os elementos constitutivos das Representações Sociais

Para apreender as representações sociais, faz-se necessário reconhecer, nas comunicações dos sujeitos, os elementos que as constituem, como os mecanismos responsáveis pela dinâmica das representações sociais, ou seja, os processos de ancoragem e objetivação, assim como a dupla face que a representação social comporta, qual seja o seu processo e o seu produto.

Ao analisar as representações sociais de um determinado fenômeno, é possível descrever o seu conteúdo, a frequência com que emergem determinados temas do conteúdo manifesto e as características que estão associadas a esses temas, isto é, sua rede de significações, e identificar o seu núcleo central.

Espera-se, a partir do núcleo central ou núcleo estruturante, conceito criado por Abric (1998, p.30), identificar a estrutura das representações, no caso específico, se as representações de professores dos cursos de licenciatura sobre o poder profissional da docência se aglutinam em torno de um sentido prevalente. Esses sentidos, quando sistematizados compõem um “sistema sociocognitivo de tipo específico”. O autor informa que o núcleo central,

É determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.

Entretanto, é oportuno lembrar que não se confere centralidade a um elemento, apenas pelo critério quantitativo, pois é o próprio Abric (1998, p.31) que alerta:

Ao contrário, o núcleo central possui, antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um

elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação.

O núcleo central é reconhecido por sua estabilidade, sendo o elemento que se mostrou mais resistente à mudança. O núcleo central de uma representação, segundo Abric (2001, p. 163), assegura duas funções essenciais:

1- uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência.

2- uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É, neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação.

Ao examinar as representações sociais, a existência do núcleo central se confirma quando é encontrado esse elemento que determina a significação e a organização das representações dos sujeitos pesquisados. A busca é orientada pelas características do núcleo central apresentadas por Abric (2001, p. 163), quer dizer, é preciso reconhecer “um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos”, esse reconhecimento é ratificado a partir da conclusão de que a inexistência desse subconjunto “desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto”.

Como observa Moscovici (2003, p.72), “um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes”, sendo, no entanto, importante ter claro que para compreendê-los é preciso situar o objeto, seu contexto histórico e o seu estado atual. Assim, sendo as representações sociais, produtos sociais faz-se necessário compreender as suas condições sociais de produção,

ou seja, os contextos onde elas foram originadas. Para Spink (1995a, pp. 121-122), o contexto, neste sentido, é essencialmente “intertextual”, ou seja,

É a justaposição de dois textos: o texto socioistórico que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade; e o texto-discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais.

Ao se estudar as representações sociais que professores dos cursos de licenciatura constroem sobre o poder profissional docente, procura-se compreender não a herança que os atuais professores, por ventura, tenham recebido das gerações passadas de professores, pois as representações não são reproduções, mas compreender os processos de construção e de transformação das representações, tendo como referência, também, esse passado. Por essa razão, a perspectiva socioistórica da profissão docente, também, tem seu espaço neste trabalho. Segundo Moscovici (2003, p. 33), “nós nunca conseguiremos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis”. Mas, ainda, de acordo com o pensamento moscoviciano, é importante relevar a natureza da mudança, que é característica das representações sociais e que as torna capazes de interferir no comportamento do sujeito e dos grupos, porque é dessa forma que essas representações “são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual”(p.40).

E, ainda, ao se estudar as representações sociais dos professores formadores de professores, sobre o poder profissional docente, busca-se entender que as representações que esses docentes possuem sobre o poder profissional não são um reflexo desse objeto social, mas um resultado da dinâmica da atividade mental dos

professores e das suas complexas relações mantidas com a questão do poder profissional.

Conhecidas as representações sociais dos sujeitos desta pesquisa sobre o poder da sua profissão, espera-se que essas representações alcancem o que Jodelet (2001, p. 22) anuncia, ou seja:

Enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Uma vasta produção científica sobre a profissão de professor está disponível, principalmente, a partir de meados do século passado. Contudo, a temática do poder profissional docente não é tão estudada quanto à profissão de professor no seu conteúdo geral. Desse modo, no que se refere às representações sociais do poder profissional docente, importa trazer alguns aspectos do conhecimento produzido sobre ‘profissão’ em geral, e particularmente sobre a trajetória da profissão de professor, além do conhecimento acerca do objeto social ‘poder profissional’, que se encontram no capítulo seguinte. Seria, podemos dizer, voltar um olhar sobre as origens para compreender os seus desdobramentos e o presente, tendo clareza de que as mudanças ocorrem, mas que a inovação traz consigo “referenciais familiares”. Como diz Moscovici (2003, p.73): *“O leito do rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens”*.

“(...) Quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Freire (1998, p.25)

Capítulo 3 - Da Profissão ao Poder Profissional: Os fundamentos necessários para a compreensão das Representações Sociais do Poder Profissional Docente.

Capítulo 3 - Da Profissão ao Poder Profissional: Os fundamentos necessários para a compreensão das Representações Sociais do Poder Profissional Docente

O estudo do poder implica, de alguma forma, o estudo da prática, portanto, mesmo não havendo um consenso em relação à ascendência das representações sociais sobre as práticas sociais, o produto deste trabalho leva a uma comunhão com o pensamento de vários estudiosos das representações sociais (Abric, 1994; Jodelet, 2001; Guareschi, 1995, e outros), de que não apenas as práticas sociais influenciam as representações sociais, mas que o contrário, também, acontece.

Dessa forma, relacionar representações sociais e poder profissional não é uma tarefa fácil, porém como nos avisa Jodelet (2001, p. 22), a 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”. No caso em estudo, a dimensão prática das representações sociais se encontra nas interpretações que professores de cursos de licenciatura têm acerca do poder da sua profissão e nos modos como essas interpretações regem a relação dos professores com os seus pares, com os licenciandos e com a sociedade mais ampla. Para Jodelet (2001, p. 27), as representações sociais se caracterizam “como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto” e,

Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais.

Neste trabalho de pesquisa sobre as representações sociais, compreende-se que a prática dos professores dos cursos de licenciatura corresponde ao exercício do seu trabalho, ou dito de acordo com Wagner (1998, p. 19), “a ação é parte de uma representação e não a sua consequência”. Isso porque as ações que os docentes desenvolvem no processo do seu trabalho, imprimem sentido às representações que eles têm do poder profissional docente. A prática, segundo Rouquette (1998, pp.43-44), abrange pelo menos dois aspectos: “a realização de uma ação (...) e a frequência dessa realização”. O autor, também, esclarece que no caso da educação é estabelecida uma relação nos “modos de intervenção pedagógica, e na legitimação – ou, ao contrário na subversão – desses modos, a partir da análise de seus efeitos reais ou possíveis”. Entende-se, portanto, que os aspectos referidos pelo autor estão presentes nas práticas dos professores dos cursos de licenciatura, assim como na relação que se estabelece no espaço da educação formal que é o da intervenção pedagógica e legitimação dessa intervenção do professor formador, nas questões peculiares aos cursos de formação de professores no ensino superior.

Na análise dos processos que originam as representações sociais, como pode ser visto no capítulo 5, é possível afirmar que eles estão imersos na comunicação e nas práticas sociais. Os processos, na interpretação de Jovchelovitch (1995, p. 79) integram: “diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura”. Assim, estudar as representações sociais de professores dos cursos de licenciatura sobre o poder profissional docente, implica considerar as expressões desse poder presentes nas práticas dos referidos profissionais.

Para compreender o poder profissional docente representado socialmente por professores formadores de professores no ensino superior, faz-se necessário entender os conceitos de profissão, com destaque para a profissão de professor, e de poder

profissional. Mas entender os percursos históricos desses conceitos e seus contextos de produção tornou-se, igualmente, necessário para o alcance dos objetivos desta tese.

1- As questões da profissão como pré-requisito para o entendimento do poder profissional

A natureza polissêmica do termo profissão traz dificuldades para a sua compreensão, pois como nos informa Coelho (1999), ao focalizar diversos momentos do segundo milênio, encontramos na literatura expressões como: "Declaração pública", "voto", "ofício", "cooperação" e outras que vão dar sentido ao termo profissão. Apesar dessa polissemia, alguns dos estudos mais conhecidos sobre o fenômeno social 'profissão' (Flexner, 1915; Carr-Saunders, 1928; Carr-Saunders e Wilson, 1933; Parsons, 1939, Freidson, 1998, e outros), apresentam concordância quanto ao lugar de destaque que nele deve ser ocupado pelo conhecimento formal.

Essa delicada tarefa de tornar compreensível o termo profissão, possivelmente, se explica, segundo Freidson (1998, p. 49), a partir da dispersão dos estudos sobre esse conteúdo, pois “parte considerável da crítica da literatura tradicional sobre as profissões dedicou-se a apontar uma falta de consenso” em relação ao conceito. Mas, mesmo nos dias de hoje, para esse autor, não parecemos estar mais próximos de um acordo. Se há diferenças entre as variadas atividades desenvolvidas nos ambientes de trabalho, ou seja, numa fábrica de automóveis, numa sala de cirurgia, numa sala de aula ou num laboratório de informática, há de se definir profissão, a partir da especificação de atributos e de características próprias de determinadas atividades. Contudo, apenas esses referentes não seriam suficientes para definir uma atividade

como profissional, por essa razão, outros elementos de referência serão explicitados adiante.

Considerando como multifacetado o campo conceitual do objeto social ‘profissão’, este trabalho de pesquisa tomou como referência o conceito elaborado por Freidson (1996, pp. 3-4), ou seja, “qualquer que seja a forma de definir ‘profissão’ ela é, antes de tudo, e, principalmente, um tipo específico de trabalho especializado”. Para o autor, extraíndo as profissões do amplo universo de trabalho restam as “ocupações” e os “ofícios”, isso porque o trabalho das profissões detém “*uma especialização criteriosa teoricamente fundamentada*”. Logo se as ocupações e, especialmente, os ofícios não requerem um aporte teórico fundamentado, o conhecimento ganha centralidade na legitimação de uma profissão, imprimindo a esta um juízo de valor e de prestígio.

A exigência de uma fundamentação teórica para que um trabalho configure-se como profissional não é recente. O critério do conhecimento formal está presente desde as primeiras tentativas de definição das profissões. Esse referente foi apresentado no início do século passado, na publicação *The professions*, de Carr-Saunders e Wilson (1933) a partir do levantamento histórico de grupos considerados profissionais na Inglaterra. A classificação estabelecida pelos autores, de acordo com Bonelli (1993, p.32), considerava:

A existência de um corpo organizado que dominasse um conhecimento baseado num sistema de ensino e treinamento, com seleção prévia por meio de exame, e possuísse códigos de ética e de conduta.

Também, os estudos norte-americanos de Talcott Parsons, iniciados nos anos trinta e estendidos até o final da década de sessenta do século XX, vão conferir convergência ao conhecimento. Para Parsons, citado por Paixão (1988, P.4), "profissões são sistemas de solidariedade, cuja identidade se baseia na competência técnica de seus membros, adquirida nas instituições educacionais e científicas".

Mas as preocupações mais recentes vêm talhar novos referentes para o objeto social 'profissão'. De acordo com Chapoulie (1973, pp.92-93) há um consenso maior em torno dos corpos profissionais, denominado por ele de "tipo ideal profissional", que trata não só da conduta, como, também, da organização profissional. Para esse autor, o monopólio na execução das atividades profissionais é, de modo geral, sustentado por, "uma competência técnica e cientificamente fundamentada" e por "uma aceitação e prática de um código de ética que regule o exercício da atividade profissional".

Esse "tipo ideal profissional", segundo Chapoulie, se complementaria por meio de:

1. Uma longa formação profissional, desenvolvida em instituições especializadas.
2. Um controle das atividades profissionais efetuado por colegas da mesma profissão, únicos competentes para exercer um controle técnico e ético.
3. Um controle geral reconhecido legalmente e organizado como forma de um objeto de acordo entre a profissão e as autoridades legais.
4. Comunidades *reais* (grifo do autor) constituídas por profissionais, que exercem suas atividades a tempo pleno e, que compartilham de identidades e interesses específicos.
5. Um pertencimento às frações superiores das camadas médias, alcançado por meio do prestígio e do poder dos membros que integram a profissão.

Compreende-se, assim, que o termo 'profissão' adquire maior rigor com a proposta de Chapoulie. A formação específica, conseqüentemente, confere ao profissional um licenciamento, ou seja, uma espécie de autorização legal para cumprir

determinada atividade, que outros não deverão exercer. A relevância imputada ao conhecimento é, também, atribuída às instituições formadoras dos profissionais e ao controle da atividade profissional pelos seus membros.

No Brasil, os estudos sobre profissões, que têm lugar na Sociologia das Profissões, são recentes e tiveram início nos anos setenta do século passado, destacando-se, segundo Barbosa (2003), os trabalhos de Donnangelo (1975), sobre médicos, e Kawamura (1981), sobre engenheiros. Contudo, a autora reconhece que os estudos sobre a estrutura ocupacional brasileira são bem anteriores como é o caso de Bertram Hutchinson (1960), e, posteriormente, os estudos de Pastore (1979) e de Gouveia (1980). Esses, ao examinarem as desigualdades associadas à estrutura ocupacional, mostraram importantes evidências do papel dos grupos profissionais, e o fato de que as profissões poderiam ser consideradas, como explica Larson (1977), uma das principais formas contemporâneas de organização da desigualdade social (p.3). É salutar a lembrança de que nos anos 80 e 90 do século XX uma significativa produção, oriunda de pesquisas científicas, fortaleceu a Sociologia das Profissões no Brasil e que nesses estudos são destacáveis os trabalhos desenvolvidos por Barbosa (1989, 1993, 2003), Bonelli (1993) e Diniz (1989).

Barbosa (1989, 1993) oferta significativa contribuição à Sociologia das Profissões, quando realiza uma análise crítica da produção teórica acerca dessa área de conhecimento sociológico e, quando desenvolve um argumento favorável à profissionalização. No primeiro trabalho, a autora alerta para “o caráter de estruturação específica que as profissões fazem no mundo social” (1989, p.3). E no trabalho posterior ela se empenha no seguinte argumento:

A profissionalização é um caminho significativo de organização de estratégias de estratos da classe média, e que a representação do mundo social construída a partir do ponto de vista do profissionalismo tende a se tornar dominante como forma de regulação dos trabalhos e das relações sociais em amplos setores do espaço social (1993, pp. 129-130).

Buscando superar as avaliações negativas que pairaram sobre as Ciências Sociais, na segunda metade do século passado, no que se refere às produções acerca das profissões, Bonelli (1993, p.31) procura demonstrar que essa negatividade é resultado da análise da “profissão fora de seu contexto, isolada do sistema profissional como um todo”.

Ao examinar a tese de proletarização dos profissionais, Diniz (1989, p. 172) a explica como um “processo de assalariamento e, conseqüentemente, de perda de controle sobre seu trabalho e de desqualificação”, mas adverte que a maior parte das profissões contemporâneas foi criada recentemente e sua criação já carregava a marca do assalariamento, portanto, não há sentido em se falar em processo de proletarização. No caso brasileiro, como o ensino superior só foi institucionalizado a partir dos anos trinta do século XX, a criação da profissão de professor do magistério superior é, igualmente, recente. Como informa, ainda, essa autora, quase todas as profissões no Brasil nasceram “assalariadas, fruto da expansão do aparelho estatal e das empresas do setor produtivo privado. Poucas haviam sido regulamentadas até a década de 60”. Analisando a referida tese, Diniz não encontra implicações do assalariamento na desqualificação e na perda da autonomia técnica dos profissionais, dessa forma, “a tese da proletarização dos profissionais encontra escasso suporte na literatura” (p.173).

Como se pode perceber, no campo teórico referido, para que um determinado trabalho seja considerado como profissão há de se ter presentes referentes como:

- Especificação dos atributos e das características das atividades determinadas;

- Definição da especialização do trabalho, fundamentado teoricamente;
- Definição das instituições formadoras dos profissionais, prioritariamente, as Instituições de Ensino Superior (IES);
- Código de ética e de conduta;
- Controle da formação e do exercício profissionais pelos membros da mesma profissão;
- Licenciamento para exercício da profissão.

Além de exigidos na caracterização de uma profissão, esses referentes integram as exigências do objeto social ‘poder profissional’.

2- Poder Profissional: Os referentes que podem distinguir o fenômeno, poder profissional, no mundo empírico.

A expressão poder é fartamente aplicada e apresenta expressiva diversidade de sentidos. Este trabalho não pretende desenvolver um estudo sobre o objeto social “poder”, mas sobre um tipo específico de poder, ou seja, o ‘poder profissional’. Certamente, que ao se estudar um tipo de poder, não se pode dissociá-lo da sua parte substantiva e, por essa razão, antes do enfoque a ser dado ao ‘poder profissional’ há de se fazer referência à fundamentação sobre ‘poder’, que se articula com as escolhas teóricas deste trabalho.

Para tornar o termo mais preciso, tomemos de Boudon e Bourricaud (2002, p.433) três noções, normalmente, presentes no debate sobre poder: “alocação de recursos”, “capacidade” e “plano de emprego”. Essas três noções mantêm entre si relações de coerência, pois um sujeito pode ser rico em recursos e não expressar poder

por ser carente de capacidade ou possuir sofisticados planos de emprego, mas ser desprovido de recursos. Portanto, para que um sujeito possua poder, ele precisa ter capacidade de alocação de recursos e deter estratégias adequadas.

Dessa forma, o poder seria um processo intencional que atinge no mínimo duas pessoas, em que uma delas empregará, utilizando-se das suas capacidades e dos recursos que detém (tendo sido esses recursos, obtidos naturalmente ou coletados propositadamente visando a algum fim) estratégias tanto no momento de alocação dos recursos como no emprego destes. A segunda pessoa é a que adere e contribui para a efetivação do processo.

O poder, também, apresenta modalidades, ou seja, ele pode ser prejudicial ou cooperativo. No primeiro caso, centralizam-se as relações de “dominação” – como descritas por Weber (2004, pp. 56-57) – no poder de uma pessoa (individual ou coletivo) sobre a outra. Essa submissão pode ser conseguida por meio da força, da violência, da autoridade. Numa visão oposta, encontramos Hannah Arendt que, segundo Outhwaite & Bottomore (1996, p. 581), compreende como cooperativas as relações de poder. Para esses autores, Arendt define o poder como “a capacidade humana de atuar em harmonia”. O poder, nessa concepção, “pertence a um grupo e continua existindo somente enquanto o grupo se mantiver coeso”.

Todavia, as abordagens sobre ‘poder’, escolhidas neste trabalho, que se articulam ao estudo do poder profissional, em especial o poder profissional docente, são aquelas desenvolvidas por Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Michel Foucault.

Bourdieu (2007, PP 135-137) ao fazer uma releitura do conceito de classes, por considerar o conceito marxista muito restrito e às vezes equivocado, institui o conceito de “campo social”. Para o autor o que existe “é um *espaço de relações* o qual é tão real

como um espaço geográfico”. As classes compreenderiam os grupos de agentes que ocupando posições semelhantes em condições semelhantes, provavelmente, apresentariam interesses e atitudes similares num determinado campo social.

O campo social seria, segundo o autor, um espaço multidimensional de posições e qualquer uma dessas, definida de acordo com um sistema multidimensional de coordenadas de valores. Quer dizer, primeiramente os agentes são dispostos no campo social de acordo com o volume absoluto do capital que possuem e, em seguida, a disposição estará de acordo com o valor relativo do seu capital, ou seja, o valor das partes que constituem o seu capital. O capital pode ser material (objetivado) ou cultural (estado incorporado) e representa os poderes que demarcam as possibilidades de ganho num determinado campo. O campo, para Bourdieu (2007), é um “campo de forças” onde são travadas lutas que buscam converter esse mesmo campo.

A posição que o agente ocupa no espaço social pode ser estabelecida pela posição que ele ocupa nos distintos campos, ou seja, na distribuição de poderes que atuam em cada um desses campos podendo ser o capital econômico (títulos de propriedade), o capital cultural (títulos escolares e acadêmicos), o capital social (títulos de nobreza) ou o capital simbólico (prestígio, fama, etc.).

Embora cada campo tenha uma lógica e uma hierarquia próprias, Bourdieu (2007, p. 135) lembra que “a hierarquia que se estabelece entre as espécies do capital e a ligação estatística existente entre os diferentes haveres fazem com que o campo econômico tenda a impor a sua estrutura aos outros campos”. As posições ocupadas pelos agentes nos campos sociais são definidas em relação ao maior ou menor poder adquirido por eles. Segundo a explicação de Pinto (2000, p.36), interpretando Bourdieu, “a relação do indivíduo com o campo é mediatizada pelas estruturas de

percepção que lhe são próprias, produto de uma história determinada, e que dependem em grande parte dos atributos que o agente considerado deve à sua posição nesse campo”.

Para Bourdieu (2001, p.207), é o acesso à cultura e o dispor de capital cultural que estratifica uma sociedade. Portanto, esse seria um poder que concede níveis, altos ou baixos, de justificação (ou legalização) às ideias, atitudes, valores e outros, assegurados pelos grupos dentro do campo. Esse é um poder “simbólico”, ou seja, imperceptível. Leia-se o próprio autor:

O poder simbólico só se exerce com a colaboração dos que lhe estão sujeitos porque contribuem para *construí-lo* como tal. (...) essa submissão tem muito pouco a ver com uma relação de “servidão voluntária” e essa cumplicidade não é concedida por um ato inconsciente e deliberado; ela própria é o efeito de um poder, que se inscreve duravelmente no corpo dos dominados.

O “poder simbólico” origina-se dos “sistemas simbólicos” e, esses por sua vez, são os instrumentos de conhecimento e de comunicação. De acordo com Bourdieu (2007, p.11), as relações de comunicação são, sempre, relações de poder, “que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações”.

É salutar esclarecer que, para esse sociólogo francês, o poder simbólico não está inserido nos “sistemas simbólicos”, mas esse poder explica-se numa relação determinada e, por meio desta relação entre os que exercem o poder e os que a ele estão submetidos, encontramos a estrutura do campo social onde se produz e se reproduz os símbolos do poder. E, embora Bourdieu defina sua sociologia como

relacional, essa relação existe entre posições no campo e essas posições são, nitidamente, de poder.

A luta simbólica entre os agentes objetiva a imposição de uma definição de mundo social. O mundo social é expresso, também, pela representação e pelo desejo e, conseqüentemente, existir socialmente implica ser compreendido como diferente e inteligível. Sendo assim, Bourdieu (2007, p.72) esclarece que

(...) as lutas que têm lugar no campo intelectual têm o poder simbólico como coisa em jogo, quer dizer, o que nelas está em jogo é o poder sobre um uso particular de uma categoria particular de sinais e, deste modo, sobre a visão e o sentido do mundo natural e social.

Contrário à visão estática, esse autor afirma que a vida do mundo social é explicada pelas ações e reações dos seus agentes, que se inclinam para a manutenção ou transformação da estrutura. Essa dinâmica responde pela distribuição de poderes e esses determinam as forças e as estratégias requisitadas na luta pela conservação ou mudança da estrutura.

Trazendo o pensamento de Bourdieu para o espaço educacional, pode-se afirmar que esse autor confere à Instituição Educacional (escolar ou universitária) significativa importância. À medida que as escolas e as universidades conferem certificados e diplomas essas titulações, sobretudo a universitária, concretizam a institucionalização do capital cultural, conseqüentemente, o sistema educativo ganha relevância, também, por possibilitar a conversão do capital cultural em capital econômico.

Para Bourdieu, a escola, como o sistema educativo, contribui decisivamente para a distribuição das posições sociais. Assim, a escola não se limita à transmissão de

uma cultura, sobretudo a cultura dominante, pois os símbolos que usa e veicula pertencem a essa classe. Ao contrário, a escola deve ser pensada como o espaço de oportunidades, de condições para todos, mesmo que os indivíduos se diferenciem por herança, por contextos ou por outra razão.

O projeto político de Giddens, (1984) tem como base epistemológica a sua *Teoria da Estruturação* e esta abandona a primazia ou do sujeito ou do objeto e busca a junção da “ação” e da “estrutura”, superando especialmente o “subjativismo” e o “objetivismo”, que segundo Giddens dominaram a sociologia do século XX. A Teoria da Estruturação imprime relevância à recursividade, ou seja, às condições de reprodução da vida social originadas dela mesma. Esse sociólogo britânico trabalha com uma dialética entre o sujeito e o objeto e, quanto à estrutura, esta não deve ser compreendida como dada, ele parte da premissa da continuidade da vida social, não do indivíduo ou da sociedade. A estrutura estaria condicionada à ação dos atores, mas ao mesmo tempo ela é capacitadora dessa ação, ou seja, ela oferece regras e recursos.

A concepção de ação humana, para Giddens, na interpretação de Cohen (1999, p. 409), está associada a uma característica específica de toda conduta humana, que seria o poder de intervenção no processo dos acontecimentos ou no estado de coisas. Na teoria da estruturação, a ação é comparada à “capacidade transformativa” e as práticas sociais, numa explicação giddensiana, tomam como base essa conexão entre ação e poder. Assim, a ação social está sujeita à competência dos atores de “fazer uma diferença” na realização dos resultados definidos independentes de eles esperarem que esses resultados aconteçam ou não, ou mesmo, que tenham consciência deles ou não, a intencionalidade poderá ou não existir. A teoria da estruturação proporciona uma “ontologia dos potenciais”, ou seja, ela assevera que os agentes sociais possuem um potencial capaz de gerar mudanças históricas nas suas próprias formas de conduta.

Para Giddens os atores são sempre reflexivos e têm o poder (potencial, pois poderá ser realizado ou não) de mudar o seu comportamento a qualquer momento, o que acarreta um fluxo contínuo de mudança social, ratificando, assim, a sua proposta da teoria da estruturação, isto é, como uma teoria de um processo contínuo.

Na ação social, há intervenções que alteram ou modificam completamente os eventos sociais, o que impulsiona a sua produção, assim, recursos são utilizados pelos agentes na realização dessas práticas. Giddens, então, introduz o conceito de recursos, explicando-os como “as facilidades ou bases de poder a que o agente tem acesso e que ele manipula para influenciar o curso da interação com os outros” (COHEN, 1999, p. 414). Giddens define esses recursos como “alocativos” e autoritativos. Os primeiros correspondem às capacidades de mando sobre os objetos materiais de relação com a natureza e da transformação desta e, os recursos autoritativos se referem às capacidades que geram poder sobre as pessoas. Relacionando a definição giddensiana de recursos ao presente trabalho, pode-se afirmar que os recursos autoritativos são os que se aproximam do objeto social ‘poder profissional docente’.

Sobre a estruturação do poder, o estoque dos recursos referidos acima, assim como a estratégia do controle, tem especial significado para Giddens. Cohen (1999, p. 433), explica essa questão dizendo que,

O entrelaçamento de regras e recursos na conduta institucionalizada resulta no que Giddens chama de estratégias de controle: os modos pelos quais os agentes aplicam seu conhecimento a respeito da manipulação dos recursos a que têm acesso para reproduzir a sua autonomia estratégica relativamente às ações dos outros. (...) as estratégias de controle representam aspectos da práxis que são reproduzidos na estrutura da dualidade.

O pensamento giddensiano é um convite para o debate sobre questões que não podem ser vistas como determinadas nas suas primeiras interpretações, como é o caso das questões profissionais, educacionais e de poder profissional.

Giddens (2001, p. 78) defende que a base de tudo é a educação, argumentando que “a principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que pode estimular a eficiência econômica e a coesão cívica”. Todavia, em oposição aos modelos educacionais estáticos, explica o autor que a educação deve possibilitar ao sujeito a construção de competências ao longo da vida, dessa forma tem-se a constituição de um novo sujeito, ou seja, de um agente com “portabilidade de capacidade”, integrante de um novo contrato social com base nos princípios da autonomia e do desenvolvimento pessoal.

Para Michel Foucault (1988), em diferentes épocas e propósitos, a questão do poder esteve focada pela lei e, ou pelo Estado, cuja característica principal era a repressão. Mas o autor adverte que essa característica permaneceu marcada nas sociedades e para ilustrar tal advertência Foucault (1988, p. 86) diz que “no pensamento e na política ainda não cortaram a cabeça do rei”. Isso porque, como esclarece o autor, ainda se dá muita importância, quando se trata da teoria do poder, “ao problema do direito e da violência, da lei e da ilegalidade, da vontade e da liberdade e, sobretudo, do Estado e da soberania”. Continuar pensando o poder a partir dessas questões é, para Foucault, pensá-las “a partir de uma forma histórica bem particular às nossas sociedades: a monarquia jurídica”. Para esse filósofo e historiador francês⁵, essa forma, embora transitória, subsistiu e subsiste em novos mecanismos de poder. Portanto, é preciso “assumir outra teoria do poder, formar outra chave de

⁵ Em diversas situações Foucault se definiu como historiador e não como filósofo. FOUCAULT, M. (2005, p. 239).

interpretação histórica” (p.87). E, nessa perspectiva Foucault (1988, p. 88), compreende o poder

Primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanescentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, por meio de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

A aproximação do pensamento foucaultiano sobre o poder com o estudo das representações sociais acerca do poder profissional docente se explica na medida em que Foucault advoga que, para conhecer uma dada realidade, é preciso conhecer as suas condições históricas, condições, também, necessárias para se compreender as representações sociais construídas e socializadas pelo sujeito. Para Foucault (1995, p. 233), “seria mais sábio não considerarmos como um todo a racionalização da sociedade ou da cultura, mas analisá-la como um processo em vários campos, cada um dos quais com uma referência a uma experiência fundamental”. Portanto, a questão do poder não pode ser resumida à questão teórica, pois ela faz parte das nossas experiências e, por isso, deve ser analisada dentro de específicas racionalidades.

Assim, as ideias de Foucault abrem novas perspectivas para a análise das relações de poder, ou seja, de como as subjetividades são produzidas pelas relações de poder, assim como da função dos discursos nessas relações.

Nos trabalhos produzidos por Bourdieu, Giddens e Foucault ficam registrados os esforços e as formas de superação de dicotomias como: sujeito e objeto, ação e estrutura, que os autores empreenderam. O trabalho do sociólogo francês pode ser

considerado revolucionário por conceder às estruturas simbólicas um papel determinante no estudo da sociedade. Esses autores, embora admitam a existência das classes sociais, não defendem a concepção marxista de classe. Giddens restringe-se a reconhecer a ampliação das desigualdades sociais gerada pela globalização, enquanto que Bourdieu sugere o conceito de “campo social”, acrescentando que a classe não é definida apenas pelo capital econômico, mas também pelo capital cultural que tem igual valor. E Foucault (2005, p. 75) afirma que o pensamento de Marx, assim como o de Freud sobre o poder, “talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder”. E, ainda, esclarece esse autor, que “a teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado sem dúvida não esgotam o campo de exercício e de funcionamento do poder”.

A noção de estrutura para Bourdieu está associada à idéia de *habitus*, que corresponderia a esquemas que direcionam as pessoas nos campos sociais. Nos trabalhos do sociólogo britânico encontramos a noção de estrutura condicionada à ação dos agentes. Logo para os dois sociólogos a estrutura é reproduzida, no entanto, essa reprodução não equivale à mera repetição de práticas sociais, pois os agentes imprimem originalidade à sua ação. É importante salientar que essa reprodução em Giddens é mais clara do ponto de vista do tempo e do espaço, quando ele assevera que “toda reprodução é contingente e histórica”. Para esse sociólogo, a diversidade histórica é uma característica fundamental das práticas sociais.

A questão do poder para Bourdieu é definida a partir da posição que o indivíduo ocupa na estrutura. Porém, essa posição já estaria, até certo ponto, estabelecida desde o nascimento do indivíduo e seria uma combinação, especialmente,

do capital econômico e do capital cultural. O poder para Bourdieu é “simbólico” produzido pelos instrumentos do conhecimento e da comunicação, que seriam os “sistemas simbólicos”. Para Giddens o poder está diretamente associado à “capacidade transformativa” do agente. A ação humana tem o poder de interpor no percurso dos eventos ou no estado de coisas. E, para Foucault (2005, p.175), uma nova análise de poder requer não considerá-la do ponto de vista econômico. Por essa razão, o autor afirma que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação”.

Dessa forma, o espaço onde os professores do ensino superior, formadores de professores, exercem as suas atividades, pode ser reconhecido como um “espaço de relações”, ou seja, as IES, as salas de aula. Esse espaço estaria situado num campo social e esse campo, como se pôde ver em Bourdieu, é um “campo de forças” onde os professores formadores travam lutas para manter ou converter esse mesmo campo. O poder profissional docente pode ser considerado um poder simbólico, na medida em que esse é um poder imperceptível, mas que se faz presente nas relações estabelecidas pelos “sistemas simbólicos” que os professores formadores da docência possuem que são os instrumentos de conhecimento e de comunicação. Esse poder, nessa perspectiva, não seria diferente para Foucault (2005, p.175), pois esse autor esclarece que o poder não é “manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”.

A aproximação dos estudos de Giddens com o presente trabalho pode ser percebida em algumas dimensões, uma delas é o abandono da dicotomização entre sujeito e objeto, outra é a da não passividade dos sujeitos. Esse é um aspecto que notifica a aproximação do pensamento giddensiano ao pensamento moscoviciano, uma

vez que de acordo com Jodelet (2001, p. 27), o aspecto multidimensional dos estudos das representações sociais, “caracteriza a representação como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto”. Ou seja, o autor ao enfatizar o sentido de mão dupla entre a ação e a estrutura permite que se coloque, no caso deste trabalho, o seu pensamento em sintonia com a realidade vivida por professores dos cursos de licenciatura, sendo assim, a estrutura das IES e dos cursos de licenciatura depende da ação dos professores formadores, mas ao mesmo tempo essa estrutura é capacitadora dessa ação.

Se para o autor da Teoria da Estruturação as pessoas são reflexivas e têm o poder de mudar o seu comportamento e se essa teoria, como explica o seu criador, se desenvolve num processo contínuo, pode-se, mais uma vez relacionando a este trabalho, deduzir que os professores formadores de professores no ensino superior, também, são possuidores desse poder, que é potencial, pois pode se desenvolver ou não.

Após essa reflexão sobre o objeto social ‘poder’, é possível articulá-la à questão da profissão, analisada anteriormente, e iniciar a análise do poder profissional.

A visão das profissões, antes pautada na relação entre profissional e cliente, na segunda metade do século XX encontra uma mudança para a concepção das profissões como formas de controle e poder. Nesse sentido, os estudos de Freidson (1998) contribuem para a passagem das profissões como altruísmo para a versão de que o monopólio do conhecimento e a proteção de mercados constituem fontes de poder. Nessa perspectiva encontra-se Johnson (1972), para quem o cerne da questão passa a ser a imposição das necessidades e dos formatos dos serviços prestados, ao invés do atendimento às necessidades sociais. E, compondo essa mudança de visão, localiza-se

Larson (1977, p. 2), que reconhece no poder e no domínio profissionais um projeto coletivo de promoção social que passa a controlar a sociedade. Essa autora acredita que, com o fortalecimento das profissões, impulsionado pelas mudanças sociais que tornaram o mercado uma instância fundamental na sociedade moderna, é criada uma nova forma de desigualdade social.

(...) quando consideramos sociedades de classe, o desenvolvimento de papéis e funções especializadas e amplamente determinados pela estrutura de desigualdade da qual é inseparável: dependente da distribuição desigual da riqueza, poder e conhecimento, a institucionalização das funções especializadas contribui, ela mesma, para a distribuição desigual de competências e recompensas.

Essa nova forma de concepção das profissões revela importantes elementos constitutivos do poder profissional, como os encontrados no trabalho *The System of Professions*, de Andrew Abbott (1988), que concorda com Parsons, quanto à posição nuclear do conhecimento na formação profissional, mas vai além defendendo o grau de abstração do conhecimento controlado pela profissão como a sua característica principal. Para Abbott (1988, p.8) “a evolução das profissões resulta das suas inter-relações, que são determinadas pelo modo como esses grupos controlam saber e qualificação”. De acordo com essa perspectiva, o autor introduz o conceito de jurisdição que seria o vínculo instituído entre o grupo profissional e a área de conhecimento sob seu domínio.

Outro elemento que integra o conceito de poder profissional é a credencial, o que para Freidson (1996, p. 5) implica o controle ocupacional do que ele chama “reserva de mercado de trabalho”, ou seja:

A reserva é assegurada pela exigência de que somente aqueles com *credencial* ocupacionalmente emitida, certificando sua

competência, possam ser empregados para executar uma série definida de tarefas, como cortar um corpo, ensinar a estudantes universitários, representar um cliente num tribunal e certificar a exatidão de uma declaração formal de ativos e passivos financeiros.

Na vasta literatura sobre as profissões encontram-se estudos que segundo Freidson (1998, p. 66) admitem que “os *experts* ou “os profissionais” exercem um grande poder tanto sobre a política do Estado quanto sobre os negócios pessoais dos indivíduos”. Mas esse autor alerta para uma outra corrente de estudos que fazem oposição à existência do poder profissional, ao afirmarem que as profissões são “instrumentos passivos do capital, do Estado ou de seus clientes individuais, e que elas exercem pouca ou nenhuma influência própria sobre o conteúdo e a direção da política institucional e dos negócios cotidianos”. Essa segunda corrente é a que propõe a regressão contínua do poder profissional, reconhecida por denominações como: proletarianização, semiprofissão, desprofissionalização e outras.

Ao contrário dessa segunda corrente de estudos sobre o poder profissional, os argumentos teóricos e a pesquisa empírica empreendidos neste trabalho permitem defender a existência do poder profissional. E, por isso é adotado o conceito de Freidson (1998, p. 68) para quem o poder profissional representa a capacidade dos profissionais de:

Controlar o seu próprio trabalho, estão organizados em associações, independentes tanto do Estado como do capital, e organizam e administram a prática de um corpo de conhecimentos e competência ou jurisdição, demarcados inequivocamente e monopolizados por seus membros.

Desse modo, o debate acerca do poder profissional toma largas dimensões e, integrando esse debate está a profissão docente.

3 – Profissão docente: o profissional professor do ensino superior, formador de professor.

3.1 - Contexto histórico:

A conceituação da profissão de professor constitui um grande desafio, pois esta deriva do conceito mais geral de profissão e, como se viu embora haja alguns pontos em comum, há uma diversidade presente no campo conceitual acerca da profissão. Desse modo, o consenso encontrado, nas suas linhas gerais, é o que considera os contextos espaço-temporais em que esses conceitos se originam. Mas, reputando à argumentação de Freidson (1996) de que no mundo do trabalho encontram-se os ofícios, as ocupações e as profissões, este trabalho de pesquisa concebe a atividade docente como profissão fundamentando-se na teoria do mesmo autor quando afirma que pode ser denominado de profissional aquele que possui um corpo de conhecimentos e qualificação profissionais institucionalizados. Sendo assim, o professor formador de professor no ensino superior é um profissional que graduado e pós-graduado por uma IES, tornou-se possuidor de um conhecimento específico para ensinar aos futuros professores da educação básica.

As profissões, no entanto, não surgem do nada. Todas são detentoras de um processo histórico de desenvolvimento, que de alguma forma as influencia. No caso brasileiro, não é a profissão de professor do ensino superior, que inaugura o campo profissional docente, ao contrário, o ensino superior só surgirá no Brasil no início do século XIX e o professor do ensino superior, formador de professor apenas no século XX. Assim, a profissão de professor tem seu início com o ensino primário, que não exigia do professor uma formação em curso superior. Mas o ensino primário se reveste

de significativa importância para os demais segmentos da profissão docente que, segundo Nóvoa (1995, pp. 15-16), tem sua origem,

No seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos⁶, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente.

Destacamos as pesquisas de Nóvoa, sobre a profissão docente na Europa, sobretudo em Portugal, por terem essas pesquisas muito em comum com a trajetória da educação brasileira e da profissão de professor. No Brasil, o sistema educacional disponível no período colonial era o controlado pelos jesuítas, ou seja, o mesmo adotado em Portugal naquela época. Esses religiosos, conforme já mencionado, não só imprimiram o início da história da educação no Brasil como marcaram a importância dessa obra para a nossa cultura. Sua política educacional era de propalar a fé e a obediência, contudo o trabalho educativo dos jesuítas era separado em duas categorias, uma que desenvolvia uma instrução simples primária para os filhos de portugueses e índios, em espaços informais, e outra desenvolvida nos colégios fundados por esses religiosos, destinada aos meninos brancos, que formavam mestres em artes e bacharéis em letras. Importa esclarecer que o curso de letras formava, exclusivamente, os bacharéis e a formação em artes não traz indicações de uma formação de professores.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759 e passando a educação ao controle do Estado, persiste a influência daqueles religiosos no espaço educacional. Entretanto, os professores laicos se destacam lançando as bases para uma organização

⁶ Oratorianos: “padres da **ordem do oratório**, que assumiram o controle da Universidade de Coimbra, representando a faceta “iluminista” de um catolicismo mais moderno e de um ensino de conteúdo e didática mais atualizados” (XAVIER, 1994, p. 53).

própria no cenário educacional, gerando mudanças nos processos de ensino e no uso de instrumentos e técnicas pedagógicas.

Mas, na Europa, ao final do século XVIII, o Estado cria uma autorização para ensinar, que só é expedida após um exame. Essa foi uma medida de regulamentação da profissão de professor implementada pelo Estado. Essa licença, na perspectiva de Nóvoa (1995, p.17), constitui-se num “*suporte legal ao exercício da atividade docente*”, que contribuiu para a demarcação do espaço profissional do ensino, assim como, conclui o autor, “para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área”. No caso brasileiro, como informa Xavier (1994), só a partir de 1799 as licenças para o exercício da docência passam a ser concedidas pelo vice-rei. Esse exercício refere-se à educação de base, pois só em 1808, com a transferência da sede do Reino Português para o Brasil, é que a educação superior ganha destaque, porém essa educação não contempla a formação de professores, conforme já assinalado.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil e com o crescimento da demanda por escola no século XIX, o Estado instrumentaliza-se para garantir o controle dessa instituição educacional, antes assegurada pela Igreja. Contudo, os professores não assistem passivamente a essas mudanças e, compreendendo sua posição social, os docentes organizam-se em busca do acesso a conhecimentos especializados. Costa (1995, p. 80), nos comunica que,

Brota a proposta de uma formação específica, especializada e longa, originada no desejo dos professores de melhorar o seu estatuto e no interesse do Estado em deter um potente

mecanismo de controle. É dentro deste espírito que surgem as *escolas normais* e os primeiros *professores primários*⁷.

No entanto, essa busca por uma formação específica para a tarefa docente continua a não ter espaço no ensino superior. Essa instituição formadora da docência, segundo Nóvoa (1995, p. 18), produz um “*corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente*”. Para esse autor, as escolas normais não apenas formam professores a título individual, mas produzem a profissão docente e os professores na tentativa de definirem sua identidade profissional, criam suas associações. Esse movimento associativo corresponde para Nóvoa (1995, p.18), “a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional” e que (...) “as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicatórios: *melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira*”.

Esse movimento, desencadeado pelos professores, coincide com outros movimentos profissionais que ocorriam na Europa, especialmente na França, onde os grupos profissionais foram revestidos de expressiva importância e poder moral, sobretudo por possuírem, segundo Durkheim (1995, p. xv), possibilidades de garantir a unidade social.

Apesar dos movimentos dos professores, prevalece a ascensão do Estado, e esse predomínio do Estado sobre as profissões é localizado no Brasil e em outros países, pois Freidson (1998, p.38) avisa que muitos estudiosos (Burrage & Torstendahl, 1990; Torstendahl & Burrage, 1990), influenciados por Larson (1977), analisaram o surgimento de profissões modernas na Europa nos séculos XIX e XX e que,

⁷ O surgimento e a institucionalização da Escola Normal no Brasil se deram a partir do Ato Adicional de 1834 (Kulesza, 1998, p.63).

Na maioria deles, o Estado desempenhou um papel ativo na iniciação da institucionalização de algumas profissões e na reorganização de outras. Mais ainda, em muitos casos, ele funcionou como principal empregador de profissões. Isso, evidentemente, contribuiu para que a profissionalização adotasse um rumo diferente daquele seguido nos países de língua inglesa.

Mas os professores não desistem da sua organização e em busca da consolidação da sua identidade profissional, perseguem a ampliação da sua formação. Contudo, como não existiam cursos superiores que se ocupassem da formação dos professores, Xavier (1994, p. 85) comunica que “em meados do regime republicano seria reivindicada com prioridade a criação de um Instituto Superior de Educação, que logo se concretizaria com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”.

Uma questão, em particular, precisa ser ressaltada nessa análise histórica da profissão docente, qual seja, a da presença feminina no magistério. Embora a inserção da mulher tenha se dado em diversas áreas do campo profissional, Costa (1995, p. 160) informa que “em nenhuma isto se verificou de forma numericamente tão intensa quanto no caso do magistério”. Essa presença maciça da mulher no campo educacional desencadeou variados estudos sobre a questão de gênero como categoria de análise do trabalho docente (Apple, 1988; Lopes, 1991; Louro, 1989; Ozga e Lawn, 1991; Scott, 1990; e outros).

É oportuno ressaltar que a compreensão de gênero assumida neste trabalho é a que o considera como uma construção social, e sendo assim, não se pode fugir da sua relação com o poder como explica Scott (1990, p. 14): “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. No

desenvolvimento das suas pesquisas, essa autora apresenta variadas situações históricas em que o gênero é empregado pelos sistemas de poder político. Uma dessas situações é a de visões políticas favoráveis à manutenção da ordem estabelecida (conservadorismo), que fazem uso de formatos de relações familiares “ideais” para exercer controle sobre as práticas sociais e políticas que estão para além da instituição familiar e, dessa forma, efetiva estruturas de poder em outras instituições como a educacional.

É possível que a partir do processo de feminização da docência tenham sido incorporados à profissão docente, variados componentes da crença da domesticidade e subserviência da mulher. Entretanto, é sabido que antes das mulheres o magistério foi exercido por homens, logo, por que a desvalorização do magistério é atribuída à presença feminina nesse campo profissional? A resposta a essa pergunta pode ser dada por Lopes (1991, pp. 37-38):

A questão é importante e permite trabalhar esboçando a seguinte argumentação: não se pode esquecer das origens dessa feminização: é a partir de um trabalho missionário religioso de apostolado e missão da palavra e da essência divina (que como se sabe ocupa o lugar daquilo que é concebido como sem falta, sem fissura, sem ambiguidade), que as mulheres entram no magistério.

E, complementa a autora, que se observando a iconografia do magistério, “quando é o homem que ocupa o lugar da docência, como mestre-escola, é (quase) sempre de relho na mão, castigando, corrigindo. (...) Ele encarna a lei”. Pode-se inferir dessa análise, que não se trata de competência para ensinar, mas de uso de instrumentos de poder por um e não por outro. Porém, nesse caso, poder como dominação, repressão. E esclarecendo, ainda mais, essa questão Apple (1987) afirma

que as mulheres não seriam de algum modo, incompetentes ou mais flexíveis, para esse autor a questão reside em compreender que as relações de trabalho das mulheres estão inseridas no contexto mais amplo das relações patriarcais e devem ser entendidas a partir desse conjunto de condições. Embora constate o domínio masculino na esfera da administração educacional e a frequência feminina no trabalho de sala de aula por muito tempo, ou seja, o segundo subordinado ao primeiro, Apple (1995, p.34) avisa que a autoridade masculina não está presente, apenas, no espaço educacional, mas,

Como na casa e no escritório, a dominação masculina está lá; mas as professoras – como as esposas, as mães e as trabalhadoras de escritório – têm construído esferas de poder e controle em sua longa luta para ganhar alguma autonomia.

Todavia, reconhecer todo o histórico de luta da mulher não significa atestar que a herança patriarcal tenha sido banida da história da educação. Apple (1995, pp.70-71) na análise de suas pesquisas nos Estados Unidos e na Inglaterra sobre o trabalho das professoras afirma que o magistério à medida que saiu das mãos dos professores e passou para as mãos das professoras a constituição do trabalho docente mudou. E como consequência, houve um aumento significativo dos “controles sobre o currículo e a prática docente ao nível da formação das professoras e ao nível da sala de aula”. Contudo, afirma o autor que essa transformação do magistério fertilizou o campo profissional para outras lutas: “Muitas mulheres se politizaram. Umas criaram sindicatos. Outras lutaram ‘silenciosamente’, no dia a dia, para expandir ou manter o controle de sua prática docente e do currículo”. E, conclui o pesquisador, que nos tempos atuais onde o Estado e o Capital buscam formas de racionalizar e controlar o trabalho das professoras, a histórica luta se faz presente.

No Brasil, a feminização do magistério se deu a partir do ensino primário, ainda no século XIX, e no século XX, quando o espaço educacional se ampliava quantitativamente. Dentre outras razões a presença feminina no magistério revelou-se necessária, segundo Almeida (1998, p. 64), devido aos “impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador”. Mas essa presença, de acordo com a pesquisadora, não foi aceita passivamente pelos homens, que exerciam a profissão, pois eles estavam perdendo o seu espaço profissional. Portanto, embora o discurso patriarcal atribuísse às mulheres um melhor desempenho profissional nesse nível de ensino, desempenho aliado às noções domésticas e maternas, a autora informa que esse discurso não impediu as mulheres de lutarem “pelo direito de exercer o magistério e ter acesso à educação e à instrução, assim como a oportunidade no campo profissional”.

A questão de gênero como as outras questões até aqui tratadas sobre a profissão docente evoluíram e configuram um novo cenário, porém, as marcas históricas revelam realce em determinadas situações do estado atual da profissão de professor.

3.2 - O estado atual

No Brasil, também, a luta da profissão docente por uma formação superior fez-se necessária, pois é aqui que ela se distancia da educação básica, imprimindo profundidade ao conhecimento e refinamento na qualificação da profissão de professor. Para reforçar esse argumento, tomemos de Freidson (1996, p. 6) a afirmação de que “a educação universitária é superior em um sentido cultural mais importante, pois, ao contrário das escolas e dos institutos técnicos, está associada com valores e preocupações da alta civilização”.

Mas, ao longo do século passado, a profissão de professor no Brasil, embora continuasse a se desenvolver, atravessou momentos difíceis e processos contraditórios. Weber, S. (2000, p. 41) relembra, por exemplo, a não evolução do debate sobre a profissionalização docente “durante a luta contra o regime autoritário e pela construção da democracia”. A autora esclarece sobre o conturbado processo de construção da identidade do docente nas últimas décadas do século XX, ou seja, “trabalhador da educação”, “educador”, que refletiram nos processos de construção da identidade e da formação profissionais do professor. E conclui afirmando que “a retomada da designação professor, na acepção de profissional da educação ou de profissional do ensino, ocorre apenas no final dos anos 80” (142).

O debate acerca da desprofissionalização ou proletarização dos docentes é intenso nos últimos anos do século passado. No parecer de Enguita (1991, p.46), “a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. Mas estariam mesmo, os profissionais perdendo todos esses elementos constitutivos de uma profissão? Para Diniz (2001, p.44) não. Segundo essa pesquisadora, embora as profissões tenham estado “sujeitas à influência de processos importantes de mudança na estrutura das sociedades” e por isso tenham se diferenciado do que eram nas primeiras décadas do século XX, esses aspectos de mudança não justificam “os exageros das teses de desprofissionalização e da proletarização e um exame mais cuidadoso de alguns pontos mostrará o quanto se equivocaram na interpretação de tendências”.

Alguns desses pontos são apresentados pela própria autora, como:

- A tendência ao assalariamento de profissões consideradas, num passado recente, como autônomas, não autoriza a proletarização, uma vez que surge “a

estrutura *colegiada* de controle, tipicamente profissional“ e “que predomina sobre estruturas tipicamente *burocráticas*”.

- A tese da ampliação do controle do profissional pela clientela não se sustenta, pois “basta observar que a expansão do conhecimento científico e tecnológico ocorre a taxas exponenciais e o hiato de competência que separa leigos e profissionais tende a aumentar, não a diminuir”.

- A tese de que as profissões, devido à sua desorganização: deixam de influir nas políticas do Estado, em esferas do seu interesse; não obtêm legislação que proteja seus privilégios corporativos; e não promovem atualizações nas suas estruturas internas, são para a autora desconhecimentos dessa tese de que há uma “face organizada das profissões, do seu caráter corporativo, da sua capacidade de resistir a controles ou de se adaptar às mudanças no ambiente social e político”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura o padrão de qualidade como um dos princípios da educação (Art. 206, item VII), e favorece a enunciação das condições de exercício da profissão docente. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96⁸ confere relevância à formação profissional do docente da educação básica, inclusive extinguindo a licenciatura de curta duração prevista na Lei n.º 5.692, de 1971. Essas inovações geram impacto no cotidiano profissional dos professores formadores da docência no ensino superior.

⁸ - A Lei n.º 9.394/96, no seu Artigo 62, é explícita quanto à formação de docentes, que deve se dar em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, como critério para atuação dos professores na educação básica. Essa Lei admite, ainda, a formação em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para a atuação de professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Sobre a legislação básica que trata da extinção da licenciatura de curta duração e da exigência da licenciatura plena, consultar: Lei n.º. 9.394/96; Resolução CNE/CP n.º.2/97; Portaria DRHU n.º. 2/2000 e; Deliberação CEE.

Estranhamente, a formação dos formadores não goza de especificidades, pois como é registrado nos Artigos nº. 65 e 66 da LDBEN 9394/96⁹, os professores do ensino superior são desobrigados de uma prática de ensino, exigindo-se o nível de pós-graduação, sem atenção às questões educacionais.

Nesse mesmo período, a profissão docente ocupa um significativo espaço nas pesquisas acadêmicas. No Brasil, vários pesquisadores, Alves (1998), Gatti (1997), Mello (2001), Oliveira (1995), Souza (1996), Weber, S. (1996) e outros se dedicaram / dedicam-se a compreender e explicar o papel, a função social, a formação, as relações interpessoais, o desempenho profissional, a organização social e outros aspectos relacionados à profissão docente. Cumpre saber que grande parte desse acervo foi produzida focalizando o professor da educação básica, sua formação e o seu exercício. Contudo, sendo esse professor um licenciado, os determinantes do seu trabalho estariam, também, relacionados a sua formação no ensino superior, logo, relacionados, também, aos professores formadores.

Todas essas pesquisas revelam os esforços, as conquistas e, também, os obstáculos presentes no trabalho do professor, do ensino superior, que forma professores como: restrição de recursos materiais e tempo adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e de pesquisa educacional; burocratização, inclusive presente nos editais de concursos de professores formadores; dificuldades para o desenvolvimento de uma política de estágio que, efetivamente, comprometa o futuro professor com o ensino e a aprendizagem dos alunos da educação básica; dificuldades para a continuidade da formação, baixos salários e outros.

⁹ - Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

- Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Os obstáculos presentes no cotidiano dos professores dos cursos de licenciatura e as estruturas das faculdades de educação, públicas e privadas, possivelmente, implicam as formas de conduta dos professores. Embora exibam características ou configurações específicas, essas Instituições de Ensino Superior trazem as marcas dos seus profissionais e talham neles as suas propriedades.

Assim, a estrutura das faculdades de educação e as ações dos docentes, provavelmente, geram uma combinação, que faz revelar uma realidade social. Como diz Cohen (1999, p. 394), “atribuir prioridade *ab initio* à estrutura ou à ação parece errôneo e enganoso quando se reconhece que as duas estão entrelaçadas sempre que os seres humanos fazem a sua própria história”. O professor no desenvolvimento da sua prática tem o poder de intervir no desenrolar dos acontecimentos ou no estado de coisas, esse seria um aspecto característico de toda conduta humana. Esse poder, aqui colocado de forma ampla, antecede às questões relativas à subjetividade ou ao monitoramento da conduta.

As dificuldades da ação docente, aqui assinaladas e outras, decerto, influenciam as intervenções do poder político estatal, que se multiplicam no Brasil, nas três esferas governamentais, conduzindo ao estabelecimento de referências nacionais de formação e de exercício docentes.

As políticas educacionais exprimem a vontade do Estado, que as concretiza em maior ou menor grau, podendo, em parte, lhe ser atribuída à descrença na profissão de professor. Como assegura Freidson (1996, p.7), “a variável mais importante para o profissionalismo é o Estado. O único recurso intrínseco a uma ocupação é o seu corpo de conhecimentos e qualificações, e, embora este possa ser chamado de capital humano e cultural, certamente não tem o poder do capital econômico ou político”.

Associe-se a isto a forma como o professor vem sendo apresentado pela mídia, de que é exemplo, a reportagem sobre a relação candidato-vaga à Universidade de São Paulo, do jornal Folha de São Paulo (2005):

Licenciatura, como se sabe, não é exatamente das áreas mais atrativas, uma vez que forma professores. (...) Tão grave quanto a procura é a qualidade dos candidatos, muitos dos quais só conseguem entrar numa universidade pública apenas por essa porta e não demonstram nenhuma vocação para o magistério. (...) Por isso se diz, ironicamente, que o professor é uma espécie em extinção. E daí se entende, em parte, por que somos uma nação de analfabetos e semianalfabetos (07/11/2005, editoria Cotidiano).

Nessa matéria jornalística, há um paradoxo a anotar: licenciaturas são pouco atrativas, tal como demonstra a relação candidato-vaga aos vestibulares, mas por outro lado admite-se o poder da profissão de professor para mudar o cenário de uma “nação de analfabetos e semi-analfabetos”. No âmbito dessa tensão entre descrença e valorização da ação docente, situa-se a ampliação do debate em torno da formação do professor e, conseqüentemente, do seu poder profissional, sobretudo, no que se refere aos conhecimentos que esses profissionais devam deter, e que remete à advertência de Freidson (1998, p.104) de que, “o conhecimento em si não dá um poder especial: somente o conhecimento *exclusivo* dá poder aos seus detentores”.

No Brasil, a concorrência aos cursos de magistério é insignificante, salvo raras exceções. No Estado de Pernambuco, é possível constatar pelas relações candidato-vaga (anexos 1 e 2) divulgadas pelas universidades públicas que os cursos de licenciatura estão entre os menos procurados pelas novas gerações. Disso resulta que a profissão de professor não se mostra atrativa para a nossa juventude.

Importa saber que as mudanças nos modelos de trabalho e, conseqüentemente, das relações sociais, impõem ao professor a busca urgente de capacidades para

responder às exigências desse novo tempo. Essa busca se dá por meio da formação regular ou continuada, sofisticada nos dias atuais e que para Mello (2001, p. 6),

Os organismos formuladores de políticas, os financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições sociais precisam se dar conta e levar a consequências práticas esse fato óbvio: no caso brasileiro, o investimento em formação de professores pode ser o de melhor rentabilidade ou melhor, relação custo-benefício para a melhoria da educação básica.

Compreende-se que a educação escolar é uma necessidade, para o desenvolvimento individual e social, a profissão docente é indispensável, especialmente, o trabalho dos professores formadores de professores, pois o resultado desse trabalho reflete, principalmente, na educação básica, por meio dos sentidos que são atribuídos ao poder da profissão de professor. Como observou Perrusi (1995, p.124) “os constructos sociais (instituições, documentos, proferimentos verbais e não verbais, utensílios, etc.) não são inteligíveis sem o seu sentido e o seu significado, uma vez que estes participam da sua própria constituição”.

O profissional docente do ensino superior, formador de professores, tem a sua formação profissional como um dos meios de assegurar as tão disputadas condições de poder profissional, isso porque por meio da formação ele pode obter elementos constitutivos do poder profissional, como a exclusividade de um corpo de saberes, a abstração do conhecimento e a jurisdição.

Essa formação requer a construção de conhecimentos específicos, que possam tornar-se exclusivos, situação que imprime poder profissional. As condições para tal alcance são apresentadas por Freidson (1996, p.6), que considera que “um corpo docente com dedicação integral tem tempo livre para refinar, revisar e codificar o

corpo de conhecimentos e qualificações recebido, bem como para descobrir e criar novos elementos”. Dessa forma, conclui o autor, que o trabalho desse professor “pode levar ao desenvolvimento de novas formas de conhecimento e qualificação, bem diferentes das antigas, assim como à especulação e ao pensamento conduzindo a avaliações profundamente críticas do *status quo*”.

3.3 - Poder Profissional Docente

O poder profissional figura, poder-se-ia dizer, como uma questão polêmica no campo sociológico. Isso porque, como explica Bourdieu (2007, p. 140), “os objetos do mundo social podem ser percebidos e enunciados de diferentes maneiras”, e esses objetos “comportam sempre uma parte de indeterminação e de vago”.

O poder profissional do professor dos cursos de licenciatura, corresponde à ação desse profissional formador, que está ligada a uma demonstração de capacidade para o ensino que conduz à aprendizagem e esta capacidade está associada à noção de poder. Esse poder, como já assinalado, é um “poder simbólico”, ou seja, um poder invisível, não tangível. O poder profissional docente compreendido dessa forma entra em sintonia com as representações sociais, isso porque tomando emprestada a análise de Andrade (1998, p. 143) sobre a identidade e as representações sociais,

A luta ao nível do simbólico é uma disputa pelo poder de impor determinadas visões do mundo, ou seja, determinadas representações, determinados sentidos aos objetos e relações sociais, o que implica determinados parâmetros de conhecimento da sociedade, do mundo, do universo.

E finaliza a autora que nenhum poder é “maior, mais resistente e duradouro do que o poder simbólico”. Pode-se inferir, portanto, que o objeto social ‘poder profissional docente’ seria construído a partir das representações sociais dos sujeitos.

Ainda, estabelecendo a relação existente entre o poder profissional, como prática e as representações sociais, é possível dizer que a dimensão prática da profissão de professor que exerce a docência em nível superior, pode ser pensada como o cerne da questão do poder profissional. Com efeito, a dimensão prática é encontrada nas representações sociais dos professores acerca do poder profissional, se compreendermos, como em Spink (1995a, pp. 118-119), que essas representações tratam de “formas de conhecimento prático” e o seu estudo insere-se “mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum”. Tal conhecimento prático remete à ação do sujeito e leva a autora a concluir que se trata “de uma ampliação do olhar de modo a ver o senso comum como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais”.

Desse modo, as representações sociais de professores formadores sobre o poder da profissão docente integram o universo de sentidos relacionados à docência e são decodificadas pelos colegas e pelos alunos por meio das suas atitudes e das suas práticas, e a essa decodificação corresponde uma reação.

Relembrando Giddens (1978), a ação envolve a mobilização de meios para o alcance de resultados, e o poder refere-se à competência que tem o sujeito em mover recursos¹⁰, seria o que esse autor, conforme citado, chamou de *capacidade transformadora* da ação humana. Sendo assim, o profissional docente teria o poder de mobilizar as suas ações, a partir das competências que construiu como professor formador. E a partir daí, obter os recursos que o autorizam a interpor em diversos eventos como, por exemplo, no processo de formação dos futuros professores, de

¹⁰ A expressão recursos, aqui, é tomada de Giddens (1978) para quem “incluem as habilidades pelas quais a interação é constituída como “significativa, e também – é necessário apenas citar abstratamente aqui – qualquer outro recurso que um dado participante é capaz de utilizar de modo a influenciar ou controlar a conduta dos outros que são partes da interação, inclusive o domínio da “autoridade” e a ameaça ou uso da “força”(p.119).

modo a direcionar ou modificar suas trajetórias acadêmicas, ou nas políticas públicas para o ensino básico e para o ensino superior.

Ser competente para ensinar os futuros professores da educação básica a ensinar, requer compreensão sobre o ensino, e neste trabalho a concepção de ensino adotada é a defendida por Gómez (2000, p. 70), isto é, o ensino é considerado,

Um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos/as, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade.

Esse processo de transformação permanente está associado à ideia de aprendizagem, que como fundamenta Gómez (2000, p. 61), “deve desenvolver-se num processo de negociação de significados” o que equivale a estimular os alunos a ativarem,

Os esquemas e pré-concepções de sua estrutura semântica experiencial, para reafirmá-los ou reconstruí-los à luz do potencial cognitivo que representam os novos conceitos da cultura e dos conhecimentos públicos com os quais agora entram em contato.

Mas, como as práticas docentes são polimórficas, ou seja, práticas baseadas em concepções teóricas distintas, esse poder profissional docente apresenta-se como real para alguns professores e não pela categoria dos professores do ensino superior formadores de professores. Vale lembrar que as representações do mundo social, segundo Alexandre (2004, p. 130),

São sempre determinadas pelos grupos que as forjam. As lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os seus valores, o seu domínio.

Com base na fundamentação teórica apresentada e visando ao alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa, o capítulo seguinte se ocupa de explicitar o caminho metodológico planejado e percorrido para a coleta das informações, que conduziram à apreensão das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura a respeito do poder profissional docente.

Se é correto supor que as pessoas, na sua vida cotidiana, ordenem seu meio, atribuam significados e relevâncias a objetos, fundamentam suas ações sociais em racionalidades de senso-comum, não se pode fazer pesquisa de campo ou usar qualquer outro método de pesquisa em ciências sociais sem levar em consideração o princípio da interpretação subjetiva. (CICOUREL, 1975, P. 110)

Capítulo 4

Fundamentos e trajetória metodológica da pesquisa.

Capítulo 4: Fundamentos e trajetória metodológica da pesquisa

As representações sociais circulam nos discursos, por meio das palavras, mensagens e imagens, que são materializadas em condutas e dispostas de forma material ou espacial. Mas, para acessá-las, faz-se necessário a seleção rigorosa de métodos e técnicas que evidenciem o conteúdo e a estrutura das representações e, ainda, que possibilitem a inferência de aspectos importantes dos processos de construção, assim como do produto das representações e suas transformações. Por essa razão, o percurso metodológico desta pesquisa contou com as técnicas e os instrumentos de coleta de informações que possibilitassem a maior aproximação possível com a realidade empírica, cujos sujeitos foram os professores, formadores de professores no ensino superior, os sujeitos sociais que trazem consigo experiências e histórias construídas e em construção.

Pode-se afirmar que um trabalho de pesquisa que busca compreender representações sociais precisa articular teoria e metodologia, pois estas se influenciam reciprocamente diante dos fenômenos de representação social.

1 – As Representações Sociais e a pesquisa qualitativa

É oportuno lembrar que, embora a pesquisa qualitativa confira uma acentuada presença nas investigações acadêmicas, a partir dos anos sessenta do século passado, Melucci (2005, p. 39) avisa-nos que “o termo pesquisa qualitativa aplica-se, de fato, a um percurso histórico muito amplo que funda as suas raízes nas origens da sociologia e não seria correto referi-lo, unicamente, àquilo que emergiu nas últimas décadas”. Porém, o autor esclarece que os modelos dessa pesquisa mudaram, fundamentalmente,

em função da definição da nova sociologia da ciência, do surgimento dos novos campos e das novas áreas de pesquisa. Como consequência dessas mudanças haveria a necessidade de promover uma descontinuidade entre o modelo tradicional da pesquisa qualitativa e aquele que está presente hoje. Para esse autor “a descontinuidade está no fato de que a relação observador-observado e a dimensão autorreflexiva se transformam no aspecto discriminante da nova pesquisa qualitativa”.

Com efeito, esta tese é produto de uma pesquisa de natureza qualitativa, por considerar a realidade social e o próprio homem como as fontes e o produto da humanidade historicamente construída, e essa natureza é adequada à investigação em Representações Sociais. Ao referir-se a essa adequação Spink (1995b, p.103) salienta que,

A pesquisa sobre as Representações Sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas – requisito imprescindível para que sejam acessadas as condições de sua produção –, é necessariamente uma pesquisa qualitativa.

A natureza qualitativa desta pesquisa pretendeu ser o que Triviños (1987, p.125) define como “desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano”. Portanto, o professor que no ensino superior é formador de professores foi colocado no centro da investigação por ser um sujeito social, cuja posição influencia a realidade profissional docente, não apenas no ensino superior, mas em todos os níveis de ensino. A pesquisa qualitativa possibilitou, ainda, a interação necessária entre a pesquisadora e os professores entrevistados e os selecionados para os trabalhos com os grupos focais, o que favoreceu a apresentação de longos pareceres, discussões e relatos de experiências, que tornaram mais acessíveis as representações sociais.

No entanto, importa esclarecer que o fato desta pesquisa possuir uma natureza qualitativa, não impede que a ela sejam somados dados quantitativos, e, ainda, ao declarar a opção pela pesquisa qualitativa, não significa que haja algum esforço no sentido de justapor pesquisa qualitativa e quantitativa como modelos competitivos de pesquisa social. Ao utilizar no processo desta investigação, instrumentos como o questionário, por exemplo, mostra-se que a polêmica entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa é estéril. É pertinente, ainda, destacar que pesquisas que focam dados quantitativos, também, são utilizadas nas representações sociais como testemunha a pesquisa desenvolvida por Moscovici (1961) sobre a psicanálise e a sociedade parisiense. Desse modo, os dados quantitativos revelados em alguns espaços deste trabalho necessitam de qualificação para a sua compreensão, assim como, os dados qualitativos são categorizados para melhor interpretação.

É possível perceber que as questões propostas aos sujeitos da pesquisa os conduziam à visita das suas formas de compreender o processo de formação e exercício profissional docente e seus determinantes. E, nesse processo, expressam-se as representações sociais elaboradas e em elaboração sobre o poder profissional docente.

Na pesquisa qualitativa o trabalho de campo compõe uma etapa fundamental, pois ao invés de trazer os entrevistados para o espaço (ou laboratório) do pesquisador sob o domínio de uma relação estruturada, no caso das entrevistas, a pesquisadora foi ao espaço em que os sujeitos sociais pesquisados integram uma relação de intersubjetividade com os seus colegas de trabalho e onde podem interagir melhor com o pesquisador. Sendo assim, o campo, nesta pesquisa, constituiu-se dos diversos ambientes de trabalho dos professores, ou seja, as salas de aula, salas de estudo, bibliotecas, gabinetes e outros espaços oferecidos pelas universidades e faculdades.

Sem essa interação poderíamos estar compondo o “trabalho de *survey*” lembrado por Malinowski (1975, p.54), ou seja, nos deparar com um gigantesco acervo de informações, “com um excelente esqueleto” (...) ao qual falta, entretanto, carne e sangue”. Isso significa que pode-se apreender um grande arcabouço de informações acerca dos ambientes, das condições de trabalho e das práticas dos professores formadores da docência, mas não se perceber a influência desse acervo nas suas vidas cotidianas e, conseqüentemente, dificultar o acesso às representações sociais.

Para apreender as representações sociais dos professores sobre o poder da profissão docente, a pesquisa, ora apresentada, contou com entrevistas semi-estruturadas e trabalho com grupos focais. O recurso a essas técnicas requereu a escuta diligente do que era dito, condição para captar a forma e o conteúdo presentes nas falas dos professores participantes da pesquisa.

Além desses meios, foram utilizados questionários e documentos que potencializaram a compreensão das informações recolhidas, pois a contínua conversação entre os indivíduos, que repercute as representações sociais, pode ser acessada, também, por outras fontes. Concordando com a perspectiva de Spink (1995b, p.100) para apreender esse incessante diálogo, o pesquisador deve fazer uso de:

Material espontâneo seja ele induzido por questões, expresso livremente em entrevistas ou já cristalizado em produções sociais, tais como livros, documentos, memórias, material iconográfico ou matérias de jornais e revistas.

Foram aplicados, também, questionários a uma amostra de licenciandos com o objetivo de compreender elementos do universo de formação profissional dos futuros professores da educação básica, que possivelmente estariam associados às representações sociais dos seus professores sobre o poder profissional da docência.

Os procedimentos de coleta de informações requerem certa criatividade da pesquisadora, devido à necessidade de promover nos sujeitos da pesquisa, a interação que provocaria a imersão das suas representações. Contudo, a manifestação da criatividade não diminui o rigor da metodologia que a apreensão das informações requer, ao contrário, o ato criativo promove outras possibilidades de captação de informações enriquecendo a sua análise.

A definição dos instrumentos e técnicas presentes nesta investigação deve-se, em grande parte, ao estudo piloto realizado.

2 – O estudo-piloto

O estudo-piloto foi construído com a finalidade de verificar se a opção metodológica, especificamente o trabalho com grupo focal, seria adequada para responder à pergunta: *“Quais as representações sociais que os professores do ensino superior, formadores da docência, têm sobre o poder profissional dos professores?”*,

Esse estudo mostrou que o grupo focal seria um recurso válido para a investigação, considerando atentamente as suas etapas, ou seja, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação.

A construção do estudo-piloto previu, desde o seu planejamento, a articulação entre todas as partes que o constituiu. Inicialmente, cuidou-se da elaboração do roteiro ou agenda da pesquisadora (anexo 3), também moderadora, que demandou significativa imersão teórica para que os tópicos, constitutivos dessa agenda, fossem bem fundamentados. Além dos tópicos, que se reportavam aos objetivos da pesquisa, foram utilizados: minicartazes com figuras de variados profissionais em atividade, que incitavam o exame das relações entre as suas tarefas; painéis que foram preenchidos com conclusões dos participantes sobre as questões provocadoras; escrita de pareceres

individuais, que em seguida eram socializados no grupo e desenhos que evidenciavam formas de pensar e agir, como também realçavam traços das representações sociais construídas.

O local de realização do trabalho foi definido considerando o fácil acesso dos professores participantes, assim como o horário, que foi conciliador das disponibilidades daqueles profissionais. Por ter sido escolhido um dia de sábado no espaço de uma instituição de ensino, o grupo ficou livre de interrupções, barulho, ou quaisquer fatores que comprometessem a gravação em áudio ou que pudessem perturbar a realização do trabalho, que durou cerca de duas horas.

A escolha dos professores que integraram o estudo-piloto baseou-se nos critérios: de pertencerem a IES pública ou privada; de representarem cursos de licenciatura em diversas áreas de conhecimento e de exercerem suas atividades em cursos de formação de professores no ensino superior, mas naqueles cursos que formassem professores para trabalharem na educação básica e não em cursos técnicos, como é o caso dos cursos de licenciatura em Enfermagem e Nutrição.

Quanto ao desenvolvimento, o trabalho teve início às 9h20min, ou seja, vinte minutos além do horário estabelecido para o início das atividades, devido ao atraso de duas professoras. Mas era importante a presença de todos que formavam um grupo de seis professores, número considerado adequado para esse tipo de estudo. Após as explicações básicas sobre a participação dos professores nesta técnica de levantamento de informações, a moderadora passou a problematizar as questões que compunham a sua agenda.

Nos primeiros momentos do trabalho, a fim de entrosar os professores entre si e com o objeto de discussão, foram expostos mini-cartazes de diversos profissionais em atividade e, solicitado que os professores presentes: “*separassem, ou não, os*

profissionais, que segundo eles gozavam de mais ou menos reconhecimento social, justificando o porquê". Iniciar com a questão do reconhecimento social facilitou o processo de discussão que caminhou na direção da questão central, ou seja, da representação social do poder profissional docente. Assim, com ilustrações, questionamentos e com a participação habilidosa de alguns professores a discussão sobre as questões postas levou à integração dos professores, ali presentes, e em momentos mais avançados do trabalho, os depoimentos alcançaram uma expressiva riqueza de informações.

Após o trabalho com o grupo focal passou-se para a etapa da transcrição da gravação e de uma análise, ainda, não aprofundada das informações obtidas.

A avaliação desse estudo-piloto indicou, não somente a validade do trabalho com o grupo focal no desenvolvimento da investigação sobre representações sociais, como apontou ajustes, indispensáveis, ao alcance dos objetivos da pesquisa como:

- A realização da entrevista semiestruturada ser anterior ao trabalho com o grupo focal, pois caso algum entrevistado viesse a tomar parte do grupo focal, ele exporia seus pensamentos, isento de influências dos colegas presentes. Na sequência, o grupo focal poderia revelar contradições, retificações, complementações e ratificações dos depoimentos individuais. E, iniciando o processo de pesquisa pela entrevista individual, a pesquisadora poderia apreender determinadas questões que seriam maximizadas no trabalho com os grupos focais.
- Um equilíbrio entre os gêneros, na seleção dos participantes, pois dos seis sujeitos do estudo-piloto apenas um professor integrou o grupo focal.
- A necessidade de formação de mais de um grupo focal, a fim de apreender dos professores de 'gerações pedagógicas' diferentes, suas representações sociais sobre o poder da profissão docente.

- A importância do grupo de professores, formadores de professores, ser multidisciplinar.
- A consideração do equilíbrio entre o número de professores de instituições públicas e privadas.
- A confirmação da participação de um professor-observador, ou como alguns denominam professor-relator, cuja função é de não interferir no trabalho com o grupo focal, mas fazer a anotação cursiva dos discursos e dos atos desenrolados no grupo. Há professores-relatores que preferem digitar suas observações, porém neste trabalho de pesquisa a opção foi pela descrição que a anotação cursiva possibilita.
- A reorganização da agenda (tópicos de discussão) em função do tempo que a expressão das representações sociais dos docentes requer, pois algumas questões tomaram muito tempo em detrimento de outras. Além disso, foi possível perceber os tópicos que estimularam a discussão do grupo e os tópicos que geraram pouco interesse dos participantes.
- O uso de dois gravadores, pois mesmo não havendo problema com a gravação no estudo-piloto, mais de um instrumento asseguraria o registro das falas. Os equipamentos seriam testados, antes do início dos trabalhos, a fim de garantir falas audíveis, material suficiente e confiável para os exames posteriores.

Poder-se-ia dizer que esse estudo-piloto assumiu a forma de um estudo exploratório, e como tal não se descuidou dos requerimentos relacionados aos trabalhos de pesquisa, inclusive, remessa à literatura específica, elaboração criteriosa da agenda do moderador, adequação do ambiente, instrumentos auxiliares (gravador,

cartazes, fotos, etc.), disposição física dos participantes de forma que todos pudessem ser envolvidos, enfim tudo elaborado com o necessário rigor.

Os resultados obtidos com esse estudo, também, contribuíram para a decisão da pesquisadora de examinar fontes documentais como: editais públicos para a admissão de professores para os cursos de licenciatura; acompanhamento dos diversos meios de comunicação e informação dos anúncios dos processos de admissão aos cursos de licenciatura; levantamento de índices de concorrência aos cursos de licenciatura, dentre outros.

Além dos ajustes, referidos acima, a avaliação dos participantes não só foi positiva, como estimuladora do aprofundamento da questão por eles discutida. Por ter propiciado aos participantes momentos de desenvolvimento de conhecimento sobre o objeto social posto em discussão ‘poder profissional docente’, o estudo piloto fez aflorar os aspectos comunicacionais e afetivos observados no interesse pelas trocas de compreensão, de representação, assim como no desejo de ampliarem a discussão do tema em outros momentos e em outros espaços.

3 – Os sujeitos da pesquisa

Normalmente, a literatura que trata da profissão docente esbarra nas questões de renda, condições de trabalho e formação dos profissionais. Sem desconsiderar essas informações, o estudo sobre aspectos das profissões, e no caso específico desse trabalho – *As Representações Sociais dos Professores, formadores da docência, sobre o poder da sua profissão* – exigem outros elementos, como: as diferenças individuais, de formação e prática, existentes no conjunto dos professores; as distintas circunstâncias nas quais a prática profissional é desenvolvida; as concepções dos

professores sobre a formação da docência, em nível de graduação; e as formas de organização e controle da formação e do exercício docentes. Questões, como estas, que buscam significados subjetivos, cuja complexidade não se revela por meio de instrumentos fechados, inflexíveis, reclamam à natureza qualitativa da pesquisa.

Embora se compreenda a importância do pesquisador para a construção de uma pesquisa científica, pois é ele quem levanta o problema a ser estudado, escolhe os sujeitos e os espaços para a realização da pesquisa e dirige a investigação, não se pode deixar de considerar os sujeitos pesquisados, no caso, os professores, como presenças fundamentais do processo de investigação.

Os professores formadores de professores, no ensino superior, possuem representações, construídas socialmente, sobre o objeto social poder profissional docente, que se edificaram, especialmente, no processo do seu desenvolvimento acadêmico, e nos espaços informais como na família (onde são comunicadas as práticas escolares e acadêmicas), nas trocas de experiências (com colegas de profissão) sobre o ato de ensinar e o ato de aprender. Ao representarem, os professores ativam o pensamento que os liga ao objeto, e essa relação entre sujeito e objeto destaca-se como fundamental no processo de formação das representações sociais, pois como é possível perceber nas palavras de Jodelet (2001, p.23),

Conteúdo concreto do ato de pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade. Este último aspecto remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação, que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito.

As representações apreendidas, entendidas como formas de conhecimento, estão ancoradas na esfera cognitiva, todavia, como o conhecimento na Teoria das

Representações Sociais (TRS) não é somente uma produção individual, mas uma produção social, precisa ser reportado às condições sociais que o geraram. Embora o ponto de partida da TRS tenha sido a cognição, como explicam Guareschi e Jovchelovitch (1995, p. 20),

O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo.

Dessa forma, as concepções e as práticas dos sujeitos da pesquisa são o resultado dos processos formadores da docência desenvolvidos nas instituições formadoras de ensino superior, mas esse resultado carrega consigo, também, as marcas das instâncias informais.

Considerando o aspecto histórico inerente às representações sociais construídas pelos professores a respeito do poder profissional da docência, os sujeitos da pesquisa integraram o que Weber, S. (1996, p. 36) chamou de '*gerações pedagógicas*', ou seja, os professores que "vivenciaram diferentemente discussões sobre a educação formal e sobre o ensino e os movimentos em prol ou contra medidas relativas à educação". Todavia, fazer parte de determinado processo histórico da educação superior, requer dos docentes formadores acompanhamento das mudanças de parâmetros, que como continua a autora, permite "distinguir ênfases, perspectivas e propostas", mas conclui afirmando, que "isso não impede a interlocução cooperativa entre distintas '*gerações pedagógicas*'".

Duas gerações pedagógicas foram estabelecidas para localização dos professores desta pesquisa e cada uma delas situa o início e grande parte da vida profissional dos docentes:

- A primeira *geração pedagógica* integrou professores do ensino superior, que iniciaram seus trabalhos nos cursos de formação de professores, regidos pela Lei n.º 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior e, por isso, foi denominada lei da reforma universitária e pela Lei n.º 5692/71, que reformou o ensino primário e médio denominando-os, respectivamente, de primeiro e segundo graus¹¹.
- A segunda *geração pedagógica* reuniu professores do ensino superior, que ingressaram nos cursos de licenciatura na vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96.

Participaram desta pesquisa, 21 (vinte e um) professores entrevistados e 16 (dezesseis) professores nos grupos focais. Os primeiros professores foram contatados pela pesquisadora, mas os professores seguintes eram indicados por alguns docentes, sujeitos da pesquisa, ou por outros pesquisadores.

Os sujeitos da pesquisa compuseram uma amostra, criteriosa, de professores do ensino superior, formadores da docência (Tabela 1), nas áreas: das Ciências Humanas e Sociais, das Ciências Exatas e da Natureza e das Ciências da Saúde. Na área das Ciências Humanas e Sociais participaram professores dos cursos de licenciatura em Letras, História, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais. Na área das Ciências Exatas e da Natureza foram envolvidos professores dos cursos de

¹¹ “Os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis” (SAVIAMI, 1997, p. 21).

licenciatura em Matemática, Física e Química. E os cursos de licenciatura em Educação Física e Ciências Biológicas compuseram a área das Ciências da Saúde. Dessa forma os professores constituíram um grupo multidisciplinar e de ambos os sexos. É oportuno ressaltar que, devido ao grande número de cursos de licenciatura, foram eleitos aqueles que são exigidos na formação profissional dos professores da educação básica, ou seja, aqueles professores que exercem suas atividades na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

O critério da multidisciplinaridade se justifica pelo fato de os cursos de licenciatura possuírem objetos de conhecimento próprios e serem detentores de uma característica destacável, que é o de haver certa comunhão na abordagem dos conteúdos das suas disciplinas, além disso, é importante considerar que é da natureza da educação requerer saberes das diversas áreas do conhecimento. Portanto, a formação de uma equipe multidisciplinar possibilitou depreender as representações sociais dos professores sobre o poder profissional da docência, de forma diversa, e não restringir essas representações a um grupo homogêneo na sua formação e na sua prática.

A composição dos sujeitos da pesquisa incluiu, ainda, professores que possuem diversas formações profissionais e professores que desempenham o seu trabalho em várias áreas de ensino. Como previsto nos objetivos, foi possível obter as representações sociais dos professores de diferentes gerações pedagógicas, sobre o poder da profissão de professor, e por essa razão foi feita a opção por mais de um grupo focal.

TABELA 1

Categorização dos sujeitos da pesquisa por área de conhecimento onde atuam.

N.º	Professor (a)	Área de ensino onde atua	Curso de licenciatura onde atua
01	2FPPR	Ciências Humanas	Pedagogia, Letras e Psicologia
02	2MGPR	Ciências Humanas	Geografia
03	2FPPR	Ciências Humanas	Pedagogia
04	2FCBP	Ciências Humanas / Ciências da Saúde	Ciências Biológicas e Curso Normal Superior
05	2FQP	Ciências Exatas e da Natureza	Química
06	1FCAP	Ciências Exatas e da Natureza / Ciências Humanas	Pedagogia e Ciências Agrárias
07	1MCBP	Ciências Exatas e da Natureza./ Ciências da Saúde	Física e Ciências Biológicas
08	1FLP	Ciências Humanas	Letras
09	1FFP	Ciências Exatas e da Natureza	Física
10	1MHP	Ciências Humanas	História
11	2FHPR	Ciências Humanas	História, Filosofia, Letras
12	1MEFP	Ciências da Saúde	Educação Física
13	1MEFPR	Ciências da Saúde	Educação Física
14	1FLPR	Ciências Humanas	Letras
15	1MFP	Ciências Humanas	Filosofia
16	2FCBPR	Ciências da Saúde	Ciências Biológicas
17	1FPR	Ciências Humanas	Filosofia
18	2FMP	Ciências Exatas e da Natureza	Matemática
19	2MMPR	Ciências Exatas e da Natureza	Matemática
20	1MCSP	Ciências Humanas	Ciências Sociais
21	1FPP	Ciências Humanas	Pedagogia

TABELA 1 (continuação)

Categorização dos sujeitos da pesquisa por área de conhecimento onde atuam.

	Ciências Humanas	C. Exatas e da Natureza	Ciências da Saúde
Professores	11	5	5
21	52.4%	23.8%	23.8%

De acordo com a matriz curricular do Ensino Médio, tem-se: Ciências Humanas (Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte, Filosofia, Sociologia, História e Geografia); Ciências da Saúde (Biologia e Educação Física) e Ciências Exatas e da Natureza (Química, Física e Matemática).

O agendamento das entrevistas individuais e do trabalho com os grupos focais não foi muito simples, devido aos inúmeros compromissos dos professores, mas depois de acertados dias e horários todos se mostraram interessados em participar do processo da pesquisa. Esse interesse foi revelado pelos professores que se assumiam como interlocutores dispostos a dar informações e relatar experiências e, mesmo, a sugerir que o tema fosse debatido com alguns grupos de professores formadores e licenciandos. Alguns entrevistados verbalizaram ser o momento da entrevista um espaço propício para falarem e serem ouvidos sobre uma questão importante que não se referia, como de costume, à formação do licenciando, mas à formação, à prática, às concepções dos professores formadores da docência e às suas condições de trabalho. No desenvolvimento de um dos grupos focais, por exemplo, os participantes agradeceram o convite para tomarem parte naquela atividade, considerando a proposta como uma expressão de deferência a eles.

4 – Os espaços profissionais onde os sujeitos da pesquisa desempenham suas atividades docentes

Para conhecer as representações sociais dos professores sobre o poder da profissão de professor, foi preciso delimitar e compreender a organização e as condições do espaço em que esses profissionais exercem suas atividades, uma vez que a formação das representações sociais é carregada das marcas inerentes ao meio em que elas se constituem, e isso é lembrado por Vala (2000, p.465), na sua afirmação de que

O meio envolvente é também um meio teórico, onde circulam teorias e doutrinas sobre as grandes questões que os indivíduos se colocam e que são expressão das respostas que souberam encontrar, representa uma concepção nova sobre o homem, as relações sociais e a estrutura social.

Por essa razão, os professores que compuseram o grupo a ser pesquisado foram localizados nas IES onde trabalham, ou seja, nas faculdades de educação pública e privada, pois como é sabido, essas instituições se caracterizam por diferentes estruturas e distintas dinâmicas de formação, até mesmo pelas condições de trabalho que lhe são peculiares. As atitudes e os formatos de integração nesses campos de pesquisa originam operações mentais que, segundo Lévi-Strauss (1975, p.212), colocam o pesquisador de frente com o seu objeto de pesquisa, fazendo uma espécie de “Sociologia de carne e osso”, que apresenta os homens “engajados no seu próprio devir histórico, e instalados em seu espaço geográfico concreto”.

As representações sociais são fenômenos, que para serem compreendidos é preciso remeter aos seus contextos de produção, ou seja, considerar as funções simbólicas e ideológicas a que servem e as formas de comunicarem e fazerem circular as representações. Portanto, foi preciso muita atenção quanto: à seleção dos espaços, dos sujeitos sociais; às informações a serem coletadas e à forma de apreender essas informações. Essas precauções são necessárias pelo fato de que o campo social não é translúcido, não é evidente e, sendo assim, tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados influenciam a realidade. Desse modo, fizeram parte desse campo de pesquisa: 3 (três) universidades públicas, sendo 2 (duas) federais e 1 (uma) estadual e, 5 (cinco) instituições privadas, sendo 2 (duas) universidades e 3 (três) faculdades. Dessas 8 (oito) IES do Estado de Pernambuco, 1 (uma) localiza-se no município de Olinda, outra no município de Vitória de Santo Antão e 5 (cinco) na cidade do Recife.

Importa ressaltar, que são as universidades públicas, as detentoras do maior número de cursos de licenciatura.

Todas as IES que participaram desse estudo asseguraram, por meio dos seus professores pesquisados, que atualizaram ou estão num processo de atualização dos seus cursos de licenciatura de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹² estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, esse processo de atualização do(s) curso (s) nos quais os docentes pesquisados desempenham suas funções docentes, nem sempre correspondia, para esses professores, às exigências de formação profissional das novas gerações de professores, como é possível constatar no espaço de análise dos dados.

5 - As entrevistas semi-estruturadas.

Para a apreensão das informações da pesquisa foram utilizados a entrevista semiestruturada e o trabalho com grupos focais, por serem as técnicas verbais, como argumenta Spink (1995b, p. 100) “a forma mais comum de acessar as representações”. Numa pesquisa sobre representações sociais, o uso de material produzido, socialmente, mesmo sendo ele introduzido por questões, como é o caso da entrevista, representa o conteúdo fundamental para o estudo dessas representações. O argumento de Moscovici (2003, p.90) de que “a conversação está no centro de nossos universos consensuais, porque ela configura e anima as representações sociais e desse modo lhes dá uma vida

¹² A LDB n.º 9394/96 como as DCN reafirmam as responsabilidades das IES, anunciadas na Constituição Federal de 1988, ou seja: “estas responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, no art. 43, preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos, etc. Disto resultou o imperioso comprometimento das instituições formadoras de profissionais e de recursos humanos com as mudanças iminentes, no âmbito político, econômico e cultural, e até, a cada momento, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo, assim, a instituição estar apta para constituir-se resposta a essas exigências”. (Parecer n.º 67/2003, CNE/CES – Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de Graduação).

própria”, também, corroborou para a opção pela entrevista semiestruturada e pelo trabalho com os grupos focais nessa investigação.

Portanto, o tipo de entrevista mais adequado para a proposta desta pesquisa é a que se apresenta menos estruturada, ou seja, menos esquemática e mais flexível. Contudo, não se trata de se imprimir menos rigor, pois faz-se necessário a atenção quanto: à preparação do pesquisador; à construção da agenda de entrevista; à disponibilidade de tempo para a realização e transcrição da entrevista; à definição de lugar e horário e outros elementos organizadores da entrevista, além da vigilância ética que se exige na realização dessa técnica.

Uma etapa antecedeu à realização das entrevistas propriamente definidas para a pesquisa, que foi um espaço destinado à validação das questões que compunham a agenda da pesquisadora. Assim, cinco professores puseram à prova as interrogações que constituíam aquela agenda. Esse momento teve sua importância marcada pelos ajustes que foram feitos no roteiro da entrevista antes da sua realização junto ao conjunto de professores convidados para a entrevista.

O número de professores para a entrevista semiestruturada não foi definido *a priori*, pois foram as verbalizações obtidas, que indicaram a necessidade de outros entrevistados. Muito embora, os cursos de licenciatura sejam conhecidos e, portanto, quantificáveis, o número dos cursos de licenciatura, a presença de entrevistados de IES públicas e privadas, ou quaisquer outro critério não determinou a definição antecipada desse número. Essa definição foi estabelecida pelo critério conhecido como “saturação” que, como explica Sá (1998, p.92), “quando os temas e, ou argumentos começam a se repetir isto significaria que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação”.

Sendo assim, foram entrevistados, 21 (vinte e um) professores categorizados de acordo com: a *geração pedagógica*, o sexo, o tipo da IES, pública ou privada (Tabela 2). Embora alguns professores exercessem outra atividade além da docência, predominou a característica comum a todos os participantes, ou seja, eram todos, professores formadores de professores no ensino superior, para a educação básica. E essa característica os qualificava para a discussão da questão em foco, possibilitando que as entrevistas fizessem emergir os elementos ancorados nas suas experiências docentes.

TABELA 2: Categorização dos sujeitos pesquisados de acordo com a geração pedagógica, sexo e IES.

N.º	Professor (a)	1.ª Geração Pedagógica	2.ª Geração Pedagógica	Sexo Feminino	Sexo Masculino	IES Pública	IES Privada
01	2FPPR		X	X			X
02	2MGPR		X		X		X
03	2FPPR		X	X			X
04	2FCBP		X	X		X	
05	2FQP		X	X		X	
06	1FCAP	X		X		X	
07	1MCBP	X			X	X	
08	1FLP	X		X		X	
09	1FFP	X		X		X	
10	1MHP	X			X	X	
11	2FHPR		X	X			X
12	1MEFP	X			X	X	
13	1MEFPR	X			X		X
14	1FLPR	X		X			X
15	1MFP	X			X	X	
16	2FCBPR		X	X			X
17	1FPR	X			X		X
18	2FMP		X	X		X	
19	2MMPR		X		X		X
20	1MCSP		X		X	X	
21	1FPP	X		X		X	
	TOTAL	11	10	12	09	12	09

Professores	Sexo feminino	Sexo masculino	1ª Geração Pedagógica	2ª Geração Pedagógica	IES Pública	IES Privada
	12	9	11	10	12	9
21	57.1%	42.9%	52.4%	47.6%	57.1%	42.9%

A partir do convite aos entrevistados os esclarecimentos necessários foram prestados sobre a organização do trabalho e foi solicitada a sua participação espontânea, considerada como colaborativa na edificação da pesquisa. Como foi permitida, pelos sujeitos da pesquisa, a gravação das entrevistas, foi assegurado o anonimato dos participantes, garantindo-lhes que o acesso ao material seria restrito à pesquisa, e, ainda, que na produção do texto final seriam utilizados nomes fictícios, abreviaturas ou códigos, quando trechos dos seus depoimentos fossem destacados.

A entrevista semi-estruturada foi constituída de um roteiro básico (anexo 4), que permitiu ao entrevistado desenvolver sua linha de pensamento, com base na sua prática pedagógica, na sua formação e nas suas experiências pessoais e profissionais. O roteiro foi um facilitador de abertura e aprofundamento da comunicação da pesquisadora com os sujeitos entrevistados. As questões, de acordo com Kidder (1987, p. 41), devem ser compreendidas com clareza pelos participantes, a fim de que suas respostas não se tornem incompreensíveis e de difícil categorização.

A lista de tópicos ou aspectos é derivada de uma formulação do problema de pesquisa, de uma análise da situação ou experiência da qual o informante participa, e de hipóteses baseadas em teoria psicológica ou sociológica. A lista constitui-se de uma estrutura de tópicos a serem abordados, mas a maneira pela qual eles o serão e a duração das questões são deixadas a critério do entrevistador.

O roteiro que fornece a base da entrevista não é um simples aglomerado de perguntas. Ao contrário, só integram o roteiro as perguntas que expressem qualidade, ou seja, aquelas interrogações que estão teoricamente fundamentadas.

Esse conjunto de tópicos quebra com a fixidez de uma entrevista hermeticamente elaborada, por ser composto de questões que possibilitam reconhecer

os processos sociocognitivos (objetivação e ancoragem), elaborados pelos professores, que de acordo com Vala (2000, p. 465) referem-se “a regulações normativas que verificam as operações cognitivas”.

Compreender como os professores objetivam a representação social do poder da sua profissão é considerar que esse objeto social, por ser novo, carece de conhecimento. O postulado da objetivação, segundo Perrusi (1995, p.199) é que “o novo que vem de fora perde, ao ser objetivado e reconhecido, a conexão com a sua origem”. Mas o processo de objetivação relaciona-se com o processo de ancoragem, este último, para Doise (2001, p.190) “consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares”. Assim, os professores organizam os elementos integradores da representação e o caminho por meio do qual esses elementos vão obtendo materialidade, ou seja, vão sendo objetivados. Numa sequência da objetivação, a organização das concepções sociais em torno do objeto em foco, constitui a ancoragem. É salutar a ressalva de que não se pretende negar, que a ancoragem também pode preceder a objetivação.

A entrevista semiestruturada, por ser realizada face a face, possibilitou a interação humana necessária ao surgimento dos elementos essenciais para esta investigação como: as percepções que os entrevistados têm de si mesmos como professores formadores de professores no ensino superior e as percepções que eles tiveram da entrevistadora, assim como, as percepções que a entrevistadora construiu dos professores; as expectativas da pesquisadora com as respostas que recebeu às suas indagações e as expectativas dos professores com o que seria questionado e com a interpretação que a entrevistadora daria às suas respostas; os sentimentos que afloraram por parte da pesquisadora em poder obter os dados que poderiam se converter em explicações para o problema estudado e os sentimentos dos entrevistados

que podiam parecer de satisfação por participar de um trabalho com o qual se identificam, ou de ansiedade por poder corresponder ou não.

A entrevista semiestruturada, por possibilitar a apreensão de informações, permite o seu agrupamento, segundo Minayo (1996, p. 108) em informações, de natureza objetiva, “que se referem a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, atestados de óbitos, etc.”. E as informações de natureza subjetiva, ou seja, “que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões”.

Tanto informações objetivas quanto subjetivas foram apreendidas nesta investigação. Uma parte das informações objetivas foi extraída dos questionários respondidos pelos professores entrevistados e por licenciandos dos diversos cursos de licenciatura, e outras foram extraídas dos depoimentos dos entrevistados. Essas informações permitiram, por exemplo, categorizar os professores na primeira ou segunda geração pedagógica.

Quanto à subjetividade das informações que emergiram nas entrevistas podem-se destacar: aquela relacionada às práticas dos professores formadores da docência, que corporificam o seu compromisso com a formação dos futuros professores; as relacionadas com os valores atribuídos pelos professores formadores à profissão de professor da educação básica e à instituição escolar; entre outras. As informações de natureza subjetiva poder-se-ia dizer, são aquelas que dão fertilidade à pesquisa e elevam a sua análise. A relevância da subjetividade da entrevista semiestruturada é evidenciada, também, por Brandão (2002, p.41), quando afirma que:

No momento em que a percepção social transita pela consciência individual, ela passa por uma triagem, é modelada e reelaborada, segundo os valores do entrevistado

(subjetividade), reinscrevendo-se, ao mesmo tempo, no social, em virtude da situação de interação com o pesquisador e da experiência empírica de rememorar. A mobilização da subjetividade na construção das representações sociais, portanto, não se opõe à objetividade ou à “realidade”, mas é um momento da construção da realidade.

O processo interativo favorecido pela entrevista semiestruturada não é simples, sua complexidade, segundo Szymanski (2002, p. 14) realça “um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”. Um exemplo desse caráter reflexivo está presente na seguinte questão dirigida aos professores entrevistados: Como o(a) senhor(a) descreve o professor do ensino superior, formador de professores? A resposta a essa questão não isenta o professor entrevistado, ele não falará, apenas, dos outros professores dos cursos de licenciatura, mas ao responder, ele, provavelmente, reflete sobre: Quem sou eu? Como me vejo como professor do ensino superior, formador de professores? Como compreendo a imagem que os outros fazem de mim? Do momento em que assumi ser professor dos cursos de licenciatura aos dias atuais, houve mudanças no meu trabalho como docente? Sendo assim, uma cuidadosa atenção precisou ser empregada para ouvir e apreender informações, também carregadas de sentimentos, que permitiriam aflorar as representações sociais desses professores.

Os elementos obtidos nas entrevistas se apresentaram fecundos para a análise e estudo das representações sociais. Essa fecundidade das verbalizações elaboradas pelos professores adveio do fato desses professores não se limitarem a dar informações, mas desenvolveram um trabalho de reflexão. Reflexão sobre si mesmo, sobre o seu processo de profissionalização, sobre os colegas de profissão, a respeito dos professores que estão formando e o processo dessa formação e, sobre o espaço escolar, *lócus* de trabalho dos licenciados. Porém, a fertilidade propiciada pelas informações

foi assegurada pelo controle dos componentes periféricos, da supressão dos componentes supérfluos e do realce das informações inescusáveis aos objetivos da pesquisa. A título de ilustração, pode-se citar como componente periférico, depoimentos acerca: da contribuição do curso de bacharelado para o exercício e formação do professor formador da docência; do processo de avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional; condições de salários; contratos de trabalho. Como componentes supérfluos servem de exemplo os depoimentos, excessivamente, detalhados sobre o desenvolvimento do curso de graduação; comentários sobre registro de desempenho escolar dos alunos e discussões sobre condições de trabalho como estacionamento para professores, e outros.

Ao término de cada entrevista, iniciava-se o momento da transcrição das gravações, sendo esta uma operação trabalhosa e demorada. As entrevistas transcritas somente revelaram a sua riqueza após várias leituras acompanhadas da gravação e das anotações feitas pela pesquisadora durante as entrevistas.

6 – O trabalho com os Grupos Focais: primeira e segunda geração pedagógica

A definição de trabalho com grupo focal como um dos meios de produção deste trabalho justifica-se por se buscar as representações sociais dos professores, acerca do poder profissional docente, não só por meio de depoimentos individuais, mas, também, por meio de depoimentos de grupos de professores mobilizados, a partir de condições que os fizeram explicitar concepções, interagir, inferir, analisar. É oportuno esclarecer, no entanto, que embora alguns pesquisadores denominem esse meio de coleta de informações como “entrevista com grupos focais”, esta pesquisa tratou esse meio como um *trabalho* de levantamento de informações, pois sua estrutura baseou-se num

contexto de interação dos professores que compuseram os grupos. E essa distinção é apresentada por Gatti (2005, p. 29) ao enfatizar que o trabalho com o grupo focal “não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes”. Para afastar a característica de entrevista, no início do trabalho com o primeiro grupo focal, a problematização foi feita a partir de figuras embaralhadas de profissionais, onde se incluíam docentes: os sujeitos pesquisados fariam a distinção entre aqueles que julgavam possuir autonomia no desempenho da sua profissão e que gozavam de um bom reconhecimento social, daqueles que tinham a sua profissão controlada por outros, ou mesmo, sua atividade não reconhecida socialmente como profissão.

A relação interpessoal promovida pelos tópicos de discussão favoreceu a captação de significados que iam surgindo da multiplicidade das falas e das situações emocionais que emergiram dos dois grupos focais organizados.

O conjunto dos sujeitos participantes de cada grupo focal representou os professores, cujos atributos desejavam-se conhecer. Dessa forma, os grupos focais desta pesquisa foram constituídos de acordo com a *geração pedagógica* às quais pertencem, como já anotado.

Participaram dos trabalhos com os grupos focais, oito professores no primeiro grupo, pertencentes à primeira geração pedagógica e oito professores no segundo grupo focal que integraram a segunda geração pedagógica. O aspecto quantitativo é importante na formação dos grupos focais, pois um número muito reduzido de participantes torna as informações pouco relevantes, da mesma forma, um número grande de integrantes pode levar à dispersão, impedindo a apreensão de dados significativos para a pesquisa. Mesmo atendendo ao número adequado de participantes nos grupos focais, vale lembrar como o fazem Bauer e Gaskell (2002), que,

essencialmente, a pesquisa demonstra “que o grupo, distinto de determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma” (p.75).

Nos grupos, os professores expuseram amplas idéias e perspectivas, elaborando de forma mais completa as questões problematizadas pela pesquisadora favorecendo a averiguação das representações sociais que levaram àquelas respostas. Gatti (2005, p. 14), que tem se debruçado sobre os aspectos metodológicos da pesquisa assevera que o grupo focal,

Tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

A opção pelo trabalho com grupos focais, neste estudo, é ratificada por ser esse um recurso que permitiu: esclarecer as prioridades dos grupos de professores formadores da docência, quanto às suas práticas; compreender a linguagem e os referenciais dos professores que formam professores no ensino superior; favorecer a exposição das formas de pensar e agir de professores; conhecer à referência às regulações existentes no exercício profissional de professores formadores dos professores no ensino superior e estimular a discussão sobre a polêmica do poder profissional, questão pouco conhecida ou pouco enfrentada pelos profissionais.

A partir do convite, esclarecimentos foram dados quanto: aos propósitos do encontro; ao perfil do grupo focal que seria formado; às etapas do desenvolvimento daquela atividade; e aos instrumentos utilizados para registro das falas. Além dessas elucidações, foi assegurado o sigilo dos nomes dos participantes nos registros de

trechos das suas falas e, nas entrevistas individuais, foi esclarecido que seriam utilizados nomes fictícios, abreviaturas ou códigos, quando trechos dos depoimentos dos participantes fossem transcritos. Sendo assim, houve a anuência de todos os integrantes dos dois grupos focais.

Foi preparado para cada grupo um ambiente acolhedor, no qual os professores participantes iam chegando e criando intercâmbios informais entre si, tornando aqueles espaços favoráveis às discussões e reflexões. Na chegada, cada participante recebia um crachá com o seu nome, visando facilitar a identificação e a comunicação entre os professores. Antes de iniciarmos o trabalho com cada grupo focal, a pesquisadora fez uma autoapresentação e solicitou que cada membro do grupo, também, se apresentasse. Os docentes se acomodaram em torno de uma grande mesa e essa disposição auxiliou a comunicação entre os participantes e a comunicação da pesquisadora com estes, facilitou as anotações por parte das professoras-observadoras e permitiu uma qualitativa gravação em áudio. Como o tema a ser discutido pelo grupo é gerador de certa polêmica, ou seja, o *poder profissional* esperava-se que alguns professores não compartilhassem das mesmas opiniões. Por essa razão ao explicar a organização do trabalho com o grupo (tempo, objetivos, gravação) a pesquisadora propôs que todos seguissem orientações básicas como: todos terem a liberdade de expressar os seus pensamentos e de terem o espaço para falarem, mas um de cada vez, até mesmo para que a gravação fosse suficientemente clara.

O trabalho com o grupo focal requereu a definição do seu conteúdo, orientado por um roteiro ou agenda de trabalho (anexo 5), que dependeu em grande parte, da entrevista semiestruturada, por que a partir dela pôde-se erguer questões essenciais e contextualizadas acerca da representação social do poder profissional. Todavia, essa agenda foi organizada a partir das características particulares exigidas no trabalho com

grupos focais, ou seja, os tópicos dessa agenda foram abordados a partir de algumas estratégias como: discussão a partir de imagens (fotos e gravuras), leitura de situações e questionamentos mais específicos ligados diretamente ao problema que ora se investigava.

O recurso a esse roteiro pretendeu ampliar o foco de análise para momentos diferentes na história da educação superior, particularmente, dos cursos de licenciatura, por essa razão a distinção dos grupos focais por geração pedagógica. O conjunto dos tópicos, que foi flexível, teve como finalidade estimular e orientar a discussão entre os professores.

O roteiro incluiu, também, atividades como o preenchimento conjunto de cartazes utilizados no primeiro grupo focal (segunda geração pedagógica), visando impulsionar o debate, como, por exemplo, na questão: *Qual(quais) competência(s) é(são) específica(s) do professor do ensino superior e do professor do ensino superior dos cursos de licenciatura? Que é comum?* Assim, após algum tempo de discussão, foi sugerido o preenchimento do cartaz (Quadro 1), que continha, propositalmente, uma fronteira nos espaços para as respostas e, a partir dessa visualização os participantes perceberam as dificuldades de compreensão das suas primeiras afirmações.

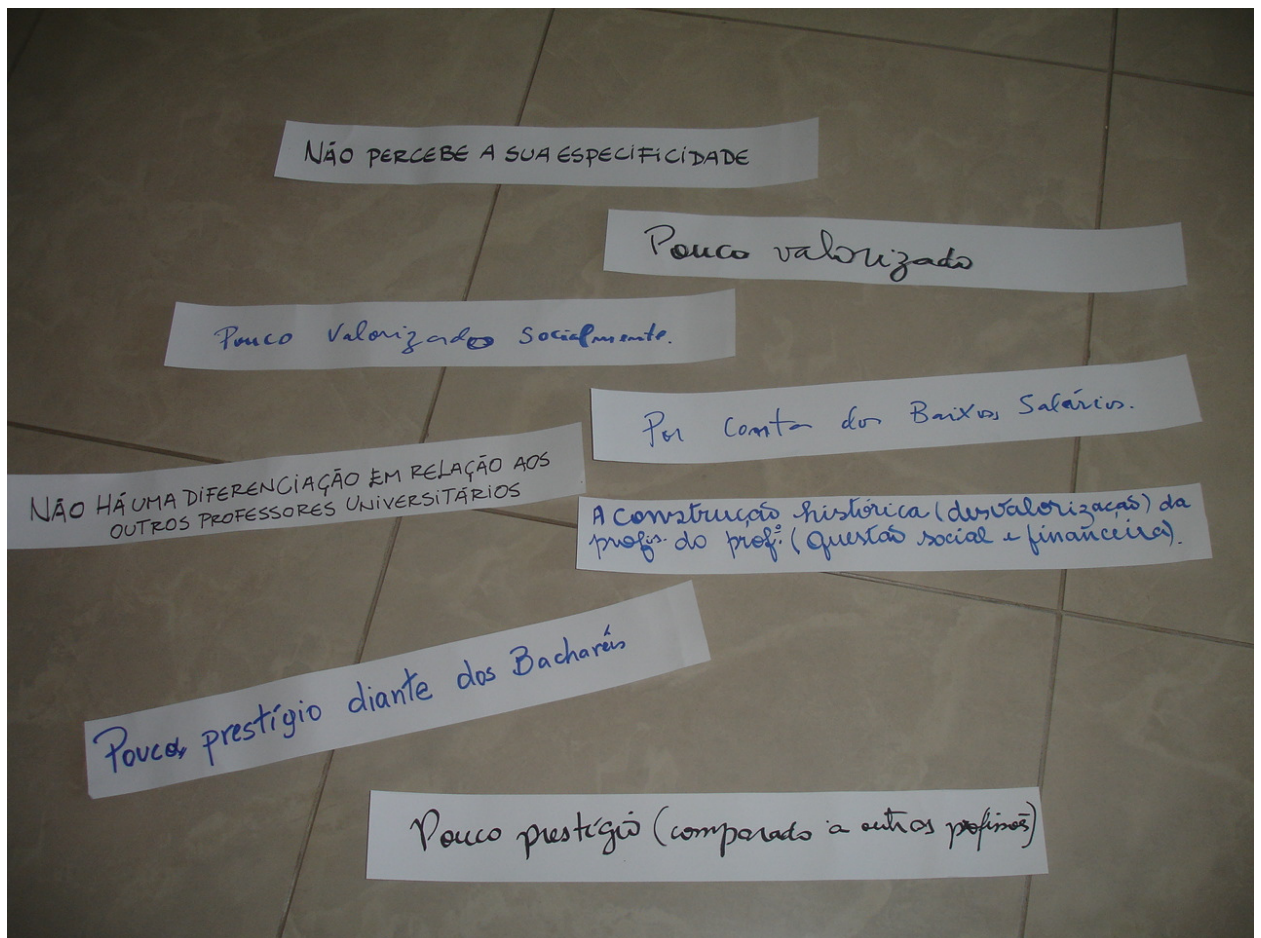
Quadro 1

Competências	Prof. Dos cursos de Licenciatura	Comum a todos os professores	Prof. Do ensino superior de outros cursos
Domínio de conhec. específica		X	
Relacionar Teoria - Prática		X	
Responsabilidade c/ Educ. Básica	X		
Conhecer as dinâmicas do ^{Aprend.} desenvolvimento	X		
Domínio do conhec. pedagógico	X		
Assumir a identidade prof.		X	

Ao preencherem o cartaz, os professores se depararam com a principal dificuldade posta na questão, ou seja, explicar o que era específico da tarefa do professor formador de professor no ensino superior e o que era específico do professor que ministrava aulas nos cursos de bacharelado. E, ainda, definir as tarefas docentes que eram comuns aos dois cursos.

Em seguida, os sujeitos da pesquisa foram solicitados a explicar como os professores formadores eram vistos pela sociedade e pelos demais professores das Instituições de Ensino Superior. As explicações foram escritas em tiras de cartolina (Quadro 2) e, depois, eram encaixadas em dois cartazes (quadros 3 e 4).

Quadro 2



Quadro 3

Pela sociedade	Por que?
Pouco valorizado socialmente.	Pouco prestígio diante dos Bacharéis
Por conta dos Baixos Salários.	A construção histórica (desvalorização) da prof. do prof. (Questão social + financeira).
Pouco valorizado	Pouco prestígio (comparado a outras profissões)

Quadro 4

Pelos colegas da IES	Por que?
Pouco prestígio diante dos Bachareis	A construção histórica (desvalorização) da prof. do prof. (Questão social + financeira).
NÃO PERCEBE A SUA ESPECIFICIDADE	NÃO HÁ UMA DIFERENCIAÇÃO EM RELAÇÃO AOS OUTROS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
Pouco valorizado	Pouco prestígio (comparado a outros profins)

Sendo realizado alguns dias após as entrevistas semiestruturadas, o trabalho com os grupos focais propiciou confirmações, contradições e complementações, a partir das falas dos participantes, do que fora obtido nas entrevistas individuais. Afinal, como analisa Moscovici (2003, p.88), “as palavras são importantes, pois respondem por tudo o que acontece em cada esfera possível de realidade”. Assim, o que foi dito, ou não, constituiu importante material de análise e nessas conversações nada pode ser desprezado.

O trabalho com os grupos focais foi adequado, também, para a apreensão das representações sociais, por permitir o entendimento dos processos de construção da

visão do poder profissional docente pelos grupos de professores formadores da docência, pois como sustenta Gatti (2005, p. 11), a atividade com o grupo focal,

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

Para cada sessão de grupo focal foi convidada uma professora do ensino superior, que assumia a posição de observadora e que registrava as informações pertinentes nas discussões travadas pelos grupos. As duas professoras eram graduadas em Psicologia. Uma delas lecionava no ensino superior, em cursos de bacharelado e licenciatura e a outra exercia suas atividades na educação básica. Essas professoras não tomaram parte de nenhuma outra etapa desta pesquisa. A riqueza de detalhes fornecida pelas professoras-observadoras potencializou a análise de questões como: a interação do grupo, os sujeitos monopolizadores, a moderação da pesquisadora, as reações às questões propostas para discussão, os silêncios, os esforços de convencimento do outro e, outros aspectos trouxeram acréscimos ao exame do material da pesquisa.

A presença de um observador no trabalho com o grupo focal, como defendem Scrimshaw e Hurtado (1988, p. 20), é importante na medida em que ele considere e descreva situações, que contribuam com a análise do pesquisador como:

O lugar onde se desenvolve a reunião, uma breve descrição do mesmo e informação sobre como o local pode influir nos participantes. (...) A dinâmica do grupo em geral, o nível de participação, se há um participante dominante, o nível de interesse (cansaço, ansiedade, aborrecimento, etc.). As

interrupções e distrações durante a reunião. O vocabulário geral dos participantes. (...) Suas impressões e observações devem ser anotadas entre parênteses.

A participação de um observador é um requerimento, no mínimo necessário, pois além de poder apreender aspectos relevantes, que podem passar despercebidos pelo pesquisador, as observadoras, neste trabalho, contribuíram no uso dos instrumentos como operar os gravadores, por exemplo, e evitaram certas interferências externas ao trabalho. Um encontro, posterior ao trabalho com os grupos focais, foi realizado entre a pesquisadora e as professoras observadoras, separadamente, que discutiram as impressões por elas registradas, para compreensão da pesquisadora,

A decisão de realizar mais de um grupo focal adveio, também, da advertência de Gatti (2005, p.19), sobre a importância da “combinação homogeneidade/variação em todos os grupos, ou a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade entre os grupos”. Assim, a composição de dois grupos focais, permitiu observar as diversas condições em que as representações dos professores foram construídas, os seus processos e os seus produtos.

Dessa forma, a combinação homogeneidade/variação entre os grupos esteve localizada:

- No fato de os professores exercerem as suas atividades profissionais nos cursos de licenciatura (homogeneidade), mas pertencerem a IES diferentes quanto ao seu mantenedor (variação), ou *geração pedagógica*, por exemplo. Como ilustração pode-se citar que foram entrevistados dois professores que lecionam no curso de licenciatura em Filosofia e que pertenciam à mesma *geração pedagógica* (homogeneidade), mas um exercia o seu trabalho numa universidade pública federal e o outro numa faculdade privada (variação).

- Na questão de alguns professores pertencerem à mesma IES (homogeneidade) e lecionarem em cursos de licenciatura de áreas distintas (variação).

- No aspecto ligado à semelhança dos processos de formação de alguns professores formadores (homogeneidade), mas apresentarem concepções pedagógicas divergentes no processo de formação dos novos professores (variação).

- No que se refere aos professores que trabalham na mesma IES; nos mesmos cursos de licenciatura e que compartilham das mesmas idéias acerca da formação docente (homogeneidade), mas que pertencem a gerações pedagógicas diferentes (variação).

- No que se relaciona aos professores que trabalham na mesma IES; nos mesmos cursos de formação de professores; que compartilham das mesmas concepções sobre os processos de formação docente; pertencerem à mesma geração pedagógica (homogeneidade), mas conviverem com especificidades (organização, corpo docente, processos metodológicos e avaliativos) de cursos de licenciatura diversos (variação).

- No fato de os professores trabalharem na mesma IES; participarem dos processos de formação de professores numa mesma área de ensino e num mesmo curso; compartilharem das mesmas concepções sobre a formação de professores; integrarem a mesma geração pedagógica (homogeneidade), mas pertencerem a sexos diferentes (variação).

O aspecto da homogeneidade intragrupo foi assegurado:

- No fato de os professores pertencerem à mesma geração pedagógica;
- Pelo exercício profissional docente em cursos de licenciatura;

Quanto à heterogeneidade entre os grupos prevaleceu:

- A diferença entre as gerações pedagógicas;
- O exercício em cursos diversos de licenciatura;
- Os distintos processos de formação dos professores formadores;
- Os dissensos quanto às práticas pedagógicas dos professores formadores da docência.

Foi possível constatar que o aspecto da homogeneidade favoreceu a comunicação intragrupo, quer dizer: pertencer a mesma geração pedagógica, ou a mesma IES, ou lecionar na mesma área de ensino, possibilitou uma comunicação mais clara e simples entre os professores.

O trabalho com o primeiro grupo focal (*segunda geração pedagógica*) teve uma duração de 2h10min. (duas horas e dez minutos) e o tempo consumido no trabalho com o segundo grupo (*primeira geração pedagógica*) foi de quase 3h (três horas). O grupo que compôs a *segunda geração pedagógica*, embora tenha concluído o trabalho numa menor duração, precisou de mais tempo para sentir-se inserido na discussão do tema, requerendo da moderadora, estímulos para que os professores discutissem a consistência ou a inconsistência dos argumentos postos por algum professor, e, assim, maximizar a interação dos participantes. A demora para a inserção de todos os componentes desse grupo deve-se, também, ao fato de alguns professores não terem experiência com esse tipo de trabalho grupal. É oportuno notar que durante as transcrições das gravações alguns momentos de silêncio foram mais notados no primeiro grupo. Silêncios que mascaravam um intenso barulho no interior de alguns participantes. Mas, com os estímulos da moderadora, foi se criando uma rede interativa entre os sujeitos da pesquisa e, assim, foi emergindo um significativo conjunto de informações.

O início do trabalho com o segundo grupo focal foi marcado por mais descontração, pois os professores da primeira geração pedagógica apresentavam-se mais confiantes. O que se observou foi certa cautela de alguns professores ao se depararem com as primeiras questões, mas o engajamento de todos se deu de forma rápida e entusiasmada.

É oportuno esclarecer que o preenchimento de cartazes foi uma atividade desenvolvida com o primeiro grupo focal, segunda geração pedagógica. Isso se explica pelo fato de, no segundo grupo, não ter sido sentida a necessidade dessas tarefas para esclarecimento ou acréscimo de questões.

A utilização de cartazes mostrou-se reveladora de conteúdos interessantes para a pesquisadora como para os participantes, mas esses instrumentos de pesquisa tornam-se mais valiosos na medida em que são acompanhados das falas dos sujeitos pesquisados. Como salienta Souza Filho (1995, p. 115), os desenhos como as expressões dramáticas precisam da verbalização “a respeito de intenções e significados associados pelos próprios sujeitos ou informantes do grupo”, isso porque como afirma o autor “um mesmo movimento de corpo pode ter funções totalmente diferentes segundo o contexto”.

Infer-se daí, que o trabalho com os grupos focais possibilitou interações intragrupais e não um jogo de perguntas e respostas entre a moderadora e os professores participantes. Isso favoreceu aos professores discorrerem acerca do que pensam e expressam sobre o poder da profissão docente e, ainda, sobre como eles pensam esse poder e porque pensam o que pensam sobre esse objeto social.

Ao concluir o trabalho com cada grupo focal passou-se, imediatamente, à transcrição das gravações, que se apresentou como uma operação mais trabalhosa e mais demorada do que as transcrições das entrevistas. Isso porque reconhecer numa

gravação as falas de cada participante de um grupo não é tarefa fácil e, às vezes, identificar falas que se cruzam ou que se complementam torna a transcrição numa ação extremamente delicada. Da mesma forma que as entrevistas, o primeiro olhar sobre a transcrição das gravações dos grupos focais revela uma visão panorâmica do conteúdo, contudo os procedimentos de leitura e releitura, e os contrapontos às anotações da pesquisadora e da professora-observadora relevaram um material rico de informações.

7 – Os questionários aplicados aos professores, sujeitos da pesquisa, e aos licenciandos

O uso de questionários, neste trabalho, não ofusca a clara natureza qualitativa da pesquisa, como já justificada, mesmo porque a complexidade dos fenômenos sociais pressupõe a inadequação de qualquer ortodoxia metodológica, mas a necessidade de produzir combinações de diferentes ângulos de um mesmo objeto. Assim, essas combinações evitam o que Bourdieu (2007, p. 25) chamou de “arrogância da ignorância”, ao criticar a adesão exacerbada que se faz a determinadas metodologias e a negação a certos recursos que possibilitariam a ampliação da metodologia de coleta e de análise do material da pesquisa.

Portanto, para obter informações objetivas, foram elaborados questionários para os professores entrevistados (anexo 6) e para os licenciandos (anexo 7) dos cursos nos quais os professores entrevistados ministravam suas aulas. Os questionários foram preenchidos pelos 21 (vinte e um) professores formadores da docência, após serem entrevistados. E foram aplicados 508 (quinhentos e oito) questionários aos licenciandos dos diversos cursos (Tabela n.º 3).

Certamente, o questionário é um recurso menos flexível e, portanto, menos capaz de expressar as representações sociais. Contudo, os questionários aplicados eram do tipo semiabertos, ou seja, a maior parte dos questionamentos solicitava dos sujeitos, apenas, a marcação de alternativas ou escrita de quantidades (como a idade), mas a outra parte era composta de questões em que o sujeito era conduzido a escrever respostas particulares, mesmo que breves.

TABELA 3

Categorização dos licenciandos que responderam aos questionários.

N.º	Curso de Licenciatura	IES Pública	IES Privada	Total
01	Pedagogia	19	78	97
02	Normal Superior	18	-	18
03	Filosofia	-	33	33
04	Letras	31	50	81
05	História	25	-	25
06	Geografia	-	31	31
07	Ciências Sociais	22	-	22
08	Matemática	30	-	30
09	Química	12	-	12
10	Ciências Agrárias	45	-	45
11	Física	16	-	16
12	Educação Física	28	21	49
13	Ciências Biológicas	40	09	49
	TOTAL	286	222	508

(X) Ciências Humanas = 307 ou 60,4%

(X) Ciências da Natureza e Matemática = 103 ou 20,3%

(X) Ciências da Saúde = 98 ou 19,3 %

(X) IES Públicas = 286 ou 56,3 %

(X) IES Privadas = 222 ou 43,7 %

As respostas extraídas dos questionários dos professores informaram, dentre outros: a idade e o tempo de docência em cursos de licenciatura, o que permitiu localizar os professores formadores na primeira ou segunda geração pedagógica; a(s) escola(s) onde cursou(aram) o ensino fundamental e o ensino médio, com o objetivo de

entender as experiências escolares (pública ou privada) dos entrevistados; o curso de graduação concluído (bacharelado ou licenciatura); o nível de instrução do pai e da mãe que revelaria uma possível herança profissional ou não; os cursos de Pós-graduação que desenvolveu informando uma maior ou menor aproximação com o campo educacional, especialmente o de formação de professores; se já lecionou na educação básica, com o propósito de perceber de que forma o professor formador compreende a educação básica e como compartilha essa compreensão com os licenciandos.

Os questionários respondidos pelos professores possibilitaram, também, maior conhecimento dos sujeitos que participaram dos grupos focais, porque conhecendo alguns aspectos da vida pessoal e profissional dos sujeitos, os seus depoimentos eram melhor compreendidos e suas falas mais facilmente identificadas nas gravações.

Os questionários aplicados aos licenciandos trouxeram algumas questões comuns ao questionário oferecido aos professores formadores como: idade, estado civil, escola onde cursou o ensino fundamental e o ensino médio (pública ou privada). Mas outras questões informaram aspectos do universo dos professores em formação como: a presença de homens e mulheres nos cursos de licenciatura; se o licenciando já tem experiência docente na educação básica; se já pensou em fazer um outro curso superior, com a finalidade de entender a opção pelo curso de licenciatura; se desenvolve outro tipo de trabalho que não seja o magistério; e outros.

São consideradas informações objetivas, também, aquelas construídas por breves respostas. Assim, algumas informações retiradas dos questionários dos licenciandos como: “fazer um curso de licenciatura por falta de condição para fazer outro curso”, coincide com indicadores das representações sociais dos professores formadores sobre a ausência do poder profissional docente, a partir dos próprios

licenciandos, que buscam o curso de licenciatura, por exemplo, de Ciências Biológicas, quando gostariam de fazer Medicina, mas não tiveram condições de ingresso neste último curso.

Os questionários aplicados aos professores formadores da docência deram a consistência a algumas informações extraídas das entrevistas e do trabalho com os grupos focais, potencializando a densidade da interpretação e da análise dessas informações. Os 21 (vinte e um) questionários respondidos pelos professores formadores foram assim distribuídos:

- 11 (onze) professores, ou a maioria, pertence à primeira *geração pedagógica*.
- 10 (dez) professores, ou pouco menos da metade, pertencem à segunda *geração pedagógica*.
- 12 (doze) professores, ou pouco mais da metade, exercem suas atividades docentes em universidades públicas.
- 9 (nove) professores, ou acima de um terço, exercem suas atividades docentes em Instituições de Ensino Superior privadas.
- 11 (onze) professores, ou basicamente a metade, desenvolvem os seus trabalhos na área de Ciências Humanas.
- 5 (cinco) professores, ou aproximadamente um quarto, desenvolvem os seus trabalhos na área de Ciências da Natureza e Matemática.
- 5 (cinco) professores, ou aproximadamente um quarto, desenvolvem os seus trabalhos na área de Ciências da Saúde.

8 – Os documentos que auxiliaram na compreensão da organização e na dinâmica do trabalho dos docentes dos cursos de licenciatura

Além dos meios de obtenção de informações, descritos anteriormente, a análise de documentos complementa o material desta pesquisa por compreender que as fontes escritas são, em sua maioria, a base do trabalho de investigação. A seleção dos documentos examinados emergiu de preocupações da pesquisadora com aspectos relevantes que iam surgindo no desenvolvimento do seu estudo, mas também, a seleção foi motivada pelas falas dos professores, sujeitos da pesquisa, durante as entrevistas e os trabalhos com os grupos focais. Faz-se pertinente a lembrança de Moscovici (1984, p.95), de que “as representações são resultados de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas”. Portanto, os documentos examinados possibilitam essa forma de diálogo externo que integram as representações sociais.

O conjunto dos documentos foi se construindo durante o desenvolvimento dos estudos e integrou recortes de jornais e revistas, editais públicos divulgados na imprensa, informes das Instituições de Ensino Superior, Legislação Federal e Legislação Estadual que orientam as IES. Todos os documentos são recentes, datados na sua maioria, a partir do ano de 2005, isso é relevante por mostrar a atualidade do contexto de trabalho que envolveu o processo de construção das representações sociais do poder profissional docente.

Os documentos referidos indicam uma pertença ao objeto de estudo dessa pesquisa, as representações sociais do poder profissional docente, uma vez que os elementos que os integram, como no caso dos editais de contratação de professores

revelam: o espaço ocupado pela formação profissional dos professores dos cursos de licenciatura e os conhecimentos requeridos do professor formador de professores.

Os elementos constitutivos dos documentos ofereceram indicadores relevantes para compreender de que modo os professores formadores da docência em nível superior eram concebidos e tratados. De acordo com Chaumier (1977, p. 15), a análise documental corresponde a uma “operação, ou um conjunto de operações, que se destina a representar o conteúdo de um documento numa forma diferente da sua forma original, a fim de facilitar a consulta ou a referência num estado ulterior”. Essa operação, nesta pesquisa, teve início com a demarcação das zonas do documento que interessavam ao exame, ou seja, no caso de editais para contratação de professores formadores da docência, procuraram-se informações como: as condições do candidato para a inscrição, a formação acadêmica, provas e seus programas e avaliação.

Como ilustração de algumas das informações constantes nos editais para concurso público de professores, pode-se citar o edital nº. 3, publicado no Diário Oficial da União em 01/03/2004 (anexo 8). Inicialmente o edital informa que o concurso público é para “Docente do Magistério Superior”, ou seja, nessa categoria incluem-se todos os professores que podem lecionar quaisquer cursos na Universidade Federal de Pernambuco. Em seguida, o edital avisa que “o concurso far-se-á na área de Matemática”, mas não especifica se o professor exercerá suas atividades no curso de bacharelado e, ou licenciatura.

Fez parte, também, da análise dos documentos relacionados, o exercício de destacar as palavras-chave e suas relações com as questões da pesquisa. Essas palavras-chave (ou mesmo frases) resumem um conceito, indicam uma proposta, explicitam uma concepção ou apenas uma ideia, todas associadas ao problema de pesquisa investigado. Portanto, na continuidade da operação, puderam-se captar, ainda,

os aspectos qualitativos e quantitativos das informações, é exemplo do aspecto qualitativo dos editais de seleção dos professores: o programa estabelecido para as provas, cujo foco reside nos conteúdos particulares das áreas de Geografia, História e outros, excluindo, assim, conhecimentos educacionais específicos como a ação pedagógica, a aprendizagem e a educação escolar.

O tratamento das informações extraídas dos documentos consistiu de interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, realçando o seu conteúdo latente, assim como, seu conteúdo manifesto.

Um mesmo documento pode ser objeto de vários tipos de análise com finalidades diferentes. Logo o exame dessas fontes de informação, orientado pelo problema proposto para a pesquisa, permitiu articular conceitos e auxiliar no entendimento da organização e da dinâmica dos trabalhos dos professores dos cursos de licenciatura.

O percurso metodológico de coleta de material, ora apresentado, buscou apreender as representações sociais dos professores sobre o poder da profissão docente, a partir de meios e instrumentos variados, a fim de que os conteúdos cognitivos, afetivos, ideológicos fossem apreendidos de forma individual e coletiva e revelassem individualidades, idiossincrasias e interação. A busca desses conteúdos justifica-se, como explica Vala (2000, p.458), pelo fato de que as representações sociais “alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas”.

Selecionar os instrumentos e as técnicas para a coleta do material da pesquisa não foi, porque não é, uma tarefa simples. O ato de elaborar cada item das agendas das entrevistas e do trabalho com os grupos focais, de construir cada questão dos

questionários e de apreender documentos e fazer a adequada leitura de cada um, recortando os aspectos pertinentes ao objeto de pesquisa, assemelha-se ao caráter denominado por Mills (1965, p. 212) de “artesão intelectual”, exigido do pesquisador. Isso porque durante todo esse processo à atenção ao compasso e à qualidade das ações e decisões foi determinante, também, para o processo de análise das informações desta pesquisa.

9- Procedimentos de análise do material coletado

A análise dos dados extraídos das informações coletadas numa pesquisa constitui-se numa das fases do processo investigativo, contudo por se tratar de uma pesquisa qualitativa a ação de analisar começa a existir, já, durante o processo de recolhimento das informações, mesmo que informalmente. Devido ao número de sujeitos envolvidos, das técnicas e dos recursos utilizados para a obtenção das representações sociais dos professores sobre o poder profissional da docência, o material coletado passou por duas análises.

A primeira análise foi considerada preliminar e se deu logo após cada entrevista e trabalho com cada grupo focal. Essa iniciativa pretendeu buscar, a partir da compreensão das primeiras informações obtidas, um suporte para o encaminhamento das atividades seguintes, como: verificar pontos que ficaram obscuros em algum encontro, mas que eram considerados indispensáveis para o estudo; explorar tópicos que foram tratados insuficientemente; esclarecer certos argumentos que pudessem potencializar a análise; introduzir novas questões e, ainda, aprimorar o desempenho da moderadora/pesquisadora. Esse primeiro momento de análise seria, pode-se dizer, um olhar criterioso sobre os conteúdos manifestos.

A segunda análise ou análise final exigiu, além do olhar criterioso, outros requerimentos que foram mobilizados para desvendar o que significariam os conteúdos comunicados. Essa análise teve seu início marcado por um temporário estado de paralisia da pesquisadora diante de um grande cabedal de informações coletadas, que precisava, até mesmo, de uma disposição estética. Naqueles primeiros momentos, o acervo apresentava linhas sinuosas, às vezes paralelas, sugerindo a desesperança do encontro (linhas paralelas na perspectiva euclidiana). Esse momento para a pesquisadora foi único e solitário, o que a fez lembrar de Bachelard (1989, pp. 108 - 109), quando esse autor conta suas lembranças do ato de escrever sob uma lâmpada:

O ser sonhado concentra-se aí para lembrar o ser que trabalhava. (...) O verdadeiro espaço do trabalho solitário é dentro de um quarto pequeno, no círculo iluminado pela lâmpada. (...) A solidão aumenta se, sobre a mesa iluminada pela lâmpada, se expõe a solidão de uma página em branco. A página branca! Esse grande deserto a ser atravessado, jamais atravessado. (...) A solidão se obstina contra o solitário quando é aquela de um trabalhador que não somente quer se instruir, que não somente quer pensar, mas que quer escrever.

Mas era preciso começar a tratar aquele conjunto de informações para torná-lo inteligível, isto é, capaz de responder ao problema da pesquisa, ou como diz o autor era “preciso ter aventuras de consciência” (p.110). Dessa forma, extrair desse acervo, informações relevantes e transformá-las em dados para a análise tornaram-se um desafio. Por essa razão, a sistematização e a análise dos dados constituiu a fase mais desgastante emotivamente para a pesquisadora. Todavia, esse desgaste reuniu-se a um misto de prazer pelo conhecimento que ia sendo construído.

Sendo assim, foi feita a opção pela análise temática dos discursos dos sujeitos da pesquisa, isso porque quando se procura, por meio de uma pesquisa social empírica, apreender representações sociais, sobre determinado objeto, faz-se necessário

considerar que essas representações só podem ser visualizadas como um depoimento discursivo, entendendo este como “a manifestação lingüística de um posicionamento diante de um dado tema, composto por uma idéia central e seus respectivos conteúdos e argumentos” (LEFEVRE, 2005, p.13).

Desse modo, a escuta cautelosa acompanhada dos registros das informações que, implícita, e às vezes explicitamente, carregavam conceitos relacionados ao objeto de pesquisa, iam sendo dispostas de forma panorâmica e, em seguida, o diálogo entre as informações coletadas e o aporte teórico selecionado começava a dar forma a um texto compreensível.

Estudar as representações sociais dos professores, formadores de professores no ensino superior, implicou conhecer o que Spink (1995b, p. 90) chama de dupla face das representações, isto é, o seu processo e o seu produto. Enquanto processo as representações dos professores desta pesquisa emergiam em seu estado constituinte, isso significa que a pesquisa buscava entender o processo de construção e transformação dessas representações. Dessa forma, as técnicas verbais e não verbais buscavam os determinantes (sociais, políticos, culturais, históricos, outros) das representações. Como produto, as representações foram estudadas como pensamento constituído, extraindo-se delas: informações, imagens experiências e outros elementos, mas considerando-se os contextos de sua produção e de sua circulação.

Os trechos ou fragmentos das declarações dos sujeitos pesquisados compõem a estrutura de análise deste texto. Ao final de cada declaração recortada das entrevistas ou dos trabalhos com os grupos focais, há uma identificação que segue a seguinte sequência: Geração Pedagógica (1.^a = 1 ou 2.^a = 2); Gênero do sujeito pesquisado: Masculino (M) ou Feminino (F); Inicial do(s) nome(s) do curso de licenciatura onde o

sujeito da pesquisa realiza o seu trabalho docente¹³; e Tipo de Instituição de Ensino Superior: Pública (P) ou Privada (PR).

Por se situar na interseção social/individual, o caminho metodológico já descrito, com suas técnicas e instrumentos, possibilitou momentos de reflexão individual e coletiva aos sujeitos participantes desta pesquisa.

Portanto, o relevo deste texto reside nas falas dos sujeitos pesquisados e, concordando com Moscovici (1988, p. 239), ao mostrar sua reserva à rigorosidade metodológica: “(...) o objetivo é de desenvolver um domínio de saber original que nos ajude a compreender o que as pessoas fazem na vida real e em situações significantes”. Dar voz a esses sujeitos, evitando-se a imposição de pré-concepções, e promover o diálogo entre a teoria e os discursos dos sujeitos, também, reafirma a natureza qualitativa desta pesquisa.

Com efeito, o processo de investigação que se utiliza de técnicas verbais propicia a reflexão, que por sua vez possibilita reconhecer de que “lugar” o docente fala e, assim, favorece a compreensão do “lugar” onde o docente se situa ao discursar ou a ouvir determinado discurso (da instituição formadora da docência, dos colegas professores formadores de professores, dos licenciandos, etc.).

¹³ Pedagogia (P); Geografia (G); Ciências Biológicas (CB); Psicologia (Ps); Química (Q); Ciências Agrárias (CA); Letras (L); Física (F); História (H); Filosofia (F); Educação Física (EF); Matemática (M); Ciências sociais (CS).

Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambiguidades e convenções, sem a qual a vida social não poderia existir. (...) O pensar é feito em voz alta. Ele se torna uma atividade ruidosa, pública, que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo, enquanto comunica as características que cada membro exige dele. (MOSCOVICI, 2003, pp. 50-51).

Capítulo 5 - Os processos de construção das representações sociais do poder profissional dos docentes do ensino superior, formadores de professores

Capítulo 5: Os processos de construção das representações sociais do poder profissional dos docentes do ensino superior, formadores de professores.

No decurso dos contatos com os sujeitos da pesquisa, ou seja, no primeiro encontro para esclarecimento da investigação e para o agendamento das entrevistas, no desenvolvimento das entrevistas individuais e na realização do trabalho com os grupos focais, buscou-se, para além de respostas sobre os questionamentos que compunham os roteiros, propiciar situações de confiabilidade. Essas situações podem ser objetivas como propiciar ao sujeito as condições ambientais e de equipamentos para a eficácia de uma entrevista, ou subjetivas como expressar a importância do sujeito ao reconhecê-lo como possuidor de informações que poderão se transformar em dados de pesquisa. Na tarefa empreendida sob tal ótica, foram localizados os elementos do processo de construção das representações sociais dos professores formadores de professores no ensino superior, acerca do poder da sua profissão e o lugar que elas ocupam no cotidiano dos docentes que exercem suas atividades nos cursos de licenciatura. Essas condições, também, foram determinantes para a apreensão e análise dessas representações.

Estudadas enquanto processo, as representações sociais surgem como pensamento constituinte, ou seja, neste espaço da pesquisa a preocupação reside em compreender como as representações sociais dos professores formadores da docência foram construídas e, ou transformadas e os aspectos sociais que as determinaram.

Os processos que geraram/geram as representações sociais dos professores pesquisados estão absorvidos na comunicação e nas práticas sociais desses sujeitos, ou seja, nos discursos, nas rotinas, nos modelos de trabalho existentes nos locais onde

esses professores exercem as suas atividades, assim como nos modelos de produção de trabalho adotados por esses profissionais. Essa seria a dimensão social das representações que se une à dimensão individual do sujeito que cria e transforma situações, sempre ligadas ao tecido social. Essa advertência visa ratificar que as representações sociais não são uma reunião de representações individuais, assim como o social não implica um amontoado de indivíduos.

Reconhecer os processos de construção das representações sociais dos docentes dos cursos de licenciatura implica compreender os elementos que integram a dinâmica dessas construções que são a objetivação e a ancoragem. Segundo Jovchelovitch (1995, p.81), a objetivação e a ancoragem,

São as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concretização das representações sociais na vida social.

A dinâmica das representações sociais, estabelecida pelos sujeitos desta pesquisa, é a dinâmica das relações de familiarização desses sujeitos com o objeto social ‘poder profissional docente’. Esse objeto, portanto, é percebido e compreendido pelos professores formadores, a partir da associação a paradigmas precedentes que esses sujeitos possuem, ou dizendo de outro modo, é onde o professor ancora o objeto. Na sequência dessa dinâmica, os professores dos cursos de licenciatura se empenham para superar a abstração do objeto social, ou seja, tentam objetivá-lo, torná-lo quase que concreto. Porém, a dinâmica das representações sociais, também, testemunha a transformação, pois as representações sociais não são meras reproduções da realidade, mas as ações dos sujeitos lhes imprimem transformações.

Ao lado da objetivação e da ancoragem, faz-se necessário reconhecer a importância em se compreender os “universos de pensamento”, presentes nos processos de construção das representações sociais, que geraram e estabeleceram as representações dos professores participantes desta pesquisa. De acordo com Moscovici (2003, pp. 50-51), as representações sociais encontram lugar no universo consensual onde,

A sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. (...) Na maioria dos locais públicos de encontro, esses políticos amadores, doutores, educadores, sociólogos, astrônomos, etc. podem ser encontrados expressando suas opiniões, revelando seus pontos de vista e construindo a lei.

Mais ainda, ao lado do universo consensual, existe um outro, o universo reificado, no qual, para Moscovici (2003, p. 50),

A sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades.

Dessa forma, Moscovici complementa que por estarem interessadas nesses objetos, as diversas ciências procuram “impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é”.

Embora seja importante e necessário considerar o universo reificado, a partir das suas características apresentadas acima, cumpre lembrar que a ciência exerce um significativo papel no processo de criação e comunicação do conhecimento entre os grupos sociais, e que a autoridade imposta tem outros fins. Wagner (1998, p. 4), ajuda-nos a compreender outras finalidades da ciência, ao afirmar que esta cumpre um significativo “papel como fonte de conhecimento do cotidiano, assim como uma autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas”. Essa fonte de conhecimento é importante, na medida em que possibilita ao sujeito a compreensão do tempo e do espaço que ocupa na realidade social.

Sendo assim, pode-se inferir que a oposição entre os universos reificado e consensual gera impactos para o indivíduo. Esses impactos são perceptíveis, no caso estudado, a partir de posições opostas percebidas entre os professores dos cursos de licenciatura. Aproximadamente, metade dos sujeitos pesquisados imprime valor ao poder profissional desses docentes, a partir de elementos oriundos do universo consensual dos professores, enquanto que para outros sujeitos desta pesquisa, o poder profissional docente só é evidenciado a partir dos elementos que a literatura oferece sobre esse objeto social. A oposição entre esses universos pode ser identificada nos depoimentos de dois entrevistados, sendo o primeiro pertencente à primeira geração pedagógica e a segunda, integrante da segunda geração pedagógica, quando falam da necessidade ou não de órgãos reguladores da profissão dos professores dos cursos de licenciatura.

Eu não tenho uma posição fechada sobre isso, Aparecida. Eu tenho uma tendência a acreditar que não é necessário. Eu tenho uma tendência a acreditar que se a gente der ferramentas à sociedade civil, ela vai poder controlar a

qualidade do serviço oferecido pelos profissionais. Ela vai continuar ou não com aquele sujeito. (1MEFPR)¹⁴.

Eu sinto falta de uma organização de classe, sinto falta de uma organização do que é a profissionalidade do docente, o que é que ela representa, entende? Sinto falta de um conselho que regule, que cobre postura dos profissionais e das instituições. Eu acho que isso fica muito aquém, certo? E cada dia mais tem se investido para que não se tenha, não é? (2FPPR).

Nessas declarações, pode-se reconhecer a presença do que Foucault (2005, p. 72) chamou de “contradiscurso”, isto é, professores que vivem a mesma realidade profissional têm posições distintas quanto à instituição de órgãos reguladores e de controle da profissão docente, o que reverbera nas suas representações sobre o poder profissional, uma vez que a existência desses órgãos se configuraria em requisitos para esse poder docente.

O órgão regulador da profissão configura-se num elemento concreto do poder profissional como informa a literatura específica, sendo, assim, a professora autora da segunda declaração parece colocar a ideia da regulação da profissão no universo reificado. Já o primeiro declarante considera os grupos dispersos na sociedade como aqueles capazes de regular a profissão dos professores dos cursos de licenciatura.

Ainda, para compreender os processos de construção das representações sociais dos professores é preciso ter clara a finalidade de uma representação social, pois, assim entende-se o porquê de os sujeitos desenvolverem esses processos. Para Moscovici (2003, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. E, nesse sentido, a familiaridade relaciona-se com os universos consensuais, pois, como reitera o criador da Teoria das

¹⁴ Conforme explicado no capítulo 4, p. 140, o código que aparece após a declaração do sujeito pesquisado corresponde à seguinte ordem: Geração Pedagógica, Sexo, Inicial do(s) nome(s) do curso de licenciatura e IES (pública ou privada).

Representações Sociais esses universos, “são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito”.

O objeto social, ‘poder profissional docente’, enquanto não é familiar, atrai o sujeito como é característico do desconhecido, mas ao mesmo tempo o repele. Essa inconstância gera incômodo e ameaça o que está estabelecido fazendo com que os professores dos cursos de licenciatura mobilizem e explicitem os seus referenciais que são a base do consenso. Dessa forma, o incomum ‘poder profissional docente’ é integrado a uma categoria conhecida, e esse conhecimento, agora familiar, passa a ser compartilhado, comunicado por determinado grupo de professores.

O acesso aos processos de construção das representações dos sujeitos desta pesquisa se deu a partir da identificação dos fatores considerados, por esses sujeitos, como viáveis ou inviáveis à construção e à manutenção do objeto social ‘poder profissional docente’. E para entender os processos pelos quais os sujeitos da pesquisa construíram/constroem as representações sociais do poder profissional da docência nos cursos de licenciatura, cada tópico de entrevista e de discussão foi atentamente planejado e associado aos objetivos da pesquisa. Como se pode observar logo nas duas primeiras questões: “Como descreve o professor do ensino superior, formador de professor?” E, “Esses profissionais têm competências específicas? Quais?”, É claro que tais questões são abordadas, também, considerando outros aspectos como ser: homem/mulher, pai/mãe/, brasileiro/brasileira, nordestino/nordestina, como pertencer: a uma classe social, a uma determinada religião, ou a nenhuma, como possuir determinada formação acadêmica, entre outros.

Embora o professor possa ser tudo isso, Lahire (2002, p.33) alerta que “nós não somos exatamente tudo isso ‘ao mesmo tempo’, mas (ao menos para uma parte dessas qualidades) geralmente em momentos e em lugares diferentes do dia”, isso porque

“vivemos simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados”. Por essa razão o autor diz ser o homem um ator plural¹⁵.

A operacionalização das agendas construídas para as entrevistas e para o trabalho com os grupos focais permitiu localizar os fatores que viabilizam/inviabilizam os processos de construção e manutenção do poder profissional docente. Esses fatores estão apresentados de acordo com a frequência (da maior para a menor) em que apareceram nas declarações dos sujeitos da pesquisa, são eles: a formação profissional do docente que no ensino superior forma professores; a identidade profissional do professor dos cursos de licenciatura; a (des)organização da categoria dos docentes do ensino superior, formadores de professores, que implica outras questões como a autonomia indispensável ao controle da formação e do exercício docentes; e os (des)compromissos desses professores formadores com o processo de formação e prática profissional dos professores da educação básica e com a escola.

Compreende-se como possível que no desenvolvimento da sua profissão como professor, formador de professores, os docentes pesquisados deem relevância a um ou mais fatores dos que foram aqui, referidos.

Curiosamente, alguns desses fatores, de forma particular, ora são considerados por alguns docentes como viabilizadores dos processos de construção e manutenção do poder profissional docente, ora os mesmos fatores se revestem em obstáculo, por outros professores, à viabilidade do processo construtivo e de permanência desse poder, como se poderá verificar nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Esse contraste pode ser esclarecido a partir da afirmação de Moscovici (2003, p. 31) de que

¹⁵ “Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes”. (LAHIRE, 2002, p.36).

Essa visibilidade não se deve a nenhuma falta de informação devida à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis.

É como se, para certos professores, um determinado fator fosse visivelmente plausível de produção e manutenção do poder profissional, como, por exemplo, a formação profissional (que deve ser essencialmente pedagógica), enquanto que essa plausibilidade passa a ser invisível aos olhos de outros professores, igualmente formadores de professores no ensino superior, que veem a necessidade de uma dupla formação (pedagógica e conteudista) para os professores dos cursos de licenciatura.

Assim, os fatores que mobilizam os processos de construção das representações sociais serão vistos, a seguir, a partir das reais expressões dos professores formadores da docência no ensino superior.

5.1 – Fatores que viabilizam os processos de construção e manutenção do poder profissional do docente do ensino superior, formador de professores

A formação profissional se constituiu, para os sujeitos pesquisados, num fator de muita relevância para os processos de construção, assim como para a manutenção, do poder profissional do docente dos cursos de licenciatura. Isso porque no processo formativo dos professores formadores encontram-se questões relativas ao poder profissional como: os espaços de formação (lugar onde se desenvolvem os cursos de licenciatura e bacharelado) que são as IES, os conhecimentos específicos, que se voltam para o ato de ensinar a ensinar e o compromisso do profissional professor

formador com a continuidade da sua formação, que seria o refinamento dos conteúdos específicos de exclusividade dos professores formadores.

A declaração da professora, a seguir, integrante da primeira geração pedagógica e que há 15 (quinze) anos¹⁶ leciona nos cursos de licenciatura, demonstra a preocupação com a sua formação profissional, na medida em que ela percebeu que o conhecimento que acumulara no curso de bacharelado em Física não era compatível com o conhecimento específico de um professor formador da docência.

Eu estudei muito a Física, mas não o suficiente para atender às necessidades de um futuro licenciado em Física. Então, quando eu estava trabalhando com Metodologia, com Prática de Ensino, essas coisas, eu sentia falta de saber um pouco mais de como ensinar Física para discutir com os alunos, porque via que eles não estavam fazendo bem. (...) Eu via que a maneira de eles darem aula, certos conceitos eles não estavam sabendo explorar bem. Eu queria ajudar e tinha momentos em que eu sentia que não conseguia porque eu também não sabia o suficiente para ensiná-los sobre aquele conceito, inclusive da construção histórica daquele conceito. Então eu fui estudar, ampliar a minha formação de professora que forma professores, fazendo o doutorado em educação (1FFP)

A situação descrita acima, possivelmente, é indicadora da clareza que essa professora formadora de outros professores demonstrou possuir quanto às finalidades do ensino para quem está aprendendo a ensinar, ou seja, para o licenciando. Por isso essa situação lembra a advertência de Kincheloe (1997, p.30) quanto aos procedimentos de ensino que não resultam em efetiva aprendizagem:

Ao serem premiados no treinamento de ensino por sua aceitação passiva do conhecimento gerado pelo especialista, os futuros professores adquirem pouca experiência de

¹⁶ O tempo de docência no ensino superior e, ou nos cursos de licenciatura e outros dados quantitativos relacionados aos professores pesquisados tomam como referência o ano de realização das entrevistas e dos grupos focais, ou seja, o ano de 2007.

pensamento interpretativo contextualizado sobre os objetivos do ensino numa sociedade democrática.

A advertência do autor é pertinente e aproxima-se da declaração da professora acima, na medida em que muitos professores dos cursos de licenciatura, preocupados tão somente com os conteúdos particulares das suas disciplinas relegam a planos inferiores o conhecimento que é essencial a um professor formador da docência no ensino superior. Esse conhecimento é o que capacita o professor da educação básica a ensinar. O resultado dessa opção é licenciar um professor com “pouca experiência de pensamento interpretativo contextualizado”, que trabalhará com crianças e jovens.

Pode-se compreender que a formação profissional para a professora declarante é um fator determinante para o poder profissional docente, uma vez que, por meio dessa formação, o professor tornar-se-ia possuidor de um campo de conhecimento exclusivo do docente que forma outros docentes. Todavia, o professor dos cursos de licenciatura que não possui uma formação profissional com essa consistência, mas que reconhece as lacunas do seu processo de formação e investe no preenchimento dessas lacunas, como no caso da depoente, terá dado um passo fundamental na direção da construção do poder profissional do professor. Isso porque esse conhecimento particular corresponde a um dos pilares desse poder.

A partir desse entendimento, a mesma professora, ao término do seu curso, tomou uma decisão determinante para a sua condição de professora formadora da docência no ensino superior, ou seja, ao defender a reflexão, o diálogo e a construção de saberes, ela não podia pactuar com a imposição do silêncio em sala de aula, nem sobrecarregar a bagagem de dúvidas que os estudantes acumulavam. Sendo assim, ela explica:

Quando foi terminando o curso, eu disse: “Meu Deus do céu, eu terminar o resto da minha vida enfiada neste ambiente, (...), eu não quero isto pra minha vida, não, não pode. Aí eu resolvi sair. Eles ficaram muito chateados porque achavam que eu iria ficar tomando conta dos laboratórios de ensino, porque eu era monitora, mas o que eu tenho a ver com isto? (...) E, hoje, eu fico muito feliz quando eu consigo ajudar um aluno a entender um pouco de relatividade. Mas eles (*os professores do bacharelado*)¹⁷ têm orgulho que o aluno não aprenda, então eu nunca vi uma felicidade tão grande de reprovar cerca de 90% da turma, eu acho isso um atestado de incompetência. Esse professor não consegue ensinar aos alunos, e não é porque é muito difícil. Ele (*o professor*) torna difícil, e ele poderia tornar mais fácil.” (1FFP).

A representação social da depoente foi construída, como se pode verificar, no seu processo formativo. Mas essa construção não parte do nada. Certamente, a professora possuía uma outra representação social da profissão de professora dos cursos de licenciatura e essa é uma etapa que precede a construção da representação social do poder profissional docente. Vala (2000, pp.457- 458) auxilia nessa compreensão quando afirma que, “os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” e por isso mesmo “a representação não é entendida como reprodução, mas como construção”.

Dessa forma, pode-se inferir que a professora faz uma clivagem entre o curso de bacharelado e o curso de licenciatura se apoiando nas concepções de ensino e aprendizagem que os professores desses cursos expressam. Para ela o curso de bacharelado estrutura-se num ritual constituído de transmissão de informações, princípios, fórmulas e técnicas, cobrados, posteriormente, em forma de testes e provas, onde a maior parte dos estudantes não interage com os professores, provavelmente, por não entenderem o sentido dos conteúdos desenvolvidos nas salas de aula, aí imperando

¹⁷ As explicações ou chamamentos de atenção, colocados entre parênteses e escritos em itálico, constantes dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foram acrescentados pela pesquisadora.

o silêncio. No curso de licenciatura, os professores formadores procurariam conduzir os conteúdos, a partir da reflexão, da interação, da procura dos significados, buscando, por meio dessa prática, que os futuros professores da educação básica vivenciem metodologias pautadas na construção de sentidos para os conteúdos. Essa diferenciação de finalidades da educação formal lembra Bottomore (1987, p.253) na sua análise sobre a evolução social da educação quando assevera que “a educação é cada vez mais necessária para preparar os indivíduos para um mundo em mudança permanente, e não para um mundo estático”. O autor imprime uma distinção entre a educação antiga pautada na mera transmissão de informações e modo de vida e a educação moderna onde o conhecimento “é passível de rápida mudança”. E essa mudança requer o reconhecimento das finalidades dos cursos de licenciatura pelos professores formadores, ou seja, capacitar professores para a educação básica, para uma educação escolar que, também, exige novos requerimentos.

Como que por perceberem que os professores formadores da docência no ensino superior precisam deter conhecimentos específicos, diversos sujeitos desta pesquisa advogam um novo processo de formação para os professores que exercem suas atividades nos cursos de licenciatura e que não têm a devida qualificação profissional. Foi o que verbalizou no grupo focal a professora, que fala a seguir, que pertence à primeira geração pedagógica:

Eu estudei e fiz um bacharelado em História, primeiro porque eu não pensei em ser professora, pensei em ser pesquisadora. Depois eu fiz licenciatura. (...) Eu me vi, assim, vendo disciplinas completamente novas, para mim foi maravilhoso. Se no início era rejeição, eu me encantei e, a partir dali, fui me interessando. Porque eu comecei a entender o que é um professor. Logo depois, entrei no mestrado e fui ficando mais segura para ensinar a licenciatura. Aí, eu vi a necessidade desta coerência como professor de uma licenciatura. (1FLPR).

Essa busca pela formação específica dos professores dos cursos de licenciatura, é uma questão, no mínimo, óbvia para a professora, a seguir, que explica:

Entre as funções que ele tem (*o professor formador*), a função principal seria a de garantir a aprendizagem. Para garantir a aprendizagem, me parece que ele precisa ter essa aprendizagem. Ou seja, o professor tem de ter a formação, ou vai formar um profissional alguém. (2FPPR).

Se a principal função do professor dos cursos de licenciatura é a de garantir a aprendizagem de ensinar na educação básica, então a compreensão dessa função, provavelmente, integrou/integra o processo de construção da representação social sobre o poder profissional da docência, que essa professora comunica.

A literatura específica (Brzezinski, 1996; Cunha, 1989; Estrela, 1997; Nóvoa, 1995; Penin, 1994; e outros) sobre a formação docente expressa uma antiga e acentuada preocupação com os professores formados nos cursos de licenciatura, ou seja, na busca de uma formação para o professor da educação básica, que assegure o domínio de conteúdos específicos articulados a processos de ensino, que confirmem às crianças e aos jovens aprendizagens significativas. Importa lembrar, nesse espaço do trabalho, as significativas contribuições ofertadas à formação dos professores, trazidas por diversas entidades e instituições como, por exemplo, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd). E, ainda, o papel pioneiro, como lembra Alves (1998, p. 28), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que

Desde o surgimento da licenciatura curta, apresentou críticas à Lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e à Lei 5.692/71

(Reforma do ensino de primeiro e segundo graus), quanto à formação proposta, e favoreceu o aparecimento de alternativas.

Contudo, a problemática da formação profissional dos professores formadores de professores, também, reclama, há algum tempo, o seu lugar nas pesquisas acadêmicas, como se pode constatar em Melo (2000), por ocasião da sua tese de doutoramento. Embora constate-se a imbricação existente entre a formação dos professores formadores de professores no ensino superior e a formação dos professores da educação básica.

Ocupando-se, também, da formação dos professores formadores da docência no ensino superior, Soares (S/D, pp. 2), por exemplo, demonstrou essa preocupação a partir da formação dos licenciandos do curso de Letras, quando perguntou: “Que professor de Português queremos formar?”. Nesse texto, a autora assevera que para responder a tal pergunta duas ordens de fatores devem ser consideradas:

De um lado, *fatores externos* à própria disciplina Português – fatores de natureza social, política, cultural; de outro lado, *fatores internos* à disciplina – fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. (...) A inevitável consideração dos *fatores externos* exige respostas às perguntas: Que grupos sociais estão hoje demandando a profissão de professores de Português e, para isso, frequentam as salas de aula dos cursos de Letras? (...) Quem são estes que devemos formar como professores de Português, e quem são esses a quem ensinarão eles a língua? (...) A consideração aos *fatores internos* exige respostas às perguntas: (...) Que concepção se deve ter, hoje, da língua nos cursos de formação de professores, e, portanto, que concepção se deve ter do ensino da língua?

E conclui a autora perguntando: “Consequentemente, e não menos importante: que formação devem ter os que formam professores?”. Assim, a autora, enquanto formadora de professores no ensino superior, demonstra sua preocupação com a

formação do licenciando, com o ensino de Português recebido pelos alunos na educação básica e com a formação dos professores formadores da docência. Mas essa preocupação não é exclusiva da autora, como se poderá constatar em muitas declarações dos sujeitos desta pesquisa.

Na questão da formação dos professores formadores há um intenso debate, em que de um lado encontram-se os professores formadores de professores no ensino superior, que defendem uma formação regida pelas teorias pedagógicas, e de outro lado os que advogam uma formação conteudista, ou seja, direcionada pelos conteúdos específicos de cada área de conhecimento.

Segundo a professora seguinte, essa tensão é percebida pelos licenciandos e, essa percepção, que evolui para uma crítica explícita, é considerada importante para uma caracterização específica do professor formador de professores no ensino superior. Logo a questão da formação tem lugar central nos processos construtivos das representações sociais, poder-se-ia dizer que ela representa a âncora para a atividade docente.

O professor das disciplinas pedagógicas tem uma postura diferente em sala de aula. (...) Eu trabalho com o pessoal da licenciatura em matemática, então mesmo estando no início do curso, em maior ou em menor grau, os alunos têm a compreensão de que tem alguma coisa ali, naquela abordagem daquela licenciatura que eles veem nas disciplinas específicas e que estão equivocadas. (...) Porque eles dizem: “na verdade eu vou ensinar matemática, eu não vou ser matemático”. Então, os professores dentro das licenciaturas, mas que trabalham com as disciplinas específicas, muitas vezes, vão por este viés do bacharelado, eles não conseguem ver que eles estão formando professores, então, quando tem um ou outro com esta compreensão, isso dá um salto qualitativo para o aluno fora do normal. Porque os alunos percebem e não se calam. (1FFP).

Essa medição de forças entre professores conteudistas e metodólogos existe há muito tempo (Alves, 1999; Brzezinski, 1999; Freitas, 1999; Pereira, 1999; Weber, S. 2007, outros) e tem sido questionada com mais intensidade nos últimos anos, porém esse enervamento parece apontar para uma necessidade de intersecção a fim de que haja, no mínimo, coerência entre o que é preconizado e o que é praticado pelos professores formadores aos licenciandos. Essas divergências fazem parte do universo das representações sociais, tal como afirma Moscovici (2003, p. 79), em relação à Teoria das Representações Sociais, que

Toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade.

Alguns professores evidenciam preocupação com a dicotomia conteudistas-metodólogos como é o caso da professora que diz haver a necessidade de uma ‘dupla formação’ para o professor formador quando declara:

Vamos supor: um professor psicólogo que vai dar aula de Psicologia da Aprendizagem para uma turma de licenciatura em Física. Então, tem momentos que ele sente a dificuldade porque ele não domina, também, o conteúdo de Física, porque eu acho que esse professor que domina o conteúdo específico, tem de saber Filosofia, Epistemologia, tem de saber como é que esse conhecimento é produzido, tem de saber como a pessoa aprende as teorias da aprendizagem, relacionamento humano, a parte de gestão. Então, tudo isso forma um conjunto que eu diria que é específico, por quê? A metodologia muda, se você está ensinando Física ou Química. Eu não acredito nesse professor que ensina, apenas, Metodologia de Ensino ou Didática Geral, não existe isso! Existe a Didática para o professor de Física, existe a Didática para o professor de Química junto com a Metodologia adequada (1FFP).

A preocupação dessa professora lembra o que Cruz (2006, pp. 85-92) realça em sua pesquisa, sobre os “construtos teóricos que vêm ampliando a análise do que acontece na sala de aula”. Embora, a autora, nesse trabalho, refira-se à questão do fracasso escolar em determinada área do conhecimento da educação básica, ela destaca a importância dos elementos que se impõem na relação professor-aluno, que se encontram em todos os níveis de ensino, quais sejam: Contrato didático, situação didática, transposição didática e tempo didático. Esses elementos da formação e da prática pedagógica dos professores formadores, quando bem desenvolvidos, poderiam contribuir com a “dupla formação” mencionada pela última entrevistada.

Essa “dupla formação” pode ser considerada como uma questão que assegure a formação específica do professor formador no ensino superior e, essa especificidade que integra o conjunto dos requisitos do poder profissional, possivelmente estaria garantida. Assim, a efetivação dessa “dupla formação” seria um fator a mais que concorreria para a viabilidade dos processos de construção e manutenção das representações sociais do poder profissional.

Corroborando com a professora que depôs, acima, o professor seguinte, de uma universidade pública, afirma que o curso de licenciatura tem uma ‘dupla face’, e que isso é importante e desafiador.

Eu acho que, de certa forma, esta é uma afirmação até pretensiosa. Mas acho que os professores que estão nos cursos de licenciatura são os melhores, porque conseguem dialogar com o conhecimento pedagógico da área e conseguem pensar em função de algumas especificidades da área. (1MHP).

A relevância atribuída pelo entrevistado aos professores dos cursos de licenciatura, diante dos demais professores do ensino superior, sugere que esse sujeito

da pesquisa realça o conhecimento pedagógico, como o conhecimento específico que se configuraria como um fator que contribui para a construção e manutenção do poder profissional docente.

As necessidades de “dupla formação” ou “dupla face”, defendidas pelos sujeitos dos dois últimos depoimentos, aproximam-se do que Giddens (1978, p.113) chamou de “conhecimento mútuo”, ou seja, àquele conhecimento “supostamente certo que os atores presumem que os outros possuem, se são membros “competentes” da sociedade, e que é empregado para sustentar a comunicação em interação”.

Esse diálogo seria possível, portanto, a partir de um conhecimento específico que o professor formador de professores deteria. Contudo, essa não aparenta ser uma tarefa fácil como parece estar convencida essa professora do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública, que integra a segunda geração pedagógica:

Eu acho que é um desafio muito grande porque, por exemplo, para trabalhar com licenciaturas e fazer um bom trabalho, o professor precisa também ter um domínio conceitual muito forte. E aí surge esse choque. (...) Porque você não pode ser ótimo em tudo. Tem coisa que você vai precisar aprofundar e em outras você vai ter uma visão mais superficial, mas que lhe permita dialogar com seus pares. Eu acho que, por exemplo, eu como professora de Prática de Ensino da Matemática, não vou poder dar um curso de Introdução à Educação, mas eu tenho de saber, minimamente, o que é que está se discutindo na Introdução à Educação, na Psicologia da Aprendizagem, etc.. Da mesma forma, o que é que está se discutindo em Álgebra, em Análise. (2FMP).

A exigência de uma renovação na formação profissional do professor dos cursos de licenciatura, cuja formação acadêmica encontra-se distante dos conteúdos educacionais, é flagrante no depoimento de grande parte dos sujeitos pesquisados. A partir do momento em que a formação dos licenciandos passa por requerimentos como capacitar-se para o ensino e para a aprendizagem das crianças e jovens, e co-

responsabilizar-se pela qualidade da escola, esses requerimentos não podem ficar alheios ao professor formador. Seria uma questão de coerência como anuncia esse entrevistado que faz parte da primeira geração pedagógica e, que antes de ingressar no ensino superior, lecionou no ensino médio por cinco anos:

É necessária uma nova adequação do professor para essa necessidade, então o próprio professor universitário precisa passar por todo o processo de aprendizagem. Não só aprendizagem desses novos métodos, técnicas, de metodologias de ensino, mas, principalmente, mudanças de paradigmas, de uma visão cartesiana, fragmentada, para uma visão sistêmica, complexa. Então, é enfrentar esse trabalho que é *ÁRDUO (ênfase nessa palavra)*, para o professor que se propõe a se formar novamente, e ser um verdadeiro formador de novos professores, principalmente nessa crise em que vive a escola (IMCBP).

As dificuldades de ser professor formador de professores no ensino superior, expressadas pelas questões da formação e da prática docentes, parecem ser a dificuldade de se reconhecer o poder profissional desses professores. Sendo assim, tanto os processos formativos quanto a prática docente dos cursos de licenciatura, quando inadequados, se configurariam em impedimento à construção do poder profissional docente. É possível que essas dificuldades encontrem repouso na negação dos professores formadores ao próprio profissionalismo, mas este entendido como em Freidson (1998, p. 42), “o método mais desejável de organizar a posição desses profissionais no mercado de trabalho”.

A aflição demonstrada pelo professor, cuja declaração foi transcrita acima, e que revela sua preocupação com a necessidade de mudança de paradigma, possivelmente está relacionada, também, com as velozes transformações sociais, motivadas por questões políticas, econômicas e culturais vividas pelas sociedades contemporâneas, e que se refletem no espaço escolar e requerem do professor

atribuições, cada vez mais complexas. Atribuições a serem construídas, também, nos cursos de licenciatura. Esses requerimentos, de acordo com Fontoura (1995, p.174) correspondem a:

- dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto;
- formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio;
- participar no seio da comunidade na vida coletiva;
- criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos.

A compreensão de quem é o professor formador de professores, no ensino superior, parece estar clara para uma parte dos professores pesquisados, pois dentre os aspectos, aqui abordados, a identidade profissional assume expressivo relevo por se construir no processo de formação e exercício profissionais do docente. Essa construção integra os processos formadores das representações sociais, pois como assevera Andrade (1998, p.144), “a representação que um sujeito faz de um objeto é um bom indício do perfil da sua identidade, assim como o conhecimento da identidade de um sujeito é um bom preditor de sua visão de mundo”. A fala do professor, a seguir, que faz parte da segunda geração pedagógica, diz um pouco desse perfil identitário, que parece predominar entre os sujeitos desta pesquisa:

Eu acho que para o perfil do professor de licenciatura é indispensável que ele tenha essa relação com o desenvolvimento do conhecimento, senão como ele vai entender como o aluno desenvolve a sua aprendizagem, como o aluno constrói conhecimento? (...) Não sei se o professor se forma de fato ou se ele é lapidado. Acho que as pessoas optam por ser professores por uma pré-disposição, não sei se isso é dom ou vocação (*risos*). (2MGPR).

Na fala desse professor percebe-se que ele procura compreender e atribuir significado à identidade do professor dos cursos de licenciatura, isso porque as representações sociais possibilitam ao indivíduo ou ao grupo prover de sentido seus comportamentos e permitir-lhes compreender a realidade por meio do seu sistema de referências. Portanto, se as representações sociais se encontram no movimento das relações e práticas sociais, é porque elas desempenham funções. De acordo com Abric (1998 pp. 28-30), entre as funções essenciais das representações sociais, encontra-se a função identitária, responsável por definir a identidade e permitir a proteção da especificidade dos grupos.

A referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização.

É isso o que faz o professor último depoente, ou seja, a função identitária das representações sociais é acionada, na medida em que esse professor pesquisado busca explicar a relação entre a identidade do professor formador de professores, o conhecimento que lhe cabe particularmente e o resultado do seu trabalho que seria a aprendizagem dos seus alunos.

Cumpramos saber que o destaque imputado pelos professores pesquisados, à identidade profissional, é encontrado, também, nas demais profissões, pois como argumenta Freidson (1996, p.4), as profissões, e aqui destacamos a profissão docente, “serão relativamente estáveis ao longo do tempo, de modo que os trabalhadores tendam a ter uma carreira ocupacional a longo prazo e uma identidade pessoal e pública distinta”.

A declaração do professor do curso de licenciatura em Geografia, que integra a segunda geração pedagógica, de uma faculdade privada, explicita traços da identidade profissional do docente do ensino superior, formador de professores:

Ser professor formador de outros professores, eu acho que é ter a capacidade de desenvolvimento de um olhar crítico científico, por que isso não pode estar associado, apenas, ao bacharelado. Com esse olhar crítico tentar fazer com que seus alunos desenvolvam, também, esse olhar. E, também, a questão do gostar da sala de aula, assim, não sei se isso seria uma competência, eu acho extremamente importante, e na nossa realidade, num país como o nosso, eu acho extremamente importante um professor formador de professor mostrar a importância desse profissional gostar do que faz. O gostar da formação que não é assim tão fácil, mas acho que em qualquer profissão também não é tão fácil, é mostrar esse gostar da profissão, é estimulante. Eu acho que é extremamente importante até pra levar a educação a sério, até para os alunos levarem a educação a sério. (2MGPR).

Para o declarante, identificar-se com a profissão de professor dos cursos de licenciatura é gostar de ser professor formador de professores no ensino superior. E gostar de ser esse professor estimula o fazer, e ser, desse docente, que consequentemente, influenciará o comportamento dos licenciandos e das pessoas que compõem os diversos espaços sociais. Além do conhecimento, os afetos expressados por esse professor, lembra que a representação social, por se encontrar no cruzamento dos conceitos sociológicos e psicológicos, requer considerar a sua relação com os processos de dinâmica social e cognitiva. Dessa forma Jodelet (2001, p. 26) concebe que,

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Por essa razão é que as representações sociais são, também, consideradas expressões da realidade intraindividual, são, poder-se-ia dizer, uma expressão dos afetos, das emoções.

As questões da formação e da identidade profissional estão, portanto, presentes nos processos de construção das representações dos professores acerca do poder profissional docente. Mas essas questões, decerto, estão carregadas dos elementos cognitivos, afetivos e sociais.

Sobre as marcas diferenciadoras da identidade do professor dos cursos de licenciatura, pode-se compreender como em Sobrinho (1998, p. 120) que só quando é iniciado o processo de construção das representações “dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social, que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade”. No caso deste trabalho, o objeto em disputa corresponde ao ‘poder profissional docente’, o campo do espaço social seriam as IES, os cursos de licenciatura, os espaços definidores das políticas públicas e, ainda, as escolas.

E, em se tratando de identidade profissional, pode-se concluir como Dubar (1997a, p.51), que é “a abordagem compreensiva das relações entre trabalho e formação” que resultará nessa identidade, especificamente.

Outro fator que viabiliza os processos de construção e manutenção do poder profissional docente refere-se à organização da categoria dos professores do ensino superior formadores de professores. Mas essa organização teria início com a devida formação desses professores, segundo as declarações transcritas a seguir.

Para a professora graduada no bacharelado em Física, pertencente à primeira geração pedagógica, “os professores que têm formações muito diferentes, têm práticas

muito diferentes. Como a gente pode se organizar? A gente está no mesmo curso, formando o mesmo aluno, mas cada um de um lado”. Essa professora vê na formação profissional o elemento essencial de organização dos docentes dos cursos de licenciatura.

A parte pedagógica eu acho fantástica, porque você pode ter o maior conhecimento, eu sempre fui da pesquisa, já entrei na pesquisa, eu não sei fazer outra coisa senão ensinar e pesquisar. Mas, para mim, aprender a dar aula é uma coisa que eu fiz num curso de especialização de metodologia do ensino superior. (...) Eu me lembro que eu ficava fascinada, com os professores que eram daqui da educação (*se referindo ao Centro de Educação da UFPE*). (...) Eu me lembro que quando eu li Paulo Freire, uma coisa linda, os livros dele, eu ia lá e comprava outro. Eu ficava fascinada com a teoria e queria colocar aquilo na minha prática. Todos os professores da licenciatura deveriam ler. Então, tudo que envolve o professor das licenciaturas começa com a formação dele. (1FFP).

A professora complementa que o cuidado com a formação não pode depender, apenas, da vontade de cada um e comemora uma novidade, que para ela faz todo o sentido para o conjunto dos professores dos cursos de licenciatura e que contribuirá com a organização desses profissionais:

A universidade entrou, agora, com uma ideia nova de que todo professor que for aprovado em concurso, vai ter de passar por um curso de especialização e formação pedagógica. (...) só que vai ser obrigatório, não vai ser se quiser não, vai ser obrigatório (*sorrisos*). (...) A nossa comunicação ficará melhor, e a nossa organização também.

O fator de organização dos docentes configura-se como elemento de objetivação das representações sociais para alguns sujeitos da pesquisa como, por exemplo, da professora que fez a declaração acima. A comemoração dessa professora se explica pelo fato de ela ser uma das docentes dos cursos de licenciatura, que

expressa uma significativa preocupação com os colegas que insistem em se limitar a transmitir informações das suas disciplinas, desprovidas de conteúdo pedagógico, aos futuros professores da educação básica. Portanto, quando a universidade sinaliza com a possibilidade de revisão da formação profissional dos professores formadores da docência essa professora sente-se recompensada por suas preocupações, e acredita numa nova organização do conjunto dos professores dos cursos de licenciatura.

Dentre os aspectos que concorrem para a organização dos professores formadores encontra-se o da autonomia docente verificada, sobretudo, nas IES públicas. Todavia, a autonomia referida neste trabalho corresponde àquela que contribui para o controle da formação e do exercício dos docentes formadores. Como ressalta Freidson (1998, p. 110), “a autonomia associada à competência não deve ser confundida, como frequentemente acontece na literatura, com a autonomia econômica do profissional autônomo tradicional”. Isso implica dizer que a autonomia se refere aos professores formadores da docência no ensino superior poderem fazer o seu trabalho de acordo com os saberes que constroem.

Segundo alguns sujeitos pesquisados, se a autonomia não é exercida, por exemplo, pelos docentes nas IES públicas, é por falta de interesse dos próprios professores. Para a professora do curso de licenciatura em Letras, a seguir, quando instigada a falar sobre se a universidade pública confere autonomia aos seus professores, ela responde: “Confere até demais!” E, explica que a universidade, em certa medida, “não é melhor por causa dos próprios professores”.

Eu acho que a universidade é o que a gente faz dela! Um sistema de gerenciamento acadêmico como a gente tem aqui foi feito por a gente, está sendo sempre avaliado para ser aperfeiçoado, é a gente que fala, é a gente que aponta os

defeitos da gente, que modifica, que tem poder de decisão, até de cargos. (1FLP)

Quando provocada a refletir sobre o discurso de alguns docentes que se acham engessados para agir, a professora conclui dizendo esse seria “um discurso superado”, mas que, de alguma forma, se mantém, talvez, para justificar certos imobilismos. Portanto, a autonomia existe, mas precisa ser utilizada coerentemente.

Essa autonomia constatada pela professora entrevistada, de certo modo, vai ao encontro da noção de organização e poder profissional desenvolvida por Freidson (1998, p. 68), quando esse autor explica que os profissionais têm

Total capacidade de controlar o seu próprio trabalho, (...) organizam e administram a prática de um corpo de conhecimento e competência ou jurisdição demarcados inequivocadamente e monopolizados por seus membros.

Mesmo quando a autonomia dos professores da IES públicas é adjetivada como inadequada e mal utilizada por alguns professores, surgem protestos, como o que se pôde ler anteriormente. Isso porque, essa autonomia conferida aos professores das universidades públicas tem sido fundamental para o avanço dos cursos de licenciatura em todas as suas dimensões, incluindo as conquistas do corpo docente que forma os futuros professores, conforme se pode constatar na declaração do professor do curso de licenciatura em Ciências Sociais, pertencente à segunda geração pedagógica de uma universidade pública:

O professor tem tanto a liberdade em relação às suas posições teóricas, quanto às suas iniciativas. E tem muita autonomia em relação à própria organização do seu curso, essa flexibilidade, não é? Isso é fundamental para o processo formativo dos futuros professores e para a própria universidade. (2MCSP).

Contudo, essa autonomia não caracteriza os docentes das IES privadas, ficando os professores dessas instituições na dependência da direção ou do mantenedor da instituição para realizarem os seus trabalhos. O depoimento da professora do curso de licenciatura em Letras, que fala a seguir, revela bem essa distinção por ela ter sido professora de uma universidade pública e depois que se aposentou ensina em algumas faculdades particulares:

Quando eu ensinava no curso de Letras da UFPE, nós tínhamos a autonomia enquanto professores, coordenadores de cursos, que eram os colegiados. Nós tínhamos autonomia para alterar o currículo, nós deliberávamos. Claro que nós tínhamos de obedecer ao regimento, mas era possível inclusive a gente ir à reitoria e discutir. (...) E, jamais passaria, por exemplo, pela cabeça do reitor demitir a gente porque a gente estava questionando o regimento. Então, a gente tinha autonomia, um poder de decisão, de discussão, de diálogo maior. Na instituição privada, o poder de diálogo é menor. Por exemplo, houve uma reforma de currículo aqui. (...) Nós sabíamos que estava havendo uma reformulação, mas não participamos dela. A nova matriz curricular agora é assim, a carga horária é essa, as disciplinas são essas, são essas as normas e metas. Eu, ainda, tentei falar, a diretora passou por mim um dia e disse: “Essa reforma está perfeita”, vou dizer o quê? (1FLPR).

Na situação descrita acima, pode-se afirmar que mesmo reconhecendo-se possuidora de um poder profissional, o poder de discurso da professora é sufocado pela autoridade dirigente. Antes mesmo de expressar seu descontentamento com a reforma curricular da IES, seu processo e seu produto, antes que suas ideias pudessem ser “formuladas em palavras de discordância, o discurso da conspiração do silêncio desautoriza a nomeação do desconforto” (KINCHELOE, 1997, p.28),

Embora se constate, como no depoimento acima, a ausência de autonomia nas IES privadas, julga-se importante esclarecer o quanto esse aspecto é relevante para a

construção do poder profissional docente. O professor enquanto profissional, sujeito do conhecimento que desenvolve e pratica deve possuir as condições de controlar a formação e o exercício da profissão, portanto, de acordo com Tardif (2002, p.240),

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Articulados aos fatores que viabilizam os processos de construção e manutenção do poder profissional docente dos professores dos cursos de licenciatura, até aqui explicitados, estão os compromissos desses professores formadores. Esses compromissos vão desde a organização da categoria profissional a qual pertencem os professores formadores, contribuindo com os processos formativos e com o exercício dos docentes formadores, passando pelo engajamento nos projetos e programas que envolvem os cursos de licenciatura, como também, com a qualidade da formação dos futuros professores e com o campo de trabalho destes que é a escola. Esses compromissos podem ser visualizados nos depoimentos a seguir, iniciando com o dessa professora pertencente à primeira geração pedagógica:

O formador não pode esquecer nunca o campo de trabalho, a escola e a sala de aula, eu até penso mais na sala de aula, do que na escola como um todo, embora discuta, também, a forma como o outro (*o professor da educação básica*) trabalha. A escola é um objeto de preocupação da gente. Eu acho que é outra coisa que eu procuro fazer, não significa que eu faço tudo não! Mas que está no centro das minhas preocupações é articular ensino, pesquisa e extensão. Pegar monitores de disciplina, desenvolver dentro de uma das disciplinas, que eu dou um projeto de extensão. Isso nos aproxima da escola (1FLP).

Essa professora expressa um significativo elemento do processo de construção das representações sociais que são as ‘mediações sociais’, ao relevar a indispensável comunicação que deve existir entre o seu trabalho no curso de licenciatura e o lugar para onde se destinam os seus licenciados. Esse elemento em si evidencia, recorrendo a Jovchelovitch (1995, p. 81), tanto a gênese como a forma de ser de uma representação social. Para essa autora,

A análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente as engendra, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos, eu acredito, são processos de mediação social.

Também, os compromissos desse professor formador, com as questões da educação escolar, conferirão a esse profissional espaço específico para por em prática o produto dos conhecimentos e experiências desenvolvidos nos cursos de licenciatura e autonomia para intervir nas questões de políticas educacionais, ou seja, ingredientes do poder profissional.

Assim, de acordo com as declarações até aqui apresentadas, o professor que é possuidor de uma formação profissional composta de farta teoria educacional e prática de sala de aula, inclusive com experiências nos cursos da educação básica, vive a profissão de professor com intensidade. Certamente, os professores que não tiveram experiência docente no ensino básico não estão desprovidos da competência de formar os professores para esse nível de ensino, porém devem buscar alternativas de conhecimento da realidade escolar nas suas múltiplas faces. Ser conhecedor do espaço escolar e do ensino básico somada a uma prática e uma formação consistentes, torna o

professor dotado dos instrumentos e das condições que o revelam como possuidor de importantes elementos constitutivos do poder profissional.

5.2 - Fatores que dificultam a construção e a manutenção do poder profissional do docente do ensino superior, formador de professores

Dentre os fatores que constituem obstáculo aos processos de edificação e de conservação do poder profissional do docente do ensino superior formador de professores, encontram-se, curiosamente, aqueles que apareceram, inicialmente, como viáveis a esses processos, mas que, nesse espaço, aparecem como dificuldades ao poder profissional da docência. Isso significa, na compreensão de Harré (2001, p. 118), que “um repertório deve ser estudado em seu uso, a fim de que se possa apreender as representações sociais que veicula”. Por ordem de importância, são os seguintes os fatores: a inadequação da formação profissional; a não identificação com a profissão de professor, formador da docência para a educação básica; a desorganização do conjunto dos docentes dos cursos de licenciatura, que concorre para a falta de controle da formação e da prática dos professores formadores; e a ausência de compromissos dos professores formadores com a formação dos licenciandos, com a educação básica e com a escola.

Ainda, como fatores que inviabilizam a construção e manutenção do poder dos professores formadores da docência no ensino superior, os sujeitos participantes desta pesquisa, indicaram os fatores, a seguir, que se encontram em ordem decrescente: a ausência do reconhecimento social dos professores e a rarefeita disposição dos licenciandos em relação à sua formação como futuros professores da educação básica.

A questão da formação para exercer a profissão de professor formador de professor é percebida, por exemplo, no depoimento dessa professora, pertencente à primeira geração pedagógica, que fez a seguinte declaração no grupo focal:

Minha formação é uma formação em bacharelado, não é uma formação em licenciatura. (...) já fui professora no curso de Psicologia, e há dez anos que eu sou professora dos cursos de licenciatura. No curso de psicologia, (...) eu estou refletindo com ele (*o aluno*) sobre o ser psicólogo, por exemplo, ou ser médico, o fazer daquela profissão, mas na verdade eu não estou falando com aquele que vai ensinar psicologia, ensinar medicina. No momento em que eu estou falando como o professor, eu estou lidando com outra questão que é algo que tem a ver com nós dois (*o professor formador e o licenciando*), que é o ensino. Então, a ideia de ensino é algo que permeia esta relação de uma forma tão estreita que eu estou falando de ensino, mas, na verdade, eu também sou professora. (2FPsP).

Essa professora revela compreender o ensino como o espelho da sua prática, o que até certa medida é aceitável, contudo os licenciandos precisam aprender a ensinar a crianças e jovens da educação básica, o que, decerto, exige outros requerimentos do professor formador. Como nos lembra Tardif (2005, p.12), o ensino não se restringe “em si a totalidade do processo de trabalho escolar, mas integra outros atores e outras atividades igualmente importantes de serem levadas em consideração se quisermos compreender a evolução recente da escolarização”.

Muitos depoimentos, como o que se encontra logo abaixo, obtidos na pesquisa com os professores denunciavam concepções de cursos, de formação de professores e de práticas pedagógicas de professores formadores, que não coadunam com a função de professores comprometidos com a formação dos docentes da educação básica e com a instituição escolar.

A formação dos formadores para as cadeiras das licenciaturas é importante. Aqui na universidade, a gente observa um pouco isso: quando os professores são voltados para essa formação, eles se dedicam mais às licenciaturas, à formação dos futuros professores, como na implantação de novas metodologias. Eles são exatamente aqueles que estão ligados à questão da educação e da escola e, os professores das disciplinas mais específicas ficam muito presos ao bacharelado e não têm envolvimento maior com a formação dos licenciandos. A eterna dicotomia não? É o professor que diz: “Não estou interessado nisso, meu negócio é assim e será assim”. Radical não é? “A impressão da educação aí, é dos educadores, meu papel aqui é ensinar Física, ensinar Química, Matemática”. Eu acho que a gente tem de trabalhar muito, ainda, para quebrar esse radicalismo (1MCBP).

Essa declaração deixa, mais uma vez, clara a tensão existente entre os cursos de licenciatura e os cursos de bacharelado. Essa tensão, resultado das distintas concepções e práticas dos professores formadores da docência, provavelmente, contribui para uma visão negativa dos licenciandos como expressa esse professor formador do Centro de Educação de uma universidade pública:

Muitos alunos, das tantas licenciaturas, chegam a dizer, sarcasticamente, que segundo os seus professores do bacharelado, o Centro de Educação não goza de uma reputação acadêmica muito forte no conjunto dos outros Centros da Universidade, o que de fato já faz com que eles venham para cá, meio predispostos a afrontar, a desmoralizar. Logo, quando esses alunos chegam aqui, são comuns certos conflitos com os professores daqui. (...) O chefe do departamento, os membros do conselho departamental, ouvem muita reclamação dos professores do Centro de Educação em relação a essa desvalorização. (1MFP).

A questão da desvalorização dos cursos de licenciatura, decerto, não é uma questão regional. Melo (2000, p. 286), na sua pesquisa sobre os cursos de formação de professores na Universidade de São Paulo, esclarece que

A área de educação, enquanto pertencendo à área de Ciências Humanas, vem contraditoriamente sendo também estigmatizada, sobretudo quando se compara às áreas privilegiadas ditas “científicas” e “tecnológicas”, forjadoras das estruturas econômicas, do desenvolvimento (da força produtiva), não obstante verificar-se atualmente a valorização do “conhecimento geral” na nova ordem social.

Mas voltando à última declaração do sujeito desta pesquisa, como essa concepção da área de educação, não é a de todos os professores formadores da docência no ensino superior, os professores não empenhados em imprimir a devida qualidade aos cursos de licenciatura, começam a encontrar resistência nos seus colegas de mesmo curso, como se pode constatar no depoimento que se segue:

Eu acho que há uma grande diferença da licenciatura para os demais cursos. Só o pessoal que trabalha com as disciplinas pedagógicas é que tem esta compreensão da formação docente. Porque de um modo geral na nossa universidade, o pessoal da área específica, não quer nem saber, e tem o orgulho de dizer que não quer saber na nossa cara, como se, assim, tivesse o direito de dizer isto. E não é que eles ficam melhor por dizer isto. Eles não vêem a fragilidade que eles mostram quando eles dizem isto. Aí todas as vezes que eles dizem isto, na cara, com todo o discurso, eu, com muita humildade, digo: “Eu lamento muito que você tenha esta noção. Como você está precisando melhorar a sua formação.”. Aí a pessoa vê que ela está no mínimo equivocada. (1FFP).

Os desacordos são até certo ponto saudáveis para quaisquer profissões, pois eles estimulam a criatividade, o exercício e sugerem novas formas de controle das atividades profissionais. Contudo, desacordos extremos levam à falta de consenso e fragmentação do grupo profissional. O depoimento que acaba de ser lido mostra como esses professores estão distantes de importantes elementos constitutivos do poder profissional como a questão ética, por exemplo. Freidson (1998, p.68) na sua análise sobre a organização e poder das profissões afirma que a organização dos profissionais,

dentre outros, também determina “os critérios técnicos e éticos pelos quais são avaliadas as práticas dos seus membros, e tem o direito exclusivo de exercer disciplina sobre os seus membros”. Mas, ao que parece, é inexistente essa organização que imprimiria força no trato com as questões que conduzem ao poder profissional dos docentes dos cursos de licenciatura, ou, pelo menos, os sujeitos desta pesquisa não a mencionaram.

A partir do último depoimento lido pode-se perceber como são variadas as concepções e as práticas dos professores formadores, o que conduzirá a incompatíveis representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura sobre o poder profissional desses docentes, daí a necessidade de se estudar os processos nos quais essas representações são gestadas. Spink (1995a, p. 123) nos ajuda a compreender essa importância quando afirma:

A diversidade e contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como práxis, ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação.

E é esse processo que se desenvolve na ação e na comunicação dos professores, sujeitos desta pesquisa, por meio das variadas atividades de salas de aula, das pesquisas; da forma e do conteúdo que resultam dessas pesquisas; do trato das questões dos cursos de licenciatura com os seus pares, professores dos mesmos cursos e com os licenciandos; da relação que estabelece, ou não, com as escolas da educação básica, destino dos licenciados nos cursos de formação de professores, e outros.

A professora, autora da última declaração, faz uma delicada distinção entre o ensino no curso de bacharelado e o ensino no curso de licenciatura. No primeiro curso,

a professora refere-se aos professores que exercem suas atividades docentes no bacharelado e na licenciatura e, ainda, àqueles professores que desenvolvem seus trabalhos, apenas, no bacharelado. Para ela os dois professores, de forma geral, realizam o seu trabalho docente apoiado na mesma concepção de ensino e aprendizagem, e são usuários das mesmas metodologias, normalmente, têm como suporte aulas expositivas e muito tecnicistas. E é assim que ela denuncia o resultado desse processo de ensino.

Eu fiz o bacharelado em Física, aqui na Federal, e vocês todos conhecem esse curso, ele é considerado muito bom. Eu levei meus alunos da licenciatura em Física a uma palestra, aqui. Ninguém abria a boca, só o cara que estava palestrando, e ninguém estava entendendo nada, mas ninguém perguntava! E eu ficava olhando e dizia eu quero ver quem vai ter a coragem de fazer uma pergunta aqui dentro. E ninguém fez e os organizadores e o palestrante acharam o máximo.

Ali estavam os meus professores amigos, todinhos catedráticos, e os alunos atrás só assistindo. Então, eu fiz um questionamento, que na verdade era colocar o aspecto significativo daquele conteúdo. Todos ficaram ansiosos. Foi impressionante, não teve um que conseguisse explicar. Os alunos uivaram, pularam, assim, feito doidos, e disseram: “Que bom que você veio aqui para mostrar a este povo que eles não sabem ensinar nada”. (...) Nas aulas as explicações não explicam nada. (1FFP).

Embora reconheça a excelência da qual goza o curso de bacharelado em Física da UFPE, a mesma professora questiona os procedimentos de ensino, sobretudo dos professores do curso de bacharelado que ensinam nos cursos de licenciatura.

Desde a minha época, a gente olhava um para a cara do outro e se perguntava o que foi que ele disse. Cada aula era um capítulo do livro e a próxima aula eram todos os problemas daquele capítulo. E se virem! E, se não fizesse era porque a gente era burro, não tinha nível para estar ali. Tanto que começamos com 50 (cinquenta) e só 10 alunos concluíram. No terceiro ano de Física, em uma prova de eletromagnetismo, passamos oito horas fazendo esta prova,

esta prova foi a grande pisoteada no grupo. Um negócio assim, o professor achava ótimo. (...) Isto é uma tragédia. (1FFP).

Como se pôde observar acima, três declarações foram recortadas da entrevista de uma mesma professora pesquisada, por se mostrarem pertinentes neste espaço do trabalho. É oportuno lembrar as possibilidades oferecidas pela entrevista semi-estruturada, enquanto importante instrumento de coleta de informações para uma pesquisa qualitativa, ressaltando o seu caráter de interação, que possibilita ao entrevistado discorrer, espontaneamente, sobre uma determinada questão. O caráter de interação evidencia o que Lüdke e André (1986, pp. 33-34) destacam sobre a entrevista,

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Dessa forma, considerou-se adequado registrar as declarações em sequência, de uma mesma professora, uma vez que a fluidez das informações trouxe lógica à argumentação da entrevistada.

Uma questão que tem expressivo realce entre as que constituem obstáculos ao poder profissional dos professores, formadores de professores no ensino superior, é a da não identificação desses professores com a formação da docência para o ensino básico. Essa não identificação se localiza, por exemplo, na atitude do professor formador que ignora o seu campo de referência que é a escola, como afirma essa professora do curso de licenciatura em Química de uma universidade pública.

A maioria dos professores daqui (*do curso de licenciatura*) dá suas aulas e acham que fizeram tudo. Mas eles sabem que quando os alunos (*os licenciandos*) saírem daqui eles vão pra onde? Para as escolas. Mas os professores daqui não querem nem ouvir falar de escola. (2FQP).

É curioso que, além da não identificação dos professores formadores com os cursos de licenciatura, se pode encontrar o próprio curso de licenciatura à procura da sua identidade e do seu lugar no espaço acadêmico, como é o caso do curso de licenciatura em Educação Física. Essa curiosidade é explicada por esse professor formador de professores de Educação Física que exerce a sua profissão numa universidade pública e numa faculdade particular:

Historicamente, a Educação Física tem se configurado com mais força na área de Ciências da Saúde. Só que a partir da década de 80, ela vem reivindicando um espaço multidisciplinar, então nos órgãos de fomento e nas instituições de ensino superior, ela pode se classificar em diversas áreas, por exemplo, na Universidade Federal da Bahia, o curso de licenciatura em Educação Física, é dentro da Faculdade de Educação. Mas, na Universidade Federal de Pernambuco, é no centro de Ciências da Saúde, na UPE é na área da saúde. (...) Existem também no Brasil, o curso de Educação Física numa área própria, chamada área de Ciência do Esporte como, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Espírito Santo. O curso de Educação Física é um curso autônomo. (1MEFPR).

A não localização do curso de licenciatura em Educação Física na área de educação, provavelmente, contribui para ofuscar a identidade do professor formador de professores de Educação Física. É interessante lembrar, inclusive, a comemoração anual que se faz em todo o Brasil no dia 1.º do mês de setembro dedicado ao ‘Profissional de Educação Física’ estampada nos jornais e revistas que circulam nacionalmente. A título de exemplo, vê-se uma página da revista Veja (3 de setembro

de 2008) ressaltando tal comemoração (anexo 9). Essa propaganda patrocinada pelo CONFEF¹⁸, na sua ilustração e no seu texto enfatiza as atividades liberais, como a academia de ginástica, e não faz qualquer referência à educação escolar.

Embora alguns professores de Educação Física afirmem existir órgãos de controle e regulação do seu curso de graduação e do exercício profissional dos professores, isso não é constatado pelos sujeitos pesquisados como de pode ver a seguir, no depoimento de um professor que trabalha no curso de licenciatura em Educação Física de duas universidades públicas.

Nós temos o CONFEF e o CREF¹⁹. Inclusive, eu participei de momentos nos Conselhos e eu não tenho discordância deles, eu tenho discordância da forma como algumas questões são tratadas. Primeiro, pune-se quem tem uma formação, porque, hoje, as pessoas são contratadas pelo seu *status*. Em algumas profissões, sem formação não se contrata a pessoa, o pessoal não deixa trabalhar, mas na educação física vem a questão dos técnicos esportivos, principalmente de futebol, a pessoa é ex-jogador, exemplo técnico da seleção brasileira, ele não tem nenhuma formação e o Conselho Federal não tem nenhuma interferência sobre isso. O problema vem de longe. (...) Em educação física, o departamento era de esportes, então essa é a confusão, é o fenômeno do esportivo, que tem muito mais evidência do que a aula de educação física. (1MEFP)

Pode-se notar que o professor inicia sua declaração mostrando integrar os conselhos referidos, porém a sua explanação evidencia a distância que esses órgãos têm do curso de licenciatura em Educação Física.

Um outro professor integrante desta pesquisa, que pertence à primeira geração pedagógica e que exerce suas atividades de professor formador no curso de licenciatura em Educação Física de uma faculdade particular esclarece, ainda mais, a posição desses órgãos.

¹⁸ CONFEF: Conselho Federal de Educação Física.

¹⁹ CREF: Conselho Regional de Educação Física.

A Educação Física tem um Conselho Federal. (...) só que essa instituição que regula esse exercício liberal da profissão, não regula o exercício do licenciado, porque é um exercício de magistério, o exercício do magistério está sendo regulado pelo Ministério da Educação. (...) O CONFEF, que é órgão fiscalizador, ele fiscaliza o exercício extraescolar. Apesar de haver uma confusão grande, porque esse órgão quer ampliar suas possibilidades de atuação e de angariar recursos e filiados. (...) O Bacharel para atuar no mercado de trabalho, ele vai atuar fora do âmbito escolar, numa academia, num clube, num *spa*, num hotel, esse é um exercício liberal. (1MEFPR).

Como se pode perceber, a não identificação do curso de licenciatura em uma área específica de conhecimento, o alijamento dos professores de Educação Física dos conselhos citados e o reconhecimento do curso de bacharelado em detrimento do não reconhecimento do curso de licenciatura em Educação Física concorrem para o descrédito do referido curso de formação de professores, e, conseqüentemente, para a fragilidade do poder profissional docente.

Determinadas concepções e procedimentos dos professores formadores da docência estão, ainda, relacionados à questão do não reconhecimento social da profissão de professor do ensino superior, formador de professores. Esse não reconhecimento, para alguns depoentes desta pesquisa, está relacionado aos baixos salários dos professores conhecidos socialmente. A questão salarial é polêmica, sobretudo no ensino superior, e está relacionada com fatores como o da identidade profissional, conforme os depoimentos seguintes:

As pessoas aqui (*na universidade*) não se sentem professores, quem se sente? Quem é que se anuncia como professor se ele é médico, advogado, engenheiro, não é? Secundariamente todo mundo é professor, o argumento é que não se pagam as contas com o salário da universidade e porque é que eu consigo pagar as minhas? Não vale nada, mas pago. Então,

assim, eu acho que as pessoas não têm essa identidade, não fazem da docência a coisa da sua vida profissional. (1FLP)

É possível afirmar que o aspecto salarial da profissão docente configura-se como elemento do processo de objetivação das representações sociais dos sujeitos da pesquisa, segundo os últimos depoimentos. Ainda sobre a questão dos salários uma outra professora depõe quanto à horizontalidade dos pagamentos do trabalho docente afirmando:

Eu não quero isonomia, não! Eu tenho professor aqui que tem isonomia comigo, ganha igual a mim, tem dedicação exclusiva, 40 horas, mas só vem dar aula! Só! E só para duas turmas. Significam 8 horas por semana, essa pessoa vem aqui! (*Batendo a mesa*). Eu venho todos os dias, chego aqui 7h30min., 8h da manhã, fico muitas vezes até dez da noite! Direto sem parar e ganho igual a essa pessoa. Está certo isso? (...) Que isonomia é essa? Aí quando o pessoal fala: Vamos ter que bater ponto? Isso é retrógrado! Eu digo: Ótimo! Porque agora eu vou ficar rica! Eu vou ganhar hora extra, estou achando ótimo! (1FFP)

Validando o argumento, acima, o professor que se segue caracteriza o mesmo salário dos professores com finalidade dupla:

Eu costumo dizer que existem dois salários na Universidade, um salário muito bom, para os professores que vêm aqui, dão aula e vão embora. Esse salário é excelente! Faz orgulho! Porque tem um salário aí em torno de R\$ 5.000,00 porque são doutores, mas totalmente improdutivos, porque não cumprem o papel de fazer ensino superior. E esses são os que mais reclamam do salário. E tem os que ganham a mesma coisa e são professores que pesquisam, que publicam, que participam, que organizam congressos, que têm uma produção realmente acadêmica. Então, depende do professor. (1MCBP).

Os baixos salários estão presentes, sobretudo, nas faculdades particulares, onde os professores são reconhecidos, geralmente, por eles próprios, e por seus colegas da mesma rede ou da rede pública, como “dadores de aulas”. Essa condição caracteriza o

professor que não tem tempo: de planejar suas aulas, de pensar sobre o desempenho dos licenciandos, de fazer pesquisas, de ler, de atualizar-se, e para buscar um melhor rendimento financeiro ministra aulas em diversas IES particulares.

Eu já trabalhei em mais de duas faculdades particulares ao mesmo tempo. E isso é necessário, porque se ganha pouco. Eu tinha essa necessidade. (...) Para elas (*as faculdades*) o que interessava era eu chegar lá, dar minha aula e pronto. (2MMPR).

A destituição desse tempo pedagógico do professor formador de professor no ensino superior, decerto, contribui para a não construção de um conhecimento específico desse profissional, disso resulta que a ausência desse conhecimento vai integrando os processos de construção das representações sociais, que consideram inviáveis o poder profissional docente.

Certamente, o problema dos baixos salários é mais gritante na educação básica. Mas a questão dos baixos salários cria uma relação entre os professores dos cursos de licenciatura e os professores da educação básica. A professora, formadora da docência, que fala a seguir, quando procurada por um Secretário de Educação para coordenar um processo de capacitação pedagógica na rede estadual, indignada com a precária situação salarial dos professores respondeu assim ao convite:

Eu não tenho mais cara de pedir a professor nenhum da sua rede que faça mais nada! Porque eles ganham tão pouco, que não dá para fazer mais nada! Porque eles não têm dinheiro para comprar um livro, eles não têm dinheiro para ir a um congresso, eles não têm dinheiro para parar e poder estudar um pouco. (1FFP).

Um outro fator concorrente para a inviabilidade do poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura seria a ausência de organização desse conjunto

de professores. Essa organização seria a base para a conquista de autonomia e de outras questões que promovem a regulação da formação e da prática docente.

Na questão da autonomia, os sujeitos da pesquisa denunciam que no caso das IES públicas há um uso desmedido, enquanto que há uma restrição da autonomia dos docentes pelas IES privadas.

Para o professor, a seguir, que integra a segunda geração pedagógica, a autonomia está associada à disponibilidade de tempo do docente, principalmente para os professores das faculdades privadas.

Eu conheço bem algumas faculdades particulares, aqui do Recife e de algumas cidades do interior. Nessas faculdades, os professores não vivem, não participam da elaboração da vida da faculdade. É uma coisa assim: eu recebo as instruções, dou a aula e vou pra casa. (...) Às vezes há um colóquio, um seminário, mas não há assim, um trabalho sistemático de extensão, de pós-graduação. Eu diria de formação continuada. Não há esse tempo. (2MMPR).

Concordando com o depoente, acima, o professor do curso de licenciatura em Educação Física, a seguir, sobre a autonomia docente na faculdade privada, revela:

Não, não confere. O professor toma a iniciativa em articular-se com a sociedade civil, do ponto de vista pessoal/particular. (...) Então, em função da responsabilidade social e da estrutura de funcionamento, há uma tendência muito grande, se o professor quiser entrar na sala de aula, usar o quadro, a transparência e ir embora, tá tudo certo. Então, há uma tendência de que isso seja restrito. O professor não tem autonomia, mobilidade. (2MEFPR)

Desse modo, pode-se afirmar que as representações sociais dos professores das IES particulares estão ancoradas, justamente, na ausência da autonomia e de certas condições que viabilizam o trabalho pedagógico dos professores dos cursos de licenciatura.

A professora de uma universidade pública, que após participar do processo de reformulação do curso de licenciatura o qual integra, diz que os professores,

Tem autonomia até demais! Frouxidão demais, não tem penalização nenhuma, para quem vem dar aula, ou participar de projetos ou deixou de vir. São informações sonegadas, não repassadas, prazos não cumpridos, sem cerimônia. Eu cheguei a dizer: “Quem leva seis anos para ter uma reforma curricular, não quer fazer uma reforma curricular”, um mínimo de desejo já tinha mudado as coisas. É tudo frouxo demais da conta, para o meu gosto! É uma autonomia que na verdade não é autonomia (1FLP).

Corroborando com os argumentos da professora anterior, a professora do curso de licenciatura em Física de uma outra universidade pública, diz existir certo abuso, de muitos professores, da autonomia outorgada aos docentes. Para ela a autonomia que os professores têm é “total” e o professor “faz o que quer”.

Pode existir o programa que tiver, o currículo que tiver ele faz o que ele quer na sala de aula, inclusive não dar aula. A gente teve professor, que depois de três anos sem dar aula, uma vez pegaram ele, botaram um processo, ele foi demitido e agora ele está de volta! E ainda fica gozando da cara da gente porque está de volta. (*Pausa*) A justiça achou uma brechinha e o trouxe de volta. (1FFP)

Essa falta de compromisso de determinados professores formadores da docência no ensino superior evidencia a noção de compromisso defendida por Kaplan e Lasswell (1979, p. 78), ou seja, “um ato projetado com a expectativa de que impor-se-ão sanções negativas caso o ato não seja concluído”. Para a professora da última declaração lida, a falta de compromisso de certos professores formadores constitui obstáculo ao poder profissional para os docentes dos cursos de licenciatura, tornando esse poder uma ilusão. Dito de outra forma, seria como se os professores vivessem

uma dissimulação, um grande engano, pois sem coesão quanto às finalidades dos cursos de formação de professores no ensino superior, e sem procedimentos comuns quanto à realização desses cursos, não é possível constituir o poder profissional docente.

Em se tratando dos compromissos não assumidos pelos professores formadores da docência, um professor do curso de licenciatura em Matemática de duas faculdades particulares do Estado de Pernambuco, denuncia que o problema dos cursos de formação de professores no ensino superior é inerente ao próprio “professor formador”:

É como se ele desconhecesse todos os avanços que estão acontecendo na área pedagógica, em todas as disciplinas, os avanços da matemática. (...) As novas tendências do ensino de Português. (...) Toda essa estrutura que está se modificando com os livros didáticos com o PNLD²⁰. (...) Desconhecem os PCNs²¹. Desconhecem as Diretrizes Curriculares dos cursos onde trabalham. Eles não têm clareza do que está acontecendo no país no momento. Eles não se interessam sobre as mudanças que estão ocorrendo no Brasil e no mundo. (2MMPR).

Os professores formadores que não fazem a relação: curso de licenciatura – escola, que não se preocupam com o destino dos licenciados e, sobretudo, com a qualidade do ensino da educação básica, desconhecem elementos importantes do poder profissional do docente dos cursos de licenciatura.

Segundo o sujeito que faz a declaração, a seguir, que é professor do curso de licenciatura em Filosofia de uma faculdade privada, e que integra a segunda geração pedagógica, a formação profissional do professor formador deve estar articulada a uma prática de sala de aula na educação básica.

²⁰ PNLD: Plano Nacional do Livro Didático.

²¹ PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

A especificidade deste curso ensina o aluno a desenvolver uma capacidade que possa se adequar ao universo do ensino médio, às exigências do universo do adolescente. O exercício é do filosofar. Então, a grande dificuldade da gente aqui, é a distancia do nosso professor de licenciatura do universo do ensino médio. Por exemplo, eu sou o professor deste curso e, também, trabalho no ensino médio, os demais nunca trabalharam ou muitos anos não trabalham, então são completamente distantes do ensino médio. (2MFPR).

Para o depoente, a distância entre os professores do curso de licenciatura em Filosofia e o curso do ensino médio, onde se encontram alunos adolescentes, torna-se uma grande dificuldade, pois devido à sua experiência no ensino superior e na educação básica esse entrevistado julga difícil o professor sem essa experiência ensinar o ‘exercício do filosofar’. Essa experiência parece fazer parte do processo de construção da representação social sobre o poder profissional docente.

Seja pela ausência, seja pela inadequada utilização da autonomia, o resultado é que surgem desacordos na própria comunidade dos formadores de professores, quanto aos propósitos, à estrutura e à dinâmica dos cursos de licenciatura inviabilizando a unidade de uma proposta de formação para os professores da educação básica. Por conseguinte, por não comungarem de uma unidade na proposta pedagógica e darem ao curso de licenciatura a direção que querem, os professores formadores contribuem para a fragmentação e desvalorização do magistério, também, nos diversos níveis da educação escolar. E essa dispersão distancia as possibilidades dos professores dos cursos de licenciatura de conquistarem o poder profissional.

No desdobramento da autonomia encontra-se a questão da ausência de controle, de regulação do processo formativo e do exercício docentes como uma acentuada dificuldade que se impõe aos processos de construção e manutenção do poder profissional do professor, que se ocupa dos cursos de licenciatura. Essa dificuldade

fragiliza e dispersa o conjunto dos professores formadores da docência no ensino superior, como declara o professor, a seguir:

A Educação Física tem um Conselho Federal, que é o CONFEF assim como a OAB²², o CREMEP²³, o CREA²⁴, etc., ou seja, ela tem uma instituição que regula o exercício liberal da profissão, só que não regula o exercício do licenciado, porque o magistério é regulado pelo MEC. Eles (*pessoas do CONFEF*) terminam utilizando procedimentos até equivocados, para ter mais associados, não é? (...) Inclusive isso é questionável do ponto de vista ético da própria entidade. (1MEFP)

O profissional liberal que recebe o apoio do COFEF e do CREF é identificado como: técnico esportivo, instrutor de academia de ginástica, *personal trainer*, e outros. Logo não há órgãos reguladores para a formação e a prática do magistério em Educação Física. Mas como sugere o depoente esses conselhos só se interessam pelos docentes da educação física para acrescer o número de associados que contribuem financeiramente para a entidade.

No prolongamento desses fatores, que dificultam a construção e a manutenção do poder profissional docente no ensino superior, é possível perceber, nas falas dos depoentes, que esses fatores, também, reverberam no cotidiano da escola nos seus diversos níveis de ensino, a partir das práticas dos licenciados, como afirma esse professor do curso de licenciatura em Educação Física: “Educação Física para muitas escolas é um faz de conta. Principalmente na rede pública. Não tem estrutura. (...) É uma brincadeira”. (1MEFP).

Para o professor do curso de licenciatura em Geografia de uma IES privada, a valorização conferida pelos licenciandos a determinadas cursos está atrelada à

²² OAB: Ordem dos Advogados do Brasil.

²³ CREMEP: Conselho Regional de Medicina de Pernambuco.

²⁴ CREA: Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura.

dificuldade que o seu conteúdo, historicamente, impôs e, essa valorização mantém resquícios da educação básica, sendo, ainda, muito fortes no ambiente acadêmico. Ou seja, as disciplinas que se apresentavam com mais dificuldade de aprendizagem para os alunos do ensino médio, eram revestidas de certo encantamento que só os alunos mais “corajosos”, mais “competentes” seriam capazes de compreendê-las. Ele argumenta, inclusive, que,

Os professores de Física, Química, Matemática são mais escassos no mercado, são matérias, enfim, que o alunado demonstra dificuldades de aprendizagem e acabam sendo mais valorizadas. Disciplinas de Humanas, como História, Geografia, não são bem valorizadas, é como se fossem inúteis. Aí entra um elemento histórico. Essas disciplinas precisavam ser apenas decoradas (*refere-se à exacerbação da memorização dos conteúdos dessas disciplinas*). Eu acho que os alunos deviam ter reflexão crítica, pensar. Os pais dos nossos alunos hoje, foram formados nesse momento, de pouca reflexão da História, da Geografia e isso acaba sendo transmitido também para os alunos. (...) Eu acho que isso é, só, mais um elemento desse processo de formação do professor da licenciatura. Na Universidade, a gente não consegue congrega essas visões de formador de professor, de um meio profissional, de um profissional que é o professor. E quando vai para atuação nas escolas, acontecem esses desastres. (2MGPR).

No discurso do professor encontram-se concordâncias e paradoxo a anotar. No vestibular da UFPE, para o ano de 2008, enquanto cursos considerados muito concorridos como o de medicina (a relação candidato vaga obteve 18,8), compreendido como difícil desde o ingresso, por meio do vestibular, até a sua conclusão (tempo integral, matérias complexas, etc.) geram atratividade nos candidatos. Outros cursos, como bacharelado em Física, também, considerado difícil pelos candidatos é pouco procurado (3,6). No caso do curso de licenciatura em Física sua concorrência na UFPE

atingiu a marca de 3,4²⁵ e na UFRPE chegou a, tão somente, 2,2. Decerto que esse “encantamento” afirmado pelo entrevistado não se justifica, apenas, pelo desafio de enfrentar matérias consideradas difíceis de aprender, mas outros aspectos como prestígio da profissão, controle do exercício profissional pelos Conselhos Federais e Regionais exerceriam fascínio e segurança aos futuros profissionais.

Curiosamente, os cursos de licenciatura mais concorridos, oferecidos pela UFPE, para o ano de 2008, estão relacionados à área de saúde, ou seja: Em 1.º lugar está o curso de licenciatura em Enfermagem com uma relação candidato-vaga de 12,1, em 2.º lugar o curso de licenciatura em Nutrição com 10,3 e, em 3.º lugar o curso de licenciatura em Educação Física com 8,7.

Os cursos de licenciatura menos concorridos estão relacionados a cursos de bacharelado, também, pouco concorridos como: Bacharelado em Física 3,6; em Matemática 2,4; em Química 3,9. Importa esclarecer que, no espaço deste trabalho, não há menção à concorrência de cursos das IES privadas pelo fato dessas instituições não divulgarem esses dados.

As concepções negativas sobre os cursos de licenciatura são reafirmadas por esse professor do curso de licenciatura em Geografia de uma IES particular, mas que também leciona em IES pública a partir de contrato de substituição:

Há muitas discussões na universidade sobre a forma como as matérias pedagógicas são tratadas pelos outros cursos (*que não os da licenciatura*), as chamadas submatérias do currículo, que estão, justamente, na área de educação. Enfim, até hoje existe isso dentro de sala de aula. As matérias mais valorizadas, matérias menos valorizadas, isso acaba diminuindo a visão de classe dos professores. (2MGPR).

²⁵ Dados obtidos da “Relação candidato-vaga” divulgada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) no ano de 2007 para o ingresso dos candidatos em 2008.

A questão da falta de reconhecimento da profissão de professor nos cursos de licenciatura pelos demais professores das IES, parece não ser exclusiva dos docentes brasileiros. A professora, cuja fala é abaixo transcrita e que pertence à primeira geração pedagógica, expressou no grupo focal a sua indignação quanto ao tratamento dispensado às disciplinas pedagógicas pelos professores de uma universidade portuguesa onde ela realizou o seu curso de pós-doutoramento:

As pessoas de outras áreas brincam muito, eu tenho amigos sérios da História. Mas sabe como os que brincam chamam as pesquisas em pedagogia? Eles chamam de ciências ocultas. Está entendendo? É terrível isto. Então, eles acham um absurdo que aqui se faça prova didática para profissionais desta área (*se referindo aos professores do ensino superior que ingressam nos cursos de licenciatura*). Eles acham que é motivo de uma discussão, porque não se faz lá, pelo menos em Coimbra, onde eu fiquei não há provas didáticas. (1FLPR).

Para maior compreensão do que vem a ser reconhecimento profissional, tomar-se-á da DGES²⁶ (2008, p.2) a sua definição: “Consiste na autorização por parte de uma autoridade competente (Ordem, Associação Profissional, Ministério, etc.) do exercício de uma profissão ou atividade profissional regulamentada”. Desse modo pode-se inferir que o reconhecimento da profissão de professor passa, necessariamente, pelo Estado, pelas vias da regulamentação e da certificação da profissão docente. Com relação ao Estado Diniz (2001, p. 38) informa que o seu papel é “preponderante na constituição das profissões, e este papel se exerce de maneira bastante independente da importância relativa desta ou daquela profissão para a constituição do Estado”.

Como uma parcela dessa adição de questões, ainda há a ausência de reconhecimento social do professor enfatizado pela mídia ao exhibir, exaustivamente, o

²⁶ DGES: Direcção Geral do Ensino Superior.- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

fracasso escolar e ignorar bons resultados conferidos pela escola. Isso, decerto, depauperou a imagem do docente da educação básica e esse enfraquecimento reverbera no ensino superior, particularmente, nos cursos de licenciatura.

Essa questão de reconhecimento do professor começa na televisão. Lembra como é que eles falam do dia do professor? É aquela professorinha, lá do sertão não sei de onde, que anda quinhentas léguas numa estrada de barro, para dar aula num casebre. (...) E ainda se diz muito feliz (*a professora da reportagem*). É a imagem do terror! (2FPPR).

As imagens da profissão docente cristalizadas pela mídia, de alguma forma, contribui para o processo de objetivação das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura, sobre o poder da sua profissão, como se pode constatar na última declaração.

Pelo menos quatro sujeitos desta pesquisa afirmam que o desinteresse de significativo número de licenciandos fortalece os fatores que impossibilitam a construção e manutenção do poder dos professores dos cursos de licenciatura. Para esses professores, muitos estudantes estão nos cursos de licenciatura porque não conseguiram ingressar em outros cursos mais concorridos, como exemplifica o professor, que integra a segunda geração pedagógica e que leciona no curso de licenciatura em Ciências Sociais de uma universidade pública:

Você tem, também, pessoas que estão fazendo o curso como uma forma de melhorar o seu nível educacional, mas que não veem isso como uma perspectiva de exercer uma profissão na área de licenciatura. (...) Tem pessoas que têm outras atividades e que, na verdade, vem fazer um curso universitário para ter o título e ter algum outro nível de conhecimento. (...) Mas o que eu percebo é que há pessoas que estão nessa área de ensino ou com uma motivação, também, para isso, mas têm outros que não. E há um nível também grande de desistências. (1MCSP).

Para outros professores formadores, há um conjunto de estudantes que veem nos cursos de licenciatura uma forma de ascensão social, mesmo reconhecendo que a profissão não atrai médios e altos salários, a renda proporcionada pelo emprego de professor eleva a renda que possuía anteriormente, ou possibilita uma renda até então inexistente.

É evidente que eu tenho muitos alunos que são professores de grandes escolas do Recife, que vêm da escola pública, também, que estão querendo melhorar, estão querendo investir na profissão. (...). Lamentavelmente, a grande maioria procura a licenciatura porque está precisando de um curso superior, de diploma superior. Pelo menos isso, então para ter a possibilidade de ganhar mais. Isso são as palavras deles. Ou ascender na empresa, porque normalmente eles têm uma origem muito simples. (...) E para motivar uma clientela que vem com isso, você só falta plantar bananeira na sala, não é que você vá dar aula-show, mas pra você motivar, pra você sensibilizar não é fácil. (2FPPR).

Esse depoimento é corroborado com a seguinte afirmação de Silveira (1998, p.80): “No cenário atual da pesquisa educacional brasileira, diversos trabalhos sobre os profissionais do ensino tem indicado que a categoria docente é, hoje, predominantemente originária das classes populares e médias menos favorecidas”. Pode-se dizer que, de acordo com os questionários respondidos pelos licenciandos, a afirmação do autor é uma constatação.²⁷

Como é possível perceber, os fatores que impedem os processos de construção e manutenção do poder profissional docente, declarados pelos sujeitos desta pesquisa,

²⁷ Quando perguntados sobre a renda líquida da sua família (todos os membros, onde ele se inclui), 460 (quatrocentos e sessenta) licenciandos apresentaram as respostas assim distribuídas:

Salário mínimo	1	2 a 4	5 a 8	9 a 12	Mais de 12
Frequência	30	198	151	56	25
%	6,5%	43%	32,8%	12,2%	5,4%

estão articulados entre si. A distorção do compromisso dos professores formadores, por exemplo, estaria associada às concepções que eles têm dos cursos de licenciatura. Também, a autonomia estaria ligada à identidade do profissional professor, que quando não assume suas atribuições nos cursos de licenciatura prejudica a autenticidade do curso e dos seus profissionais.

Os processos de construção das representações sociais refletem o conhecimento construído pelos sujeitos desta pesquisa sobre o objeto social “poder profissional docente”, mas, também, refletem o conhecimento do mundo social que esses sujeitos construíram/constroem. Para Bourdieu (2007, p. 142),

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

Assim, os aspectos, aqui revelados, como integradores dos processos de construção deram origem às representações sociais dos professores formadores da docência no ensino superior, sobre o poder profissional docente. Nos capítulos seguintes, serão enfocados os produtos, isto é, o pensamento constituído desses professores sobre o poder da sua profissão. No entanto, importa ter claro que não se trata de uma dicotomia, quando se fala de processo e produto das representações sociais, pois como alerta Spink (1995b, p.92), “produto e processos constitutivos, conhecimento e suas funções sociais estão inevitavelmente imbricados”. Nessa perspectiva, este trabalho ao buscar o produto das representações sociais dos professores, precisou examinar os seus processos de elaboração e comunicação.

*“Ainda que mal pergunte,
ainda que mal respondas;
ainda que mal te entendas,
ainda que mal repitas;
ainda que mal insista,
ainda que mal desculpes;
ainda que mal me exprima,
ainda que mal me julgues;
ainda que mal me mostre,
ainda que mal me vejas; (...)”.*

Ainda que mal

Carlos Drummond de Andrade

Capítulo 6: Os sentidos expressos pelos professores do ensino superior, formadores de professores, sobre o poder profissional da docência: indícios dos produtos das representações sociais.

Capítulo 6: Os sentidos expressos pelos professores do ensino superior, formadores de professores, sobre o poder profissional da docência: indícios dos produtos das representações sociais.

As declarações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa apresentam-se carregadas de sentidos do que vêm a ser poder profissional do docente do ensino superior, formador de professor, sentidos que podem caminhar na direção das representações sociais. Por sentido compreende-se uma expressão que se apresenta a partir de uma referência, e traduzindo para este trabalho, uma expressão acerca do poder profissional docente apresentada pelos sujeitos pesquisados, que evidencia, também, a referência que eles trazem sobre esse objeto social e nessa expressão eles dão funcionalidade ao sentido.

Na interpretação de Orlandi (2005, p.33), “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”. E complementa a autora, “ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos” (34).

Ao analisar os sentidos enunciados pelos sujeitos desta investigação, é construído um caminho que contribui com a imersão do pensamento que eles constituíram sobre o poder profissional docente, e, assim, chegar ao produto das representações sociais desses sujeitos. Isto implica dizer, de acordo com Jodelet (2001, p.22), que se está diante de uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto “constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social”.

Na busca dos sentidos que os professores pesquisados atribuem ao poder profissional docente, há de se compreender como em Orlandi (2005, p.45) que “não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem

é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer?”. Pode-se inferir, portanto, que os professores dos cursos de licenciatura ao se depararem com a questão do poder profissional docente fazem-se perguntas como: que é poder profissional? Que é poder profissional docente? Que é poder para outras profissões? Por que ter poder profissional é importante? O professor tem, realmente, poder profissional? É possível um profissional não ter poder na sua profissão? Se o professor tem/não tem poder profissional, como ele é visto por seus alunos, por seus colegas e pela sociedade em geral? A partir de questionamentos como esses e das suas experiências, os professores buscam prover de sentido o poder profissional da docência. E, quando um sujeito imprime sentido a algum objeto, ele procura compartilhar a sua compreensão e, dessa forma, torná-la inteligível.

Algumas declarações dos sujeitos pesquisados sugerem sentidos de poder profissional do professor, que ora se encontram distantes da realidade docente, ou seja, o concebido não é vivido, ora esse poder é refletido na prática docente, numa demonstração de coerência entre o concebido e o vivido, ainda, que essa coerência não seja percebida pelo conjunto dos professores formadores, mas por desempenhos individuais. Resulta daqui, que as expressões, as palavras, são reveladoras dos sentidos e corroborando com esse argumento importa trazer a afirmação de Moscovici (2003, p.72), de que “um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes”. Sendo assim, compreende-se a importância da análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa, no espaço deste trabalho, que tem como principal referência teórica a Teoria das Representações Sociais, e como informa Vala (2000, p.458) “nesta acepção, as representações sociais referem um fenômeno comum a todas as sociedades – a produção de sentido”.

Ao procurar o(s) sentido (s) de um determinado fenômeno, já adentramos pela análise de um dos processos de construção da representação social que é o da objetivação, pois segundo Vala (2000, p.467), “analisar o processo de objetivação consiste, assim, em identificar os elementos que dão sentido a um objeto”.

No processo de análise das representações dos professores formadores da docência no ensino superior, encontram-se os sentidos atribuídos por esses sujeitos ao poder profissional docente. Sentidos que são expressos ora como concebidos e vividos, ora como concebidos, mas não vividos por esses sujeitos. No primeiro caso, os professores vão construindo e acumulando concepções de poder profissional docente, fundamentados no conhecimento que sistematizaram em cursos de formação; em leituras sobre o tema, especificamente e nos debates com os seus pares e, por tudo isso, vivenciam a docência coerentemente com a concepção de poder profissional que elaboraram. No segundo caso, os professores, também, vão criando e armazenando concepções de poder profissional docente, mas, ou eles criaram concepções distorcidas do objeto social ‘poder profissional’ e por isso esse poder não é vivido, ou suas concepções, sobre esse objeto, correspondem à literatura específica e os professores têm consciência disso, mas desenvolvem uma vivência profissional na contramão do concebido.

1- Os sentidos do poder profissional docente, concebidos e vividos

Dentre os sentidos concebidos e vividos sobre o poder profissional docente, os sujeitos desta pesquisa revelaram:

a - O poder profissional docente com sentido de necessidade: esse poder existe devido à exigência social de formação de novos professores. Se, por meio da educação

escolar, o indivíduo assume melhor posição na sociedade, essa educação passa a ser uma necessidade de todos, e o professor tem o poder de contribuir com a realização profissional do indivíduo.

A professora, que faz o pronunciamento a seguir, mostra o quanto está convencida desta necessidade.

Se a escola é necessária, tem de ter professor e professor tem de ser formado, ser um profissional legítimo. Quer ver acabar com todas as esperanças de um mundo melhor, acabem com as escolas. (1FPP).

b- O poder profissional docente com sentido de resposta social dada pelas IES e, especificamente, pelos professores formadores da docência: é explícita a função social dos cursos de licenciatura, que é de formar professores para exercerem suas atividades na educação básica. Essa formação, decerto, incidirá sobre a qualidade da educação escolar. Logo a IES tem o poder de formar o profissional por meio dos cursos de licenciatura. Para os sujeitos pesquisados a IES, que é o lugar de onde fala o professor formador, configura-se num espaço de amplo reconhecimento social e para eles isso tem sentido de poder profissional. Mas esse poder materializa-se nas atividades que são desenvolvidas pelos professores formadores da docência. E, ainda, os resultados da educação escolar, também, recaem sobre o processo formativo dos futuros professores da educação básica. Essa resposta social, portanto, traz implicações ao poder profissional do professor dos cursos de licenciatura.

Embora os sentidos destacados acima sejam concebidos e vividos pelos professores dos cursos de licenciatura, essa concepção e essa vivência não se confirmam para todo o conjunto dos professores formadores da docência no ensino superior. Segundo os sujeitos desta investigação, a necessidade social dos cursos que

formam professores para a educação básica, por exemplo, não é assumida por todos os professores dos cursos de licenciatura, pelo fato de que apenas alguns se comprometem, de fato, com a formação dos futuros professores que exercerão suas atividades nas escolas. Da mesma forma, a IES é entendida pelos sujeitos da pesquisa como um espaço que confere poder profissional ao docente, mas esse poder só pode existir no espaço do ensino superior que possibilita o desenvolvimento de pesquisa, de produção e publicação de conhecimentos.

No que tange ao poder profissional docente concebido, mas vivido apenas por alguns professores, devido aos diversos fatores, por exemplo, à falta de pesquisas cujos resultados possam influenciar o universo escolar, encontram-se neste trabalho falas diversas, sobretudo dos professores que lecionam em faculdades particulares. Para a maioria desses profissionais a principal distinção existente entre eles e os professores formadores das instituições públicas é o tempo e o espaço que os últimos têm destinado à pesquisa, como se pode ler nas declarações, abaixo, de dois professores, de faculdades privadas distintas:

Na faculdade particular, o professor entra na sala, dá a sua aula e vai embora. É o professor tarefeiro, que só trabalha dando sua aula, não tem espaço para ler, discutir, tem de dar muita aula para se manter. E isso é visto como se fosse uma opção particular, entre aspas, individual, do indivíduo. Então, você não tem incentivo. (2FPPR).

Eu tenho experiência com mais de uma faculdade privada e digo que a lógica delas é a do capital, é produzir e reproduzir. Não há tempo para pensar, planejar, pesquisar. (...) É dar aula, dar aula e dar aula. (2MMPR).

Enquanto “dadores de aula”, expressão utilizada por alguns entrevistados, os professores das IES privadas não investigam e, conseqüentemente, não refletem sobre a sua prática, sobre a escola e a educação básica e sobre o desempenho dos

licenciandos. Essa condição, segundo os sujeitos pesquisados, restringe a ação do professor à reprodução. Isso quer dizer que a produção de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos exclusivos da docência formadora de professores no ensino superior, deixa de existir inviabilizando a existência do poder profissional desse docente. Essas declarações remetem à reflexão de Lima (2007, p.34) sobre a finalidade da educação:

Uma educação não subordinada “à cultura do instrumento” e à “indústria cultural”, uma formação capaz de resistir à “adaptação dócil e aplicada à realidade”, exigem sujeitos livres e autônomos em busca de aprendizagens livres e conscientes, da apropriação, reconstrução e transformação do conhecimento e não do simples adestramento a partir de formações que cindem, que fragmentam taylorianamente e que reificam os sujeitos pedagógicos.

Dessa forma, o poder do profissional professor existe e é vivido por uns e negado por outros professores. Essa situação revela o sentido da responsabilidade do poder profissional docente como uma resposta social a ser dada pelas IES, por meio dos cursos de licenciatura.

Os professores das IES públicas, também, veem na pesquisa uma fonte de poder para os professores formadores, principalmente, porque a velha dicotomia teoria-prática insiste em permanecer no seio dos cursos de licenciatura e, a pesquisa contribui para a superação dessa dicotomia. O conhecimento teoricamente fundamentado não pode prescindir de pesquisas que retroalimentem a teoria e que diminuam a distância entre o que é estudado pelo licenciando na IES e a realidade da escola, espaço de atuação do licenciado. Como explica Kincheloe (1997, p. 30),

Se a teoria em educação pretende representar algo para os professores, ela deve ser concebida meramente como uma das

dimensões da relação vivida – sempre misturada com o mundo cotidiano do ensino e sempre preparada para reinterpretação quando confrontada com as condições de mudança.

A pesquisa seria, portanto, o meio para se investigar os fenômenos existentes nos espaços escolares como: ensino, aprendizagem, evasão, repetência, relações sociais, metodologias, fases do desenvolvimento dos alunos da educação básica e outros. Como explica essa professora, que alberga a primeira geração pedagógica:

Aqui na universidade a gente tem a possibilidade de vários alunos com iniciação científica. Então, eu oriento esses alunos a investigarem os fenômenos da sala de aula, da escola mesma. Os resultados dessas pesquisas são socializados com os demais licenciandos. E isso é muito bom. (1FPP).

A necessidade de eliminação da antiga oposição existente entre a teoria e a prática, sempre assombrou os licenciandos, os licenciados e os agentes das escolas. Não é nova a afirmação de profissionais das escolas de que os estudantes quando saem da faculdade não sabem o que fazer nas escolas, ou declarações dos estudantes de que o que eles viram na faculdade não tem a ver com a realidade escolar. Nesse sentido, pode-se reconhecer tal preocupação na declaração que se segue, de uma professora do curso de licenciatura em Biologia de uma faculdade particular, que faz parte da segunda geração pedagógica, quando fala dos estágios dos licenciandos:

A gente se esforça muito aqui na faculdade, mas as reclamações dos alunos são inevitáveis. Eles dizem “o que a gente vê aqui é uma coisa e na escola é outra”. E os alunos (*licenciandos*), ainda, dizem que os professores das escolas falam para eles: “você vêm para cá com muita teoria, mas a realidade aqui é diferente”. (2FCBPR).

Portanto, as faculdades públicas têm esse poder e, de um modo geral, as faculdades particulares não o têm, comprometendo, assim, o poder profissional da categoria dos professores formadores da docência no ensino superior. A questão da prática da pesquisa desenvolvida no interior das escolas pelos licenciandos, orientados pelos professores formadores, possibilitaria aos futuros professores conhecimento e exercício coerentes com a realidade escolar. Porém, a IES particular teria que incluir no seu orçamento uma remuneração aos estudantes, semelhante à bolsa de iniciação científica existente nas faculdades públicas, além de ampliar a carga-horária do professor formador para acompanhamento ao licenciando no processo de pesquisa. O que se constata, no entanto, é que algumas IES privadas fazem esse investimento, mas essa iniciativa corresponde à mínima parte dessas instituições.

Se ocupar da formação dos licenciandos em todas as suas dimensões inclui a atenção à construção da identidade profissional dos futuros professores da educação escolar. Ao tempo em que os professores dos cursos de licenciatura discutem e procuram qualificar a sua formação profissional, essa preocupação se estende aos futuros professores do ensino básico, pois a construção da identidade profissional docente dos licenciandos é uma das metas dos professores formadores. Essa meta se justifica, de acordo com diversos sujeitos da pesquisa, pelo fato de que muitos alunos estão nos cursos de formação de professores por razões que se encontram distantes do desejo da docência e, essa falta de vontade de ser professor ofusca o poder profissional do docente formador de professores. É o que se pode confirmar com o depoimento, a seguir, de um professor do curso de licenciatura em Matemática, de faculdades privadas e que pertence à segunda geração pedagógica:

As turmas da licenciatura são muito heterogêneas. Tem gente que trabalha no comércio, outros são militares, outras donas de casa. Muitos desses alunos não querem ser professores, só querem um diploma para melhorar um pouco no seu emprego. São poucos os que realmente vão enfrentar uma sala de aula. (2MMPR).

Mas importa ressaltar que em alguns cursos de licenciatura, os alunos desde cedo demonstram determinação quanto à escolha da sua profissão. Na declaração, a seguir, a professora que integra a primeira geração pedagógica e que leciona no curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública, demonstra sua atenção à especificidade do curso que forma professores de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e o ensino médio:

Eu procuro exatamente não perder de vista o que o aluno vai fazer lá na sala de aula. São os saberes que são necessários para esse exercício profissional. (...) Na cabeça dos professores do bacharelado, mas que atuam na licenciatura, a docência não é uma autoridade, a docência não é o eixo do curso. Embora a gente tenha mil evidências disso. Os alunos optam pelas licenciaturas na sua máxima maioria, é coisa assim: entre os sessenta por entrada, são duas entradas com cento e vinte alunos por ano, eu tenho na Prática de Ensino de Português I e II, no final do curso, sétimo e oitavo períodos cinquenta e cinco, cinquenta e seis, cinquenta e dois alunos. Então, mesmo que eles façam o bacharelado, eles fazem primeiro a licenciatura, o curso é essencialmente licenciatura e todo mundo questiona muito o peso da formação pedagógica, inclusive porque vai aumentar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. (1FLP)

Percebe-se que o discurso dessa professora está em sintonia com a sua prática e para ratificar esse argumento, pode-se relacionar ao pensamento de Fairclough (2001, p. 91), para quem o discurso implica ser “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”.

Para a entrevistada, portanto, a frequência dos alunos ao curso revela o processo identitário profissional que se constrói nesse curso.

A identidade seria, então, esse fenômeno construído dinâmico e dialeticamente e, para corroborar com esse argumento, pode-se tomar de Andrade (1998, p. 142) a explicação de que o processo “identitário é, ao mesmo tempo, individual e social, supõe uma interestruturação entre a identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente”.

Os professores que concebem e vivem o poder profissional docente seriam aqueles empenhados em formar os novos professores para o ensino básico, de maneira a assegurar às crianças e aos jovens aprendizagens significativas e melhoria da qualidade da educação escolar, e que se veem com um claro poder profissional, como depõe o professor, a seguir, de uma universidade pública e que integra a primeira geração pedagógica:

Esses professores (*os formadores de professores*) trabalham diretamente num *link* universidade-escola. Eles estão, permanentemente, fazendo essa ponte de maneira que o professor universitário esteja sempre em contato com o ensino médio. (...) É o trabalho de reconhecer a necessidade de uma transformação na escola e esse poder, os professores têm. (1MCBP).

2- Os sentidos do poder profissional docente, concebidos e não vividos

Possivelmente, mais complexo do que conceber e viver determinada situação, mesmo que não da forma desejada, é conceber e não sentir a experiência da situação. Assim, ocorre com os sentidos do poder profissional que são concebidos pelos

docentes que se ocupam da formação de professores no ensino superior, mas que não são vividos por esses docentes, como se pode verificar a seguir.

a - **O sentido de negação:** sentido imputado ao poder profissional do docente devido a fatores variados como, por exemplo, a diversidade dos cursos de licenciatura. Para alguns professores participantes desta pesquisa, o poder profissional docente é concebido como uma realidade e seus elementos constitutivos reconhecidos por esses sujeitos. Contudo, como os cursos de formação de professores no ensino superior são muitos e dispersos em diversos centros/departamentos esse poder não se estabelece, não é vivido pelos professores formadores, por razões como: falta de encontros dos profissionais e falta de organização dos próprios docentes para controlar o exercício e a prática dos professores dos cursos de licenciatura.

O sentido de negação do poder profissional docente é ilustrado por essa docente que integra a primeira geração pedagógica e que compõe o corpo docente de uma universidade pública. Ela adverte quanto ao fato de os professores do curso de licenciatura em Letras se dividirem entre os que se comprometem e os que não se ocupam da formação dos futuros professores da educação básica:

É impressionante quando eu cobro dos alunos o tratamento pedagógico de uma obra literária, como o Cortiço, e os alunos dizem que não sabem do que eu estou falando! Primeiro, o professor do bacharelado não solicita a leitura das obras e depois diz que o que fazer com a obra é trabalho dos professores da licenciatura, porque isso é mais simples. Dá para aguentar uma coisa dessas? É por isso que alguns alunos não se sentem da licenciatura e sim do bacharelado. (1FLP).

Para essa professora, a dispersão dos cursos de licenciatura concorre para que os licenciandos “vaguem pelas salas de aula dos centros de educação”, no caso das

universidades públicas, “mas os seus vínculos parecem estar nos espaços dos diversos bacharelados”.

Os comentários da professora da disciplina de Literatura aos licenciandos lembram a afirmação de Orlandi (2005, p.32) de que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas”. E, dessa forma, essas palavras chegam aos demais professores do curso de licenciatura alcançando sentidos, como chegou à professora da disciplina de Prática de Ensino do mesmo curso. Como conclui a autora: “O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”.

A professora do curso de licenciatura em Letras, que ministra a disciplina específica Literatura, decerto não se identifica como professora formadora da docência no ensino superior, na medida em que ela nega o compromisso dessa docência e delega a tarefa de ensinar e aplicar certas metodologias à professora de Prática de Ensino. Essa barreira simbólica que separa o fazer pedagógico dos professores no curso de licenciatura tem, para cada uma das professoras citadas no texto, sentidos diferentes de poder profissional. No caso da professora de Literatura não é possível afirmar, mas supor, que essa professora acredita ser o trabalho da formação docente algo menor, razão pela qual não seria tarefa dela, nesse caso o sentido imprimido ao poder profissional é o de negação da ação docente, que forma outros docentes. Contudo, a professora de Prática de Ensino o poder profissional encontra-se na identidade do professor que se reconhece como responsável pela formação dos licenciandos.

Nessa análise, é oportuno o pensamento de Giddens (1978, p.121), para quem existem dois sentidos segundo os quais os atores consideram as razões válidas:

Um é em que medida as razões declaradas pelo agente de fato expressam a orientação que ele deu ao que fez; o outro é em que medida suas explicações estão de acordo com o que é geralmente *aceito*, em seu meio social, como ‘conduta racional’.

Nesse caso, pode-se inferir que a professora da disciplina, dita específica, como Literatura, considera válida a racionalização das suas ações para não abordar o conteúdo de forma didática, não se envolvendo com a integralidade da formação do futuro professor da educação básica, mas distribuindo conteúdos fraturados da disciplina que leciona. E os professores das disciplinas de Prática de Ensino, Didática e Metodologia (professores de disciplinas pedagógicas), por exemplo, seriam para os professores que lecionam as disciplinas específicas, os únicos responsáveis pela formação do licenciando. Entretanto, para a professora da disciplina pedagógica, que fez a declaração, essas razões seriam falsas, uma vez que elas eximem os professores das demais disciplinas da responsabilidade com a formação do futuro professor. Para a depoente, a responsabilidade, portanto, seria de todos os que assumiram desenvolver o curso de licenciatura em Letras.

Se a função do docente que forma professor no ensino superior, na prática, é indefinida para alguns professores, como para a professora da disciplina de Literatura citada na declaração, na literatura específica a função docente é definida, segundo a enunciação de Gómez (2000, p. 64), como a função de

Facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos precedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum.

Essa compreensão da docência, decerto, que coaduna com a tarefa docente de formar os futuros professores da educação básica.

Se há preocupação com os cursos de formação de professores, no ensino superior, a preocupação com a formação dos professores formadores não deve ser menor, pois como se pode perceber na declaração, a seguir, de uma professora que ministra aulas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade particular há três anos e que integra a segunda geração pedagógica, há professores trabalhando nos cursos de licenciatura sem a devida preparação e, muitas vezes, sem interesse.

Eu fiz o bacharelado em Geografia. O meu interesse é na pesquisa. Eu fiz o mestrado em morfodinâmica dentro da área de geociências. Eu trabalhei com a parte de relevos, drenagem. (...) Eu sou doutora em geociências, tudo voltado para atuação na área de relevo, na transformação de espaços, na dinâmica ambiental. (...) Eu conheço muitos amigos que estão terminando o curso de geologia, mas vão para a educação para fazer uma ou duas disciplinas paralelas, sabendo que, possivelmente, em algum momento da vida, vão dar uma aula, para saber como se portar. Como construir os planos de aulas, porque isto no curso de geografia, geologia, bacharelado a gente não tem. (2FCBPR)

Ainda que reconheça o cuidado que alguns colegas seus têm apresentado com a sua formação profissional como futuros professores formadores da docência, a entrevistada não demonstra preocupação em buscar uma aproximação com as questões educacionais, especialmente, aquelas ligadas à escola da educação básica, seja num formato de educação continuada ou qualquer outro.

A formação profissional dos professores formadores precisa deixar de ser um problema e ser uma das soluções para a qualificação de bons professores da educação básica. Concordando com Kincheloe (1997, p. 32), “os professores devem aprender a

pensar de forma sofisticada antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo”. Pensar dessa forma implica tornar-se um pesquisador, um permanente questionador das suas concepções e das suas ações junto aos futuros professores. Como continua Kincheloe na sua reflexão:

Em educação, os professores pós-formais tornam-se professores pesquisadores que questionam a natureza do seu próprio pensar ao tentar ensinar de forma mais profunda aos seus estudantes. Quais são os limites das formas humanas de conhecer? Onde nós começamos a conceitualizar as formas pós-formais de pensamento do professor que conduzam a uma metaperspectiva para o fortalecimento?

É o professor formador com tais características que os cursos de licenciatura requerem. E quanto à metaperspectiva o autor conclui que esta se refere é a questão do “fortalecimento crítico do poder, ou seja, a habilidade dos indivíduos para desengajar-se dos pressupostos tácitos das práticas discursivas e relações de poder para exercer maior controle consciente sobre suas vidas”.

Ainda, sobre a diversidade dos cursos de licenciatura, que leva ao sentido de negação do poder profissional docente, há curiosidades como, por exemplo, os cursos de licenciatura em Enfermagem e em Nutrição, oferecidos pela UFPE, pois, como sabemos, os licenciados exercem suas atividades na educação básica e esses cursos não remetem à formação de professores para trabalharem no ensino fundamental ou no ensino médio. Na verdade esses cursos oferecem um licenciamento para o trabalho em cursos técnicos, mas, ao se tratar das questões dos cursos de licenciatura, esses dois cursos terminam por integrar a discussão.

Em outras profissões que têm um poder profissional reconhecido, a diversidade, decerto, está presente, mas essas divergências têm um limite,

possivelmente o limite que não permite descaracterizar o profissional e obstaculizar a sua organização enquanto categoria profissional.

A diversidade tem levado à dispersão das ações dos professores formadores da docência e essa dispersão, segundo alguns sujeitos desta pesquisa, contribui para a desorganização dessa categoria profissional. A organização, de acordo com o professor do curso de licenciatura em Filosofia de uma faculdade particular, que integra a segunda geração pedagógica:

Concorreria para a socialização das práticas pedagógicas; para a discussão das políticas públicas educacionais; para a compreensão por todos os envolvidos do processo de formação dos futuros professores da educação básica; para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das faculdades; (...) E do próprio curso de licenciatura. (...) E para o reconhecimento da responsabilidade das faculdades que formam professores, com as escolas. (2MFPR).

A organização dos professores dos cursos de licenciatura estaria associada, também, aos compromissos profissionais assumidos, que no caso seria com o curso de licenciatura, com a formação dos futuros professores da educação básica e com as escolas.

Essa dispersão é, também, referida por uma professora de uma universidade pública, que participou da reforma curricular dos cursos de licenciatura, a partir publicação das DCN. O seu relato flagra os desencontros dos coordenadores dos cursos de licenciatura.

A gente está fazendo o fórum das licenciaturas, negociando com os dezesseis coordenadores de curso, essas mudanças curriculares, e durante todo esse tempo tem coordenador que, do começo ao fim, desses trabalhos eu nem cheguei a conhecer. (...) Então, foram dois anos e seis meses de gestão.

Teve coordenador que entrou e saiu e eu não conheci. Não respondia nem *e-mail*. (1FLP).

Esses desencontros são, ainda, provocadores de conflitos, pois a falta de compromisso em torno de questões que são comuns aos professores, como a formação dos novos professores, realça a distinção de interesses dos professores formadores. Na continuidade do seu relato a professora, ilustra esses conflitos.

Teve uma professora que se ausentou o tempo inteiro, quando a proposta feita no pleno chegou ao departamento, caiu como uma bomba! Foi uma tensão nessa universidade. (...) a gente chegou até a ter a intervenção da Pró-Reitora Acadêmica. Então, houve uma conversa coletiva, chamada por ela (*a Pró-reitora Acadêmica*) porque ela dizia: “Não é possível que agora vocês digam que não vão fazer, por que será feita sim!” Não é? E a saída dessa reunião foi extremamente tensa, foi uma reunião em que eu tive o tempo todo de mostrar o que está colocado na Lei sobre a docência, que a gente tem de assegurar no curso de formação ao professor. (1FLP).

Segundo as últimas declarações, pode-se afirmar que existe uma nítida assimetria entre o compromisso assumido e o compromisso efetivado. Para Giddens (1978, PP. 115-116), a lógica da simetria, por algumas razões, pode ser quebrada, mas “na produção de interação, todos os elementos normativos devem ser tratados como uma série de *exigências* cuja realização é contingente à realização bem-sucedida das obrigações, por meio das respostas de outros participantes”. Decerto que o professor que negligencia o seu trabalho, compromete os demais professores, os licenciandos, a IES e outras instâncias sociais, mas tomando a análise de Giddens, esse professor sabe “‘calcular os riscos’ envolvidos num ato particular, em termos da probabilidade de escapar às sanções”.

Os desacertos existentes entre os professores formadores, e que dão sentidos distintos ao poder profissional docente, podem ser compreendidos, também, a partir da pluralidade de visões do mundo social, explicada por Bourdieu (2007, p. 140):

Ela própria ligada à pluralidade dos pontos de vista, como o dá a todas as lutas simbólicas pela produção e imposição da visão do mundo legítima e, mais precisamente, a todas as estratégias cognitivas de *preenchimento* que produzem o sentido dos objetos do mundo social ao irem para além dos atributos diretamente visíveis pela referência ao futuro e ao passado.

b - O sentido de impotência diante do poder público. Para alguns dos professores investigados, o poder profissional é compreendido em todas as suas dimensões, contudo por se tratar de uma questão política, esse poder não pode ser vivido enquanto não houver o reconhecimento do Estado. Dessa forma, o Estado teria papel determinante no reconhecimento, no credenciamento e na valorização dos profissionais professores.

Esses sentidos permeiam o dia a dia dos professores formadores da docência, eles agem e reagem no universo consensual. Nesse universo, explica Moscovici (2003, p.49), “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano”.

Dentre os sentidos concebidos do poder profissional docente, encontram-se aqueles que são obscurecidos pela ausência de compreensão do que seja a profissão de professor formador da docência no ensino superior, assim como a falta de entendimento do que seja poder profissional docente.

Alguns sujeitos pesquisados suspeitam que existe uma especificidade em trabalhar com os cursos de licenciatura, mas se limitaram a dar explicações breves como se pode ver nos depoimentos a seguir:

Aqui nós temos uma tradição de professores de bacharelado, mas a gente está tentando construir um perfil, ou uma dedicação, de professores voltados para a licenciatura. (...) inclusive os alunos sentem falta de professores mais voltados, capacitados na área de ensino. (2MCSP).

O professor formador é aquele que tem uma formação, mas uma formação não só específica. Ele precisa ter uma formação política. (...) Porque o aluno vem com uma certa demanda, muito mais no sentido de atender ao mercado e, se você não tem o cuidado, se você não tem o conhecimento da política educacional, você pode ficar tentado a trabalhar em função do mercado. (2FPPR).

Mais surpreendentes foram os depoimentos, abaixo, que caracterizam respostas fugidias de professores formadores, que se posicionaram, com respostas esquivas, diante da questão: “Que é ser professor formador de professores no ensino superior?”:

- Dirigindo a questão para os licenciandos:

São pessoas com idade maior do que os da graduação em bacharelado, são pessoas que já têm uma atividade profissional, e isso cria dificuldades porque o tempo que eles dispõem para o estudo é muito menor do que quem vem fazer bacharelado. (2MCSP).

Em primeiro lugar a gente tem que ver qual é o público que a gente quer atingir, porque o público é extremamente diversificado, diversificado no sentido de que eles vêm de formações muito diferentes: Física, Química, Letras, Filosofia, tem de tudo. É bem diferente dos alunos de Pedagogia. A primeira questão é a falta de maturidade dos alunos. (...) Eles vêm com a sensação de que qualquer pessoa pode ensinar. (1MFP).

- Atribuindo ao professor formador de professores as mesmas características de outros professores do ensino superior e, mesmo, de outros profissionais:

O professor formador, no ensino superior, deve pensar no seu aluno como sujeito de informação e de transformação. O

professor precisa ter clareza do saber docente, que está impregnado de ideologias, de elementos políticos, de questões afetivas. (2MCBP).

O professor formador não deve encarar, única e exclusivamente, os aspectos específicos do conhecimento, ele não pode esquecer que lida com o ser humano, precisa ter o contato a forma, trilhar formas mais motivadoras para a aquisição do conhecimento. (1FLPR).

Isso é indubitável e asseverado por Vala (2000, p. 474), quando afirma que “as representações sociais oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, fatos sociais”.

A ausência de compreensão do conceito de poder profissional pode ser, também, verificado nos depoimentos que relacionam esse poder: à exacerbação da autoridade do professor sobre o aluno (autoritarismo); à nostalgia de um determinado poder (a tradição de ser professor); à transformação social:

A disciplina que o professor tem de ter em sala de aula é uma forma de mostrar o poder que ele tem. É a autoridade do professor. (1FCAP).

Esse poder do professor vem de muito tempo. (...) Era quando o professor era muito respeitado. Ser professor era ter prestígio. Então, eu acho que esse poder que o professor tinha, terminou sendo transmitido aos dias de hoje. (2FCBPR).

O professor tem poder porque a educação tem de existir. A sociedade precisa do professor para educar, para transformar a sociedade. (1FLPR).

Esses sentidos expressos pelos professores nas entrevistas e no trabalho com os grupos focais parecem carecer de complementos. É como se esses sentidos correspondessem à primeira resposta que surge diante do questionamento do poder profissional e, por isso, paira certa incompletude sobre esse objeto social. Se as

representações sociais carregam sentidos, importa compreender como em Moscovici (2005, p. 46), que essas representações ocupam “uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa”. Sendo assim, os sentidos declarados pelos três últimos docentes apresentam-se, ainda, afastados da representação social do poder profissional docente.

Ao estudar os sentidos que os sujeitos desta pesquisa imprimem ao poder da sua profissão, tem-se a clareza de que o processo de construção do conhecimento dos professores dos cursos de licenciatura, atinente ao poder profissional da docência, se desenvolve por meio de concepções diversas e por suas vivências. Como explica Lefebvre (1983, p. 118), “é na confluência do concebido e do vivido que as representações se formam”. Desse modo, após o estudo dos processos de construção e dos sentidos atribuídos ao poder profissional dos professores formadores de professores no ensino superior, o próximo capítulo expõe as representações sociais, que foram apreendidas e analisadas das declarações dos sujeitos pesquisados.

Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade sem o desejo pessoal de sentir pelo que vivem esses indivíduos, de compreender a natureza de sua felicidade _ é a meu ver, perder a maior recompensa que podemos esperar alcançar do estudo do homem. (Malinowski, 1975, p. 61).

Capítulo 7: Uma leitura das Representações Sociais dos Professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o Poder da Profissão Docente.

Capítulo 7: Uma leitura das Representações Sociais dos Professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o Poder da Profissão Docente

Nesta fase do desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a apreensão e a análise das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura sobre o poder profissional docente utilizam-se, de forma relacionada, os aspectos do conceito de profissão, que distingue o trabalho do professor dos conceitos de ofício²⁸ e ocupação²⁹, articulado com o conceito de poder, mas adicionando a este a especificidade de profissional. Sendo assim, os conceitos de profissão e de poder profissional relacionados entre si vão articular-se à Teoria das Representações Sociais, que assume um caráter mais geral e, aqui, é entendida como o conjunto dos pensamentos, dos sentimentos e das orientações das ações dos professores, sujeitos da pesquisa.

Para dar conta das representações sociais dos professores do ensino superior, formadores de professores, sobre o poder profissional docente, procurou-se sistematizar os conteúdos a elas relacionados. Desse modo, as informações obtidas foram distribuídas de forma a atender ao mapeamento que delimitava as informações objetivas (fornecidas, também, pelos questionários e documentos) e as subjetivas (extraídas das declarações das entrevistas e dos grupos focais) fornecidas pelos professores pesquisados. Esse mapeamento corresponde ao campo de representação, que, segundo Souza Filho (1995, p. 119), pode ser considerado “como o modo de o sujeito hierarquizar e coordenar os significados e atitudes, e depende de levantamento sistemático de todo o repertório simbólico a respeito do objeto de representação”. A

²⁸ Ofício seria o trabalho baseado, “primordialmente na experiência e no treinamento prático extensivos e que empregam conhecimentos sobretudo práticos”. FREIDSON (1996, p.4).

²⁹ Ocupação é compreendida como a representação da “organização do trabalho produtivo nos papéis sociais pelos quais as tarefas são realizadas”. FREIDSON (1998, p.120).

partir dessa perspectiva, foi selecionado um conjunto de técnicas e instrumentos, como já vistos, possível para estudar esse campo de representação.

Como as representações foram transmitidas por meio da linguagem, elas se configuram em dados empíricos, pois como explica Bock (1995, p.282), “as representações sociais permitem o conhecimento concreto da consciência, pois são expressões dos seus conteúdos”. Porém, como os dados empíricos não são auto-suficientes, a tarefa de análise exige rigor, sobretudo numa pesquisa de natureza qualitativa, que depende de formas de comunicação particulares para responder ao problema em estudo não se apoiando, em quadros estatísticos, gráficos e tabelas para assegurar a apreensão de informações básicas.

A partir da análise das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa, pode-se afirmar que, num dado momento, o poder profissional do professor formador de professores no ensino superior caracterizou uma situação não familiar para esses sujeitos. Mas tornar esse estranho em familiar foi a forma que os professores encontraram para construírem as suas representações sobre o poder profissional docente, tal como, aliás, é anotado por Moscovici, Jodelet e outros já tematizados em capítulos anteriores .

Ao revelarem as suas representações sociais acerca do poder profissional docente, os sujeitos desta pesquisa se utilizaram de diversas expressões, como se pode constatar a seguir, que integram essas representações como: respeito, prestígio, *status*. A primeira declaração é de um entrevistado e a segunda declaração é de uma professora participante de um grupo focal:

Eu não vejo que haja uma distinção tão grande em relação ao professor como alguém que tenha um reconhecimento por parte da sociedade. É a mesma pessoa **respeitada**, mas não tem mais o mesmo *status*. (2MCSP).

Eu acho que, em linhas gerais, a profissão de professor não é muito **prestigiada**, mas, de qualquer forma eu acho interessante que em muitos lugares quando a gente é tratado por Professor, eu acho que tem um brilhozinho no olhar das pessoas. (2FHPR).

Essas expressões são consideradas, neste trabalho, como integrantes da categoria poder profissional, uma vez que esse poder é conquistado por um conjunto de profissionais, a partir do controle que estes têm sobre a formação e o exercício da profissão docente. As expressões destacadas nas falas acima existem socialmente, a partir de processos diferentes, como nos explica Villa (1998, pp. 34-35) o sentido de *status*:

Status para um grupo profissional não é apenas, nem fundamentalmente, uma questão de vontade, nem de estratégias utilizadas por esse grupo; em última instância, ele é conferido pela sociedade em virtude das condições sociais e dos valores culturais em alta num momento determinado.

Quanto à expressão *prestígio* podemos entendê-la com base no pensamento de Mills (1968, p. 108) para quem “o *prestígio* é o estofo do poder, transformando-o em autoridade, e protegendo-o do desafio social”. E ainda, compreendê-la de acordo com Jodelet (2005, p. 81), como um bem imaterial.

A palavra ‘*respeito*’, utilizada por muitos professores pesquisados, é neste espaço compreendida como reconhecimento, ou seja, como uma forma de legitimação. E para corroborar com este argumento é apresentada a noção defendida com Kaplan e Lasswell (1979, p. 116), na qual “‘*reconhecimento*’ é um termo conveniente para descrever as características formativas de uma interação de respeito”.

Sendo assim, as expressões: *status*, *prestígio* e *respeito* representam o aspecto normativo da atividade profissional, logo, comportam uma construção que remete à

ação. E, como os docentes dos cursos de licenciatura são agentes ativos, são também competentes nas práticas que desenvolvem.

Como a noção de representação social atualmente faz parte da linguagem comum e da linguagem acadêmica por estar presente nas pesquisas das variadas áreas do conhecimento, considera-se pertinente a advertência feita por Lane (1995, p. 58), quanto aos “Usos e abusos do Conceito de Representação Social”. O estudo empírico das representações sociais exige, entre outros, a problematização da(s) representação(ões) apreendidas e analisadas, dito de outro modo, as características da representação social, sua qualidade e seu poder.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, apresentaram distintas representações sociais sobre o poder profissional docente, isso porque segundo Abric (2001, p.156), a representação “é determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social”. Desse modo, as diferentes representações dos professores são determinadas: pela “geração pedagógica”, à qual pertencem, por sua formação escolar e acadêmica, por suas experiências pessoais e profissionais e pelo contexto social, cultural e político no qual estão inseridos.

Para melhor organização das representações sociais dos professores, fez-se necessário considerar as funções dessas representações que, para Moscovici (2003, p. 34), são as de convencionalizar e de prescrever. Dessa forma, neste trabalho, foram utilizadas as convenções: *Ilusão*, *Alvo* e *Evidência*. O poder profissional representado socialmente como *ilusão* corresponde às representações dos docentes que desacreditam no poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura. Para os sujeitos que creem na existência desse poder e acham que os professores formadores poderiam/deveriam possuí-lo, o poder profissional docente é socialmente representado

como um *alvo*, uma meta, cujas etapas para essa conquista estariam em construção. E, para os sujeitos pesquisados, que acreditam que os professores formadores de professores, no ensino superior, detêm e utilizam um poder profissional, a representação social se constitui numa *evidência*, quer dizer, essa representação comprova-se nas declarações de fatos, episódios que objetivam esse poder.

Segundo Moscovici (2003, p.34), as representações sociais ao convencionalizarem objetos, pessoas ou acontecimentos “lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas”. As convenções, aqui apresentadas, que se originaram do processo de pesquisa, mostram como afirma o autor da Teoria das Representações Sociais que,

Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta.

Os professores pesquisados foram localizados em três grupos que desenvolveram formas particulares para estruturarem as suas representações sociais acerca do poder profissional dos professores formadores da docência, esses grupos estão identificados a partir das convenções *Ilusão*, *Alvo* e *Evidência*.

1 - O poder profissional docente representado socialmente como *Ilusão*

A *ilusão*, neste trabalho, refere-se à representação social dos sujeitos pesquisados que não acreditam no poder profissional dos professores dos cursos de

licenciatura. A ilusão é um fenômeno, particularmente, humano e sempre expressa um desejo. Segundo Oliveira (2008, p.1) esse fenômeno “é parte indissociável da chamada estrutura psíquica”. A ilusão existe a partir da vontade de conquista do homem. O autor diz, ainda, que a ilusão “é um instrumento imaginativo do impulso de potência”.

Pode-se, portanto, inferir que alguns professores dos cursos de licenciatura ao representarem o poder profissional docente como *ilusão* utilizaram-se de suas capacidades imaginativas para pensarem a respeito do poder do profissional professor. Mas, como esse fenômeno não fica no plano individual, pode-se seguir Oliveira (2008, p. 1), quando afirma que “o próprio pacto social que sustenta a vida coletiva de uma dada sociedade, depende muito de certas ilusões”. O fenômeno da ilusão existe para o docente dos cursos de licenciatura porque esse profissional possui carências, como qualquer outro ser humano, além da material, as carências afetiva, emocional, de reconhecimento profissional, que estariam ligadas à carência de poder profissional como no caso estudado.

Para Chasseguet-Smirgel (1986, p.172) “ilusão é a busca compulsiva de um estado ideal de coisas que se apresentam numa tendência avassaladora de anulação das diferenças e negação do conflito”. A similitude do pensamento deste autor com as representações sociais dos professores sobre o poder profissional docente como *ilusão* é perceptível, na medida em que esse poder é compreendido como esse “estado ideal”, que pode anular com as diferenças entre os docentes possuidores desse poder e aqueles que, ainda que dentro dos mesmos cursos, sentem-se destituídos de tal poder. E, ainda, negar os conflitos que esse “estado ideal” impõe.

Pode-se considerar a representação social do poder profissional docente como *ilusão*, segundo as declarações dos sujeitos pesquisados: pela inconsistência mesma da profissão de professor, ou não reconhecimento profissional; pela não identificação de

alguns docentes com a profissão de professor formador da docência; pela ausência de um território profissional exclusivo desse professor; pelo não reconhecimento social da profissão de professor; pela ausência de conhecimentos específicos desse profissional, que poderiam ser conseguidos por meio da pesquisa (essa ausência de pesquisa foi referida pelos professores das IES particulares); pela não valorização da profissão docente pelos licenciandos. As declarações apresentadas, a seguir, permitem considerar a representação social do poder profissional docente como uma *ilusão*.

Na sua entrevista, o professor do curso de licenciatura em História de uma universidade pública, que integra a primeira geração pedagógica, diz que é difícil falar em poder profissional docente, quando, primeiramente, é discutível até mesmo a existência da profissão de professor, considerando a dispersão da atividade docente.

Tem o que vive vinte horas nisso, dez horas e o resto do tempo vive outra coisa. E o outro vive quarenta horas na docência. É muito complexa essa postura. É uma rede de fios grossos e finos, espaços largos e estreitos. (...) Por isso que é difícil pensar numa profissão. Que profissão é essa? (1MHP).

O questionamento do professor pode ser, também, entendido como uma denúncia à falta de reconhecimento da profissão de professor. É possível compreender que a flexibilidade da dedicação à docência pelos formadores de professores no ensino superior provoque nesse professor, certo descrédito quanto à existência da profissão docente. Como já visto, é polêmica a definição de profissão e, conseqüentemente, a profissão de professor, contudo, é importante considerar outros elementos que constituem o conceito de profissão. Segundo Freidson (1998, pp. 3-4),

As profissões, enquanto ocupações reconhecidas oficialmente, se distinguem em virtude de sua posição relativamente

elevada nas classificações da força de trabalho. Em parte, isso se deve às aspirações ou origens de classe de seus membros, mas ainda mais importante é o tipo de conhecimento e de habilidade vistos como requisitos para seu trabalho.

Portanto, o entendimento sobre profissão não pode resumir-se, apenas, à dedicação exclusiva à docência no ensino superior, especialmente aos cursos de licenciatura. Em outras profissões há formas de conciliação que não depauperam a profissão, ao contrário a enriquecem, como, por exemplo, o odontólogo pode ter o seu consultório e ser um docente no curso de odontologia. Haveria, portanto, uma imagem de docência que orientaria atitudes em relação a esta atividade do mundo do trabalho. Essas atitudes, segundo Doise (2001, p. 190), são o resultado da objetivação e da ancoragem das representações sociais dos sujeitos. Para esse autor, pode-se “pensar que a noção de atitude, a disposição inscrita no indivíduo, por sua ampla utilização, já é ela mesma o resultado de uma objetivação”. E complementa que “estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram significa estudá-las como representações sociais”. Isso implica dizer que as atitudes dos professores que vivem, ou não vivem, unicamente a profissão docente, estão diretamente relacionadas com as representações que eles construíram sobre a profissão de professor, e essas representações, decerto, refletem na construção das representações sociais acerca do poder profissional docente.

Ainda, sobre a compreensão da profissão docente, a professora, a seguir, que integra a primeira geração pedagógica, expressou, no grupo focal, certa dificuldade em explicar o que para ela é a profissão de professora.

Eu acho que a gente tem uma implicação de uma forma diferente (*se referindo a professores do ensino superior que não de licenciatura*). Eu não diria uma implicação maior ou

menor, se eu tivesse trabalhando com o curso de psicologia ou outros cursos, mas é uma implicação. Eu me misturo um pouco com este objeto de ensino, também, porque eu estou falando também, porque eu estou falando do ensino e eu sou professora. (2FPP).

Devido a essa dificuldade, outros participantes do grupo focal sentiram necessidade de dar uma explicação mais consistente sobre a profissão docente, e por isso diz a professora seguinte:

Eu vejo com diferença os objetos e as especificidades de cada curso (*referindo-se à licenciatura e ao bacharelado*). Então, eu penso que um curso de licenciatura tem uma questão, ele trata de uma questão do conhecimento e das práticas da pedagogia, das didáticas e dos saberes que aqueles profissionais (*os licenciandos*) vão transformar no próprio objeto de ensino futuro. (...) A pedagogia é aquela área do conhecimento, é o objeto de estudo durante o curso, que dará a formação e a prática, que depois vai dar, inclusive, o poder profissional que ele (o licenciando) adquire com esta prática. (1FPP).

A troca, a rejeição ou a aceitação de idéias num grupo participante de uma pesquisa potencializa os dados a serem analisados. No grupo focal, o ambiente de conversa, nunca de entrevista, possibilita a emersão desses dados. De acordo com Giddens (1999, p. 309), “a conversa, troca casual de idéias nos cenários da vida cotidiana, é a base de todos os aspectos mais complexos e formalizados do uso da língua”. Assim, o trabalho com os grupos focais possibilitou a obtenção de ideias compartilhadas por vários professores, mas, também, permitiu a apreensão de diferentes perspectivas sobre as questões postas para os grupos. Essa diversidade de perspectivas permitiu perceber como os professores, sujeitos desta pesquisa, teorizam o que pensam e como exercem a profissão de professor dos cursos de licenciatura. A

análise desse processo fez emergir as distintas representações sociais sobre o poder profissional docente que os professores possuem e comunicam no seu dia a dia.

A questão da profissão é, também, preocupação desse professor do curso de licenciatura em Matemática de uma IES privada, que alerta para o fato da profissão de professor ser uma profissão de “bico” para alguns profissionais. Isso quer dizer que outros profissionais em crise nas suas atividades, substituem, mesmo que temporariamente, os professores habilitados.

A rede pública estadual e municipal contribui com isso. Em qualquer parte do Estado você encontra engenheiros dando aulas, contratado, ganhando um salário pequeno porque está desempregado. É como se a profissão de professor fosse bico. Ensinar é bico. E eu vejo isso com muito medo, porque o ensino é uma coisa de muita responsabilidade. E quando passa a ser bico, não há compromisso. O sujeito dá a aula dele de qualquer jeito, ganha o dinheiro e só. (...) E, pior! Tem professor de Biologia ensinando Matemática, Português, porque essas disciplinas estão sobrando. (...) É a chamada irresponsabilidade do sistema. (2MMPR).

Ao realçar a questão da substituição do professor, esse sujeito questiona a legitimidade da profissão docente, ao referir-se a uma situação percebida na educação básica. Porém, como se pode constatar em declarações adiante, essa situação é percebida, também, no ensino superior e, nos cursos de licenciatura. Sendo assim, como pensar em poder profissional docente, se não há o reconhecimento da profissão de professor? A resposta a essa pergunta pode ser auxiliada pela compreensão do termo ‘profissão’ expressa por Tardif e Lessard (2005, p.27):

Um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele por meio de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução

de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

Por conseguinte, é possível deduzir que o controle do trabalho docente, necessariamente, não é completo, todavia o controle precisa existir a partir dos próprios formadores de professores no ensino superior. Quanto à questão do reconhecimento profissional, decerto que ele existe, se considerado o aspecto legal, a oficialização da profissão por meio de certificação, pois a formalização assegura padrões de referência para contratação e para as relações entre os profissionais. De acordo com os estudos desenvolvidos por Lopez, Cía e Ariznabarreta (2006, p. 41), o conhecimento advindo do processo de formação “e a gestão adequada das relações laborais e profissionais nas empresas são facilitados quando existe um sistema oficial e normalizado de reconhecimento objectivo das competências adquiridas”. Mas, para os professores da pesquisa, apenas esse aspecto parece ser insuficiente para realçar tal reconhecimento.

Pertencente, também, à primeira geração pedagógica o professor de uma faculdade particular, do interior do Estado de Pernambuco, reforça a inexistência do poder profissional dos docentes dos cursos de formação de professores no ensino superior, mas numa outra dimensão. Segundo esse professor do curso de licenciatura em Geografia, os docentes não possuem força para impedir que outros profissionais ministrem suas aulas nas faculdades de formação de professores, e adverte que o mais grave é que a opção do licenciando, muitas vezes, é assistir aula com um bacharel: “Percebo que para o aluno, por exemplo, de licenciatura em Biologia, ele se sente mais seguro se a aula for dada por um médico, do que se for dada por um licenciado em biologia ou mesmo um biólogo”. (2MGPR).

Quando se estabelece a relação entre a profissão de professor dos cursos de licenciatura com o exercício do poder desse profissional, a educação superior, e mesmo a pós-graduação, são requisitos indispensáveis, com destaque para o conhecimento específico e exclusivo que o profissional precisa deter. Nesse sentido surge o sistema de credenciamento, que, segundo Barbosa (1993, p.11), cria “um nicho do mercado de trabalho exclusivo dos membros da profissão. Sendo assim, o sistema de produção de credenciais é o elemento central para a análise das condições institucionais que permitem às profissões exercer o poder”.

Para o professor, do último depoimento, a ausência de poder profissional do professor formador é marcada pela valorização da área médica e pela pouca valorização do magistério pelos licenciandos. As atitudes desses estudantes revelam a inexistência dos “valores de deferência”, que na concepção de Kaplan e Lasswell (1979, p. 87) são “aqueles que consistem em que algo seja levado em consideração (nos atos dos outros e do ‘eu’)", e concluem os autores que “o poder é o mais importante desses valores”.

Essa intromissão de outros profissionais nas salas de aula, possivelmente, reflete a ausência, ou o desrespeito, do território profissional dos professores. É o que Freidson (1996, p. 5) chama de “reserva de mercado de trabalho”, ou seja,

A reserva é assegurada pela exigência de que somente aqueles com credencial ocupacionalmente emitida, certificando sua competência, possam ser empregados para executar uma série definida de tarefas, como cortar um corpo, ensinar a estudantes universitários, representar um cliente num tribunal e certificar a exatidão de uma declaração formal de ativos e passivos financeiros.

A discussão sobre a profissão docente alcança o debate sobre a questão de gênero. Para a professora do curso de Pedagogia de uma universidade pública, que

fala, a seguir, a histórica e maciça presença feminina no magistério, em certa medida, explica a desvalorização da profissão docente e a ausência do poder profissional do professor dos cursos de licenciatura.

Eu acho que a profissão de professor, mesmo esse aqui da universidade, esteve sempre muito ligado ao gênero feminino. (...) Eu acho que tem a ver com a própria professora, com a história da professora, do magistério, do pedagógico. Um pouco da escola normal, da normalista, aquela representação da moça. Uma profissão de continuidade, de trabalho do lar, que não precisa de boa remuneração. (1FPP)

A questão de gênero sempre esteve presente nas discussões sobre o trabalho docente, certamente devido à histórica dominação masculina nos diversos campos de trabalho e à forma como, também historicamente, o capital tem se utilizado das relações patriarcais, ou dito de outra forma, enfatizando a presença do homem nos cargos de comando. Como esclarece Dejours (1988, p. 107), essa questão está historicamente ligada “à construção social das relações de exploração entre sexos no trabalho” e, conclui o autor que se impõe uma clivagem que valoriza o trabalho masculino (virilidade, perigo, força, coragem...) e que desvaloriza o trabalho feminino (repetição, pormenor, acabamento...).

No que se refere aos cargos de comando, é oportuno destacar que, no Brasil, considerando o período de 1930 a 2008, o Ministério da Educação, na sua galeria de ministros, (anexo 12), constata, que estiveram no comando desse ministério 52 (cinquenta e dois) homens e 1 (uma) mulher, a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz. E, especificamente, no Estado de Pernambuco, no período de 1949 a 2008, constata-se

que estiveram à frente da Secretaria de Educação 27 (vinte e sete) homens e 3 (três) mulheres³⁰, como se pode conferir na galeria divulgada por esta secretaria (anexo 13).

A presença feminina sempre foi muito forte nos cursos que se localizam na educação básica, com especialidade para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental³¹. No ensino médio, um equilíbrio entre a presença feminina e a masculina já é percebida e, no ensino superior, é evidente a presença masculina. No caso desta pesquisa não foi difícil equilibrar o número de professores e de professoras para as entrevistas e para o trabalho com os grupos focais, como se pôde ver no capítulo da metodologia desta tese. E, no questionário aplicado aos licenciandos, a amostra revelou que embora predomine o número de mulheres nos cursos de licenciatura, a diferença já não é tão grande, pois dos 508 (quinhentos e oito) licenciandos que responderam aos questionários, 213 (duzentos e treze), ou 42% foram respondidos por homens e 295 (duzentos e noventa e cinco) ou 58% foram respondidos por mulheres³².

Embora a declaração da última depoente reflita um pouco a história do magistério, em particular o magistério feminino na educação de base no Brasil, e que os baixos salários e o parco reconhecimento social da profissão docente hoje tenham

³⁰ Ver relação de Secretários de Educação de Pernambuco em anexo. Entre as três mulheres que ocuparam a pasta da Secretaria de Educação no Estado de Pernambuco, a Professora Silke Weber encontra-se presente em dois momentos: de 15/03/1987 a 15/03/1990 e de 01/01/1995 a 31/12/1998.

³¹ Os cursos da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/1996 correspondem à: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, a referência da presença feminina na educação escolar em tempos mais distantes, no Brasil, faz-se nos cursos em que nessas épocas passadas foram considerados similares aos cursos de hoje, como, por exemplo: a pré-escola com a educação infantil e o curso primário, ou das primeiras letras com os anos iniciais do ensino fundamental.

³² É importante destacar que uma análise pormenorizada da distribuição por curso dos licenciandos, que responderam ao questionário, faz-se necessária. Contudo, essa análise não cabe no espaço deste trabalho. Essa advertência, no entanto, é oportuna uma vez que há predominância de homens ou de mulheres em determinados cursos, como, por exemplo: em duas turmas do curso de Pedagogia de uma faculdade privada verificou-se a presença de 72 (setenta e duas) mulheres e 6 (seis) homens. Numa turma de licenciatura em Química, de uma universidade pública onde estavam presentes 12 (doze) alunos, 6 (seis) eram homens e 6 (seis) eram mulheres. E, numa turma de licenciatura em Filosofia de uma faculdade privada, dos 33 (trinta e três) licenciandos, 32 (trinta e dois) eram homens e apenas 1 (uma) mulher.

algumas raízes na feminização do magistério nos séculos passados, Costa (1995, p. 184), a partir das suas pesquisas, demonstra que as mulheres por não serem passivas constroem um,

Movimento não linear em que se transformam, lentamente, em professoras com um novo jeito de ser e de se relacionar com seu trabalho. As lutas são por seus alunos, pela dimensão social de seu trabalho, mas são também por elas, pela melhoria de suas condições laborais, por remuneração justa, por dignidade profissional.

A discussão sobre a profissão de professor no ensino superior, em particular dos formadores de professores, como foi visto, conduz à questão da identidade profissional. O docente do curso de licenciatura em História, que é pertencente à primeira geração pedagógica, reclama da dependência do docente ao serviço público ou privado e, ainda, da confusa identidade profissional que reflete a inexistência do poder profissional. Portanto, na medida em que o professor do ensino superior, formador de professores não se identifica como tal, o declarante assevera que, em se tratando de poder profissional, esse docente:

Não! Não, ele não tem! De um lado ele é um funcionário de uma instituição de estudo, ele é um funcionário público, do outro lado ele é um empregado de uma instituição privada. Ele não forma um corpo que defenda interesses comuns à classe. Os interesses são muito distintos, não são claramente percebidos. (...) Tem o engenheiro, tem o cara da informática, tem o médico, o odontólogo, o da educação física. São vários! Que têm uma atuação como docente aqui e um outro contrato como engenheiro, como médico em outro canto. (...) Eu sou engenheiro, eu sou advogado, eu sou juiz, promotor, procurador, e docente. Entendeu? Primeiro vem com o que ele se identifica. Isso cria também desigualdades porque enquanto aqui, por exemplo, na educação, nós somos professores a tempo pleno, dizemos que somos professores. O outro não! (1MHP).

A declaração que acaba de ser lida esclarece como o professor busca ancorar o objeto social ‘poder profissional’ às categorias que lhe são familiares. Isso quer dizer que ao afirmar ser o professor destituído de poder profissional, o docente associa o professor dos cursos de licenciatura a um profissional caracterizado como funcionário, que não tem exclusividade na sua atividade de professor formador da docência e que não assume sua identidade profissional de professor.

A questão da identidade profissional decerto se relaciona com a questão da autonomia profissional, e ao comentar sobre a autonomia, um dos elementos do poder profissional, Freidson (1998, p.110), esclarece que:

O fato de ter sido um empregado durante séculos não privou o professor de significativa liberdade. O controle sobre os termos e as condições de trabalho é certamente enfraquecido pelo fato de ser um empregado e não um empresário num mercado favorável. Não obstante, o controle sobre o *conteúdo* do trabalho não é necessariamente enfraquecido.

Mas a questão da identidade profissional tem outras origens. A ausência, ou incompletude, da identidade profissional do professor, formador de professores, no ensino superior, acarreta obstrução para o poder profissional docente, pois esse professor, embora integre o grupo de professores que se ocupam dos cursos de licenciatura, não se sente pertencendo a esse grupo, identificando-se mesmo com outro grupo profissional. Esse sentimento de pertença a outro grupo profissional reflete nos projetos dos cursos de licenciatura (ex.: pesquisas que esse professor conduz para o bacharelado), no conjunto dos professores dos cursos, que sentem as contradições teórico-metodológicas no curso da formação dos licenciandos e, ainda, reflete nos licenciandos. Essa não identidade docente voltada para a formação das novas gerações

de professores é uma preocupação dos professores que lutam por um curso de licenciatura de qualidade, como se pode perceber no depoimento que se segue:

Tem professor que agora está no laboratório daqui, que a preocupação é com o seu laboratório e sua pesquisa. Eu acho que a coisa está mais séria, eu acho que é a questão do poder, assim em termos de categoria. Ser professor hoje em dia não é mais uma categoria tão reconhecida socialmente não. Aí, ele não quer dizer que é professor universitário. Faça esse teste! Pergunte aos professores universitários: “Você é o que?” Você vai contar nos dedos quem disser: “sou professor universitário”. Não diz! Ele vai dizer: “Sou Físico, sou Químico, sou Biólogo”. Mesmo que ele trabalhe com Prática de Ensino de Física, ele vai dizer: “sou Físico”, não vai dizer sou professor de Física. (1FFP)

É, também, preocupação dos professores dos cursos de licenciatura, a questão da identidade profissional docente a ser construída pelos licenciandos, pois em alguns casos esses alunos estão fazendo um curso de formação de professores por não terem tido a oportunidade de ingressar em outro curso superior, como revela a professora do curso de licenciatura em Química:

Tem os alunos que estão no curso de licenciatura porque querem ser professores, mas não é o caso da maioria. Muitos alunos vieram para a licenciatura porque não conseguiram passar num outro curso como: medicina, enfermagem. Isso atrapalha a formação. (...) É difícil fazer esses alunos se sentirem como futuros professores. (2FQP).

Sobre a questão da identidade profissional do docente, o professor do curso de licenciatura em Educação Física, que trabalha numa universidade pública e numa faculdade particular, diz que a dificuldade dos professores formadores de professores no ensino superior de se reconhecerem como tal, reside no fato de que eles herdaram, sobretudo, da Educação Física, um tecnicismo exacerbado. Isso porque o curso era

muito influenciado por referências técnicas, devido à presença marcante dos técnicos esportivos, que requeriam:

Uma formação técnica muito forte, um domínio de procedimentos técnicos, das modalidades atléticas e das regras. (...) Houve, até mesmo, uma época em que a faculdade de Educação Física era um verdadeiro clube esportivo. (IMEFPR).

Com essa clareza, o professor pesquisado afirma que se esse conteúdo técnico, também, tem sua importância para o curso de licenciatura é preciso dar a ele “um uso pedagógico”. E acredita estar havendo um avanço nesse curso de licenciatura devido ao reconhecimento dos professores formadores de que precisam “se apropriar dos conteúdos específicos da Educação Física, mas, igualmente, precisam se apropriar da dimensão pedagógica do ato de ensinar a ensinar”. (IMEFPR).

Essas declarações não são o resultado do imediatismo, nem tão pouco improvisadas. Elas podem ser consideradas como uma síntese das experiências somadas pelos docentes, sujeitos desta pesquisa, na relação que construíram com o objeto social ‘poder profissional’. Essa dinâmica relacional permite-nos compreender as ações humanas, segundo Sobrinho (1998, p. 119), com base em Moscovici (1976, 1978), “não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior”.

Representando socialmente o poder profissional docente como uma *ilusão*, um engano, a professora do curso de Pedagogia de uma faculdade privada, que faz parte da segunda geração pedagógica, cujo depoimento encontra-se abaixo, diz inexistir o reconhecimento profissional, a valorização profissional e o respeito ao professor dos cursos de licenciatura, o que para ela são componentes do poder profissional docente.

Esse reconhecimento, esse poder, onde ele (*o professor formador*) possa fazer diferença até na área do outro, eu não vejo. (*pausa*). E quem vê, eu acho que está enganado. Eu lamento se for uma visão reducionista minha, eu vejo com mais facilidade outras profissões, tendo esse referencial, tendo esse respeito, esse poder, em relação à própria sociedade. (2FPPR).

A professora desacredita do poder profissional do docente do ensino superior que forma professores, a partir da comparação que faz com outras profissões. Possivelmente, ela sente a necessidade de uma especialização, algo como ela própria diz que ‘faça a diferença’. Algo que torne efetiva a profissão de professor do ensino superior formador de professores, e que ao tempo em que a distingue das ocupações e dos ofícios, confira-lhe a condição de contribuir com outros profissionais das diversas áreas, e isso seria demonstração de poder profissional. De acordo com os resultados da sua pesquisa sobre representações sociais do trabalho, Sato (1995, p.199) testemunha que “a limitação do poder sobre o trabalho faz com que ele seja sentido como *complicado, problemático e ruim demais*”.

Mas faz-se necessário compreender, também, como nos avisam Tardif e Lessard (2005, pp. 27-28), que “esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes”. Dessa forma, ao lado do conteúdo especializado, que faça distinção se comparada a outras áreas, como afirmou a entrevistada, os professores precisariam, segundo a linha de pensamento dos autores, de organização para buscar os elementos que compõem o poder profissional docente.

A organização do trabalho prevê, também, a constituição de uma reserva do mercado de trabalho. Essa reserva precisa ser compreendida e controlada pelos professores formadores da docência, mas é exatamente o que não acontece, segundo a

professora de uma universidade pública que integra a segunda geração pedagógica, e que explica:

Um exemplo: se vai haver um concurso público para um professor de Educação da Química, quem será contratado? Tem que ser doutor! (...) Como é muito difícil achar um Doutor em Educação da Química, então (...) sai o edital com simplesmente o doutor em Química. E ele entra para trabalhar em educação, a Química pura. Então, se o professor está trabalhando com disciplinas pedagógicas para os alunos de licenciatura em Química, esses alunos vão perder aquela discussão do saber educacional, saber educativo para o professor que ensinará Química. Serão reforçados mais uma vez o conteúdo da Química especificamente. Não que esse conteúdo não seja importante, mas a discussão aqui é a formação do professor. (2FCBP).

Na declaração da professora, é possível reconhecer a tensão existente entre o universo reificado e o universo consensual. No primeiro, Moscovici (2003, p.50) esclarece que a sociedade é tida como um “sistema de entidades sólidas”, que além de invariáveis, não leva em conta a individualidade, sendo assim, destituídas de identidade. Para o autor, esta “sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades”. O universo reificado, no caso revelado pela professora, corresponde à autoridade que impõe um determinado profissional para integrar o corpo docente dos cursos de licenciatura. Essa imposição contraria o universo consensual que aponta para outro tipo de profissional, cujo perfil se assenta no pensamento e nas experiências dos professores formadores de professores no ensino superior, que estão comprometidos com a formação dos professores do ensino básico.

Algumas declarações, como a que acaba de ser lida, conduziram à análise de documentos como os editais de concursos para professores das universidades públicas. Essa análise potencializou as declarações dos sujeitos da pesquisa, pois como é

possível observar nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 39), a análise documental sinaliza “problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

A última entrevistada reitera que mesmo que haja um mestre em Educação Química, “ele não fica, porque a determinação é que seja doutor. Neste caso, o mestre atenderia melhor, enquanto não se forma o doutor em Educação da Química”. Analisando alguns desses editais, constata-se que a exigência posta nos concursos públicos para professores do magistério superior não especifica qualquer particularidade quanto ao professor do ensino superior que formará professores como bem ilustra o edital n.º 3 publicado no D.O.U. em 1.º/03/2004:

O Vice-Reitor, no exercício da Reitoria da Universidade Federal de Pernambuco, (...) torna público que estão abertas as inscrições para Concursos Públicos de Títulos e Provas, para provimento de cargos docentes da carreira do Magistério Superior.

(...) O concurso far-se-á para a área de **Matemática**. O candidato deverá mostrar sólidos conhecimentos do programa de uma das subáreas constantes deste edital: **Álgebra, Análise Combinatória, Geometria Diferencial, Mecânica Celeste e Topologia**.

(...) Será atribuída uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada uma das seguintes categorias:

- a- Títulos acadêmicos, com peso 1 (um).
- b- Atividades profissionais, científicas e trabalhos científicos, com peso 2 (dois).
- c- Atividades didáticas, com peso 1 (um).

A leitura desse edital (como já informado no anexo n.º 8), mesmo que na íntegra, não esclarece onde o professor concursado exercerá sua atividade docente, se no bacharelado e, ou na licenciatura. Até mesmo a prova didática é vaga quanto a essa questão, pois é explicado que ela “consistirá de uma aula teórica com duração de 50

(cinquenta) a 60 (sessenta) minutos e versará sobre um dos pontos, (...) a ser sorteado com antecedência de 24 (vinte e quatro) horas de sua realização”.

Outro exemplo pode ser ilustrado a partir do edital n.º 42/2006, que versa sobre o concurso público para Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará:

O Reitor da Universidade Federal do Ceará, (...) torna público, (...), que se acham abertas (...) as inscrições para Concurso Público de Professor Adjunto, para os Departamentos, Setores de Estudo e Vagas.

Poderá inscrever-se o candidato portador de:

a- Título de Doutor ou de Livre Docente, obtidos na forma do disposto no artigo 1.º da Resolução n.º 06/2006-CEPE.

b- Histórico escolar do curso de graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, que comprove haver correlação com o setor de estudo objeto do concurso.

O processo seletivo (...) constará das seguintes etapas:

a- prova escrita, com leitura pública;

b- prova didática;

c- julgamento de títulos;

d- prática ou prática oral e,

e- seminário ou defesa de projeto de pesquisa.

No caso do último edital referido (anexo n.º 10), são indicados os departamentos, os setores de estudo, o regime, o número de vagas, mas sem especificidade para o professor formador de professores no ensino superior.

É oportuno, no entanto, ressaltar que outros editais têm apresentado elementos de destaque para a admissão de professores formadores da docência no ensino superior, como é exemplo o edital n.º 98/2008 de 10/11/2008 da Universidade Federal Rural de Pernambuco, (anexo 11),

O Reitor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, (...) determina a abertura das inscrições para o Concurso Público de Provas e Títulos para preenchimento de cargo público de Professor da carreira de Magistério Superior.

(...) etapas:

a- Inscrição (...);

- b- Prova escrita, em caráter eliminatório, com peso 2;
- c- Prova Didática, com peso 4;
- d- Prova de Títulos, com peso 2;
- e- Prova Oral para defesa pública do Plano de Atividades (Ensino, Pesquisa e Extensão), com peso 2.

Embora os requisitos sejam os mesmos dos editais anteriores, o edital n.º 98/2008 da UFRPE acrescenta que os professores localizados no Departamento de Educação deverão ter o curso de licenciatura. Assim, para a área de Metodologia do Ensino da Arte, Arte na Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, o candidato precisa ser “Licenciado em Artes com Doutorado em Artes ou áreas afins”. Para a área de metodologia do ensino de Química e Estágio Supervisionado em Química, o candidato precisa ser “Licenciado em Química com doutorado em áreas afins”. Pode-se deduzir que a atenção a esses elementos configura uma preocupação com a formação profissional dos professores formadores da docência no ensino superior.

Quanto ao reconhecimento social da profissão docente, o formador de professores, há quase três décadas, que se pronuncia, abaixo, considera que a sociedade é indulgente com o professor, que é ou não qualificado para a função, que tem baixo salário, que sofre violências de toda ordem. É como se uma coisa compensasse a outra. Se podem ser quaisquer condições, pode ser qualquer professor.

A nossa sociedade tolera que com o professor seja como seja. Ela é extremamente tolerante. Porque, evidentemente, isso não é o sonho das elites, é a cegueira das elites, a dominação das elites. A nossa sociedade tolera isso. (1MHP).

A partir dessas primeiras reflexões, é possível perceber a relação entre identidade profissional e reconhecimento social. Segundo Dubar (1997b, p. 205), “a legitimidade dos poderes profissionais exige uma forma de reconhecimento estatal que a formação contínua só assegura parcialmente”.

Essa carência de reconhecimento social é enfatizada pela mídia, conforme o pronunciamento a seguir de um professor formador da docência nos cursos de licenciatura em História e Filosofia:

A sociedade vê com certo paternalismo a condição de professor. O professor vê com certo paternalismo a condição de aluno. (...) Então, veja que a gente está traduzindo a relação que deveria ser profissional e social, numa cadeia de superioridade e inferioridade das profissões (*fala com voz baixa sugerindo desânimo*). Claro que a mídia contribui muito para este tipo de coisa. Eu estou escrevendo muito constantemente isto (...). Tentando criar uma página de educação num jornal de grande circulação. (*silêncio*) “Escute um pouco a educação” (...) Numa linguagem que seja acessível ao público. (...) Nós não temos um programa de televisão que discuta semanalmente questões de educação. Nós não temos um programa de rádio que seja dedicado à educação. Educação em debate! Educação em foco! Educação em alguma coisa (*tom de voz mais alto*). (...) Mas, em meios de comunicação com horário acessível para todos. (1MFP).

A declaração acima pode ser considerada como a mais emotiva das declarações obtidas nesta pesquisa, como testemunham algumas anotações em itálico. Essas observações ressaltam a importância dos gestos, das hesitações, dos silêncios, das entonações, em suma uma expressiva comunicação não verbal, cuja apreensão é necessária à compreensão e legitimação do que foi declarado. Como sustentam Lüdke e André (1986, p.36),

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Provavelmente o sentimento desse professor, que lecionou oito anos na educação básica e que há mais de duas décadas leciona no ensino superior e, dessas,

vinte e um anos nos cursos de licenciatura, é de quem vê pouco reconhecimento do trabalho docente depois de participar e assistir a muitas lutas em favor da valorização do magistério.

A professora seguinte, de certa forma, compartilha com o pensamento do entrevistado anterior, ao fazer críticas sobre a influência da mídia no que se refere ao reconhecimento social do docente, alertando para a criação de programas televisivos, que invadem o espaço do professor.

A organização dos professores determinaria os espaços de trabalho só deles, acabava com a invasão, por exemplo, dos “Amigos da Escola”, e assumiriam os seus papéis. Do contrário é o que vemos, todo mundo entende de educação, há uma invasão, porque há permissividade. (2FCBP).

Sendo assim, a representação social do poder profissional docente para esses professores é uma *ilusão*. Isso porque colocar um professor parcialmente qualificado para formar professores da educação básica, empregar condições precárias ao trabalho docente e conviver com estereótipos negativos do professor e da escola, são formas dissimuladoras, ilusórias de tratar o poder profissional dos docentes dos cursos de licenciatura.

Mas essa tolerância social sobre os professores, possivelmente, seria o reflexo da inexistência de um território de trabalho controlado pelos próprios docentes, de um código de ética, de regulação da formação e do exercício profissional, como argumenta essa professora de uma universidade pública:

É uma questão da nossa categoria, nós permitimos. É exatamente todos saberem se constituir enquanto classe e essa classe definir e tomar conta desse espaço. Nós não nos tornamos fortes pra isso. Nós somos omissos, somos desarticulados, não somos conhecedores, somos muito

fragilizados, temos baixa autoestima, o social não nos reconhece, não nos legitima, a gente não se legitima. Então, tudo isso (...) fragiliza esse cinturão protetor. Essas questões existem historicamente e são de propósito!! É uma coisa intencional para que fiquemos fragilizados. Por quê? Porque como formadores de opinião que somos, quanto mais estivermos confusos menos opiniões iremos formar naqueles que estamos formando. (2FCBP).

Por todas as razões colocadas por essa professora, é possível compreender que a sua representação de poder profissional docente é uma *ilusão*. A sua representação a coloca frente ao mundo que integra pessoas, acontecimentos e os mais diversos objetos, mundo que ela partilha com outros, a partir de convergências e divergências. Para Jodelet (2001, p.17), as representações sociais,

Nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Essa falta de regulação e controle da profissão docente tem, de acordo com as declarações dos sujeitos desta pesquisa, origem na falta de organização dos professores formadores de professores no ensino superior. Para haver poder profissional docente é preciso que haja compreensão dos docentes sobre o poder da sua organização. Como enfatiza Friedberg (1993, p.117), “o poder é uma relação” e sendo assim, o autor complementa:

Não se tecem relações de poder gratuitamente ou só pelo prazer de o ter. Entra-se numa relação de poder porque se deve obter a cooperação de outras pessoas para a realização de um projeto, seja ele qual for (um objetivo comum, um problema mais ou menos claramente percebido pelos outros, etc.).

Para os professores, cuja representação social do poder profissional docente é uma *ilusão*, esse poder fica afastado, pois, conforme as suas declarações, os elementos constitutivos do poder profissional apresentam-se dispersos, ou mesmo inexistentes, como: o reconhecimento profissional (que profissão é essa?); a não identificação com a profissão de professor (primeiro o sujeito se apresenta como médico, odontólogo, advogado, depois complementa que é professor); o não reconhecimento social (a tolerância social); a carência de autonomia (ser funcionário, empregado); a desorganização da classe profissional (os interesses desencontrados, a omissão); a falta de um conhecimento específico e exclusivo (o professor é facilmente substituído por outro profissional); e a distância entre a IES e a escola (respectivamente o espaço que licencia e o espaço que acolhe os licenciados). Mas essa representação do poder profissional como *ilusão* está presente no cotidiano de muitos professores formadores da docência no ensino superior e, como toda representação social, esta foi criada, como explica Moscovici (2003, p.41), “no decurso da comunicação e da cooperação” desses sujeitos, pois representações não são criações do indivíduo isoladamente.

2 - O poder profissional representado socialmente como *Alvo*

O *alvo* corresponde à representação social dos participantes da pesquisa que creem na existência do poder profissional docente, que para eles se encontra em construção, e defendem que o profissional professor deveria atingir esse poder. O poder profissional docente é, ainda, representado como um *alvo*, uma meta, na medida em que esse poder só existe para alguns professores formadores e não para essa categoria profissional; a identidade de professor formador de professores no ensino superior estaria num processo de construção; os insuficientes resultados da educação

escolar, que refletem, também, a formação dos professores da educação básica, geram desconfiança na função dos cursos de licenciatura, reverberando no reconhecimento profissional desses professores. Esses resultados estariam, para os professores pesquisados, num processo de mudança.

De acordo com alguns sujeitos desta pesquisa, a desorganização da categoria dos professores formadores da docência impede que o poder profissional possuído por alguns professores e em construção por outros, se efetive. A professora, a seguir, acredita no poder profissional dos professores que formam professores no ensino superior, contudo esse poder que já existe em outras profissões, ainda, estaria em construção pelos docentes formadores de professores, por essa razão ela afirma:

Eu acho que ainda não (*risos*). (...) A gente está na conquista desse poder. (...) Está se tentando construir um pouco dessa consciência, criando essa identidade, porque eu acho que o poder a gente pode construir, acho que também não é aquela classe fragilizada. A partir do momento em que as questões vão sendo revistas, o professor vai ter mais poder de decisão. (2FQP).

Por acreditar num processo de construção do poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura, essa professora do curso de licenciatura em Química de uma faculdade pública, que integra a segunda geração pedagógica, representa esse poder como um desafio a ser assumido e conquistado por esses docentes.

Fazendo uma relação entre as finalidades dos cursos de licenciatura e os resultados da educação escolar, a professora, cujo pronunciamento encontra-se em seguida, e que há quinze anos forma professores no ensino superior, acredita no poder profissional do docente dos cursos de licenciatura, mas não reconhece esse poder em todos os professores desses cursos.

Eu acho que ele pode ter! Se ele se articula com a área dele, então, por exemplo, no meu caso e de alguns dos professores daqui. A gente tem uma articulação direta com a Secretaria de Educação. Então, a gente participa desse novo currículo que está sendo lançado nas escolas, (...) a gente participou na discussão com os professores da rede, nas capacitações da formação continuada. (1FFP).

Essa professora dos cursos de licenciatura em Física e em Pedagogia considera a existência do poder profissional do professor, a partir da articulação dos professores formadores entre si e do movimento dessa categoria profissional em direção à escola de educação básica, lugar por excelência onde são acolhidos os professores licenciados. Mas nem essa articulação, nem esse movimento integram todos os professores formadores da docência no ensino superior. O poder profissional do professor formador está configurado, também, no peso desse poder, ou seja, na presença desse professor nos processos decisórios da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, como ilustrou a professora.

Ainda, nesse último depoimento, a professora destaca o caráter heterogêneo das profissões, o que lembra a advertência de Freidson (1998, pp. 70-71) sobre os membros de uma profissão, pois, segundo o autor eles, se diferenciam:

Por segmentos e especialidades concretas, por circunstâncias diferentes de prática, por seus papéis de profissional comum, professor, pesquisador e administrador, e por sua relativa proeminência como líderes culturais, políticos e intelectuais dentro da profissão e no mundo leigo exterior.

Pode-se deduzir, portanto, que se os sujeitos de qualquer profissão não compõem um grupo consensual em todos os seus aspectos, com o conjunto dos professores dos cursos de licenciatura não seria diferente.

A professora formadora de professores numa universidade pública, que faz parte da primeira geração pedagógica, expressou no grupo focal que acredita numa maior clareza dos professores formadores quanto à especificidade do seu trabalho, mas há muito que se fazer para atingir o *alvo* do poder profissional, pois, por enquanto, muitos professores não concorrem para a legitimação desse poder.

Esta especificidade aparece no objeto da formação, pensar o ato educativo como um objeto da formação, da investigação. Mas se perguntarmos: será que estes princípios anunciados para o professor, portanto resultado de um debate, avançaram na formação do campo do educador? Então, precisaria contaminar os outros ambientes (*referindo-se aos cursos de bacharelado*) que estão ainda muito centrados nos objetos disciplinares, quer dizer, neste sentido nova aproximação. Desta feita não mais puxada pelo campo da não licenciatura, mas puxada pela licenciatura. (1FPP).

Essa declaração reitera a tensão existente entre os professores que integram os cursos de licenciatura, ou seja, os bacharéis e os de formação educacional. Essa tensão representa uma confusa disputa de poder profissional, a partir do conhecimento formal possuído por cada um desses grupos de professores.

Para o professor que faz a declaração, a seguir, o poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura está associado ao lugar onde ele desenvolve o seu trabalho.

Eu sou professor do curso de licenciatura de uma faculdade privada e de uma universidade pública. Eu posso dizer que existe poder do professor da universidade pública, da faculdade particular não. Na universidade pública eu planejo as atividades que quero realizar, faço cronograma de aulas, faço as avaliações. (...) Na faculdade particular eu dou a minha aula, que vem tudo enlatado, e pronto. (2MGPR).

Os professores vivem realidades diferentes, cotidianamente, seja na mesma instituição formadora ou não. Esse professor, por exemplo, ao afirmar que trabalha em duas IES muito distintas, gera em si um movimento mais aproximativo ou mais distante com a sua realidade de professor dos cursos de licenciatura. Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 39), a realidade da vida diária “abraça fenômenos que não estão presentes “aqui e agora”. Isto quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente”. E, ainda, explicam os autores:

A mais próxima de mim é a zona da vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal. Esta zona contém o mundo que se acha ao meu alcance, o mundo em que atuo a fim de modificar a realidade dele, ou o mundo em que trabalho.

O professor da última declaração lida partilha propostas, projetos, práticas, com outros professores, isso porque como esclarecem, ainda, os autores da última citação, a realidade da vida cotidiana é dominante e mostra-se como um mundo intersubjetivo. As outras realidades que aparecem a ela seriam finitas, seriam “enclaves dentro da realidade dominante marcada por significados e modos de experiência delimitados” (p.42). Os autores chamam a atenção para a “atitude natural” que, no caso específico, seria aquela expressa pelos professores de cada uma das IES, inclusive a do declarante. Seria, pode-se dizer, a compreensão comum que os docentes têm das ordenações das instituições, organizações estabelecidas e organizações que os docentes ajudam a empreender.

Para a professora que fala a seguir, o poder profissional docente existe, mas a imagem caótica da educação escolar se transforma em pressões, que não permitem que

esse poder se manifeste. Os baixos resultados da educação escolar, publicados, comentados aos quatro cantos, no entender dessa professora, reverberam na imagem dos cursos de formação de professores no ensino superior e, conseqüentemente, na imagem do professor formador.

O professor é visto como um profissional que não consegue desempenhar a sua função porque não está formado devidamente, porque o que é estampado são resultados da nossa educação. Resultados caóticos! Quando se é professor universitário há um pouco mais de respeito, mas basta o sujeito sair da universidade e não arranjar logo um emprego, que já se pensa que educação não vale nada, e com isso sobra para o professor. Talvez pela representação financeira (*risos*). Nas outras profissões há um reconhecimento desde o início, um sentimento de prazer, são elogios. Um reconhecimento assim: “Ah! é! meu filho passou em Engenharia. Ah! Que maravilha, passou em Medicina (*espanto*) é fantástico! Passou em Licenciatura? Professor? Rapaz tem outra não?” Então, eu lamento isso é geral. (2FCBP)

De acordo com esse depoimento, percebe-se que a representação social da professora é carregada de valores e contradições, e esses são aspectos fundamentais para se entender o comportamento social da docente, ou seja, sua posição de luta para alcançar o poder profissional que seria o seu *alvo*. A representação social da professora está ancorada ao paradigma da educação, que deve ser de emancipação do homem e do seu pleno exercício de cidadania. Mas a valorização de determinados cursos, pode-se supor, que seria, também, uma herança do que foi instalado, ainda, no período imperial brasileiro, como nos informa Coelho (1999) na sua obra: “As Profissões Imperiais”, ao apresentar os resultados das suas pesquisas sobre a medicina, a engenharia e a advocacia, no Rio de Janeiro, no período de 1822-1930.

Ainda, sobre essa última declaração, pode-se dizer que ela é validada pela reportagem do Jornal Folha de São Paulo (2008, p. C1), que traz como uma de suas manchetes: “Carreira de professor atrai menos preparados” e desenvolve:

Apenas 5% dos melhores alunos formados no ensino médio querem atuar como docentes do ensino básico, diz estudo. Baixo retorno financeiro e desprestígio social da carreira docente são citados entre os principais fatores para perfil identificado no levantamento.

A reportagem informa que os dados têm como fonte o ENEM³³ e o ENADE³⁴. A matéria jornalística aponta, ainda, para um estudo comparativo entre o Brasil e países como a Coreia e a Finlândia, conhecidos por possuírem qualitativos sistemas de educação. Reportagens como essa ratifica a pouca atratividade da juventude brasileira para os cursos de formação de professores no ensino superior. E essa pouca atração, que reflete a desvalorização da profissão de professor, reflete, também, na questão do poder profissional docente.

Para a professora que leciona no curso de licenciatura em Letras de uma faculdade particular, cuja declaração encontra-se abaixo, o professor tem um poder profissional parcial, pois, de modo geral, ele domina apenas um conhecimento:

Eu acho que o professor não tem um poder completo não, porque o único aspecto que eu diria que alguns profissionais têm é o domínio do conteúdo, da experiência. Agora, o Estado tem um papel fundamental nisso, também, viu? Porque é revoltante o que está acontecendo, hoje, tem um professor concursado e dez estagiários no 3.º período do curso de Letras. (...) Porque a Federação inventou o tal de professor substituto que tem um vínculo de dois anos, faz um concurso, faz uma seleção, só pra trabalhar dois anos, não tem direito a uma série de coisas e, no final não tem compromisso com a instituição. Isso é indicativo de desrespeito, sabe? (1FLPR).

³³ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio, 2005.

³⁴ ENADE: Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

Essa intervenção do Estado, até certo ponto, permitida pelos docentes, por sua não organização, reforça a ausência de controle dos próprios professores sobre a formação e o exercício profissionais. Para a depoente, se o professor detém um conhecimento específico, ele só tem parte do poder profissional, e a meta seria conquistar a totalidade desse poder.

Um professor do curso de licenciatura em Matemática de faculdades particulares defende que o professor do curso superior que forma professores precisa ter clara a sua função que é formar os professores para as escolas. E, sendo assim, ele precisa conhecer “todos os avanços que estão ocorrendo na área pedagógica”, necessita ser competente avaliador dos “livros didáticos com o programa do PNLD”, além de ter “domínio dos conteúdos específicos das suas disciplinas, mas precisa ter domínio do conteúdo pedagógico”. (2MMPR).

Na sequência, para o professor do curso de licenciatura em Geografia de uma universidade pública e de uma faculdade privada, o professor formador precisa ter claro que participa do processo de formação dos professores que trabalharão com a educação básica, por isso mesmo esse professor formador:

Precisa ter uma experiência como professor do ensino fundamental e ensino médio. Acho que é importante até para ele tentar, por meio dessa experiência, compreender determinados procedimentos de ensino, o cotidiano escolar e extraescolar, para tentar aproximar o seu aluno (*licenciando*) da realidade da sala de aula. (2MGPR).

Esse professor chega a admitir que para ser formador dos cursos de licenciatura “é necessário que o professor formador tenha a mesma formação do licenciando, a formação inicial”.

Mas, ao que parece, os professores dos cursos de licenciatura não se ocupam das questões da educação básica, o que é surpreendente, pois esses cursos habilitam os professores para atuarem nas escolas nos seus diversos níveis de ensino. Mello (2001, p. 4) ao se referir aos professores formadores da docência no ensino superior, problematiza que,

Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional longínquo da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando das instituições de qualidade, estão mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, quanto mais o ensino na educação básica.

Nessas últimas declarações, como se podem perceber, os professores procuram ressaltar as funções dos cursos de licenciatura, assim como as funções dos professores formadores.

A representação social do poder profissional docente como *alvo* a ser alcançado pelos professores dos cursos de licenciatura é realçada nos elementos constitutivos do poder profissional docente. Assim, o alcance desse poder extrapola os muros da academia ecoando em outros espaços sociais (a inferência dos cursos de licenciatura na escola), e o peso desse poder quando da interferência dos professores formadores nas mudanças curriculares das escolas da rede pública. Portanto, o conjunto dos professores formadores da docência no ensino superior não estaria tão fragilizado como pensam os professores que representam o poder profissional como *ilusão*. Mas a busca pelo reconhecimento profissional e pela valorização da profissão docente não pode ser desacelerada.

Por meio das várias significações apresentadas, extraídas das declarações dos sujeitos pesquisados, a representação social do poder profissional como *alvo* expressa esses sujeitos que a forjaram. Essa representação, que é partilhada pelos membros desse grupo, constrói uma visão consensual da realidade para esse conjunto de professores formadores da docência. De acordo com Jodelet (2001, p.21), essa visão, “que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações”. Os professores dos cursos de licenciatura estariam caminhando para a efetivação de sua identidade profissional, na proporção em que a clareza sobre a importância da formação qualitativa do professor da escola básica é alcançada por mais professores que se ocupam, comprometidamente, da formação desses docentes.

3 - O poder profissional representado socialmente como *Evidência*

O poder profissional docente enquanto *evidência* coloca-se em oposição às duas convenções anteriores, sobretudo à primeira, a *ilusão*. Pode-se extrair da interpretação de Sobrinho (1998, p. 120), que isso se explica, a partir da identidade do grupo, que “é condicionada por uma oposição e suscita a elaboração de representações sobre os diferentes objetos que ocasionam essa oposição”.

Enquanto *evidência*, o poder profissional docente é demonstrado a partir: do conhecimento que é produzido pelos professores formadores da docência; da autonomia dos professores formadores; do reconhecimento profissional e social do professor; do poder do professor sobre os alunos; da influência do trabalho docente sobre as políticas públicas, que reflete a valorização desse profissional; do exercício dos docentes formadores de professores (prática pedagógica); dos resultados do

trabalho escolar que, de alguma forma são, também, consequência, dos cursos de licenciatura; de atividades, fatos, e outros. Porém, importa lembrar que essas situações que evidenciam o poder profissional docente não estão isoladas ou numa disposição hierárquica, ao contrário, estão articuladas entre si.

A declaração, a seguir, de um professor de Filosofia de diversos cursos de licenciatura, de uma universidade pública, que pertence à primeira geração pedagógica, assegura ser a docência nos cursos de licenciatura possuidora de poder profissional, a partir de importantes elementos desse poder:

Eu acho que, pertencer a uma profissão já é uma forma de poder. Simbólico, sem dúvida! Você faz parte de um grupo de pessoas que passou por uma seleção, um recrutamento, uma certificação profissional, uma aprovação e recebeu no final um diploma que lhe permite, não somente exercer uma profissão, que nem todos podem fazer, ganhar dinheiro, sustentar sua vida e fazer discursos específicos dentro de sua área, que não serão discursos dirigidos a qualquer pessoa. Portanto, não é qualquer um que pode fazer discurso a qualquer pessoa, discurso pedagógico tem um público específico que ele atinge, tem um interlocutor específico que ele atinge. (1MFP).

A identificação dos elementos que compõem o poder profissional docente como: controle do seu trabalho, certificação profissional, discurso específico, local específico para professar o discurso e a localização específica da audiência que depende desse discurso, sinalizados pelo autor da declaração acima, revela a representação social do poder profissional docente como *evidência*.

É com base no conhecimento que o professor, cujo parecer se encontra abaixo, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, e que faz parte da primeira geração pedagógica, realça a existência do poder profissional docente:

Eu diria que é um dos profissionais, se ele souber se impor, de um dos maiores poderes que existe na sociedade, talvez mais que um Deputado, um Senador. (...) Se a gente exerce o papel de professor universitário pleno, que faz pesquisa, extensão e publica, orienta em todos os níveis de graduação, mestrado, doutorado, toda essa rede de coisa expressa um poder. (1MCBP).

A forma como o professor, cuja declaração acaba de ser lida, faz lembrar as palavras de Weber (2004, p. 20), quando assumiu a posição de professor titular numa universidade alemã: “Não me consta existir, em todo o mundo, carreira em relação à qual o seu papel seja mais importante”.

O professor do último pronunciamento atribui ao conhecimento, acumulado e produzido pelo docente, a evidência do poder profissional que ele detém, aproximando-se, assim, do pensamento de Freidson (1998, p.71), quando esse autor enfatiza que,

Tal poder é obtido precisamente no princípio ocupacional de organização, pelo qual o recrutamento, o treinamento e o desempenho do trabalho de criar, disseminar e aplicar conhecimento são controlados pelas ‘ocupações de conhecimento’.

Freidson (1986, p. 1-2), para quem “conhecimento é poder”, alerta para o fato de que as pessoas não têm o mesmo corpo de conhecimento e, que o conhecimento especializado só é disponibilizado para alguns. E, Abbott (1988, p. 9) acrescenta que, além de especializado, esse conhecimento precisaria gozar de certo grau de abstração, ou seja, para esse autor “o que importa é a abstração efetiva o suficiente para competir num contexto histórico e social particular”, isto é, não se trata de uma abstração relativa, mas o conhecimento profissional precisa ser detentor de uma abstração absoluta.

Validando a representação social expressa pelo professor acima, a professora do curso de licenciatura em Letras de uma faculdade pública diz que o professor que forma professores no ensino superior “tem o poder que é conferido a quem tem o saber”, assim nem todos os professores têm esse poder, mas poderiam tê-lo. E esse poder é reconhecido, principalmente, pelos licenciandos ou licenciados, que buscam os professores que detêm saberes específicos.

Por que é que os alunos procuram a gente quando é lançada uma bolsa de monitoria? Quando você está na Pós-Graduação e alguém quer ser seu orientando? Eu acho que é um pouco em busca das respostas que você tem para aquilo que é uma questão, também, para o aluno. (...) Alguns já vêm com uma indicação, uma preferência, um campo temático, campo definido. (1FLP).

Essa professora, nas suas indagações, explicita a importância da valorização profissional docente, que vem dos seus ex-alunos. A relevância desse julgamento para o trabalho do professor lembra a seguinte reflexão de Jobert (2003, p.225), citando Dodier (1995):

Trabalhar consiste em tentar satisfazer uma dupla exigência: pôr em ação suas habilidades para obter o desempenho e, ao mesmo tempo, encontrar espaços sociais de julgamento para valorizá-la e valorizar-se.

A descrição dessa professora sobre o poder profissional docente mostra que o exercício de representar socialmente um objeto, não é um processo passivo, mas, como informa Leme (1995, 48), é um “processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações”. Mas, ao mesmo tempo, o discurso da professora lembra uma das precauções metodológicas de Foucault (2005, p. 183) com o poder, quando esse autor adverte para o perigo de se entender “o poder como

um fenômeno de dominação maciço e heterogêneo de um indivíduo, sobre o outro, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras”. Ao contrário, para Foucault “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia”, ou seja, analogamente poder-se-ia dizer que a professora expressa a sua compreensão de poder profissional docente como uma rede, na qual esse poder circula.

Nesse sentido, são constitutivos do poder profissional do professor formador, o conhecimento e o reconhecimento profissional do professor pelos licenciandos e licenciados. Quando interrogada sobre se considerava alguma distinção entre as expressões saber e conhecimento, a mesma professora explica:

Não! Nem competência. Na minha cabeça é tudo junto, (*risos*). Eu acho que dentro do campo profissional da gente, a gente quando fala dos saberes específicos da docência, são esses saberes: Metodológico, Didático, da História da Educação e tal, que não tem a ver com os saberes relativos ao objeto de conhecimento da História, por exemplo. (1FLP).

Esse questionamento foi feito à professora, devido ao fato de que alguns professores têm visão contrária, ou seja, que há diferenças entre o conhecimento e o saber dos professores. Interrogações e declarações como o que se pôde ler anteriormente, são possíveis devido à flexibilidade proporcionada pela entrevista não padronizada. Como nos avisam Lüdke e André (1986, p.35),

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem de desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Coerente com a sua posição de que o professor tem poder profissional, essa mesma professora diz que é complexa a profissão de professor e, talvez, por isso sinta dificuldade em objetivar a representação desse poder, mas se empenha em expressar essa representação, a partir da *evidência* de conhecimento do professor:

A partir do conhecimento, por isso que é tão importante o professor saber o que ele ensina. (...) É alguém que sabendo, tendo pesquisado e conhecendo continua nesse processo constante, porque o conhecimento se atualiza toda hora, mas, ele parte desse conhecimento, para mim o processo de ensino é um processo a partir do conhecimento. (1FLP).

Esse conhecimento, segundo Freidson (1998, p. 110), configura-se como um princípio de autoridade, mas o autor esclarece: “Refiro-me à autoridade da *expertise* ou competência institucionalizada como o terreno especial para determinados tipos de organização ocupacional”.

A professora do curso de Pedagogia de uma universidade pública explica, com expressiva segurança, o que para ela são esses saberes específicos que os professores dos cursos de licenciatura detêm. Segundo a professora, “os saberes da profissão de professores, que formam professores, estão implicados com os saberes da educação básica e com os saberes sobre esses saberes, que é o campo teórico”. Enquanto muitos depoentes acreditam numa ascensão dos cursos de bacharelado sobre os cursos de licenciatura, essa professora procura desmistificar essa crença dizendo que “os saberes são importantes para o bacharelado e para a licenciatura”, contudo como ilustração essa formadora de professores afirma que,

O conhecimento histórico, por exemplo, é importante, com certeza, para o bacharel, como é importante para o licenciado. Mas o licenciado vai ter de saber mais coisas. Ele precisa saber como se ensina História e como se ensina História para a educação básica. E esse é um grande desafio. (1FPP).

Essa professora esclarece, ainda, que “o conhecimento específico e exclusivo do professor é o conhecimento pedagógico, que se encontra nas teorias da aprendizagem”, e nas várias ciências como “a Psicologia, a Antropologia”. Essas firmes declarações se relacionam com a questão da identidade profissional do professor formador, pois como explica Andrade (1998, p.144), a identidade tem um papel decodificador face ao discurso, que “é diretamente vinculado à especificidade da Representação Social enquanto forma de conhecimento”. Para essa entrevistada, que integra a primeira geração pedagógica, o professor formador de professores se ocupa de, teórica e fundamentadamente, ensinar os futuros professores da educação básica a ensinar.

Percebe-se nas últimas declarações que asseveram a *evidência* do poder profissional docente, a principal característica desse poder, qual seja, o conhecimento exclusivo. Seria a autoridade da *expertise* defendida por Freidson (1998, p. 110):

Semelhante autoridade, uma vez institucionalizada na teoria, senão na prática, repousa antes no conhecimento e capacidade especiais que no exercício do cargo, repousa antes sobre a habilidade produtiva, e até mesmo criativa, que na administração de homens trabalhadores. E, sua afirmação é motivada pelo compromisso do trabalhador com aquilo que ele considera seu trabalho e sua especial capacidade de avaliá-lo porque é ele o único que o faz.

Como se por consequência da apropriação de um conhecimento particular, surge a autonomia, que não se confunde com autonomia financeira ou com comportamentos antidemocráticos de se achar que se faz o que quer e quando quer,

segundo as declarações de alguns professores que representam socialmente o poder profissional docente como uma *ilusão*. Mas, para os professores que representam o poder profissional docente como *evidência*, a compreensão de autonomia vem ao encontro do pensamento de Freidson (1998, p.110), que o associa à competência, quando fala, também, do trabalho do professor.

Se o conhecimento e a competência esotéricos forem realmente necessários para realizar a maior parte do trabalho do futuro, as bases para a racionalização administrativa do trabalho parecem propensas a tornarem-se cada vez mais tênues e, empregado ou não, aumenta a possibilidade de o princípio ocupacional ter precedência sobre o princípio administrativo.

Nessa direção, destacamos o depoimento da professora de um curso de Letras, quando afirma que por ocasião do seu doutorado, procurou um orientador que detivesse os conhecimentos que ela necessitava para o desenvolvimento de sua tese.

Para fazer o doutorado, eu escolhi (...) uma figura (*referindo-se ao professor-orientador*) isolada dentro do IEL (Instituto da Linguagem da Unicamp). Dentro da Linguística, uma Linguística aplicada pelo regente, preocupada com o ensino. (...) Ele é um professor que se preocupa com professores do Ensino Fundamental e Médio. Ele é considerado um militante, não só um pesquisador, eu apresentei meu projeto ao IEL, e fiz o doutorado com ele. (...) foi um sonho de consumo que eu concretizei (1FLP).

A autonomia docente, presente na declaração dessa professora formadora da docência, é um indicativo do poder profissional, e a autonomia nessa perspectiva lembra o pensamento de Foucault (2005, p. 183), quando esse historiador e filósofo francês adverte que nas malhas do poder “os indivíduos não só circulam, mas estão

sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.

A autonomia docente, como se pode perceber, está presente no professor que é procurado por uma orientanda (a entrevistada acima), que tem como referência a competência daquele profissional, com destaque para as suas preocupações com a educação básica. Essa preocupação está relacionada com o curso de formação de professores no ensino superior e com o exercício desses professores, já licenciados, nas escolas. Contudo, a autonomia docente está presente, também, na orientanda, que demonstra convicção de qual conhecimento quer produzir, porque, para que e para quem.

A professora, entrevistada seguinte, representa socialmente o poder profissional do professor dos cursos de licenciatura, no sucesso dos profissionais que ela ajudou a formar, esse seria uma espécie de reconhecimento social, como afirma a depoente: “Só em ver os meus ex-alunos bem situados, profissionalmente, realizados, eu me sinto, também, realizada. E faria tudo de novo”. (1FFP).

Quanto ao poder do professor sobre os seus alunos, pode-se verificar na fala do professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública, a seguir, a *evidência* do poder profissional do professor formador, ressaltado no espaço da sala de aula e na influência, na autoridade, que ele exerce sobre os seus alunos.

O professor, na sala de aula, tem poder. Qualquer palavra que ele diga, pode realmente trazer transtornos, até porque numa turma de quarenta alunos, são quarenta comportamentos diferentes, então, eu acho que a missão da gente é uma missão muito complicada, a gente não mata como o médico, como o engenheiro deixando cair um prédio, mas, nós podemos gerar danos e consequências muito complicadas nos nossos alunos. Por isso que o ritual da aula, para mim, é uma coisa, extremamente, não vou dizer sagrada, mas, pelo menos de muita responsabilidade. (1MEFP).

Na declaração expressa por esse docente, percebe-se a *evidência* do poder que esse profissional concebe e pratica. Esse é um poder simbólico, como já assinalado, e como tal Bourdieu (2007, p. 188) esclarece: “é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança”.

Alguns estudos sobre as representações sociais do poder e autoridade (Guareschi, 1995; Sato, 1995), “indicam que o fenômeno ocorre entre sujeitos inscritos em suas relações sociais de produção, isto é, entre os sujeitos que se organizam a fim de produzir coisas para sua própria sobrevivência”. No caso desta pesquisa o poder profissional do professor sobre os seus alunos seria inerente ao trabalho docente, nos cursos de licenciatura.

Uma professora do curso de Pedagogia, de uma universidade privada, afirma que mesmo sendo cerceada no seu trabalho pelos dirigentes da IES, no que se refere às atividades de planejamento, indicação bibliográfica, tipos de avaliação, e outras questões, ela não desconhece o poder profissional do professor diante dos seus alunos, quando faz o seguinte relato:

A instituição diz que eu tenho de dar tais conteúdos, ela me diz o que o aluno tem que saber, e isso eu dou conta, agora parar aí, não, a perspectiva de aprofundamento é minha e de abordagem também, ou seja, a de que o meu aluno saia dali com uma base teórica, metodológica boa. Eu posso trabalhar, por exemplo, o conceito de currículo na minha disciplina com o que é exigido pela instituição, mas na minha sala eu posso, também, ampliar. Então, para mim, o professor tem autonomia, mesmo na sala de aula, onde eu posso levar a argumentação, ter a discussão. Eu sempre digo que as quatro paredes, a sala de aula, é o espaço de maior autonomia que o professor tem se assim ele quiser fazer uso dessa autonomia, certo? (2FPPR).

Procurando explicar por que o sujeito faz uma coisa e não outra Moscovici (2005b, p. 28), diz que a escolha do sujeito ou do grupo é definida por uma e não por outra intenção, e afirma o autor: “ocorre que a representação e a ação estão articuladas em função do seu conteúdo. (...) Poder-se-ia dizer que o conteúdo se transforma em uma causalidade intencional da ação”.

A organização acadêmica, como também a organização escolar, concorre para um aspecto fundamental da autonomia docente que é o espaço da sala de aula. Essa organização em classes permite ao professor emitir juízos de valor, fazer escolhas e desenvolver uma prática para os alunos sob a sua responsabilidade e sem interferências de outros.

A última declaração, que realça o poder profissional docente, lembra o poder do discurso interpretado por Foucault (2005, p. 10): “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Embora se possa acreditar que o discurso da professora seja algo comum, que se repete no dia a dia, ele evidencia a representação social do poder profissional que é desejado e exercido por ela.

Num ato de resistência à exacerbação de controle dos mantenedores das IES privadas, a professora que acaba de falar, influencia com a sua prática e com o seu discurso, os seus licenciandos, como se pode constatar no seguinte relato:

Uma aluna me pediu para olhar uma prova, que ela havia feito com os alunos dela, eu fiquei surpresa! E eu disse: “E você não foi pra rua? Que foi que aconteceu?” Porque estavam lá, duas questões altamente problematizadoras. (...). Quando, antes, o teor de toda prova era: o que era isso? Como se faz isso? E ela disse: “Exatamente como conversamos, e, ainda, foi melhor”. Ela disse que podia fazer exatamente o que a escola pedia, mas que teria alternativas. Então, fez de um modo que o próprio aluno e os próprios pais solicitaram e, ela justificou para a coordenadora que o aluno dessa escola estava

ampliando seus conhecimentos a partir do que iam fazer nas pesquisas. Então, foi como uma exigência dos próprios pais dos alunos. (2FPPR).

A preocupação da professora, participante desta pesquisa, com a aprendizagem dos seus alunos é percebida, também, por sua aluna licencianda, cujas decisões tomadas na escola onde trabalha, estão respaldadas na prática da sua professora formadora. Ou seja, a valorização profissional da professora formadora imputada pela licencianda é materializada nas ações dessa futura professora da educação básica, isso implica dizer que a licencianda percebe que sua professora procura assegurar-lhes aprendizagens significativas, ou como denomina Lima (2007, p. 35), “aprendizagem socialmente responsável e sustentável”.

A representação social do poder profissional docente, como se pode perceber nas declarações dos sujeitos desta pesquisa, existe nos espaços democráticos das IES públicas, mas existem, também, nos espaços menos abertos das IES privadas. Nesse sentido Guareschi (1995, p. 219) lembra que:

A interação social com as pessoas, principalmente com aquelas que possuem autoridade e que, por isso, desempenham uma função importante na formação das representações, impõe a elas as representações consideradas necessárias para a reprodução das relações sociais.

Decerto que o discurso e a prática da última depoente exercem influência sobre a licencianda do curso de Pedagogia. A influência é, neste trabalho, compreendida na perspectiva de Kaplan e Lasswell (1979, p. 92), ou seja, consiste em “posição e potencial de valor”. É possível afirmar que a professora vive um estado de conflito, pois a posição que ela assume diante dos seus alunos é diferente da posição tomada frente à direção da IES, o que faz lembrar a seguinte reflexão de Berger e Luckmann

(1985, p. 40): “Meu ‘aqui’ é o ‘lá’ deles. Meu ‘agora’ não se superpõe completamente ao deles. Meus projetos diferem dos deles e podem mesmo entrar em conflito”. Essa diferença de perspectiva contribui para a transição da “atitude natural” para a “atitude teórica”, que no caso da professora será uma opção, pois “o mundo da vida cotidiana proclama-se a si mesmo e quando quero contestar esta proclamação tenho de fazer um deliberado esforço, nada fácil” (BERGER e LUCKMANN, p.41).

Uma das características da *evidência* do poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura, como se pode constatar nas declarações anteriores, é precisamente o seu domínio, quer dizer, o poder que se exerce sobre o outro. No caso da docência, embora haja forte influência do Estado (principalmente sobre as IES públicas), dos mantenedores e dos regimentos das IES particulares, o professor tem um espaço (a sala de aula), um discurso e uma prática que são seus.

Essa noção é reforçada pela professora de uma universidade pública ao afirmar que o poder do profissional professor dos cursos de licenciatura evidencia-se em diversas dimensões. Uma delas está no espaço ocupado pelo professor, ou seja, “nós temos um lugar para fazer o discurso do saber, que é o da verdade. A verdade do conhecimento dito. Mas, é preciso o professor ser ético”. (1FPP).

A professora apresenta outra dimensão que seria a liberdade do “poder discursivo, que nem toda profissão possui”. E, ainda, a dimensão da consequência de se trabalhar com crianças e jovens, pois para ela o professor tem o poder de “dizer como eles devem ser e estar no mundo, isso é poder”. A convicção com a qual essa professora representa o poder profissional docente como *evidência*, lembra a seguinte relação feita por Moscovici (2003, p. 41): “Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus”.

Ainda, na fala dessa professora, pode-se perceber a força da sua identidade profissional, a partir de questões que ela elucida como o lugar que ocupa e de onde fala o professor, ou seja, o lugar de quem tem um conhecimento específico e a tarefa de formar professores. A universidade, a sala de aula seriam os espaços que identificam o professor, assim como, a posição do professor formador nas relações sociais que constrói com os licenciandos, com a escola, etc. Essa clara identidade profissional explicita a dimensão social e a dimensão individual contidas nas representações sociais, como afirma Andrade (1998, p. 142):

O processo identitário é, ao mesmo tempo, individual e social, supõe uma interestruturação entre a identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente.

Decerto que o poder profissional referido neste trabalho de pesquisa é um poder simbólico, como já fundamentado no capítulo 3. Tal fundamentação está baseada nos estudos de Bourdieu (2007, p. 9) para quem “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)”. E, trazer Bourdieu para o interior deste trabalho de pesquisa justifica-se pela proximidade do pensamento desse sociólogo com a Teoria das Representações Sociais, pois como afirma Doise (2001, p.193), “as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas organizadas de maneiras diferentes”.

O poder profissional docente, para o entrevistado seguinte, se manifesta pelo poder de decisão que alguns docentes formadores de professores possuem, sobretudo quando ocupam cargos públicos, seria, também, uma prova do reconhecimento profissional dos professores dos cursos de licenciatura.

Muitos dos Secretários de Educação do Estado de Pernambuco nos últimos 20 ou 30 anos passaram pelo Centro de Educação. (...) Aquele que não passou pela educação, colocou em todos os postos-chaves da Secretaria, pessoas que vieram do Centro de Educação em geral ou daqui da Universidade Federal de Pernambuco. (1MFP).

De acordo com o depoimento acima, o poder profissional do docente que forma professores no ensino superior, alcança a dimensão de peso do poder. Tomando o argumento de Kaplan e Lasswell (1979, p.110-111) “participam do processo decisório apenas as pessoas cujos atos efetivamente têm importância. (...) A tomada de decisões é um processo interpessoal: o que é decidido são as políticas que outras pessoas devem seguir”. Sendo assim, os docentes formadores de professores no ensino superior manifestam o seu poder profissional ao assumirem a tarefa de integrar as discussões e decisões das políticas públicas.

Para ampliar a compreensão do poder do profissional docente sobre as políticas públicas, pode-se recorrer a Freidson (1998, pp.75-76) que, ao comentar sobre o poder do Estado sobre os profissionais, faz a seguinte advertência:

(...) podemos perceber como os profissionais podem exercer tipos importantes de controle sobre o *status* de sua profissão. E podemos ver um maior potencial para sua influência se examinarmos as atividades daqueles que são ouvidos pelos detentores do poder. (...) os profissionais individuais que são considerados a fonte de conhecimento especialmente competente devem ser contados entre as fontes de influência que contribuem para a soma de poder profissional.

Quanto aos aspectos específicos que envolvem o controle e a regulação da profissão, como a instituição de um código de ética ou o estabelecimento de um conselho federal ou regional, que acompanhem a formação e o exercício dos docentes

dos cursos de licenciatura, não foi encontrada significativa preocupação dos sujeitos desta pesquisa com relação a essa questão. Aproximadamente metade dos sujeitos que participaram das entrevistas e dos grupos focais, mostraram-se preocupados com a ausência dessas instâncias de controle e regulação. Outros não mencionaram preocupação com a questão e, apenas um professor, que é pertencente à primeira geração pedagógica, diz que a ausência de regulação e controle da formação e da prática profissional do professor formador, não constitui um impedimento ao poder profissional docente. Essa questão, possivelmente, sugere a autoconfiança dos professores formadores, ou a sua auto-valorização profissional.

A *evidência* do poder profissional indicada pelos docentes dos cursos de licenciatura é explicitada por meio de aspectos característicos desse poder como: o conhecimento teoricamente fundamentado (a partir da formação inicial e dos cursos de pós-graduação, das pesquisas e das publicações dos docentes formadores); o reconhecimento social e profissional (pelo destaque dos profissionais no mercado de trabalho, formados nos cursos de licenciatura, pelos cargos públicos ocupados pelos professores formadores); a valorização profissional, o reconhecimento pelos licenciados das competências exclusivas dos professores formadores da docência no ensino superior (a disputa por certos professores orientadores na pós-graduação) e o domínio conferido pelo poder (dos professores formadores sobre os licenciandos, sobre a educação básica).

Ao afirmarem a existência do poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura, os sujeitos desta pesquisa travam uma luta por esse poder, que é um poder simbólico, e como enfatiza Andrade (1998, p. 143), a luta ao nível simbólico,

É uma disputa pelo poder de impor determinadas visões de mundo, ou seja, determinadas representações, determinados sentidos aos objetos e relações sociais, o que implica determinados parâmetros de conhecimento da sociedade, do mundo, do universo.

Ao representarem socialmente o poder profissional docente como *ilusão*, *alvo* e *evidência*, os professores dos cursos de licenciatura, sujeitos desta pesquisa, reafirmam o pensamento de Moscovici (2003, p. 62), de que “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Assim, um objeto social ao ser representado é retirado do anonimato, ou dito como o autor: “o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens”. Esse é o processo de ancorar, que torna o desconhecido em familiar. Mas as representações sociais são geradas, como já visto, por dois processos, o de ancoragem e o de objetivação, desse modo o criador da TRS afirma que a “objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p.71). Portanto, as representações sociais, aqui convencionalizadas de *ilusão*, *alvo* e *evidência* são as imagens que foram classificadas pelos sujeitos da pesquisa. Segundo o argumento de Moscovici (2003, p. 72):

As imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias.

As profissões, mesmo que atreladas a processos políticos formais, como afirma Freidson (1998, p. 104), ou seja, que é o poder governamental que confere à “profissão o direito exclusivo de usar ou avaliar certo corpo de conhecimento e competência”, é

possível concluir, a partir das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura, que a manutenção, o aperfeiçoamento, o avanço, a posição da profissão no mercado, como também, as questões de licenciamento, demandam uma permanente atividade política dos docentes. Sendo assim, é pertinente o alerta feito por Enguita (1991, p.42) sobre a autonomia do profissional, pois “o fato de que a lei lhes delimite um campo e defina algumas de suas normas de funcionamento não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre ele”.

É importante saber empregar a propósito cada uma das expressões por nós assinaladas, nomes duplos e glosas; maior, todavia é a importância do estilo metafórico. Isto só, e que não é possível tomar de outrem, constitui a característica dum rico engenho, pois descobrir metáforas apropriadas equivale a ser capaz de perceber as relações.

Aristóteles (s/d, p.277).

Capítulo 8: Desvendando outras leituras das Representações Sociais dos Professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o Poder da Profissão Docente.

Capítulo 8: Desvendando outras leituras das Representações Sociais dos Professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o Poder da Profissão Docente

As pesquisas, em Representações Sociais, como já anotadas, têm crescido em todos os campos de investigação, resultando daí num aprofundamento do debate em torno das questões teórico-conceituais e de aprimoramento quanto à questão metodológica. Posto à prova e passado pelas críticas e questionamentos do meio acadêmico, situação relevante para o desenvolvimento de um novo espaço de estudo, o campo das representações sociais tem se mostrado em mais de quarenta anos, cada vez mais produtivo. Como explica Sá (1995, p.42), o valor heurístico desse campo de estudos “se evidencia pela crescente diversidade de questões cuja pesquisa tem inspirado e às quais tem proporcionado os referenciais teóricos”. É sobre alguns aspectos dessa diversidade que se estrutura este capítulo, modestamente denominado de outras leituras das representações sociais investigadas. Um desses aspectos refere-se ao espaço ocupado pela qualidade icônica da objetivação das representações sociais, que neste espaço é ilustrada a partir de metáforas. E, ainda, essa diversidade é enriquecida por concepções complementares como a Teoria do Núcleo Central, tratada na parte final deste capítulo.

1- Os professores dos cursos de licenciatura e as metáforas do poder profissional docente:

O campo das representações sociais estaria, portanto, em expansão, constituindo, nas palavras de Wagner (1998, p.3), “uma topografia mental de várias culturas e sociedades modernas”. Mas importa destacar que o elemento de interseção desse tipo de pesquisa, segundo o autor, caracteriza-se por esse “conhecimento ser um

conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura”.

Os indivíduos, na busca por familiarização com os objetos sociais, elaboram socialmente, formas de conhecimento sobre esses objetos, com a finalidade de possibilitar a comunicação e a organização dos comportamentos de uma dada realidade social. A comunicação dessas formas de conhecimento, segundo alguns autores (Wagner, W. *et al*, 1995; e Lakoff e Johnson, 1980), em determinadas situações, estaria subordinada à figuração e à metaforização.

O espaço ocupado pelas metáforas neste trabalho resulta da compreensão de que os discursos dos sujeitos pesquisados, suas vozes, apresentam-se de múltiplas formas e, por isso precisam ser lidos e interpretados. As metáforas, como explica Fairclough (2001, p. 241), “penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso”. Assim, reconhecer as metáforas como forma de materialização das representações sociais dos sujeitos desta investigação, implica possibilitar outras leituras e interpretações dessas representações.

A figuração e a metaforização estariam, portanto, associadas à objetivação da representação social, pois como argumenta Moscovici (2003, p. 71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Nesse caso, é possível afirmar que o objeto social ‘poder profissional’ perde o seu caráter abstrato. Segundo o autor (p. 74), a imagem do conceito “torna-se a réplica da realidade” e, ao perder sua abstração ela “adquire uma existência quase física, independente. Ela passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam”. Faz-se necessário, porém esclarecer que o

processo de objetivação que ocorre na construção das representações sociais, não se dá, apenas, na passagem das teorias científicas para o senso comum, pois a objetivação, caracteristicamente, está presente em todo o pensamento social.

A metaforização também, neste trabalho, está associada à ancoragem. Para explicar o poder profissional docente, os professores mobilizam os seus saberes, buscando familiarizarem-se com o novo objeto social, contudo como informa Jodelet (2001, p.35), “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente”. O processo de ancorar implica classificação de imagens e, dessa forma, os professores, sujeitos desta pesquisa, ao representarem socialmente o poder profissional docente, o fazem classificando esse poder como: inexistente ou ilusório; alvo ou meta e evidência ou existência. Mas, neste trabalho de ancorar, também, podem surgir as metáforas.

Extraíndo das suas interpretações, Ordaz e Vala (1998, p.92) afirmam que as metáforas:

Evidenciam alguns aspectos do conceito, encobrendo outros, o que as torna de fato produtoras de sentido e fatores estruturantes da experiência. Compreender as experiências, as ideias e os conceitos em termos de objetos ou substâncias permite-nos classificá-los e avaliá-los, enfim, pensar sobre eles.

No processo de construção das suas representações, buscando objetivar o ‘poder profissional docente’, os professores elaboram imagens, como as já vistas (*ilusão, alvo e evidência*), e metáforas, tornando-as elementos da realidade social. De acordo com a perspectiva de Ricoeur (S/D, p. 9), “a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso liberta o poder que certas ficções comportam de redescrever a realidade”. Portanto, é possível reconhecer nas declarações, a seguir, que alguns

sujeitos desta pesquisa, consciente ou inconscientemente, ao tentarem objetivar as suas representações sobre o poder profissional do docente dos cursos de licenciatura, realizam esse processo a partir de metaforização.

1.1 - As metáforas do poder profissional docente para os professores dos cursos de licenciatura, que percebem a imagem desse poder como uma *ilusão*

Se para a professora, a seguir, o poder profissional do docente não existe, é representado imagetivamente como uma *ilusão*, uma vez que ele não é reconhecido socialmente, e por isso sua atividade é desvalorizada, então há um nexos na forma como ela objetiva sua representação sobre esse poder, pois ela o associa a um “quadro abstrato”:

No quadro, a imagem se forma a partir do momento de cada pessoa. (...) você vê linhas, como se não levasse a lugar nenhum, e tem pessoas que quando veem a imagem, veem como se fosse um jarro de flores, outras como eu vi uma mulher de casaco, de cabelo bem curto! A dona do quadro, que é uma psicóloga, diz que a interpretação da imagem vai de acordo com o momento de maturidade de cada um. Então, assim, não sei se é o momento histórico, mas eu vejo esse quadro, como o poder da profissão de professor, o quadro apresenta aquelas linhas abstratas que sai de lugar e não leva a lugar nenhum. Como se fossem linhas perdidas. (2FPPR).

A declaração da professora, que explicita a sua representação de poder profissional docente como algo ilusório, é objetivada a partir da metaforização. Isso implica dizer que esta é a forma que ela encontrou para imprimir significado ao objeto social ‘poder profissional’, ou seja, uma pintura abstrata. Como esclarece Fairclough (2001, p. 241), “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra”. A

objetivação na forma de metáfora, como um quadro abstrato, lembra o alerta de Moscovici (2003, p. 32), quanto ao dilema no qual nos encontramos muitas vezes necessitando de “um ou outro signo que nos dirá: ‘Essa é uma representação’, ou ‘Essa não é uma representação’”. E, para ilustrar o seu alerta, o autor faz referência à pintura de René Magritte, que relewa o dilema do que é e do que não é real entre duas figuras mostradas na sua obra:

A ideia de que uma delas é uma figura que está, ela mesma, dentro de uma figura e por isso um pouco “menos real” que a outra, é totalmente ilusória. Uma vez que se chegou a um acordo de “entrar na moldura”, nós já estamos comprometidos: temos de aceitar a imagem como realidade.

Uma professora, formadora da docência de uma universidade particular, afirma não existir um poder profissional dos professores dos cursos de licenciatura. Para ela, essa é “uma profissão pouco atrativa, (...) exaustiva, cansativa, e que se tem de trabalhar muito para ganhar pouco ou mal”. A professora sugere, portanto, o pouco reconhecimento profissional da docência e, mesmo, a pouca valorização, a partir, também, da remuneração do trabalho do professor. A professora faz uma representação do poder profissional desses professores, a partir da metáfora de uma máquina, ou seja, para ela o poder profissional docente é comparado a:

Uma máquina. Seria o computador, que seria um humano, no sentido de humano natural. (...) que tem as mesmas ferramentas de comunicação de uso de tecnologia, de ponta, alguém que está à frente do seu tempo. Mas, é manipulado. (2FHPR).

Essa representação reflete a inexistência do poder profissional do docente que forma professores no ensino superior, pois é sabido que, até os dias atuais, por mais

avançada que seja uma tecnologia, ela é criada, manipulada e operada pelo homem. Mas parece ser contraditório a professora atribuir características à docência como ampla comunicação e estar à frente do seu tempo, quando essas características estão embutidas de algum tipo de poder.

A análise das palavras da professora que compara o poder profissional docente a uma máquina sugere trazer a seguinte questão posta por Moscovici (2003, p. 75): “Não objetivamos nós de tal modo que esquecemos que a criação, que a construção material é o produto de nossa própria atividade, que alguma coisa é também alguém?”. Decerto, a comparação feita pela professora está impregnada das suas predisposições, das imagens que ela apreendeu, porém a professora é, também, ou principalmente, influenciada pelo padrão de aprendizagem dominante na sociedade. Como conclui o autor:

O modelo de toda aprendizagem, em nossa sociedade, é a ciência da física matemática, ou a ciência dos objetos quantificáveis, mensuráveis. Desde que o conteúdo científico, mesmo de uma ciência do homem ou da vida, pressuponha esse tipo de realidade, todos os seres aos quais ela se refira são concebidos de acordo com tal modelo.

A professora subsequente, do curso de Letras de uma faculdade privada, não acredita na existência do poder profissional docente, embora reconheça uma permanente luta dos professores para obtê-lo. E, coerente com a sua formação, também em Letras, ela recorre ao poema, “*O lutador*”, de Carlos Drummond de Andrade, para objetivar a representação que faz do poder profissional do professor formador:

Há um texto de Drummond que mostra, que fala sobre o professor de Língua Portuguesa de um modo indireto. É quando ele diz que: “*Lutar com palavras é a luta mais vã. Entretanto lutamos, mal rompe a manhã*”. O professor estaria

na condição de poeta, de lutador. Eu acho que o professor, também, luta e o professor da área de Letras, luta com palavras, e com o ser humano. Lutar com o ser humano é relacionar a palavra à arte. Então, na verdade, acho que o lutador de Drummond se encaixa bem no poder da profissão do professor. (1FLPR).

Ao objetivar a sua representação social do poder profissional docente, como metáfora, a professora substantivou a sua representação, ou seja, ela substitui a ação do professor pela expressão *O Lutador*. Na análise de Moscovici (2003, p. 77), há nas pessoas uma tendência de

Transformar verbos em substantivos, ou o viés pelas categorias gramaticais de palavras com sentidos semelhantes, é um sinal seguro de que a gramática está sendo objetivada, de que as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características.

As metáforas estão presentes nos diversos tipos de linguagem, com realce para a linguagem poética. Como argumenta Derrida (1973, p.330), a metáfora seria esse traço “que reporta a língua à sua origem. Épica ou lírica, relato ou canto, a fala arcaica é necessariamente poética. A poesia, primeira forma de literatura, é de essência metafórica”.

É possível que haja essa relação sugerida pela professora, mas fazendo uma rápida inferência e adentrando pela leitura do poema verifica-se que o verdadeiro “*lutador*” reconhece a luta, a enfrenta e não desiste como se pode ler na continuação do poema:

(...) Lutar com palavras
Parece sem fruto,
Não tem carne e sangue ...
Entretanto, luto.
Palavra, palavra
(digo exasperado)

Se me desafias,
 Aceito o combate.
 (...) Tamanha paixão
 E nenhum pecúlio.
 Cerradas as portas,
 A luta prossegue
 Nas ruas do sono.

1.2 - As metáforas do poder profissional docente para os professores dos cursos de licenciatura, que têm a imagem de *alvo* em relação a esse poder

Para a professora, pedagoga e licenciada em Biologia, cuja declaração se encontra a seguir, o poder profissional docente percorre um caminho, é construído mesmo que lentamente, saindo do estágio ilusório, para um estado de movimento em busca da existência desse poder.

Não quero ser romântica, não quero parecer ingênua, mas em outra época, eu compararia o poder do professor aos lírios do campo. Mas, hoje não. Hoje, eu imagino os professores com mais poder, já que eu acho que eles são essenciais porque têm função para a vida das pessoas, comparo aos manguezais. Os manguezais são essenciais, para a nossa cidade, por exemplo, que podem até passarem despercebidos, mas que têm toda uma importância para os ecossistemas, toda uma funcionalidade na sua existência. E acho que os manguezais, se representam bem pra gente, que é do Recife e sabe o quanto a gente sofre, com a retirada deles, pelo aterro, pela desvalorização. (2FCBP).

Essa professora utiliza mais de uma metáfora para objetivar o poder profissional docente. Num primeiro momento a metáfora desse poder seriam os lírios do campo e, num momento posterior, marcado possivelmente por mais experiência e conhecimento, o poder profissional, metaforicamente, se apresenta como um manguezal. De acordo com a perspectiva de Fairclough (2001, p. 241), “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de

conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”. É o que parece ter acontecido com a representação social da professora sobre o poder profissional docente, isto é, a representação foi se estruturando conforme o avanço do pensamento, do sistema de conhecimento e de crença da professora.

Segundo a professora formadora da docência no ensino superior e, também, Psicóloga que fala na sequência, e que há doze anos leciona nos cursos de licenciatura, o poder profissional do professor assemelha-se ao poder que tem certos pássaros de alçarem voo, de enxergarem distante, mas adverte que é só semelhança:

Acho que eu desejaria mesmo é que ele (*o professor*) voasse como uma águia. A águia lança vôos cada vez mais altos, mas estão ali olhando os filhotes, não os perde de vista, e vê tudo o que está perto e mais longe. Ou como os gansos que voam alto e em “V”, no sentido do coletivo. Agora, os professores, na realidade, estão vendo (*ou voando*) um pouco menos, é como pássaros que não alcançam voos muito altos. (1FCAP).

Para essa professora, a representação social do poder profissional docente é materializada no comportamento dos animais. Essa seria uma forma de objetivação da representação, que segundo Vala (2000, p.465), refere-se ao modo como são organizados “os elementos constituintes da representação e ao percurso por meio do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”.

O professor, seguinte, ao admitir a incompletude da formação profissional da maioria dos professores formadores da docência, no ensino superior e, ao defender que esses formadores precisam ter, simultaneamente, domínio de conteúdos de áreas específicas e domínio do conhecimento pedagógico, compara esse professor a um anfíbio:

Um curso de licenciatura tem necessariamente, dentro dele, pessoas de formações disciplinares as mais diversas. Eu não vejo isto como um mal, vejo isto muito bom e salutar. Porque, efetivamente, quando a gente está falando na sensibilidade, de alguém que vai se apropriar de um outro conhecimento, de uma outra área, e, portanto que vai transitar de sua área sem perder a sua identidade, eu acho que existe muito risco. A gente morre de medo de dizer: eu estou perdendo a minha área. Portanto, a velha ideia do grupo profissional, do corpo, do espírito do corpo, quem é minha tribo? (...) O interessante é que quando se fala na formação do professor, o que é necessário para ser professor? Uma sólida formação. Mas o que é uma sólida formação? E parece que começa e termina aí: ter um bom domínio dos conteúdos disciplinares e de conhecimento pedagógico. (...) assim, ele seria como um anfíbio, que deveria transitar nos dois territórios com autoridade e competência. (1MHP).

Se o anfíbio é um animal que transita, facilmente, no ambiente aquático, como no terrestre, pois esse animal, na sua evolução, tornou-se capaz de respirar na água e fora dela, o professor formador de professores nos cursos de licenciatura não pode ter, somente, competência técnica em lidar com os conteúdos específicos disciplinares. Ou ser capaz, apenas, de discursar metodologias e teorias pedagógicas. O professor formador deve avançar no sentido de ter o poder de conciliação desses dois aspectos, ou seja, ser possuidor de conhecimentos disciplinares e ser competente, pedagogicamente, no momento em que ensina o conteúdo e, mais, no momento em que ensina o licenciando a ensinar o conteúdo.

O professor que acaba de descrever a sua metáfora de poder profissional docente como um anfíbio, não só fez a descrição como se empenhou em convencer os interlocutores da sua lógica. Essa metáfora não surgiu do nada, ou do acaso, mas foi se construindo no processo formativo e prático do professor, pois ele a utilizou no grupo focal e de acordo com as reações dos presentes, o professor já havia feito essa exposição em outros momentos. A forma como esse docente defende essa metáfora lembra a seguinte afirmação de Fairclough (2001, p. 241):

Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama sua atenção para isso.

1.3 - As metáforas do poder profissional docente para os professores formadores de professores, no ensino superior, que percebem a sua existência, e por isso, o concebem como uma *evidência*

Para o professor, a seguir, o poder da profissão de professor evidencia-se sempre que algo novo surge do trabalho desse profissional. Essa forma de expressão traz certa coerência com a representação que o professor construiu sobre esse poder, no seu processo de formação, ou seja, quando se licenciava em Ciências Biológicas:

Seria sempre uma imagem da renovação, de um novo, de um novo, sabe? De uma construção nova de sociedade. É nesse sentido, algo como a criação, algo que está nascendo alguma coisa que surge desse trabalho. (1MCBP).

Para esse entrevistado, o poder profissional docente é representado socialmente, a partir da imagem da *evidência*, ou seja, da prova, da constatação. Mas, em seguida, o mesmo professor seleciona a metáfora da renovação para objetivar o poder profissional do professor dos cursos de licenciatura. O professor formador de professores no ensino superior teria o poder de, no desenvolvimento da sua profissão, na formação inicial, ou por meio do conhecimento obtido com suas pesquisas, renovar, criar, contribuir para a construção de uma nova sociedade. Ao destacar algumas das

palavras ditas pelo professor como: *renovação, criação, construção*, percebe-se elementos de ação, que, possivelmente, fazem parte do processo de construção da representação social desse sujeito. Moscovici (2003, p. 77), manifesta o argumento de que,

Toda verdade autoevidente, toda taxionomia, toda referência dentro do mundo, representa um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceita nomes; seu silêncio é precisamente o que garante sua importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade.

Com a metáfora de “um pássaro que voa e, que tem liberdade”, o professor do curso de licenciatura em Educação Física representa o poder profissional docente reafirmando sua existência.

Eu acredito que a palavra liberdade seja uma coisa interessante, porque muda o ambiente da sala, mudam os paradigmas de ensino. (...) Eu acho que a aula de Educação Física muda muita coisa do contexto normal, e eu acredito, que se tiverem professores que saibam usar bem essa liberdade, o aluno terá liberdade para aprender e saber negociar a aprendizagem dele. (1MEFP).

Ao substantivar o objeto social ‘poder profissional docente’, como ‘liberdade’, o professor utiliza-se de uma dimensão muito particular das representações sociais, no que se refere ao processo de objetivação, que é o ato de personificar. Como é possível observar nas palavras de Vala (2000, p. 469), interpretando Moscovici e Hewstone (1984), esse ato “consiste em materializar num nome ou num rosto uma ideia”.

Para a professora do curso de Pedagogia de uma universidade pública, cujo depoimento localiza-se a seguir, a *evidência* do poder da profissão docente é tão clara que ela manifesta-se, cotidianamente, nos espaços acadêmicos e escolares. Esse poder

profissional teria semelhança com um polvo com os seus tentáculos agindo simultaneamente:

O professor exerce vários poderes, um desses poderes é o de desmoralizar uma criança. A sua relação de poder, de hierarquia de poder na sociedade, é como um polvo. Ele tem o poder de aprovar e reprovar. (...) Eu sempre digo aos meus alunos: Olha vai faltar emprego para todo mundo, mas para o professor não falta. A escola está aí. (...) Quer ver o mundo se acabar? Fechemos as escolas. (1FPP).

Ao cristalizar a ideia, poder profissional docente, em um polvo, a professora recorre a um dos constituintes do processo de objetivação que é o da figuração, ou nas palavras de Vala (2000, p. 469) nesse processo, também, as “metáforas substituem conceitos complexos”

Outra professora do curso de pedagogia, mas de uma faculdade privada, representa o poder profissional do professor dos cursos de licenciatura como uma biblioteca, que corresponderia ao espaço onde se encontra o conhecimento concretizado.

Eu faria uma imagem de alguém que está numa biblioteca. O tempo todo buscando... Pegando vários autores, pegando livros, pegando na internet. Fazia essa imagem, porque eu tenho fascínio por biblioteca, ela sempre me encantou. É aonde se vai ter subsídio para formação, onde se vai buscar a base. Eu digo a biblioteca, mas é ali onde se encontram pesquisa, as dissertações, onde você vai encontrar a produção do conhecimento, e consequentemente, a partir da produção que existe você vai fazer a sua própria produção. (2FPPR).

A metáfora, de acordo com Rebello (2009, p. 6) “é um recurso de criação e recriação dentro da língua, seja ela literária ou não”. Essas metáforas elaboradas pelos professores, de alguma forma, estão associadas aos seus processos de formação. Assim, a licenciada em Ciências Biológicas traz a representação do manguezal; o

licenciado em Educação Física associa a liberdade aos espaços fora da sala de aula, onde se realizam as aulas dessa disciplina; a professora que tem experiências com a educação à distância, que trabalha com os recentes artefatos tecnológicos, representa o poder da docência como um computador, como uma tecnologia de ponta; a professora do curso de Letras, que leciona Literatura, representa o poder profissional do professor formador, a partir do poema, “*O lutador*”; outro professor do curso de Ciências Biológicas traz a representação da criação, do nascimento. Isso porque a representação social expressa a relação que o sujeito, professor-formador, constrói nos processos formativo e de prática com o objeto social, ‘poder profissional’. E, como problematiza Ricoeur (S/D, p.148):

Não há metáfora no dicionário, apenas existe no discurso; neste sentido, a atribuição metafórica revela melhor que qualquer outro emprego da linguagem o que é uma fala viva; esta constitui por excelência uma ‘instância do discurso’.

As representações sociais apresentadas como metáforas podem ser classificadas segundo Ordaz e Vala (1998, pp. 92-93), como estruturais ou ontológicas, embora os autores afirmem que essa classificação não seja suficiente. Mas, trazendo essa classificação para o interior desta pesquisa, pode-se dizer que as metáforas estruturais seriam aquelas que organizam o conceito de poder profissional docente em função de outros conceitos mais concretos como, dito de outra forma, as metáforas estruturais imprimem certa centralidade às representações sociais, por exemplo, a professora que representa socialmente o poder profissional, como o domínio do conhecimento que os professores de licenciatura possuem. Ou, ainda, a partir do autoritarismo do professor em sala de aula. Já as metáforas ontológicas seriam aquelas em que os objetos, as substâncias e o próprio fenômeno do poder profissional docente adquirem

características de outros seres ou objetos. Nesse sentido, é possível ilustrar os professores que remetem às metáforas suas representações sociais como uma máquina, um anfíbio, um manguezal. De todo o modo, é pertinente anotar a análise de Moscovici (2003, p.77), de que “os nomes, pois que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, *tornam-se* a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer”. Isso porque tanto a ancoragem quanto a objetivação são responsáveis pela dinâmica das representações sociais, e nessa dinâmica estamos constantemente criando nomes e formas para nos familiarizarmos com o desconhecido.

As representações sociais dos professores, sujeitos desta pesquisa, configuram-se em desafios, que sendo compreendidos pelos docentes dos cursos de licenciatura serão reproduzidas ou transformadas. Isso porque as representações sociais possibilitam as condições de recuperação do pensamento, do discurso e da construção dos saberes sociais, e essas condições quando atendidas revelam o sujeito político que, por meio das suas ações participa da esfera da vida coletiva, assim como da constituição de vidas individuais.

A abordagem social das representações por tratar de objetos diretamente observáveis, o conteúdo dessas representações é tratado, segundo Jodelet (2001, p.37), como “campo estruturado” ou como “núcleo estruturante”. Mas as propriedades estruturais, adverte a autora, “são examinadas em representações já constituídas”. E é da dimensão estrutural das representações sociais dos professores pesquisados que tratará o próximo item.

2- A dimensão estrutural das representações sociais: o Núcleo Central das Representações Sociais dos Professores dos cursos de licenciatura atinente ao Poder Profissional Docente

Como se pode perceber nesse espaço de análise das representações sociais dos sujeitos investigados, o objeto social ‘poder profissional docente’ está inscrito num contexto ativo, quer dizer, no cotidiano dos professores que exercem suas atividades profissionais nos cursos de licenciatura. Disso resulta que esse objeto é representado, ou como diz Abric (1998, p. 27), é reapropriado pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruído no seu sistema cognitivo, integrado “no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca”. Sendo assim, o objeto social ‘poder profissional docente’ é/foi representado pelos professores pesquisados no seu sistema cognitivo, incorporado ao seu sistema de valores como *ilusão*, *alvo* ou *evidência*. É a concepção do poder profissional docente que é reapropriada e reestruturada pelos professores formadores de professores no ensino superior, que se torna valorizada e geradora de sentidos.

A partir das declarações dos sujeitos desta pesquisa, pode-se compreender que as suas representações sociais são compostas de grupos de informações, de opiniões, de crenças e de atitudes acerca do poder profissional docente. E a composição de uma representação social, quando organizada, de acordo com Abric (1998, pp. 30-31), “estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico”. Para esse autor, a representação social se organiza em torno do que ele denominou de ‘núcleo central’, que confere significado a essa representação. Como já anotado esse sistema carrega o aspecto cognitivo como forma de conhecimento elaborado pelos sujeitos e as funções sociais da comunicação e da ação.

Cada uma das representações, aqui convencionalizadas têm, igualmente, essa composição, e quando esses elementos são organizados, emerge a sua estrutura fazendo surgir o seu núcleo central. A determinação desse núcleo para Abric (1994, pp.20-21), se dá pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o sujeito mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais constitutivos do meio ambiente onde se encontram os grupos sociais.

No caso deste trabalho, a natureza do poder profissional docente é abstrata por se tratar de um poder simbólico, que, no entanto, é desejado pelos professores dos cursos de licenciatura, mas a visão desse poder se apresenta ambígua para uma parte dos professores investigados. O núcleo central é determinado, também, pelas relações entre determinados elementos formulados pelos professores sobre o poder profissional da docência, até mesmo quando da formulação de metáforas. E, ainda, o núcleo estruturante é definido pelo sistema de valores e normas sociais que compõem o meio ambiente ideológico vivido pelo grupo de professores formadores da docência no ensino superior. Isso implica dizer que o sistema de valores que circunda o poder profissional docente, assim como as normas da sociedade, interfere na ligação estabelecida entre os elementos que compõem a representação social.

Desse modo, as representações sociais do poder profissional docente, elaboradas e expressadas pelos professores desta pesquisa como *ilusão*, quando eles denunciam a desesperança sobre a formação da profissão, a dificuldade de uma identidade da profissão e o território da profissão, dentre outros, indica ser a questão da *profissão docente*, o elemento aglutinador dos sentidos de poder profissional. Isso porque a representação social além de ser estudada como campo estruturado (de significações, saberes e informações), é estudada, também, como núcleo estruturante, no qual o campo é tratado como semântico, que corresponde ao conjunto dos

significados. Ao estudar o núcleo central ou estruturante, busca-se identificar as estruturas que compõem o âmago do sistema da representação em torno das quais ele se organiza.

O mesmo pode ser dito em relação àqueles professores que representam o poder profissional docente como um *alvo*, quando ganham relevo elementos como a formação, requisito definidor para a conquista do poder profissional. Nas suas declarações, os professores destacam: os cursos de formação dos professores formadores da docência em nível superior; os espaços formativos (as IES); os professores e as IES que promovem / não promovem uma formação de qualidade aos futuros professores do ensino básico, esses espaços e elementos, quando assegurados pela devida qualidade, poderão contribuir com o reconhecimento da profissão de professor. De acordo com Dubar (1997b, p. 205), “é preciso que exista um espaço social no seio do qual os grupos profissionais adquiram legitimidade não somente face aos empregadores, mas também face ao Estado e aos consumidores”. E desse modo, esses sujeitos chamam sempre a atenção para a formação do profissional professor, formador de professores no ensino superior, que se encontra em construção, seja pela qualidade dos cursos de licenciatura que buscam conferir aos licenciados uma compreensão real do contexto escolar, seja pelos espaços de formação profissional, as IES, que não/pouco investem em pesquisas educacionais capazes de interferir nos rumos da educação escolar e, dessa forma, promover o reconhecimento profissional dos professores formadores, reconhecimento, que por sua vez, daria consistência aos elementos constitutivos do poder profissional docente. Portanto, é a *formação profissional* dos professores dos cursos de licenciatura que se apresenta como núcleo central da representação social do poder profissional como *alvo*.

Os sujeitos pesquisados, que representam socialmente o poder profissional como *evidência*, revelam ser orgulhosos do reconhecimento imputado por sua profissão de professor dos cursos de licenciatura. Esse reconhecimento, segundo esses sujeitos, é destacado pelo conhecimento específico que eles possuem, que possibilita um discurso pedagógico específico, falado/escrito de um lugar específico. O conhecimento específico, que traz a característica da abstração, favorece o espaço para a pesquisa, demarca o território profissional do professor, mantém viva a profissão docente porque se atualiza sempre. Percebe-se, portanto, que o *conhecimento específico* é o elemento mais inalterado e que não cede facilmente à mudança, pois ele revela a competência de ensinar a ensinar, o que resulta na finalidade da profissão de professor, e, dessa forma, é o *conhecimento específico* o núcleo central da representação social do poder profissional como *evidência*.

O núcleo central de cada uma das representações sociais, acima anotadas, se configura como o elemento que se faz presente nas representações explicitadas pelos professores formadores da docência e, que, ao mesmo tempo, articula essas representações. Pode-se afirmar, ainda, que o núcleo central de cada uma dessas representações, apresenta as duas funções fundamentais indicadas por Abric (2001, p. 163): “uma função geradora” e “uma função organizadora”. É possível reconhecer que a função geradora do núcleo central, gera sentido e valor aos outros elementos da representação social de poder profissional docente. Também, a função organizadora é reconhecida pelo fato do núcleo central ser unificador e estabilizador dos elementos constitutivos das representações sociais acerca do poder profissional docente.

Os núcleos centrais das representações sociais dos sujeitos desta pesquisa sobre o poder da sua profissão possibilitam, também, um exame comparativo entre elas, pois como assevera Abric (1998, p. 31) “é a identificação do núcleo central que permite o

estudo comparativo das representações”. O núcleo central, para o seu criador, “assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos”. Pelo fato do núcleo central ser o elemento mais estável, mais resistente à mudança, o autor conclui que “de fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação”.

Embora se compreenda a autoridade de Abric, e a relevância da teoria do núcleo central da representação social, criada por ele, assim como dos elementos constitutivos e das condições de existência do núcleo central, e, ainda, se entenda que cada núcleo central é correspondente a uma representação social, pois ele revela a sua estrutura e a sua composição num sistema sociocognitivo de tipo determinado, imprimindo sentido à representação, é possível compreender, também, que um trabalho de pesquisa pode ser indicativo de novas questões que venham a ampliar os conceitos já consagrados. Sendo assim, apesar de ter claras as diferenças entre as três representações sociais expressadas pelo conjunto dos docentes pesquisados e, reconhecidos os núcleos centrais de cada uma delas, poder-se-ia pensar em termos de uma meta-análise, o aspecto do *reconhecimento profissional* como uma espécie de núcleo central aglutinador das três representações sociais reveladas neste trabalho. Isso porque, devido aos diversos fatores como os contextos de produção e de circulação dos produtos dessas representações, o reconhecimento profissional se fez presente como um expressivo significado para essas representações. A meta-análise, sugerida, não implica em apontar incompletude na teoria do núcleo central, ao contrário, no sentido deste trabalho, a meta-análise corresponde a um elemento potencializador dessa teoria. De acordo com o dicionário Novo Aurélio Século XXI (1999, p.1325), o prefixo meta tem vários significados, dentre eles: “mudança”; “além”; “transcendência”; “reflexão

crítica sobre”. Portanto, é a partir desses significados que a meta-análise é proposta nesta tese.

E, ainda, lembrando a afirmação de Luiz (2002, p.410) de que “uma meta-análise visa extrair informação adicional de dados pré-existent” então ela seria aquela que “transcende o resultado de análises anteriores, sendo uma reflexão crítica sobre elas”. Logo, é na perspectiva de meta-análise que se propõe o *reconhecimento profissional* como núcleo central dos três núcleos centrais apreendidos em relação às três representações sociais desveladas ao longo do estudo.

O conteúdo, produto das análises e interpretações dos dados apreendidos nesta investigação, corresponde às explicações possíveis que se pretendeu dar ao problema que foi delimitado para esse estudo. Espera-se que os resultados revelados corroborem com as expectativas de Moscovici (1961, pp. 307-309), isto é, que as representações sociais, aqui anunciadas possam

Contribuir para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações e dos comportamentos. (...) Resolver problemas, dar formas às relações sociais, oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos.

Por conseguinte, espera-se que o conhecimento a respeito das representações sociais dos professores, formadores de professores no ensino superior, sobre o poder da profissão docente, apreendidos e comunicados nesta tese, possibilitem a inserção de um novo conteúdo nos debates e nas propostas de reformulação dos processos formativo e prático da profissão de professor. Contudo, há de se considerar as dimensões e os contextos socioculturais, nos quais os professores compreendem o poder profissional docente.

Entre a pura coincidência com o poder e a experiência estética do jogo das ideias, situa-se o espaço de um conhecimento social que pode contribuir conscientemente para reduzir a opacidade das relações sociais, ampliando o potencial de ação disponível.

Se o conhecimento social torna-se um componente institucionalizado da própria prática social, é dificilmente separável de uma reflexão sobre o poder.

MELUCCI, Alberto. (2005). Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ : Vozes. p. 333.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

As considerações finais desta tese, ao tempo em que apresentam alguns resultados oriundos da pesquisa, ressaltam alguns questionamentos, que emergiram, também, dos resultados deste trabalho.

As representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura sobre o poder profissional docente, apreendidas e analisadas no espaço da pesquisa que resultou nesta tese, se configuram como formas de conhecimento e como um sistema de explicação que orienta as relações dos professores formadores da docência com os seus pares, com os licenciandos e com a sociedade mais ampla. A partir dos resultados obtidos e apresentados, é possível afirmar que essas representações têm contribuído para a (des)orientação e a (des)organização das condutas dos professores formadores e definido as suas comunicações atinentes ao poder profissional da docência. Portanto, diante do exposto pelos sujeitos da pesquisa, seria incoerente qualquer afirmação de consenso sobre uma só representação social do poder profissional docente, daí as contradições presentes nas condutas e nas comunicações sociais desses professores.

Como os objetos sociais são apreendidos em certos contextos e relações, as representações sociais dos professores desta pesquisa provêm das associações e dos contextos, que esses professores têm/tiveram com outros objetos como: a formação profissional, o ensino, a aprendizagem, as relações estabelecidas com as escolas da educação básica, a estrutura e o funcionamento das IES, e outros, formando assim, “um campo de representação”.

Ao representar o objeto social ‘poder profissional docente’ os sujeitos desta pesquisa deram prova da superação da não familiaridade com esse objeto, que passou a ser incluído no mundo mental e físico desses profissionais, que é por eles enriquecido, aprimorado, mas é, também, permanentemente modificado.

A apreensão e compreensão das representações sociais dos professores foram possíveis, a partir do aporte teórico selecionado e estudado e da metodologia desenvolvida. Foi gratificante perceber, nos momentos de análise do material coletado durante a pesquisa, a emergência dos determinantes do poder profissional da docência no ensino superior, destacadamente dos professores formadores, assim como as representações sociais desse poder que foram construídas e comunicadas por esses profissionais no decurso da sua vida profissional.

Ao iniciar o estudo das representações sociais dos sujeitos investigados, as questões do processo de formação profissional surgiram rapidamente, como: a instituição de ensino superior; o desenvolvimento de um conhecimento teoricamente fundamentado e o licenciamento para o exercício da profissão. Mas, nesse mesmo tempo, foi possível perceber que, embora os cursos de formação de professores em nível superior estivessem/estejam, passado/passando, recentemente, por reformulações, devido à instauração das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, algumas questões, que reverberam no poder profissional docente continuam abertas, como se pode observar na sequência deste texto.

Os cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas, constituem o principal espaço social onde os futuros professores podem se apropriar de conhecimentos (gerais e pedagógicos). Mas esses conhecimentos são possibilitados, principalmente, pelos professores formadores, que buscam, por meio da licenciatura de novos professores, desenvolver nas novas gerações de estudantes da educação básica, as bases das relações sociais que efetivam o exercício da cidadania. Contudo, as contradições existentes entre e nas IES são reais, enfraquecendo, assim, os processos de construção e de manutenção do poder profissional docente. Uma delas reside na diferença de condições de trabalho entre os professores de instituições públicas e os de instituições privadas. As condições dos primeiros integram, por exemplo, o tempo pedagógico para pesquisas e publicações, o que é, também,

uma exigência institucional. Entretanto, os professores das instituições particulares limitam-se a dar aulas, não havendo, portanto, o interesse dessas instituições com a produção de conhecimentos, salvo raras exceções. Consequentemente, as diferenças entre as instituições promovem as desigualdades de poder profissional docente do ponto de vista institucional, entre os professores formadores e entre os licenciandos. Sendo assim, a instituição de ensino superior formadora da docência é, também, promotora das condições do poder profissional docente.

Para alguns professores, sobretudo os das instituições públicas, as IES têm se configurado num espaço fundamental de transformação social, consequência da autonomia universitária, que reflete na autonomia dos professores formadores da docência. Autonomia, que possibilita, inclusive, resistência às determinações estatais, que são consideradas pelos docentes como dissociadas da realidade institucional. Essa resistência é uma manifestação do poder docente e, ao mesmo tempo, é uma expressão da contestação ao poder e à autoridade estabelecidos nas relações sociais das IES. Mas isso não significa que todos os professores formadores da docência nas IES públicas, compartilhem dos mesmos compromissos. Os professores, verdadeiramente, engajados com a qualidade dos cursos de formação de professores no ensino superior, preocupam-se com a totalidade dos professores formadores nos cursos de licenciatura, com a melhoria, credibilidade e reconhecimento do curso. Essa preocupação é acompanhada de significativo otimismo por alguns sujeitos das instituições públicas, que participaram desta pesquisa.

A diversidade dos cursos de formação de professores é característica presente e marcante na profissão docente, pois esses cursos são muitos e abarcam praticamente todas as áreas do conhecimento. Enquanto a maioria dos cursos de graduação encontra-se agrupada por áreas e localizada em determinados centros das universidades ou, nos departamentos de algumas faculdades, os cursos de licenciatura estão presentes em, praticamente, todos os

centros e departamentos, tornando difícil o encontro dos professores formadores e o acompanhamento desses aos licenciandos e às atividades desenvolvidas nesse processo de formação profissional.

Essa diversidade poderia ser vista como um aspecto enriquecedor do magistério superior, mas termina sendo uma dificuldade, pois a diversidade é confundida com dispersão. E, desse modo, os professores formadores mal se conhecem, uma vez que alguns estão localizados nos cursos de bacharelado e outros nos cursos de licenciatura. Contudo, mesmo os que trabalham juntos nos dois cursos são testemunhas dos desencontros existentes entre esses profissionais. Resulta então, que esses desencontros reverberam no processo formativo dos licenciandos, pois são os próprios sujeitos pesquisados que afirmam o dilema enfrentado pelos licenciandos acerca da sua identidade profissional: ser bacharel ou professor.

Por essa falta de fundo comum, tornam-se evidentes as contradições nas concepções e práticas dos professores investigados. Ao analisar, por exemplo, os processos de construção das representações sociais sobre o poder profissional do professor, determinados elementos eram tidos como viabilizadores do poder profissional docente para alguns sujeitos da pesquisa, porém os mesmos elementos eram inviabilizadores desse poder para outros sujeitos. Portanto, a quem caberia sistematizar esse estado de coisas? Coerente com o aporte teórico sobre o poder profissional utilizado neste trabalho, caberia aos professores formadores tomarem para si essas, e outras questões, que implicam a construção e a manutenção do poder profissional docente.

Ao serem instigados a falar sobre o poder da sua profissão, as reações de significativa parte desses professores se concentraram na falta de organização dos próprios professores formadores, na falta de condições de trabalho (especificamente das IES particulares) e na tensão entre ‘professores conteudistas’ e ‘professores metodólogos’. Essa tensão se localiza entre os professores que lecionam disciplinas de conteúdo específico e professores que se

ocupam do conhecimento pedagógico para o ato de ensinar. Este último aspecto, para a maioria dos professores participantes da pesquisa, se constitui no maior obstáculo à identidade do curso de licenciatura. Seria o estabelecimento claro de territórios de formação diferentes, logo de práticas e compromissos distintos. Mas será que não residiria aí o conhecimento exclusivo que o poder profissional docente requer? Embora esse conhecimento exclusivo não seja fácil de obter, a sua construção não se torna inviável. Logo, no lugar da medição de forças que não tem contribuído com os cursos de licenciatura, com os seus profissionais e com os licenciandos, os professores formadores, talvez, estejam perdendo a oportunidade de construir aquele conhecimento específico, e exclusivo deles, que inibiria qualquer outro profissional a adentrar nesse terreno. Não sendo necessária a criação de cursos ou projetos alternativos de formação profissional, pois a riqueza de recursos humanos e físicos já existentes necessita, na compreensão deste trabalho, de entendimento e construção de propostas comuns na sua elaboração, execução, controle e avaliação.

A identidade profissional é um aspecto determinante na construção e manutenção do poder profissional, mas no que se refere à identidade profissional dos professores do ensino superior, formadores da docência, o que se percebe é uma verdadeira crise. Alguns professores não se veem como professores formadores da docência, isto é, se reconhecem, apenas, como professores do ensino superior que repassam os seus saberes, sem propósitos claros para os licenciandos. Outros professores têm, na docência, um simples complemento da sua atividade profissional. E, ainda, tem aqueles que negam a profissão docente, se identificando, primeiramente, como biólogo, físico, geógrafo, profissional da educação física, filósofo, sociólogo, e, em segundo plano, como professor. Seria, pode-se afirmar uma hostilidade manifestada contra o próprio exercício profissional do docente dos cursos de licenciatura. Desse modo, como esperar reconhecimento profissional dos licenciandos e do universo relativo à formação de professores no ensino superior, se os próprios professores dos cursos de

licenciatura não se reconhecem como tal? Entende-se que para que o reconhecimento profissional do professor formador seja, efetivamente, presente nos cursos de licenciatura, assim como na sociedade em geral, faz-se necessário que os professores se reconheçam como os formadores da docência no ensino superior e desenvolvam atitudes de valorização da sua profissão. Daí a indissociação entre a identidade do profissional professor formador de professores em nível superior e as práticas desse docente, que integram, também, os seus compromissos profissionais.

Portanto, para resgatar a identidade profissional desse professor formador da docência, alguns professores formadores têm a opção de caçar dentro de si esse profissional, como diz o poeta: *“Nada a temer senão o correr da luta. Nada a fazer senão esquecer o medo. (...) Vou descobrir o que me faz sentir, eu caçador de mim”*.

Neste trabalho, compreende-se que a função do docente do ensino superior, formador de professor, é a de ensinar os professores em formação a ensinar, de forma a fazê-los assumir o seu compromisso com a construção de competências e habilidades dos futuros professores da educação básica. Essa função expressa o sentido de responsabilidade social do poder profissional, que trata dos compromissos com a escola da educação básica. É importante, porque é necessário reconhecer a estreita relação que tem os cursos de licenciatura com a educação escolar.

Contudo, a falta desse reconhecimento, por alguns professores, permite levar ao questionamento: até que ponto o descrédito da escola não é, também, consequência da ausência do poder político dos cursos de licenciatura, das IES e, também, dos professores formadores? Alguns fatores que tornam difícil a construção, assim como a manutenção, do poder profissional do docente dos cursos de licenciatura estão diretamente relacionados à educação básica. No entendimento dos resultados desta pesquisa, os compromissos dos cursos de licenciatura com o ensino básico, a sua relação com a instituição escolar, dentre outros,

influenciam, sobremaneira, a formação e o exercício dos professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e esses, conseqüentemente, influenciam na qualidade da educação escolar básica. Sendo assim, como explicar o distanciamento imposto pelas IES, às escolas, destacadamente por alguns professores formadores? Como é possível os cursos de licenciatura, em especial os seus professores, não se interessarem pelos resultados da educação escolar? Como não se comprometer com o espaço para onde se dirigem, pelo menos, a maior parte dos licenciados?

Esse distanciamento é, no mínimo, uma negação da profissão de professor, pois é comum no ensino superior os professores ensinarem aos seus estudantes atividades que eles, em primeiro lugar, desenvolvem/desenvolveram. Como exemplo tem-se o professor do curso de medicina que prepara o futuro médico, mas de antemão pratica a medicina porque teve essa formação. O professor do curso de arquitetura ocupa-se da formação do arquiteto e, simultaneamente, atua nesse mercado, pois a sua formação profissional lhe confere esse direito. Mas o professor dos cursos de licenciatura, com raríssimas exceções, não atua na educação básica e, aqueles que têm ou tiveram alguma ligação com o ensino fundamental ou ensino médio pretendem migrar, ou migraram, de uma vez, para o ensino superior, desfazendo os laços que os ligavam à educação básica. Entretanto, compreende-se, que o professor formador de professores no ensino superior, necessariamente, não precisaria ser profissional da educação básica, mas estabelecer relações profissionais parece ser uma condição para quem forma os professores para as escolas.

Resolver a questão do compromisso, de todos os professores, por exemplo, de um dado curso de licenciatura, com a formação do futuro professor, implica o aparecimento de uma situação nova para parte significativa dos professores desse curso. Essa situação, se acatada, mobilizaria esse corpo docente em busca de novas configurações para o curso de licenciatura e, conseqüentemente, para o trabalho do professor formador. Porém, a constatação é que esse

movimento ocorre em grupos isoladamente, não sendo o suficiente para processar uma tomada de responsabilidade por todos àqueles que integram o corpo docente, que deve se ocupar da formação dos novos professores. Os professores que fazem resistência a esse movimento de transformação do exercício profissional instituem uma espécie de lei silenciosa de quem sabe o que fazer, mas pode e faz diferente.

Quanto à questão do direito de ensinar, na atual LDB, o direito do exercício do magistério na educação básica é do licenciado em cursos de graduação plena. Mas, de quem é o direito de formar os novos professores? Quem forma os nossos formadores? Como ser formador de professores sem ter sido formado como professor formador? Considerando que os formadores de professores no ensino superior, quase sempre, não possuem uma formação pedagógica, faz-se necessário que os professores dos cursos de licenciatura se organizem para assegurar que a inserção dos novos professores nesses cursos, passe por algumas exigências como: possuir no curso de graduação e, ou pós-graduação uma formação pedagógica que lhes possibilite ensinar os futuros professores a ensinarem no ensino básico, assim como, possuir experiência na educação básica. E, para os professores formadores que não tiveram essa formação pedagógica, cabe às IES promoverem essa formação em serviço. Mas essa advertência não pode se restringir aos professores formadores iniciantes, pois aqueles que se ocupam, há algum tempo, da tarefa de formar novos professores para a educação básica tem, igualmente, o dever de buscar seu aprimoramento nos conhecimentos pedagógicos. Logo, se não houver um amplo debate, seguido de propostas efetivas, sobre a formação e a prática dos formadores de professores no ensino superior torna-se, ainda mais difícil a construção e a manutenção do poder desses profissionais. Possivelmente, esses são caminhos que dariam consistência a uma jurisdição, já argumentado neste trabalho como o elo que se estabelece entre o grupo profissional e o campo de conhecimento sob o seu controle. A jurisdição configura-se em importante elemento integrador do poder profissional. Os professores

formadores, conhecedores dessas necessidades precisam não só ter o poder, mas desejar intervir, por exemplo, nos requisitos postos nos editais para os concursos públicos dirigidos aos novos professores formadores da docência.

Como resultado da análise das representações sociais dos professores desta pesquisa, percebe-se o quanto esses profissionais estão divididos em relação às suas concepções de poder profissional do docente dos cursos de licenciatura, ora falando por si, ora pelo grupo ao qual pertencem. Essa explícita divisão levou à conclusão da existência de três representações sociais sobre o poder profissional docente entre os sujeitos pesquisados: *Ilusão*, *Alvo* e *Evidência*.

Foi possível constatar que os professores da primeira geração pedagógica são mais seguros da *evidência* do poder profissional docente, possivelmente, devido aos momentos tortuosos da história política do Brasil que acompanharam e perceberam com mais clareza os avanços conquistados, além da trajetória que construíram como professores formadores da docência em nível superior. E, de um modo geral, os professores da segunda geração pedagógica, veem o poder profissional como *ilusão* ou como um *alvo* a ser atingido. Esses docentes parecem mais imediatistas, quando denunciam a ausência desse poder e as suas prováveis causas, mas se mostram pouco dispostos a fundamentar a organização dessa categoria profissional e em perseguir o poder profissional docente. De todo modo, ambos os grupos parecem estar num processo de aprendizagem teórico-prático sobre o poder da sua profissão, dito de outro modo, os professores que representam socialmente o poder profissional docente como *ilusão* ou como *alvo*, estariam num processo de aprendizagem de controle e regulação da profissão de professor; estariam gradativamente se ocupando da delimitação de um conhecimento exclusivo do professor formador de professor no ensino superior, entre outros elementos constitutivos desse poder.

Mas, mesmo os professores que representam o poder profissional docente como uma *evidência*, também, estão aprendendo a lidar com os professores que possuem representações sociais distintas e com outros sujeitos do universo acadêmico.

Aprendendo é uma expressão que indica movimento, que corresponde a uma ação em curso, portanto os resultados da pesquisa indicam que embora o poder profissional docente exista e seja exercido por alguns docentes dos cursos de licenciatura, essa realidade não corresponde à categoria dos profissionais participantes desta pesquisa. Significativo número de professores formadores da docência no ensino superior se encontra em busca do poder profissional docente, uma vez que estão, ainda, a procura do conhecimento específico, do território exclusivo, do controle da formação e do exercício docentes. Por isso mesmo, afirma-se que há um movimento de aprendizagem do ser professor formador de professores para a educação básica.

Aprender a ser professor formador de professor no ensino superior passa por questões básicas como saber quem é esse professor. Espantosamente, dos vinte e um professores entrevistados, apenas cinco discorreram com clareza e segurança a questão: “Que é ser professor formador de professores no ensino superior?”. Os demais ou formularam breves frases que se ajustam a quaisquer professores no ensino superior, ou falaram de forma, inconsistente, o que não é esperado de quem tem a responsabilidade de formar professores que trabalharão junto a crianças e jovens. Resulta daí, que até mesmo a questão da profissão de professor carece de retomada nos seus princípios básicos, assim como no seu processo evolutivo. O professor, de acordo com a fundamentação teórica deste trabalho, não é um técnico, nem um contador das histórias que aprendeu nos distintos momentos de sua vida, nem tampouco um transmissor de informações. O professor é um profissional, cuja formação está fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos, tornando-o competente na ação de ensinar e de acompanhar aprendizagens.

Cumpramos saber que os resultados deste trabalho além de reconhecer todos os elementos constitutivos do poder profissional, a partir da literatura específica, considera, também, que o compromisso profissional dos professores formadores com o processo formativo dos licenciandos, com a escola e com os resultados da educação escolar, se configura em um forte elemento do poder profissional do docente formador de professores no ensino superior. Se há clareza quanto aos elementos que constituem o poder profissional, propor o compromisso profissional dos formadores de professores, como acima citado, como um elemento adicional ao poder profissional sugere uma meta-análise. No espaço deste trabalho, a meta-análise é compreendida como uma questão que se mostrou relevante em relação ao objeto de estudo e que não havia, ainda, sido realçada nessa perspectiva. Na medida em que as informações prestadas pelos professores pesquisados transformavam-se em dados da pesquisa, tornou-se possível reconhecer os elementos constitutivos do poder profissional docente, ou seja, o conhecimento específico, teoricamente fundamentado e com certo teor de abstração; o abrigo no mercado de trabalho; a jurisdição; a regulação e o controle da formação e do exercício docentes. Mas, além desses, o compromisso do professor dos cursos de licenciatura com a competência profissional do professor da educação básica, com o espaço escolar onde os licenciandos colocarão em prática os conhecimentos técnico-pedagógicos apreendidos na IES e, com o desempenho dos estudantes da educação escolar, revestiu-se de um importante elemento do poder profissional, na medida em que esse compromisso amplia o alcance, o peso e o domínio do poder do profissional professor. Portanto, por intermédio da meta-análise, foi possível identificar o compromisso do professor formador de professores no ensino superior, como um dado pré-existente, que emergiu de forma combinada com os demais na análise das representações sociais. A meta-análise transcende, assim, os resultados obtidos sobre as representações sociais do poder profissional docente, convertendo-se numa reflexão crítica sobre elas.

Isso porque, ela permite apreender a preocupação que os professores formadores têm com o futuro professor da educação básica para torná-los capazes de construir competências e desenvolver habilidades nas crianças e jovens, fazendo-os autônomos e produtivos. A meta-análise revela, ainda, o compromisso com a luta em favor da efetiva melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas, que promovam resultados qualitativos, e, assim, perceber o professor formador como detentor de um expressivo poder profissional.

Mas importa esclarecer, também, que esse movimento em prol do compromisso extra IES se deve, principalmente, àqueles professores que possuem um poder profissional, são os considerados *expert*, ou seja: possuem um conhecimento especializado, teoricamente fundamentado; têm uma prática pedagógica comprometida com a formação dos professores que exercerão suas atividades nas escolas da educação básica e por isso exercem influências nas decisões políticas que atingem a formação dos professores da educação escolar e a sua prática nos espaços escolares. Esse poder é resultado, ainda, de uma consciência acerca da função essencial do professor formador, ou seja, ensinar a ensinar. E essa função foi/é construída por meio de um processo formativo e prático.

Entretanto, mesmo aqueles professores que evidenciam o poder profissional docente, reconhecem a ausência de um controle, de uma regulação da profissão, logo, caberia falar de um poder profissional parcial? Segundo a literatura específica, não.

Portanto, mobilizar a todos os professores na direção da real função do professor formador de professores no ensino superior parece ser um desafio concreto já assumido por diversos professores dos cursos de licenciatura.

É sabido que a verdadeira função dos resultados de uma pesquisa é ocupar um espaço nas discussões, nos projetos e no cotidiano dos sujeitos envolvidos com o fenômeno social investigado. Mas já nas entrevistas e nos trabalhos com os grupos focais, foi percebido certo incômodo em alguns sujeitos, quando eram interpelados sobre o objeto social ‘poder

profissional docente’, e esses professores demonstraram o desejo de ampliar a discussão nos seus grupos. É possível fazer algumas inferências sobre esse incômodo observado. Para alguns professores, o objeto social já conhecido surgia de forma sistematizada, dito de outra forma, aparecia teoricamente fundamentado e, desse modo, poderia substituir as discussões enviesadas e os confrontos baseados, apenas nos saberes práticos. Para outros professores, esse objeto social aparecia como algo novo, não pensado, ainda, de forma tão específica. Entretanto, esse novo parecia ser acolhido por uns e evitado por outros. Na primeira situação, a pesquisadora chegou a ser convidada por vários professores para discutir a questão do poder profissional docente com alguns grupos de professores. Esse acolhimento, inclusive, era explicitado pela vontade de alguns sujeitos da pesquisa de se moverem, no sentido de começarem a organizar o controle, a regulação da profissão de professor. E, na segunda situação, alguns professores evitavam discutir a questão, ora por falta de fundamento, ora por ter o conhecimento, mas se reconhecer, embora não admitindo, como um professor distante dos processos formativos da docência no ensino superior.

Mas esse envolvimento extrapola os espaços e os sujeitos pesquisados, justamente porque os resultados de uma pesquisa sobre um fenômeno social, no caso específico, as representações sociais do poder profissional do docente dos cursos de licenciatura são indicativos de uma realidade bem mais ampla do que o universo investigado. Particularmente da comunidade acadêmica, espera-se que os resultados aqui apresentados possam estimular os seus membros a compartilharem o processo e o produto desta pesquisa e, ainda, considerando a provisoriedade do conhecimento, estimulá-los a ampliar a investigação acerca das diversas questões que permeiam o cotidiano dos docentes formadores de professores no ensino superior, que contribuem ou não para o poder profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBOTT, Andrew. (1988). **The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor**. Chicago : University of Chicago Press.

ABRIC, Jean-Claude. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In **Pratiques sociales et représentations**. Paris : Presses Universitaires de France.

_____. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In. Antonia S. P. Moreira e Denize C. de. Oliveira. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia : AB.

_____. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In. Denise Jodelet (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

ALEXANDRE, Marcos. (2004). Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, vol. 10 – nº. 23, p. 122 a 138 – julho / dezembro.

ALMEIDA, Jane S. de. (1998). **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP.

ALVES, Nilda. (1998). **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro : DP&A.

_____. (org.) (1999). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo : Cortez.

ANDRADE, M^a. Antônia A. de. (1998). A identidade como representação e a representação da identidade. In. Antonia S. P. Moreira e Denize C. de. Oliveira.(orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia : AB.

APPLE, Michael W. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, fev..

_____. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev..

_____. (1995). **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas.

ARISTÓTELES. (S/D). **Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro : Ediouro.

BACCEGA, M^a. Aparecida. (2003). **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo : SENAC.

BACHELARD, Gaston. (1989). **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro : Editora Bertrand Brasil.

BARBOSA, Maria Lúcia de O. (1989). Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil? **Tempo Social**. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo _ V. 10, n.º. 1, PP. 129-142. (maio de 1998).

_____. (1993). A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB**. Rio de Janeiro, (36): 3-3.

_____. (2003). **As Profissões no Brasil e sua Sociologia**. RJ : Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, vol. 46 n.º 3.

BAUER Martin W. e GASKEELL, George. (2002). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis : Vozes.

BERGER, Peter. e LUCKMANN, Thomas. (1985). **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis:Vozes.

BOCK, Ana Mercês B. (1995). Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo. In. Mary J. Spink (org.) 1995. **O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo : Brasiliense.

BONELLI, Maria da Glória. (1989). A competição profissional no mundo do Direito. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. _ V. 10, n.º. 1, PP. 185-214. (maio de 1998).

_____. (1993). As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro. **BIB**. Rio de Janeiro, (36): 31-61.

BOTTOMORE, Tom. B. (1987). **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC.

BOUDON, Raymond & BOURRICAUD, François. (2002). **Dicionário crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática.

BOURDIEU, Pierre. (2007). **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil.

BRANDÃO, Zaia. (2002). **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola.

BRASIL. (1961). **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF : Congresso Nacional.

_____. (1968). **Lei n.º. 5540**, de 28 de novembro 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF: Congresso Nacional.

_____. (1971). **Lei n.º 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º graus. Brasília, DF : Congresso Nacional.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF : Senado.

_____. (1996). **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF : Congresso Nacional.

BRZEZINSKI, Iria. (1996). **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas : Papirus.

_____. (1999). Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.º. 68, pp.80-108.

CALDAS, Graça. (2006). Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.27, n.º 94, pp. 117-130, jan/abr.

CAMARGO, Arlete M. de e HAGE, Salomão M. (2004). A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In. Deise Mancebo e M^a. de Lourdes de A Fávero (orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez.

CARR-SAUNDERS, Alexander M. (1928). *Professions: Their Organization and Place in Society*. Oxford, Clarendon Press. In. Claude Dubar. (1997). **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.

CARR-SAUNDERS, Alexander M. e WILSON, P. A. (1933). **The Professions**. London : Oxford University Press.

CATANI, Afrânio Mendes. (2004). As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In. Deise Mancebo e M.^a de Lourdes de A Fávero (orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo : Cortez.

CHAUMIER, Jacques. (1977). **As técnicas documentais**. São Paulo: Publicações Europa-América.

CHAPOULIE, Jean-Michel. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue française de sociologie** (14), pp. 86-114.

CHASSEGUET-SMIRGEL, Janine. (1986). Sexuality and the mind. The role of the father and the mother in the psyche. New York: New York Press. In. Cláudia Amorin Garcia. O conceito de ilusão em psicanálise: estado ideal ou espaço potencial? **Estudos de Psicologia**, 2007, 12 (2), 169-175.

CICOUREL, Aaron. (1975). Teoria e método em pesquisa de campo. In. Gerald Berreman (*et al*). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

COELHO, Edmundo C. (1999). **As Profissões Imperiais**: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930. Rio de Janeiro : Record.

COHEN, Ira J. (1999). Teoria da estruturação e práxis social. In. Anthony Giddens e Jonathan Turner. **Teoria Social hoje**. São Paulo : UNESP.

COSTA, M. Aparecida T. S. da. (2001). **As representações sociais dos professores sobre o uso do computador na escola e suas repercussões na prática pedagógica**. Recife. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

COSTA, Marisa C. (1995). **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre : Sulina.

CRUZ, Fátima, M. L. (2006). **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática**. Recife. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

CUNHA, Maria Isabel da. (1989). **O bom professor e sua prática**. Campinas : Papirus.

DEJOURS, Christophe. (1988). Le masculin entre sexualité ET siciété, Adolescence, tome 6, nº 1, PP. 89-116. In. Claude Dubar. (1997). **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.

DERRIDA, Jacques. (1973). **Gramatologia**. São Paulo : Perspectiva.

DGES. Reconhecimento Profissional. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt>> Acesso em: 8 abr. 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto. (2005). O Brasil que cai no vestibular. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 de Nov., 2005, editoria Cotidiano.

DINIZ, Marli. (1989). Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. _ V. 10, nº. 1, PP. 165- 184. (maio de 1998).

_____. (2001). **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro : Revan.

DOISE, Willem. (2001). Atitudes e representações sociais. In. Denise Jodelet (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

DUBAR, Claude. (1997a). Formação, Trabalho e Identidades profissionais. In. Rui Canário (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto : Porto Editora.

_____. (1997b). **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto : Porto Editora.

DURKHEIM, Émile. (1978). **As Regras do Método Sociológico**. Pensadores, São Paulo : Abril.

_____. (1995). Sociologia e Filosofia. In. Celso P. de. Sá. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. Mary J. Spink (org.). **O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo : Brasiliense.

_____. (1995). **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo : Martins Fontes.

ELIOT, Thomas S. (2004). **Poesia** – obra completa. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. Volume 1. São Paulo : Arx.

ENGUITA, Mariano F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, vol.4, pp. 41-61.

ESTRELA, M. Teresa. (org.). (1997). **Viver e construir a profissão docente**. Porto : Porto Editora.

FAIRCLOUGH, Norman. (2001). **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FARR, Robert. (1995). Representações Sociais: a teoria e sua história. In. Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (orgs.) (1995). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis : Vozes.

FERREIRA, Aurélio B. de H. (1999). **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FLAMENT, Claude (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In. Denise Jodelet (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

FLEXNER, Abraham. (1915). Is Social Work a Profession? *School and Society*, v. 26, pp. 901-911. In. Claude Dubar. (1997). **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.

FONTOURA, Maria M. (1995). Fico ou vou-me embora? In. António Nóvoa (org.). (1995). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.

FOUCAULT, Michel . (1988). **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro : Edições Graal.

_____. (1995). O sujeito e o poder. In: Paul Rabinow, Hubert Dreyfus e Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

_____. (1996). **A ordem do Discurso**. São Paulo : Edições Loyola.

_____. (2005). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

FREIDSON, Eliot. (1986). **Professional Powers: a study of the Institutionalization of Formal Knowledge**. Chicago : The University of Chicago Press.

_____. (1996). Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, (31): 141-155.

_____. (1998). **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra.

FREITAS, Helena. C. L. de (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. **Educação & Sociedade**: Campinas, nº. 68, pp.17-44.

FRIEDBERG, Erhard. (1993). **O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada**. Lisboa : Instituto Piaget.

GATTI, Bernadete A.. (1997). **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas : Autores Associados.

_____. (2005). **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília : Liber Livro Editora.

GIDDENS, Anthony. (1978). **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro : Zahar editores.

_____. (1984). **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuraton**. Cambridge, England : Polity Press.

_____. (1987). La construcion de la société.- éléments de la théorie de la structuration. Paris : Press Universitaires de France. In. Maurice Tardif, e Claude Lessard (2005). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis : Vozes.

_____. (1999). Estruturalismo, Pós-estruturalismo e a produção da cultura. In. Anthony Giddens e Jonathan Turner (orgs.). **Teoria Social hoje**. São Paulo : Editora UNESP.

GÓMEZ, A I. Pérez. (2000). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In. J. Gimeno Sacristán, e A I. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre : Artmed.

GUARESCHI, Neuza M. F. (1995). A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In. Mary J. Spink (org.). **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo : Brasiliense.

HARRÉ, ROM. (2001). Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. In. Denise Jodelet. (org.). (2001). **As representações sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

JOBERT, Guy. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In. Marguerite Altet, *et al*, **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre : Artmed.

JOHNSON, Terence. (1972). Professions and Power. London, Macmillan. In. Maria da Glória Bonelli. (1993). As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro. **BIB**. Rio de Janeiro, (36): 31-61.

JODELET, Denise. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In. Denise Jodelet. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

_____. (2005). **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis : Vozes.

JOVCHELOVITCH, Sandra. (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In. Pedrinho Guareschi, e Sandra Jovchelovitch (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis : Vozes.

KAPLAN, Abraham. & LASSWELL, Harold. (1979). **Poder e Sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

KIDDER, Louise. (1987). **Métodos de Pesquisa nas relações Sociais**. São Paulo: EPU.

KINCHELOE, Joe L. (1997). **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas.

KULESZA, Wojciech A. (1998). A institucionalização da Escola Normal no Brasil: 1870 – 1910. In. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n. 193, p. 63 –71, set./dez.

_____. Igreja e educação na primeira República. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/25/wojeiechandrzejkuleszat02.rtf.> Acesso em: 22 dez. 2008.

LAHIRE, Bernard. (2002). **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAKOFF, George. e JOHNSON, Mark. (1980). Metaphors we live by. Chicago : The University of Chicago Press. In. Jorge Vala e M.^a Benedicta Monteiro (coords.). **Psicologia Social**. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

LANE, Silvia T. M. (1995). Usos e abusos do conceito de Representação Social. In. Mary J. Spink (org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense.

LEFEBVRE, Henri. (1983). La présence et l'absence – contribution à La théorie des représentations. Paris, Casterman. Tradução espanhola de Oscar Barahona e Uxo Doyhamboure, **La presencia y La ausência** – Contribución a La teoria de las representaciones. México, Fondo de Cultura Económica.

LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria. (2005). Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro Editora.

LEME, Maria Alice da S. (1995). O impacto da teoria das Representações Sociais. In. Mary J. Spink. (org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1975). Aula Inaugural. In. Gerald Berreman, (*et al*). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

LIMA, Licínio C. (2007). **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo : Cortez.

LOPES, Eliane T. (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, vol.4, PP. 22-40.

LÓPEZ, Javier B. (*et al*). (2006). O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência: rumo à convergência de políticas sociais na Europa. **Revista Europeia de Formação Profissional**. nº 37, ISSN: 0258-7491.

LOURO, Guacira L. (1989). Magistério de 1º. Grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, jul.- dez.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

LUIZ, Alfredo J. B. (2002). Meta-Análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.19, n.3, pp. 407-428, set/dez.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1975). Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In. Gerald Berreman (*et al*). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

MARTINS, José de Souza. (1998). O senso comum e a vida cotidiana. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. – V. 10, nº. 1, PP. 1-8. (maio de 1998).

MELLO, Guiomar N. de. (2001). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Ibero-Americana de Educação**, nº. 25.

MELO, Márcia M. de O. (2000). **A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MELUCCI, Alberto. (2005). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis : Vozes.

MICELI, Sérgio. (1988). **A elite eclesiástica brasileira, 1890-1930**. Rio de Janeiro : Bertrand.

MILLS, C. Wright. (1965). **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1968). **A elite do poder**. Rio de Janeiro: Zahar.

MINAYO, Maria Cecília de S. (1998). **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC.

MORAIS, Ana M. (2006). Os formadores essenciais. **Estudos Sociológicos da sala de aula**. Disponível em < <http://www.publico.clix.pt/>>. Acesso em: 28 out. 2008.

MOSCOVICI, Serge. (1961). **La psychanalyse son image et son public**. Paris : Press Universitaire de France.

_____. (1969). Préface. In. C. Herzlich, Santé et maladie. Paris: Mouton. In: Jean-Claude Abric. A abordagem estrutural das representações sociais. In. Antonia Silva M. e Denise C. de Oliveira. (orgs.) (1998). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia : AB.

_____. (1976). **Social Influence and Social Change**. London : Academic Press.

_____. (1978). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro : Zahar.

_____. (1984). **The myth of the lonely paradigm**: a rejoinder. Social Research, 51(4):939-67.

_____. (1988). Notes towards a description of Social Representations. European Journal of Social Psychology. In. Mary Jane Spink. (org.). (1995b), **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense.

_____. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In. Denise Jodelet (org.). (2001). **As representações sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

_____. (2003). **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis : Vozes.

_____. (2005), Prefácio. In. Denise Jodelet (2005). **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis : Vozes.

NÓVOA, António. (1991). Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, vol.4, pp. 109-139.

_____. (1995). **Profissão: Professor**. Porto : Porto Editora.

_____. (2003). Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. **Pátio**. Porto Alegre : Artmed Editora Ltda. - Ano VII, nº. 27, PP. 25-28, ago/out 2003.

NUNES, Clarice (2000). **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista : EDUSF.

OLGA, Irmã. (1936). Escola Nova Christã. **Revista do Ensino**, ano X, nº. 128-132, julho-dezembro, pp. 65-76.

OLIVEIRA, Ana C. B. de. (1994). **Qual a sua formação, professor?** Campinas : Papyrus.

OLIVEIRA, Marcos. (2008). Anatomia da ilusão. Sociedade Brasileira de Psicanálise Holística. Disponível em <<http://www.sbpsh.com.br>>. Acesso em: 10 nov.2008.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (1995). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas : Papyrus.

ORDAZ, Olga e VALA, Jorge. (1998). Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In. Antonia Silva P. M. e Denize Cristina de O. (orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia : AB.

ORLANDI, Eni P. (2005). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes.

ORLANDO, Evelyn de A. & NASCIMENTO, Jorge C. do. (2007). A Igreja Católica e a Educação Brasileira: Álvaro Negromonte e o discurso de Moralização da Nação. **Scientia Plena**, vol. 3, n.º5. PP. 180-185. Disponível em <www.scientiaplenu.org.br> Acesso em: 5 nov. 2008.

OUTHWAITE, William. & BOTTOMORE, Tom. (1996). **Dicionário do Pensamento Social do século XX**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed..

OZGA, Jenny e LAWN, Martin. (1991). O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, vol.4, Porto Alegre, pp. 140-158.

PAIXÃO, Antonio Luiz. (1988). A Teoria Geral da Ação e a Arte da Controvérsia. **Textos de Sociologia e Antropologia**. Minas Gerais, UFMG, nº. 24.

PARSONS, Talcott. (1939). The professions and Social Structure. In. **Essays in Sociological Theory**. Glencoe, The Free Press, 1958, pp. 34-50.

PENIN, Sonia T. de S. (1994). **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas : Papirus.

PEREIRA, Júlio. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº. 68, pp.109-125.

PERRUSI, Artur. (1995). **Imagens da loucura**: representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo, Cortez; Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

PINTO, Louis. (2000). **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV.

REBELLO, Ivone da S. (2008). **O Discurso Poético** – Metáfora e Intertextualidade. Disponível em: <[HTTP://WWW.filologia.org.br](http://WWW.filologia.org.br)> Acesso em: 10 mar. 2009.

RICOEUR, Paul. (S/D). **A metáfora viva**. Porto : Rés.

ROUQUETTE, Michel-Louis. (1998). Representações e Práticas Sociais: alguns elementos teóricos. In. Antonia Silva P. M. e Denize Cristina de O. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia : AB.

SÁ, Celso Pereira de. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ.

_____, (1995). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. Mary Jane Spink (org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional. In. António Nóvoa (org.). **Profissão Professor**. Porto : Porto Editora Ltda.

SANTAELLA, M^a. Lúcia. (1996). Produção de linguagem e ideologia. São Paulo : Cortez.

SAFARTI-LARSON, Magaly. (1977). **The Rise of Professionalism**: A Sociological Analysis. Berkley, University of California. Press.

SATO, Leny. (1995). A representação social do trabalho penoso. In. Mary Jane Spink (org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense.

SANTOS, M. de Fátima de S. (1998). Representação Social e Identidade. In. Antonia Silva P. M. e Denize Cristina de O. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia : AB.

SAVIANI, Dermeval. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. Celso João Ferretti (*et al*) . **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis : Vozes.

_____. (1997). **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas : Autores Associados.

SHUMAN, Lee. (2005). Teacher education does not exist. **Stanford Educator**, Fall, p.7.

SCOTT, Joan. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n.2, jul/dez.

SCRIMSHAW, Susan C. M. & HURTADO, Elena. (1988). Procedimientos de Asesoría Rápida (RAP) para programas de nutrición y atención primaria de salud: enfoques antropológicos para mejorar la efectividad de los programas. (serie Referencias; vol. 11). Universidad de Las Naciones Unidas, Tokio, UNICEF/FONDO de Las Naciones Unidas para la Infancia, Centro de Estudios Latinoamericanos de UCLA e Universidad de California, Los Angeles.

SILVEIRA, Lizete S. da. (1998). O lugar Social da Licenciatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n°. 1, PP. 79-93.

SOARES, Magda (S/D). Que professor de Português queremos formar? UFMG, **mimeo**.

SOBRINHO, Moisés D. (1998). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In. Antonia Silva P. M. e Denize Cristina de O. (orgs.) (1998). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia : AB.

SOUZA, Aparecida N. de. (1996). **Sou professor, sim senhor!** Representações do trabalho docente. Campinas : Papius.

SOUZA FILHO, Edson. A. de. (1995). Análise de Representações Sociais. In. Mary Jane Spink (org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense.

SOUZA, Jesus Maria. (2003). Os jesuítas e a *Ratio Studiorum*: as raízes da formação de professores da Madeira. Disponível em <www.uma.pt/jesussouza/publicacoes/310osjesuitasearatiostudiorum.pdf>. Acesso em 11 nov. 2008.

SPINK, Mary Jane P. (org.). (1995a). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In. Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes.

_____.(1995b). O estudo empírico das Representações Sociais. In. Mary Jane Spink (org.) **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo : Brasiliense.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). (2002). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília : Plano Editora.

TAKAHASHI, Fábio. (2008). Carreira de Professor atrai menos preparados. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 9 de junho de 2008, Cotidiano.

TARDIF, Maurice. (2002). **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. (2005). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ, Vozes.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas.

VALA, Jorge. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento cotidiano. In. Jorge Vala e M.^a Benedicta Monteiro (coords.). **Psicologia Social**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

VEIGA, Ilma P. A (org.). (1998). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas : Papirus.

_____. (S/D). Docência universitária na educação superior. Disponível em: www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso em 10 nov. 2008.

VILLA, Fernando Gil. (1998). **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas, SP : Papirus.

WAGNER, Wolfgang (*et al*). (1995). How the sperm dominates the ovum: Objectivation by methafor. In the social representations of conception. *European Journal of Social Psychology* 25, 671-688. In. Jorge Vala e M.^a Benedicta Monteiro (coords.), 2000. **Psicologia Social**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

WAGNER, Wolfgang. (1998). Sócio-gênese e características das Representações Sociais. In. Antonia Silva P. M. e Denize Cristina de O. (orgs.) (1998). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia, AB.

WEBER, Max. (2004). **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix.

WEBER, Silke. (1996). **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papirus.

_____.(2000). Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº. 70, pp.129-155.

_____.(2007). Formação docente e projetos de sociedade. **Revista brasileira de política e administração da educação**. V. 23, n.º2, p. 181-198, mai./ago. 2007.

XAVIER, Maria (*et al*). (1994). **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo : FTD.

ANEXOS:

- 1- Relação candidato-vaga ao vestibular das Universidades Públicas Federais do Estado de Pernambuco (UFPE-UFRPE-UNIVASF).
- 2- Relação candidato-vaga ao vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE).
- 3- Roteiro de trabalho com o grupo focal do estudo piloto.
- 4- Agenda da Entrevista Semi-Estruturada.
- 5- Agenda de trabalho com os Grupos Focais
- 6- Questionário aplicado aos professores entrevistados.
- 7- Questionário aplicado aos licenciandos
- 8- Edital n.º 3, publicado no D.O.U. em 01/03/2004, da Universidade Federal de Pernambuco. **XXX**
- 9- Anúncio da revista VEJA sobre o “Dia do Profissional de Educação Física”.
- 10- Edital n.º 42/2006 da Universidade Federal do Ceará.
- 11- Edital n.º 98/2008 da Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- 12- Galeria de Ministros da Educação do Brasil.
- 13- Galeria de Secretários de Educação do Estado de Pernambuco.



Anexo 1

Imprimir agora 

De 2007 a 2009
UFPE Recife

CURSOS	CANDIDATOS/VAGAS		
	2007	2008	2009
Administração	10,6	11,2	10,1
Ciências Contábeis	5,5	5,4	6
Ciências Econômicas	6,7	5,4	4,5
Hotelaria	8,5	7,8	4,4
Ciências Sociais Licenciatura	6,2	3,2	3,9
Ciências Sociais Bacharelado	4,1	4,6	3,1
Direito	19,1	20,8	19,5
Filosofia	5,4	3,8	4,2
Geografia Bacharelado	3,7	4,2	3,4
Geografia Licenciatura	5,1	3,5	3,4
História	8,6	7,3	6,2
Museologia Bacharelado			3,5
Pedagogia	6	4,6	4,5
Serviço Social	9,3	8,1	7,1
Arqueologia			3,6
Ciências atuariais			2,9
Ciência da Computação Bacharelado	12,3	13,1	10,4
Engenharia Biomédica	4,5	3,9	6,3
Engenharia da Computação	10,4	12,1	7,9
Engenharia Cartográfica	3,5	4,7	4,8
Engenharia Civil	5	4,7	4,8
Engenharia de Minas	3,2	4,7	4,8
Engenharia Elétrica Eletrônica	4,9	4,7	4,8
Engenharia Elétrica Eletrotécnica	3,9	4,7	4,8
Engenharia Mecânica	6,4	4,7	4,8
Engenharia de Produção	6,2	4,7	4,8
Engenharia Química	5,7	4,7	4,8
Engenharia de energia			4,8
Engenharia de alimentos			4,8
Estatística	2,6	2,6	2,1
Bacharelado em Física	4,1	3,6	3,9
Geologia	4,1	3,8	4,9
Oceanografia			4,9
Bacharelado em Matemática	2	2,4	2,2

Bacharelado em Química	4	3,9	4,6
Química Industrial	5,4	8,8	8,2
Ciências Biológicas / Ciências Ambientais	5,7	5,2	2,6
Bacharelado em Ciências Biológicas	5,5	4,7	4,5
Licenciatura em Ciências Biológicas	3,1	2,6	2,9
Biomedicina	7,3	6,9	5,7
Enfermagem	13,8	12,1	10,9
Farmácia	7,1	6,1	5,6
Fisioterapia	18,8	17,3	15,6
Fonoaudiologia	9,3	4,5	7,9
Medicina	18	18,8	17,8
Nutrição	11,2	10,3	11,2
Odontologia	8,4	7,7	8,7
Psicologia	10,8	10,8	10,9
Terapia Ocupacional	7,3	6,2	5,1
Educação Física	10	8,7	8,0
Biblioteconomia	4,4	4	4,5
Cinema			7,4
Comunicação Social / Jornalismo	17,2	19,4	16,2
Comunicação Social / Publicidade e Propaganda	18,6	21	16,2
Comunicação Social / Radialismo e TV	11,5	10	10,3
Gestão da informação			3,6
Licenciatura em Dança			5,2
Educação Artística / Artes Cênicas	7,7	7,4	6,3
Educação Artística / Artes Plásticas	6,1	5,5	4,7
Letras	7,8	6,7	5,9
Secretariado	5	3,9	3,4
Licenciatura em Música	4,3	4,3	5,3
Bacharelado em Música - Canto	3,2	4,2	3,4
Bacharelado em Música - Instrumento	2,8	3,4	2,9
Arquitetura e Urbanismo	6,7	7	7,9
Design	13,4	10,8	8,4
Licenciatura em Desenho e Plástica	2,4	2	3,1
Licenciatura em Matemática	5	4	2,9
Licenciatura em Química	2,2	2,4	2,5
Licenciatura em Física	3,4	3,4	2,6
Turismo	8,2	7,4	4,6

Endereço: http://jc.uol.com.br/2008/10/09/not_181795.php

Copyright (c)1997-2009, Jornal do Commercio-Recife-PE Brasil Sistema Jornal do Commercio de Comunicação. É proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo deste site para fins comerciais.



Imprimir agora 

Interior

UFPE Vitória e Caruaru

» UFPE - UNIDADE ACADÊMICA DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

CURSOS	2007	2008	2009
Ciências Biológicas	1,1	1,7	2,4
Enfermagem	3,5	12,3	6,3
Nutrição	2,8	8,5	5,4

» UFPE - UNIDADE ACADÊMICA DO AGRESTE (CARUARU)

CURSOS	2007	2008	2009
Administração	3,4	6,1	5,4
Ciências Econômicas	1,7	2,3	2,6
Pedagogia	2,2	2,7	4,0
Engenharia Civil	1,8	3,3	5,6
Design	2,1	3,2	4,2
Engenharia de produção			4,6
Licenciatura em Física			1,0
Licenciatura em Matemática			1,8
Licenciatura em Química			1,9

Endereço: http://jc.uol.com.br/2008/10/10/not_181837.php

Copyright (c)1997-2009, Jornal do Commercio-Recife-PE Brasil Sistema Jornal do Commercio de Comunicação. É proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo deste site para fins comerciais.



Interior

Univasf

Imprimir agora 

» UNIVASF - CAMPUS PETROLINA (PE)

CURSOS	CANDIDATOS/VAGAS		
	2007	2008	2009
Administração	5,6	8,4	9,5
Enfermagem	18	22,2	18,3
Medicina	24,4	32,5	29,1
Psicologia	9,1	11,4	10,3
Zootecnia	2,1	2,9	3,0
Medicina Veterinária	5,8	6	6,1

» UNIVASF - CAMPUS JUAZEIRO (BA)

CURSOS	CANDIDATOS/VAGAS		
	2007	2008	2009
Engenharia Agrícola e Ambiental	2,6	6,6	4,5
Engenharia Civil	4,3	4,9	8,7
Engenharia da Computação	6,5	7,9	6,2
Engenharia de Produção	2,9	3,5	4,3
Engenharia Elétrica	4,3	4,7	3,8
Engenharia mecânica	4,3	4,9	5,6

» UNIVASF - CAMPUS SÃO RAIMUNDO NONATO (PI)

CURSOS	CANDIDATOS/VAGAS		
	2007	2008	2009
Arqueologia e Preservação Patrimonial	1,3	1,3	1,6

Endereço: http://jc.uol.com.br/2008/10/10/not_181840.php

Copyright (c)1997-2009, Jornal do Commercio-Recife-PE Brasil Sistema Jornal do Commercio de Comunicação. É proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo deste site para fins comerciais.



De 2007 a 2009

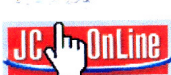
UFRPE Recife

Imprimir agora 

CURSOS	CANDIDATOS/VAGAS		
	2007	2008	2009
Agronomia	4	3,7	3,9
Engenharia de Pesca	3,8	3,8	2,4
Engenharia Florestal	3,3	2,6	2,0
Engenharia Agrícola e Ambiental	2,3	3,1	3,5
Medicina Veterinária	6,7	6,1	6,5
Zootecnia	3,8	2,8	3,3
Bacharelado em Ciências Biológicas	5,1	4,6	4,2
Licenciatura em Ciências Biológicas	5	3,5	2,6
Licenciatura em Química	2,3	2	2,0
Licenciatura em Computação	6,6	5,5	2,9
Licenciatura em Física	2,8	2,2	1,8
Licenciatura em Matemática	3,9	3,2	2,0
Sistemas de Informação			2,4
Economia Doméstica	3,5	2,8	2,8
Ciências Sociais (Bacharelado)	3,7	3,7	2,7
Licenciatura em Letras			2,1
Licenciatura em História	6,7	5,6	5,8
Pedagogia	4,4	3,2	4,1
Administração			3,2
Ciências Econômicas (Bacharelado)	3,4	2,6	3,3
Gastronomia e Segurança Alimentar	9,8	11,7	13,4

Endereço: http://jc.uol.com.br/2008/11/03/not_184021.php

Copyright (c)1997-2009, Jornal do Commercio-Recife-PE Brasil Sistema Jornal do Commercio de Comunicação. É proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo deste site para fins comerciais.



Anexo 2

Imprimir agora 

De 2007 a 2009

UPE

UNIDADE	CURSO	2007	2008	2009
FFPNM	CIENCIAS BIOLOGICAS (LICENCIATURA)	6.55	5.51	5.68
	GEOGRAFIA	8.17	5.77	4.92
	HISTÓRIA	13.20	9.58	9.95
	LETRAS (PORT E INGLES E SUAS LITERATURAS)	5.66	4.36	4.97
	MATEMÁTICA		3.42	3.72
	PEDAGOGIA		7.22	6.68
	CIENCIAS BIOLOGICAS (LICENCIATURA)	7.88	7.77	7.75
FACETEG	GEOGRAFIA	5.08	4.68	4.43
	HISTÓRIA	6.22	6.32	5.93
	INFORMÁTICA (LICENCIATURA)		5.93	5.13
	LETRAS (PORTUGUES E SUA LITERATURA)	6.57	3.91	3.91
	MATEMATICA	4.95	5.70	6.82
	PEDAGOGIA	7.12	6.68	6.90
	PSICOLOGIA	10.18	9.55	10.72
UPE/PETROLINA	CIENCIAS BIOLOGICAS (LICENCIATURA)	4.43	4.15	5.56
	ENFERMAGEM	19.38	17.75	22.60
	FISIOTERAPIA	16.64	14.15	21.20
	GEOGRAFIA	3.11	2.13	2.57
	HISTORIA	4.47	3.56	4.68
	LETRAS (INGLES E SUAS LITERATURAS)	2.48	2.50	3.85
	LETRAS (PORTUGUES E SUAS LITERATURAS)	4.76	2.28	3.68
FCAP	MATEMATICA	3.25	2.28	3.42
	PEDAGOGIA	3.46	2.52	3.43
	ADMINISTRACAO	19.55	16.60	18.42
	ENGENHARIA MECANICA MECATRONICA	11.43	11.08	12.17
EPP	ENGENHARIA CIVIL	7.98	7.05	11.06
	ENGENHARIA DA COMPUTACAO	15.98	15.75	17.10
	ENGENHARIA DE TELECOMUNICACOES	7.85	6.00	8.10
	ENGENHARIA ELETRONICA	8.55	7.25	7.75
	ENGENHARIA ELETROTECNICA	6.84	7.90	6.59
ESEF	ENGENHARIA MECANICA INDUSTRIAL	9.48	9.15	10.47
	EDUCACAO FISICA (BACHARELADO)	9.72	8.38	7.40
	EDUCACAO FISICA (LICENCIATURA)	12.14	9.04	9.06
FENSG	ENFERMAGEM	18.56	15.67	14.32
FCM	MEDICINA	31.86	28.57	34.15

FOP	ODONTOLOGIA	15.50	12.73	14.36
ICB	CIENCIAS BIOLOGICAS (BACHARELADO)	23.25	19.18	18.53
FACETEG/ CARUARU	ADMINISTRAÇÃO (COM ENFASE EM MARK. DE MODA)	2.39	2.65	4.60
	SISTEMAS DE INFORMAÇÕES	4.26	4.41	4.80
FACETEG/ SALGUEIRO	ADMINISTRAÇÃO (FAS)	3.31	2.03	8.64

Endereço: http://jc.uol.com.br/2008/10/09/not_181794.php

Copyright (c)1997-2009, Jornal do Commercio-Recife-PE Brasil Sistema Jornal do Commercio de Comunicação. É proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo deste site para fins comerciais.

Anexo 3

Roteiro de trabalho com Grupo Focal:

Estudo Piloto

- 1- Descrição do professor de curso superior, formador de professor?
- 2- Funções(competências) da profissão de professor o ensino superior, formador de professor?
- 3- Características dos professores dos cursos de licenciatura das faculdades públicas e das faculdades particulares?
- 4- Espaço(s) profissional(is) de atuação do professor dos cursos de licenciatura?
- 5- A estrutura organizacional acadêmica confere autonomia aos professores dos cursos de formação de professores?
- 6- O professor de licenciatura controla a sua área de atuação profissional?
- 7- Existe um poder profissional? Em que ele consiste?
- 8- Como os professores dos cursos superiores, que formam professores, são vistos pela sociedade? E pelos colegas de profissão?
- 9- O professor possuiu ou possui poder profissional?

Anexo 4

Desenvolvimento da Pesquisa

Agenda para a entrevista semi-estruturada.

- 1- Como descreveria ser professor de curso superior, formador de professor?
- 2- Em que o professor do curso superior, formador de professor, se diferencia do professor do ensino médio, também, formador de professor? E no ensino à distância, há formador de professor?
- 3- Quais as funções (competências) da profissão de professor do ensino superior, formador de professor?
- 4- Há atribuições profissionais específicas conferidas ao professor do ensino superior, particularmente dos cursos de licenciatura? Há requerimentos específicos de formação? Quais?
- 5- Quais as características dos professores dos cursos de licenciatura das faculdades públicas e das faculdades particulares? Eles têm tarefas formadoras semelhantes?
- 6- Qual o espaço profissional de atuação do professor dos cursos de licenciatura? (como atua, profissionalmente, o professor de licenciatura?) Quem delimita essa área de jurisdição?
- 7- A estrutura organizacional acadêmica confere autonomia aos professores dos cursos de formação de professores? Em que medida essa estrutura concede o controle ao professor do ensino superior, formador de professores, da sua profissão?
- 8- Quais as formas de organização e regulação da profissão de professor dos cursos superiores, formador de professor?
- 9- Como se dá a avaliação do desempenho profissional do professor?
- 10- O professor de licenciatura controla a sua área de atuação profissional?

- 11- Como os professores dos cursos superiores, que formam professores, são vistos pela sociedade?
- 12- Existe um poder profissional? Em que ele consiste?
- 13- O professor possuiu/ possui/ não possui poder profissional? (sobre o quê ou quem? De que forma?)
- 14- Quais aspectos, ou quais elementos, contribuem para a soma e/ou para a subtração do poder profissional do professor do ensino superior, formador de professor?
- 15- Como os professores em formação (licenciandos) percebem o poder profissional da docência?
- 16- Se tivesse que comparar o professor dos cursos de licenciatura a uma imagem objetiva, qual seria essa imagem?

Anexo 5

AGENDA PARA O TRABALHO COM OS GRUPOS FOCAIS

1.º Grupo: Professores pertencentes à Primeira Geração Pedagógica

2.º Grupo: Professores pertencentes à Segunda Geração Pedagógica

- 1- Descrever as competências dos professores do ensino superior dos cursos de licenciatura e as competências dos professores do ensino superior dos demais cursos de graduação.
- 2- Há requerimentos específicos exigidos para o exercício da docência nos cursos de licenciatura? Quais?
- 3- Há conhecimentos que são exclusivos dos professores formadores da docência no ensino superior? Quais?
- 4- Qual (quais) o (s) campo (s) de atuação do professor dos cursos de licenciatura?
- 5- Como o professor do ensino superior, formador de professores é visto:
 - Pela sociedade? Por quê?
 - Pelos colegas das outras IES? Por quê?
- 6- Os professores controlam a formação profissional e o exercício dos professores dos cursos de licenciatura?
- 7- Existe um PODER PROFISSIONAL DOCENTE? De que é constituído esse poder?
- 8- Como você representa o poder profissional do professor formador da docência no ensino superior?

AGENDA PARA O TRABALHO COM GRUPO FOCAL

Professores pertencentes à Segunda Geração Pedagógica
Atividades alternativas

- 1- Propor um cartaz que sugere a descrição das competências dos professores do ensino superior dos cursos de licenciatura e dos professores do ensino superior dos demais cursos de graduação.

Competências	Professores dos cursos de Licenciatura	Comum a todos os professores	Professores do ensino superior de outros cursos.

- 2- Há requerimentos específicos exigidos para o exercício da docência nos cursos de licenciatura? Quais?
- 3- Há conhecimentos que são exclusivos dos professores formadores da docência no ensino superior? Quais?
- 4- Qual (quais) o (s) campo (s) de atuação do professor dos cursos de licenciatura?
- 5- Como o professor do ensino superior, formador de professores é visto:

Pela sociedade	Por que?

Pelos colegas da IES	Por que?

(Tiras de cartolina que serão escritas pelos professores e colocadas no quadro).

- 6- Os professores controlam a formação profissional e o exercício dos professores dos cursos de licenciatura?
- 7- Existe um PODER PROFISSIONAL DOCENTE? De que é constituído esse poder?
- 8- Como você representa o poder profissional do professor formador da docência no ensino superior? (uso de papel específico para de um lado desenhar e no verso descrever).

Anexo 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

Questionário a ser aplicado aos Professores entrevistados:

As informações, a seguir, solicitadas aos entrevistados buscam esclarecer as características pessoais e a formação educacional dos professores dos cursos superiores, formadores de professores e, as relações entre essas características e as representações sociais do poder da profissão de professor.

IES onde ensina no(s) curso(s) de licenciatura:

Curso(s) de licenciatura no (s) qual (quais) atua:

1- Sexo:

() Feminino () Masculino

2- Idade:

_____ anos (em 2007).

3- Estado civil:

() Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () Outro

4- Tipo de curso de Ensino Médio que concluiu:

() Profissionalizante (técnico).

() Normal Médio (magistério).

() Ensino Médio (estudos gerais).

() Supletivo

5- Qual a ocupação do pai?

6- Qual a ocupação da mãe?

7- Qual o nível de instrução do pai?

- ☐ Analfabeto.
- ☐ Ensino Fundamental (completo).
- ☐ Ensino Fundamental (incompleto).
- ☐ Profissionalizante (técnico).
- ☐ Normal Médio (magistério).
- ☐ Ensino Médio (estudos gerais).
- ☐ Supletivo
- ☐ Superior, curso: _____
- ☐ Pós-graduação, qual? _____

8- Qual o nível de instrução da mãe?

- ☐ Analfabeto.
- ☐ Ensino Fundamental (completo).
- ☐ Ensino Fundamental (incompleto).
- ☐ Profissionalizante (técnico).
- ☐ Normal Médio (magistério).
- ☐ Ensino Médio (estudos gerais).
- ☐ Supletivo
- ☐ Superior, curso: _____
- ☐ Pós-graduação, qual? _____

9- Onde cursou o Ensino Fundamental (1ª. A 8ª. Série)?

- ☐ Em escola pública.
- ☐ Em escola particular.
- ☐ Parte em escola pública e parte em escola particular.
- ☐ Outro. Qual? _____

10- Onde cursou o Ensino Médio?

- ☐ Em escola pública.
- ☐ Em escola particular.
- ☐ Parte em escola pública e parte em escola particular.
- ☐ Outro. Qual? _____

11- Quantas pessoas de sua família moram em sua residência (contando com você)?

- ☐ 1 pessoa
- ☐ 2 pessoas

- () 3 pessoas
- () 4 pessoas
- () 5 pessoas
- () 6 ou mais pessoas.

12- Qual a sua cor/etnia/raça?

- () Amarela.
- () Branca.
- () Indígena.
- () Parda.
- () Preta

13- Qual (quais) pós-graduação (ões) cursou? (ou está cursando)? Colocar o ano de cada curso e a Instituição onde realizou.

14- Você já foi professor da educação básica?

- () Sim () Não

Por quanto tempo? _____

Como foi a experiência?

Porque migrou para o ensino superior?

15- Por que escolheu a docência como profissão?

16- Há quanto tempo leciona no ensino superior (cursos de licenciatura)?

17- Quais desejos profissionais possui para além da docência?

Anexo 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

Questionário a ser aplicado aos licenciandos

As informações, a seguir, solicitadas aos licenciandos buscam esclarecer as características pessoais e a formação educacional dos estudantes dos cursos de licenciatura plena e as relações entre essas características e a profissão desse professor.

IES: _____

Curso: _____ Período: _____ Turno: _____

Total de alunos: _____

1- Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2- Idade (em 2007):

- De 18 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35anos
- De 35 a 40 anos
- De 41 a 45 anos

3- Estado civil:

- ☐ Casado
- ☐ Solteiro
- ☐ Divorciado
- ☐ Viúvo
- ☐ Outro

4- Tipo de curso de Ensino Médio que concluiu:

- ☐ Profissionalizante (técnico)
- ☐ Normal Médio (magistério)
- ☐ Ensino Médio (estudos gerais)
- ☐ Supletivo

5- Fez ou está fazendo outro curso superior?

() Sim

() Não

Qual?

Por quê?

Qual Instituição de Ensino Superior?

6- Qual a ocupação do pai?

7- Qual a ocupação da mãe?

8- Qual o nível de instrução do pai?

() Analfabeto

() Ensino Fundamental (completo)

() Ensino Fundamental (incompleto)

() Profissionalizante (técnico)

() Normal Médio (magistério)

() Ensino Médio (estudos gerais)

() Supletivo:

() Superior

() Pós-graduação, qual? _____

9- Qual o nível de instrução da mãe?

() Analfabeto

() Ensino Fundamental (completo)

() Ensino Fundamental (incompleto)

() Profissionalizante (técnico)

() Normal Médio (magistério)

() Ensino Médio (estudos gerais)

() Supletivo

() Superior

() Pós-graduação, qual? _____

10- Onde cursou o Ensino Fundamental (1ª. A 8ª. Série)?

- ☐ Em escola pública
☐ Em escola particular
☐ Parte em escola pública e parte em escola particular
☐ Outro. Qual? _____

11- Onde cursou o Ensino Médio?

- ☐ Em escola pública
☐ Em escola particular
☐ Parte em escola pública e parte em escola particular
☐ Outro. Qual? _____

12- Quantas pessoas de sua família moram em sua residência (contando com você)?

- ☐ 1 pessoa
☐ 2 pessoas
☐ 3 pessoas
☐ 4 pessoas
☐ 5 pessoas
☐ 6 ou mais pessoas

13- Qual a renda líquida mensal da sua família (em reais)?

- ☐ 1 salário mínimo
☐ De 2 a 4 salários mínimos
☐ De 5 a 8 salários mínimos
☐ De 9 a 12 salários mínimos
☐ Mais de 12 salários mínimos

14- Se trabalha, escreva em que e em qual (quais) turno (s) trabalha:

Turno (s):

Manhã e tarde:

Só manhã:

Só tarde:

15- Você é usuário de microcomputador?

- ☐ Sim

() Não

Onde?

Quando?

16- Por que escolheu o curso que faz?

17- Numere por ordem de preferência as respostas às questões a seguir:

a- Que você espera de um curso superior? (de 1 a 5).

() Formação profissional para inserção no mercado de trabalho

() Formação voltada para a pesquisa científica e tecnológica

() Formação profissional para aperfeiçoamento

() Formação profissional para ascensão social

() Outro: _____

b- Qual (quais) o (s) motivo(s) para a escolha do curso superior que está fazendo? (de 1 a 7, ou só numere o que achar conveniente).

() Mercado de trabalho

() Prestígio social da profissão

() Baixa concorrência de vagas no vestibular

() Possibilidade de realização pessoal

() Influência de familiares

() Qualidade do curso

() Outros: _____

c- De quais atividades, relacionadas abaixo, você participa? (de 1 a 7).

() Artístico-culturais

() Religiosas

() Movimentos estudantis

() Político-partidárias

() Esportivas

() Outras

() Nenhuma

d- Qual a sua fonte de informação? (de 1 a 7).

- ☐ Livros
- ☐ Contatos interpessoais
- ☐ Internet
- ☐ Jornal
- ☐ Revista
- ☐ Rádio
- ☐ Televisão

18- Você domina alguma(s) língua(s) estrangeira(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual? (quais?): _____

19- Qual a sua cor/etnia/raça?

- ☐ Amarela.
- ☐ Branca:
- ☐ Indígena.
- ☐ Parda.
- ☐ Preta

Anexo 8

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
EDITAL nº3 (publicado no D.O.U. em 01/03/2004)
CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTE DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**

O Vice-Reitor, no exercício da Reitoria da Universidade Federal de Pernambuco, de acordo com o que estabelecem os arts.12 do Decreto no 94.664/1987 e 76, § 1o do Estatuto, c/c os arts. 99 a 121, do Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco, e com as Portarias nºs 33/2003, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e 2.782/2003, do Ministério da Educação, torna público que estão abertas as inscrições para Concursos Públicos de Títulos e Provas, para provimento de cargos docentes da Carreira do Magistério Superior.

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E PROGRAMA
Referente ao Edital nº 3 publicado no D.O.U em 01.03.04

1 – ÁREA: Matemática

SUBÁREAS: Álgebra; Análise; Combinatória; Geometria Diferencial; Mecânica Celeste e Topologia.

2 – INSCRIÇÃO:

2.1 – O concurso far-se-á para a área de **Matemática**. O candidato deverá mostrar sólidos conhecimentos do programa de uma das subáreas constantes deste edital: **Álgebra, Análise, Combinatória, Geometria Diferencial, Mecânica Celeste e Topologia**. A subárea escolhida pelo candidato deverá ser indicada no ato da sua inscrição.

3 – PROVAS:

3.1 – O concurso constará de:

- a) a) julgamento de títulos, com peso 4 (quatro);
- b) b) prova didática, com peso 3 (três);
- c) c) prova escrita, com peso 3 (três).

3.2 - No julgamento dos títulos serão adotados os critérios estabelecidos nos artigos 108 a 113 do Regimento Geral da Universidade. Será atribuída uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada uma das seguintes categorias:

- a) títulos acadêmicos, com peso 1 (um);
- b) atividades profissionais, científicas e trabalhos científicos, com peso 2 (dois);
- c) atividades didáticas, com peso 1 (um).

3.3 - A prova escrita, à qual será atribuída nota de 0 (zero) a 10 (dez), terá a duração máxima de 04 (quatro) horas e versará sobre ponto sorteado imediatamente antes do seu início, dentre uma lista de 10 (dez) pontos, organizada com base no programa e afixada na Secretaria do Departamento de Matemática com antecedência de 05 (cinco) dias da data de início do Concurso.

3.4 - A prova didática, à qual será atribuída nota de 0 (zero) a 10 (dez), consistirá de uma aula teórica com duração de 50 (cinquenta) a 60 (sessenta) minutos e versará sobre um dos pontos, dentre a lista a que se refere o item anterior, a ser sorteado com antecedência de 24 (vinte e quatro) horas de sua realização.

4 – PROGRAMA:

ÁLGEBRA:

Teoria da dimensão: dimensão de Krull de anéis, dimensão de uma variedade algébrica, função e polinômio de Hilbert. Anéis locais: anéis de Cohen-Macaulay, anéis regulares, variedades lisas e critério jacobiano, teoremas homológicos de Auslander-Bushbaum-Serre. Curvas algébricas planas: divisores, formas diferenciais e classe canônica, teorema de Riemann-Roch. Homologia e cohomologia: complexo de Koszul e sequências regulares, cohomologia coerente, cohomologia local, dualidade.

Referências:

Hartshorne, R., Algebraic Geometry, Springer-Verlag 1987.
Shafarevich, I., Basic Algebraic Geometry, Springer-Verlag 1974.
Atiyah, M. - Macdonald, I., Introduction to Commutative Algebra, Addison-Wesley, 1969

ANÁLISE:

Análise funcional: teoria básica dos espaços de Banach e de Hilbert, operadores limitados e operadores não limitados, dualidade em espaços de Banach, distribuições e a transformação de Fourier. Equações diferenciais ordinárias: existência e unicidade de soluções e dependência das soluções em relação às condições iniciais e parâmetros, equações e sistemas lineares, elementos da teoria de Sturm-Liouville e problemas de contorno. Equações diferenciais parciais: as equações do calor, da onda, do potencial e de Schrödinger, suas propriedades e soluções.

Referências:

Rudin, W., Functional Analysis, MacGraw-Hill, 1973,
Reed, M. - Simon, B., Functional Analysis, Academic Press, 1975
Sotomayor J., Lições de Equações Diferenciais Ordinárias, Projeto Euclides, 1979
Folland C., Introduction to Partial Differential Equations, Princeton University Press, 1976
Trèves F., Basic Linear Partial Differential Equations, Academic Press, 1975

COMBINATÓRIA:

Método Simplex. Ciclos de Euler e de Hamilton. Emparelhamentos: Teorema de Tutte. Teorema de Brooks. Teorema de Kuratowski. Fluxos em Redes. Método "Out of Kilter". Teorema de Edmonds em Emparelhamentos. O Problema do Carteiro Chinês. Teoremas em Torneios.

Referências:

Chvatal, V.; Linear Programming, Freeman.

Lawler, E. L.- Combinatorial Optimization, Holt, Rinehart and Winston.

Bondy, J. A. and Murty, U. U. R. Graph Theory with Applications American Elsevier Pub.

GEOMETRIA DIFERENCIAL

Métricas riemannianas. Métricas induzidas por ações de grupos. A conexão riemanniana. Derivada covariante e transporte paralelo. Geodésicas. Aplicação exponencial e o Teorema de Hopf-Rinow. Teorema de Frobenius. Campos de Jacobi. Teorema de Bonnet-Myers. Variedades completas. Grupos de isometria $\mathbf{R}^n$, $\mathbf{S}^n$, $\mathbf{H}^n$. Curvatura. Imersões isométricas, segunda forma da imersão.

Referências:

do Carmo, M.P., Geometria Riemanniana, 2ª edição, Projeto Euclides.

Kobayashi-Nomizu, Foundations of Differential Geometry, Interscience Publishers, vols. 1 e 11.

Spivak, M.; A Comprehensive Introduction to Differential Geometry, Publish or Perish, vols. 1-V.

MECANICA CELESTE

Sistemas hamiltonianos, a forma normal de Birkhoff - O problema dos n-corpos - Simetrias e integrais - Soluções periódicas, o método da continuação de Poincaré - Estabilidade de equilíbrios e de soluções periódicas - Sistemas integráveis, o teorema de Arnold-Liouville - Aplicação momento, o teorema de Marsden-Meyer-Weinstein - Equilíbrios relativos e configurações centrais - Dinâmica simbólica, o teorema homoclínico de Conley-Smale - Variedades invariantes, o teorema homoclínico de Poincaré-Melnikov .

Referências:

Arnold, V., Mathematical Methods of Classical Mechanics, SpringerVerlag, New York, 1978.

Guckenheimer, J. and Holmes, P., Nonlinear Oscillations, Dynamical Systems, and Bifurcations of Vector Fields, Springer-Verlag, New York, 1983.

Meyer, K., Periodic Solutions of the N-Body Problem, SpringerVerlag, Berlin, 1999.

Meyer, K. and Hall, G., Introduction to Hamiltonian Dynamical Systems and the N-Body Problem, Springer-Verlag, New York, 1992.

Siegel, C. L. and Moser, J., Lectures on Celestial Mechanics, SpringerVerlag, Berlin, 1971.

Wiggins, Global Bifurcations and Chaos, Springer-Verlag, New York, 1988.

TOPOLOGIA:

Grupos de homotopia, homologia e cohomologia singular. Teoremas de dualidade, Variedades diferenciáveis. Formas Diferenciais. Integração . Teorema de Stokes . Variedades Orientáveis. Teorema de Sard, Teorema do Ponto Fixo de Brouwer. Triangulação de Variedades. Dualidade de Poincaré, Teorema de De Rham. Teorema de Transversalidade de Thom. Teorema de Frobenius.

Referências:

Guillemin & Pollack, Differential Topology, Prentice-Hall (1974).

Milnor, J., Topology from the Differentiable Viewpoint, University of Virginia, (1969).

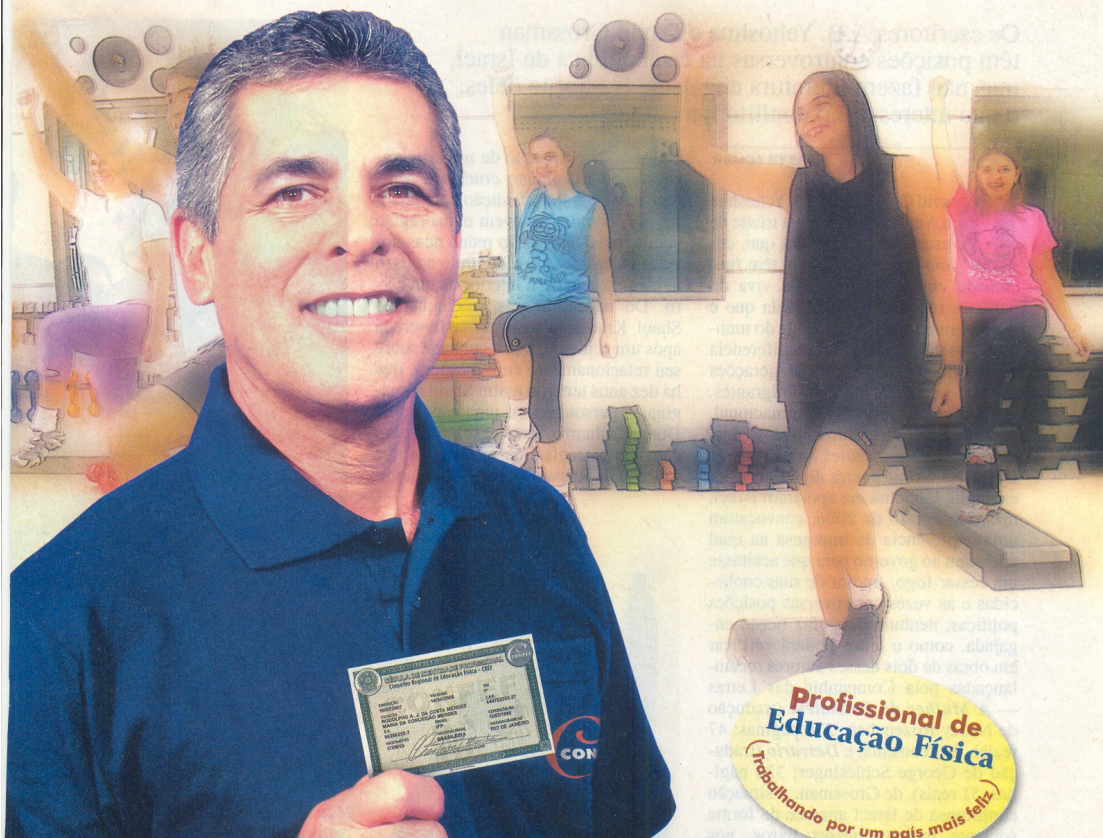
Greenberg, M. J., Lectures on Algebraic Topology, New York, Benjamin (1975).

Anexo 9

1º de Setembro

Dia do Profissional de Educação Física

Qualidade e segurança em busca da felicidade



As pessoas procuram o Profissional de Educação Física por várias razões:
Saúde, qualidade de vida, estética, atividade esportiva, condicionamento físico,
superação de limites individuais, bem-estar...

Mas na verdade, todos estão em busca da felicidade.

**No dia 1º de setembro, cumprimente o Profissional que trabalha com qualidade
e segurança para que todos alcancem este objetivo.**

1998 - 2008



10 ANOS

Sistema CONFEF/CREFs
Conselhos Federal e Regionais de Educação Física
www.confef.org.br

Anexo 10

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
EDITAL Nº 42/2006
CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR ADJUNTO**

O Reitor da Universidade Federal do Ceará, tendo em vista autorização concedida pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, através da Portaria nº 381/2006, publicada no DOU de 19/12/2005, e pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 384/2006 publicada no DOU de 02/02/2006, torna público, para conhecimento dos interessados, que se acham abertas no período de 13 de abril a 12 de maio de 2006 as inscrições para Concurso Público de Professor Adjunto, para os Departamentos, Setores de Estudo e Vagas a seguir indicados:

1.1. CENTRO DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.1.1. Matemática	Álgebra	40 h / DE	01
1.1.2. Física	Física Computacional: Modelagem de Sistemas de Baixa Dimensionalidade	40 h / DE	01
1.1.3. Computação	Ciência da Computação	40 h / DE	01
1.1.4. Estatística e Matemática Aplicada	Probabilidade e Estatística	40 h / DE	01
1.1.5. Biologia	Microbiologia	40 h / DE	01
1.1.6. Química Analítica e Físico-Química	Físico-Química	40 h / DE	01
1.1.7. Geografia	Geografia e Ensino	40 h / DE	01
1.1.8. Bioquímica e Biologia Molecular	Bioquímica, Fisiologia e Biologia Molecular de Plantas	40 h / DE	01
1.1.9. Geologia	Sensoriamento Remoto e Geotectônica	40 h / DE	01

1.2. CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.2.1. Literatura	Literatura Brasileira	40 h / DE	01
1.2.2. Letras Vernáculas	Língua Portuguesa	40 h / DE	01
1.2.3. Ciências Sociais	Antropologia	40 h / DE	01
1.2.4. História	Prática de Ensino em História	40 h / DE	01
1.2.5. Comunicação Social	Audiovisual	40 h / DE	01
1.2.6. Filosofia	Filosofia Teórica	40 h / DE	01
1.2.7. Ciências da Informação	Organização e Tratamento da Informação	40 h / DE	01
1.2.8. Psicologia	Psicologia Comportamental	40 h / DE	01

1.3. CENTRO DE TECNOLOGIA

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.3.1. Engenharia Mecânica e de Produção	Máquinas Térmicas	40 h / DE	01
1.3.2. Engenharia Estrutural e Construção Civil	Gerenciamento da Construção	40 h / DE	01
1.3.3. Engenharia de Teleinformática	Dispositivos e Sistemas de Informação Quântica	40 h / DE	01
1.3.4. Engenharia Elétrica	Acionamento de Máquinas Elétricas	40 h / DE	01
1.3.5. Engenharia Química	Processos Bioquímicos em Engenharia Química	40 h / DE	01
1.3.6. Engenharia de Transportes	Engenharia Rodoviária	40 h / DE	01
1.3.7. Engenharia Metalúrgica e de Materiais	Ensaaios Não-Destrutivos	40 h / DE	01
1.3.8. Arquitetura e Urbanismo	Projeto Urbanístico	40 h / DE	01

1.4. CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.4.1. Engenharia de Pesca	Aqüicultura	40 h / DE	01
1.4.2. Tecnologia de Alimentos	Ciência e Tecnologia de Alimentos	40 h / DE	01
1.4.3. Zootecnia	Produção e Nutrição de Ruminantes	40 h / DE	01

1.4.4. Fitotecnia	Melhoramento Vegetal	40 h / DE	01
1.4.5. Economia Doméstica	Planejamento e Criação de Moda	40 h / DE	01
1.4.6. Ciências do Solo	Levantamento e Classificação de Solos	40 h / DE	01
1.4.7. Engenharia Agrícola	Mecanização e Maquinaria Agrícola com ênfase em Agricultura de Precisão	40 h / DE	01

1.5. FACULDADE DE MEDICINA

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.5.1. Fisiologia e Farmacologia	Fisiologia Humana	40 h / DE	01
1.5.2. Morfologia	Anatomia Humana Aplicada	40 h / DE	01
1.5.3. Cirurgia	Cirurgia do Aparelho Digestório / Internato em Cirurgia	40 h / DE	01
1.5.4. Saúde Comunitária	Medicina de Família e Comunidade	40 h / DE	01
1.5.5. Medicina Clínica	Assistência Básica à Saúde do Adulto	40 h / DE	01
1.5.6. Patologia e Medicina Legal	Microbiologia Médica	40 h / DE	01

1.6. FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.6.1. Economia Aplicada	Econometria	40 h / DE	01
1.6.2. Teoria Econômica	Desenvolvimento, Econômico, Urbano e Rural	40 h / DE	01

1.7. FACULDADE DE DIREITO

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.7.1. Direito Público	Direito Eleitoral	20 h	01
1.7.2. Direito Privado	Direito Civil	20 h	01
1.7.3. Direito Processual	Direito Processual Civil	20 h	01

1.8. FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.8.1. Teoria e Prática do Ensino	O Ensino da Matemática	40 h / DE	01

1.9. FACULDADE DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM

DEPARTAMENTO	SETOR DE ESTUDO	REGIME	VAGAS
1.9.1. Enfermagem	Enfermagem no Processo do Cuidar III (Saúde da Mulher) e Bases Históricas da Enfermagem	40 h / DE	01

2. A inscrição far-se-á, de forma presencial, nas sedes dos Departamentos acima mencionados conforme endereços que constam do Anexo I, nos dias úteis, excluindo-se os sábados, do prazo indicado neste Edital, no horário das 08 às 11 e de 14 às 17 horas.

3. Será admitida a inscrição por intermédio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT, desde que o candidato encaminhe o requerimento e os documentos mencionados no item 5 para os respectivos Departamentos constantes do Anexo I deste Edital, mediante SEDEX, com data de postagem até 72 (setenta e duas) horas antes da data fixada para o término da inscrição.

4. Poderá inscrever-se o candidato portador de:

a) Título de Doutor ou de Livre Docente, obtidos na forma do disposto no artigo 1º da Resolução nº 06/2006-CEPE;

b) histórico escolar do curso de graduação ou pós-graduação stricto sensu, que comprove haver correlação com o setor de estudo objeto do concurso.

5. O candidato deverá solicitar a inscrição mediante requerimento ao Chefe do Departamento correspondente de acordo com a localização da vaga, indicando o setor de estudo em que pretende concorrer, acompanhado dos seguintes documentos, observado o disposto no artigo 2º da Resolução nº 06/2006 -CEPE:

a) cópias autenticadas dos diplomas ou certificados que comprovem a titulação exigida;

b) memorial em 05 (cinco) vias, constituído de *curriculum vitae*;

- c) cópias autenticadas do diploma de graduação em curso superior e respectivo histórico escolar;
- d) comprovante do pagamento no Banco do Brasil da taxa de inscrição no valor de R\$ 127,00 (cento e vinte e sete reais), para o regime de 40 h /DE e R\$ 38,00 (trinta e oito reais) para o regime de 20 h, através de Guia de Recolhimento da União - GRU, disponível no local de inscrição ou pelo sítio <http://www.stn.fazenda.gov.br>, Portal SIAFI, impressão GRU - simples (Unidade Favorecida – Código: 153045 e Gestão: 15224; Recolhimento - Código: 28883-7; Número de Referência: 153045 15224 253).
- e) projeto de pesquisa em 05 (cinco) vias quando exigido pelo Departamento; e
- f) título e resumo do Seminário em 05 (cinco) vias, quando exigido pelo Departamento

5.1. Não será aceita, em qualquer hipótese, a realização de inscrição condicional e nem a entrega ou juntada de documentos após o prazo previsto para inscrição.

5.2. Em nenhuma hipótese haverá devolução da taxa e/ou dos documentos exigidos para inscrição.

5.3. O candidato no ato da solicitação de inscrição receberá o programa do concurso.

5.4. A solicitação de inscrição do candidato implicará no conhecimento e aceitação das normas que regulamentam o Concurso, constantes do presente Edital e da Resolução nº 06/2006-CEPE, disponíveis no sítio <http://www.ufc.br>, para conhecimento dos interessados.

6. O Setor de Estudo constante deste Edital é fixado, exclusivamente, para efeito do Concurso, atendendo-se ao que prescreve o artigo 83 do Estatuto da Universidade.

6.1. Entende-se por Setor de Estudo um conjunto de disciplinas que apresentem afinidades e objetivos comuns do ponto de vista científico e pedagógico e que configurem uma unidade clara de conhecimentos.

7. O processo seletivo de que trata o presente Edital constará das seguintes etapas, a serem realizadas de acordo com o disposto nos Artigos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 da Resolução nº 06/2006-CEPE:

- a) prova escrita, com leitura pública;
- b) prova didática;
- c) julgamento de títulos;
- d) prática ou prático oral; e,
- e) seminário ou defesa de projeto de pesquisa.

7.1. As provas previstas nos itens “a”, “b” e “c” terão caráter obrigatório.

7.2. Os candidatos deverão contactar os Departamentos Acadêmicos, nos endereços e telefones constantes do Anexo I ao presente Edital, para informações sobre a aplicação, ou não, das provas opcionais previstas nos itens “d” e “e” do item 7 do presente edital.

7.3. Será considerado reprovado o candidato que obtiver em qualquer das provas média aritmética inferior a 07 (sete), excetuando-se a prova de julgamento de títulos, de caráter apenas classificatório.

7.4. Será eliminado das etapas subsequentes do concurso o candidato que obtiver média aritmética inferior a 07 (sete) na prova escrita.

8. Será indicado para o provimento da vaga o candidato que obtiver o maior número de indicações dos membros da Comissão Julgadora, na forma prevista no artigo 23 da Resolução nº 06/2006 - CEPE.

8.1. No caso de empate na indicação de candidatos pela Comissão Julgadora serão utilizados, para definição do candidato que irá prover a vaga, os critérios estabelecidos no artigo 24 da Resolução nº 06/2006-CEPE.

9. Caberá ao Chefe do Departamento interessado determinar o calendário do concurso.

10. O candidato selecionado ingressará no nível I da classe de Adjunto, no regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva (40h/DE), com proibição de exercer outra atividade remunerada pública ou privada, percebendo remuneração de R\$ 5.100,29 (cinco mil e cem reais e vinte e nove centavos) ou no regime de 20 (vinte) horas semanais de trabalho (20 h), percebendo remuneração de

R\$ 1.525,74 (um mil quinhentos e vinte e cinco reais e setenta e quatro centavos), conforme consta dos quadros do item 1 do presente edital.

11. A carga horária de que trata o item anterior será distribuída nos turnos diurno e noturno de acordo com a programação estabelecida pelo Departamento interessado.

12. O candidato nomeado cursará a disciplina Didática do Ensino Superior, em caráter obrigatório, no mesmo semestre de ingresso na Instituição.

13. O prazo de validade do Concurso de que trata o presente Edital será de 01 (um) ano, contados a partir da data de publicação do Edital de Homologação dos Resultados no Diário Oficial da União, podendo ser prorrogado por igual período a critério da Administração.

13.1. Preenchidas as vagas ofertadas no presente Edital, não poderá a Administração fazer a convocação de novos candidatos com base no resultado deste concurso, exceto no caso de exoneração, no prazo de validade do concurso, de candidato recém-nomeado.

14. Verificada no término do prazo de inscrição a inexistência de candidatos, a inscrição será reaberta, automaticamente, para Concurso Público de Professor Assistente, no período de 15 a 24 de maio de 2006 e, persistindo o fato, reaberta, automaticamente, para Concurso Público de Professor Auxiliar, no período de 25 de maio a 05 de junho de 2006.

15. Verificada no término do concurso, para o qual tenha ocorrido as inscrições, a inexistência de candidatos aprovados, a inscrição será reaberta, automaticamente, por 10 (dez) dias, a partir do 1º dia útil subsequente a data de aprovação do resultado do Concurso pelo Departamento interessado, nas seguintes condições:

a) Concurso para Professor Adjunto ou Assistente sem candidatos aprovados: reabertura para a classe imediatamente inferior;

b) Concurso para Professor Auxiliar sem candidatos aprovados: reabertura para a mesma classe.

16. O presente Edital regulamentará a inscrição e respectiva seleção dos concursos mencionados nos itens 14 e 15, observadas as seguintes alterações no caso de Concurso Público para Professor Assistente e Professor Auxiliar:

Professor Assistente

- Titulação Exigida: Título de Mestre ou Doutor;
- Taxa de Inscrição: R\$ 84,00 (oitenta e quatro reais).
- Ingresso: Nível I da Classe de Assistente, no regime de 40 horas com dedicação exclusiva, percebendo remuneração de R\$ 3.370,09 (três mil, trezentos e setenta reais e nove centavos).
- Resolução: 07/2006 – CEPE

Professor Auxiliar

- Titulação Exigida: Diploma de Graduação, no mínimo;
- Taxa de Inscrição: R\$ 52,00 (cinquenta e dois reais).
- Ingresso: Nível I da Classe de Auxiliar, no regime de 40 horas com dedicação exclusiva, percebendo remuneração de R\$ 2.106,06 (dois mil cento e seis reais e seis centavos).
- Resolução: 08/2006 – CEPE

Fortaleza, 12 de abril de 2006

René Teixeira Barreira
Reitor

ANEXO I DO EDITAL N° 42/2006

CENTRO DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

Campus do Pici - Bloco 906

CEP 60455-760

Fone: 4008 9810 - Fax: 4008 9806

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA

Campus do Pici - Bloco 914

CEP 60455-760

Fone: 4008 9884 - Fax: 4008 9889

DEPARTAMENTO DE FÍSICA

Campus do Pici - Bloco 922

CEP 60455-760

Fone: 4008 9903 - Fax: 4008 9450

DEPARTAMENTO DE COMPUTAÇÃO

Campus do Pici - Bloco 910

CEP 60455-760

Fone: 4008 9841 / 4008 9846 - Fax: 4008 9837

DEPARTAMENTO DE QUÍMICA ANALÍTICA E FÍSICO-QUÍMICA Campus do Pici - Bloco 940

CEP 60455-760

Fone: 4008 9980 - Fax: 4008 9982

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Campus do Pici - Bloco 911

CEP 60455-760

Fone: 4008 9855 / 4008 9857 - Fax: 4008 9864

DEPARTAMENTO DE GEOLOGIA Campus do Pici - Bloco 912

CEP 60455-760

Fone: 4008 9867 / 4008 9875 - Fax: 4008 9874

DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA E BIOLOGIA MOLECULAR

Campus do Pici - Bloco 907

CEP 60455-760

Fone: 4008 9817 / 4008 9819 - Fax: 4008 9829 / 4008 9789

DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E MATEMÁTICA APLICADA

Campus do Pici - Bloco 910

CEP 60455-760

Fone: 4008 9840 / 4008 9836(Fax)

CENTRO DE TECNOLOGIA

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA MECÂNICA E DE PRODUÇÃO

Campus do Pici - Bloco 714

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9635 - Fax: 4008 9636

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA ESTRUTURAL E CONSTRUÇÃO CIVIL

Campus do Pici - Bloco 710

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9607 / 4008 9606 - Fax: 4008 9601

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE TELEINFORMÁTICA

Campus do Pici - Bloco 705

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9577 - Fax: 4008 9574

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA ELÉTRICA

Campus do Pici - Bloco 705

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9581 - Fax: 4008 9574

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA QUÍMICA

Campus do Pici - Bloco 710

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9611 / 3288 9597

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE TRANSPORTES

Campus do Pici - Bloco 703

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9488 - Fax: 4008 9488

DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Av. da Universidade 2890 - Campus do Benfica - CEP 60020-181

Fone/Fax: 4009 7491

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA METALÚRGICA E DE MATERIAIS

Campus do Pici - Bloco 714

CEP: 60455-760

Fone: 4008 9359 - Fax: 40089 969

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Av. da Universidade 2995 - CEP 60020-181

Fone/Fax: 4009 7420

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Av. da Universidade 2995 - CEP 60020-181

Fone: 4009 7432 - Fax: 4009 7434

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Av. da Universidade 2762 - CEP 60020-181

Fone: 4009 7710 / 4009 7711 / 4009 7712 - Fax: 4009 7709

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Av. da Universidade, 2762 - CEP 60020-181

Fone: 4009 7696 / 4009 7697 - Fax: 4009 7701

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Av. da Universidade 2762 - CEP 60020-181

Fone: 4009 7746 / 4009 7741 / 4009 7738 - Fax: 4009 7748

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

Av. da Universidade 2683 - CEP 60020-181

Fone: 4009 7625 - Fax: 4009 7624

DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Av. da Universidade 2683 - CEP: 60020-181

Fone: 4009 7617 / 4009 7618 - Fax: 4009 7619

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Av. da Universidade 2762 - CEP: 60020-181

Fone: 4009 7722 / 4009 7723 / 4009 7724 - Fax: 4009 7734

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DO SOLO

Campus do Pici - Bloco 807

CEP:60455-760

Fone: 4008 9686 - Fax: 4008 9690

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA

Campus do Pici - Bloco 860

CEP:60455-760

Fone: 4008 9664 - Fax: 4008 9662

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

Campus do Pici - Bloco 804

CEP:60455-760

Fone: 4008 9754 - Fax: 4008 9755

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PESCA

Campus do Pici - Bloco 827

CEP:60455-760

Fone: 4008 9722 - Fax: 4008 9420

DEPARTAMENTO DE FITOTECNIA

Campus do Pici - Bloco 805

CEP:60455-760

Fone: 4008 9668 - Fax: 4008 9419

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS

Campus do Pici - Bloco 858

CEP:60455-760

Fone: 4008 9751 - Fax: 4008 9752

DEPARTAMENTO DE ZOOTECNIA

Campus do Pici - Blocos 808 e 809

CEP:60455-760

Fone: 4008 9703 - Fax: 4008 9694

FACULDADE DE MEDICINA

DEPARTAMENTO DE CIRURGIA

Rua Prof. Costa Mendes, 1608 - Rodolfo Teófilo - CEP 60416-200

Fone: 4009 8061 / 4009 8062 - Fax: 4009 8065

DEPARTAMENTO DE FISIOLOGIA E FARMACOLOGIA

Av. Cel. Nunes de Melo, 1127 - Rodolfo Teófilo - CEP 60430-270

Fone: 4009 8331 - Fax: 4009 8333

DEPARTAMENTO DE MEDICINA CLÍNICA

Rua Prof. Costa Mendes, 1608 - Rodolfo Teófilo - CEP 60416-200

Fone: 4009 8052 - Fax: 4009 8056

DEPARTAMENTO DE MORFOLOGIA

Rua Delmiro de Farias s/n - Rodolfo Teófilo - CEP 60416-030

Fone: 4009 8471 - Fax: 4009 8494

DEPARTAMENTO DE PATOLOGIA E MEDICINA LEGAL

Rua Alexandre Baraúna, 949 - Rodolfo Teófilo - CEP 60430-160

Fone: 4009 8301 - Fax: 4009 8316

DEPARTAMENTO DE SAÚDE COMUNITÁRIA

Rua Prof. Costa Mendes, 1608 - Rodolfo Teófilo - CEP 60416-200

Fone: 4009 8044 - Fax: 4009 8049

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE

DEPARTAMENTO DE TEORIA ECONÔMICA

Av. da Universidade, 2431 - CEP 60020-180

Fone: 4009 7797 / 4009 7798

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA APLICADA

Av. da Universidade, 2431 - CEP 60020-180

Fone: 4009 7799 / 4009 7800

FACULDADE DE DIREITO

DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO

Rua Meton de Alencar, s/n - CEP 60035-160

Fone: 4009 7839 / 4009 7840

DEPARTAMENTO DE DIREITO PRIVADO

Rua Meton de Alencar, s/n - CEP 60035-160

Fone: 4009 7837 / 4009 7838

DEPARTAMENTO DE DIREITO PROCESSUAL

Rua Meton de Alencar, s/n - CEP 60035-160

Fone: 4009 7835 / 4009 7836

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

Rua Waldery Uchoa, 1 - Benfica - CEP 60020-110

Fone: 4009 7674 / 4009 7675

FACULDADE DE FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENFERMAGEM

DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM

Rua Alexandre Baraúna, 1115 - Rodolfo Teófilo - CEP 60430-160

Fone: 4009 8455 / 4009 8451 - Fax: 4009 8456



Anexo 11

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

EDITAL Nº 98/2008 DE 10 DE NOVEMBRO DE 2008, REFERENTE À ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E TÍTULOS PARA PROFESSOR ADJUNTO E ASSISTENTE EM REGIME DE 20 (VINTE) 40 (QUARENTA) HORAS SEMANAIS PARA A UFRPE SEDE DOISIRMÃOS E UNIDADES ACADÊMICAS DE GARANHUNS E SERRA TALHADA.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, no uso de suas atribuições regimentais e em conformidade com o disposto na Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, fundamentada na autorização do Ministério da Educação e fundamentada na Portaria Normativa Interministerial Nº 22, de 30 de abril de 2007 do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão retificada pela Portaria Nº 224, de 23 de julho de 2007, e no Certificado de Disponibilidade Orçamentária para a realização de Concurso Público, determina a abertura das inscrições para o Concurso Público de Provas e Títulos para preenchimento de cargo público de Professor da carreira de Magistério Superior, na classe de Adjunto e Assistente, com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas e 20 horas semanais, para a UFRPE Sede Dois Irmãos, e Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada, mediante as seguintes cláusulas e condições: **1-DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES** 1.1. O presente concurso será regido por este Edital e será executado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. As provas serão realizadas pelos Departamentos relacionados no quadro abaixo, situados no Campus Universitário da UFRPE, em Dois Irmãos, s/n, CEP: 52171-900. Recife-PE. Fones: (81) 3320.6290; (81) 3320.6491, respectivamente, onde se dará a lotação do candidato aprovado. 1.2. O Concurso Público visa ao provimento de vagas no cargo de Professor Adjunto e Assistente, em regime de trabalho de 40(quarenta) e 20(vinte) horas semanais, segundo quadro abaixo:

Departamento/ Unidade Acadêmica	Área ou Matéria(s)	Vagas	Regime de Trabalho	Perfil do Candidato
Ciência Florestal	Manejo Florestal	01	40 horas	Doutor em Ciências Florestais na Área de Manejo Florestal
Estatística e Informática	Estatística	01	20 horas	Doutor em Estatística ou áreas Afins
Estatística e Informática	Informática	02	40 horas	Doutor em Ciência da Computação com publicação e tese de teoria da Computação
Estatística e Informática	Informática	01	40 horas	Doutor em Ciência da Computação com publicação e tese na área Sistemas Distribuídos
Estatística e Informática	Informática	01	40	Licenciado com doutorado

Informática			horas	em Ciências Exatas com publicação na área de Ensino à Distância
Estatística e Informática	Informática	01	40 horas	Doutor em Ciência da Computação com publicação e tese na área de Ensino à Distância.
Pesca e Aqüicultura	Administração e Legislação Pesqueira/A spectos da Pesca Brasileira	01	40 horas	Graduado em Engenharia de Pesca; ou Ciências Biológicas; ou Oceanografia; ou Ciências Ambientais com doutorado em Engenharia de Pesca ou Áreas de domínio das matérias do concurso.
Pesca e Aqüicultura	Geologia dos Ambientes Aquáticos/Fundamentos de Oceanografia, Limnologia e Biologia Aquática.	01	40 horas	Doutor em Engenharia de Pesca ou Áreas Afins, com atuação na Área de Maricultura.
Letras e Ciências Humanas	Filosofia/Epistemologia	01	20 horas	Graduado em Filosofia ou Áreas Afins com mestrado em Filosofia.
Letras e Ciências Humanas	Política e Legislação/Teoria Política	01	20 horas	Mestre em Ciência Política; ou História; ou Sociologia; ou Filosofia
Letras e Ciências Humanas	Política e Legislação/Direito Agrário	01	20 horas	Mestre em Direito ou mestre em Ciências Políticas
Educação	Métodos e Técnicas de Ensino/Didática; Metodologia do Ensino da Arte; Arte na Prática Pedagógica; Estágio Supervisionado	01	40 horas	Licenciado em Artes com Doutorado em Artes ou Áreas Afins
Educação	Métodos e Técnicas de Ensino/Didática; Metodologia do Ensino das Ciências	01	40 horas	Licenciado em História ou Ciências Sociais com Doutorado em História ou Ciências Sociais.

	Sociais; Metodologia do Ensino de História; Estágio Supervisiona do.			
Educação	Métodos e Técnicas de Ensino/Didát ica, Metodologia do Ensino de química, e Estágio Supervisiona do em Química.	01	40 horas	Licenciado em Química com doutorado em Áreas Afins.
Educação	Métodos e Técnicas de Ensino/Didát ica, Metodologia do Ensino de matemática e Estágio Supervisiona do em Matemática	01	40 horas	Licenciado ou Bacharel em Matemática com doutorado em Educação ou Áreas Afins.
Medicina Veterinária	Clínica Médica de Eqüinos e Suínos (com foco em Suíno)	01	40 horas	Médico Veterinário com doutorado em Medicina Veterinária e tese defendida na área de Clínica e/ou sanidade de suínos.
Tecnologia Rural	Segurança Alimentar e Nutricional/ Gastrotecnia	01	40 horas	Mestre com Experiência na Área de Alimentos
Tecnologia Rural	Cozinha Típica de Pernambuco /Cozinha das Américas	01	40 horas	Mestre com Experiência na Área de Alimentos
Tecnologia Rural	Confeitaria e Doceria	01	40 horas	Mestre com Experiência na Área de Alimentos
Tecnologia Rural	Tecnologia do Pescado e Tecnologia da carne e Produtos Derivados	01	40 horas	Doutor na área de Tecnologia de Alimentos com ênfase em Pescado e/ou Carne e Derivados.
Agronomia	Física do Solo	01	40 horas	Doutor em Ciência do Solo com área de concentração

				em Física do Solo.
* PREG	Matemática	03	40 horas	Doutor em Matemática ou áreas Afins
Matemática	Matemática	04	40 horas	Doutor em Matemática ou Áreas Afins
Unidade Acadêmica de Serra Talhada	Direito Agrário	01	20 horas	Mestre em Direito ou mestre em Ciências Políticas
Unidade Acadêmica de Serra Talhada	Teoria Política	01	20 horas	Mestre em Ciência Política; ou História; ou Sociologia; ou Filosofia
Unidade Acadêmica de Serra Talhada	**Educação Física	01	40 horas	Graduado em Educação Física. Com mestrado em Educação Física ou Áreas Afins.
Unidade Acadêmica de Garanhuns	**Educação Física	01	40 horas	Graduado em Educação Física. com mestrado em Educação Física ou Áreas Afins.

* Para essas vagas serão mantidas as inscrições referentes ao edital 40/07, adicionadas às inscrições desse edital, e o concurso será executado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

** Para essas vagas será realizada além da prova escrita, didática e o plano de atividades, prova de esforço físico.

1.3 A seleção para o cargo de Professor Adjunto e Assistente constará das seguintes etapas: a) Inscrição, sujeita à homologação; b) Prova Escrita, em caráter eliminatório, com peso 2; c) Prova Didática, com peso 4; d) Prova de Títulos, com peso 2; e) Prova Oral para Defesa Pública do Plano de Atividades (Ensino, Pesquisa e Extensão), com peso 2.

1.4 Na hipótese de não ocorrer inscrição para o perfil de Doutor, o prazo ficará automaticamente prorrogado por mais 15 (quinze) dias consecutivos, transformando-se a vaga para o cargo de Professor Assistente, mudando o perfil para Mestre, permanecendo inalterados os demais itens. Não ocorrendo inscrição para Mestre em atendimento ao perfil inicial, o prazo ficará prorrogado por mais 15 dias no mesmo perfil.

2. DO CARGO:

2.1 Cargo: PROFESSOR ADJUNTO – NÍVEL 1 / PROFESSOR ASSISTENTE NÍVEL 1.

2.2 Descrição das Atividades: docência de nível superior na área do concurso e participação nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

2.3- Regime de Trabalho: 40 horas semanais e 20 horas semanais;

2.4 Remuneração: Professor Adjunto I 40 horas semanais, R\$ 3.581,08 (três mil quinhentos e oitenta e um reais e oito centavos) mais auxílios; Professor Assistente I 40 horas R\$ 2.426,54 (dois mil quatrocentos e vinte e seis reais e cinquenta e quatro centavos) mais auxílios e Professor Assistente I 20 horas, R\$ 1.477,67 mais auxílios.

2.5 Requisito Básico: ser portador do título de Doutor ou Mestre conforme o caso na área ou Matérias especificadas nos quadros acima.

3. DOS REQUISITOS BÁSICOS PARA INVESTIDURA NO CARGO:

3.1- Ter nacionalidade brasileira ou portuguesa e, em caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento de gozo de direitos políticos, nos termos do § 1º do art. 12 da Constituição Federal.

3.2- Para o candidato estrangeiro, ter o Visto Permanente no momento da posse.

3.3- Estar em dia com as obrigações eleitorais.

3.4- Apresentar Certificado de Reservista ou de Dispensa de

Incorporação, em caso de candidato brasileiro do sexo masculino. 3.5- Comprovar o nível de formação exigido para o cargo, conforme indicado no quadro geral. 3.6- Ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo. 3.7- Comprovar o registro no Conselho de Classe, quando houver exigência, em Lei, desse registro para o exercício da docência. 3.8- Cumprir as determinações deste Edital. 3.9- Firmar declaração de não estar cumprindo sanção por inidoneidade, aplicada por qualquer órgão público ou entidade da esfera federal, estadual ou municipal. **4 DA INSCRIÇÃO NO CONCURSO PÚBLICO.** 4.1- O candidato deverá efetuar sua Inscrição no concurso para fins de comprovação dos requisitos exigidos para o cargo/área a que deseja concorrer, no período de 11 de novembro a 10 de dezembro de 2008, no horário de 8 horas e 30 minutos às 11 horas e 30 minutos e das 14 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos, na Secretaria do Departamento de Oferta da(s) Vaga(s) para as vagas da Sede Dois Irmãos, ou na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, para as Vagas das Unidades Acadêmicas, podendo obter informações pelos telefones: As vagas para a Sede Dois Irmãos: Departamento de Letras e Ciências Humanas: (81) 3320.6451. Departamento de Estatística e Informática: (81) 3320.6491. Departamento de Ciência Florestal: (81) 3320.6290. Departamento de Matemática: (81) 3320.6401. Departamento de Pesca e Aqüicultura: (81) 3320.6501. Departamento de Tecnologia Rural: (81) 3320.6261. Departamento de Educação: (81) 3320.6581. Departamento de Medicina veterinária: (81) 3320.6401. 4.2- Para as vagas referentes às Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada as inscrições serão efetuadas junto à Secretaria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, no endereço indicado no subitem 1.1; obter informações pelos telefones: (81) 3320-6041, (87) 3761.0969, ou (87) 3831.1927, ou pelos e-mails: proreitor@preg.ufrpe.br ou zezalima@preg.ufrpe.br. 4.3, as inscrições para essas vagas serão efetuadas junto à Secretaria da Pró-Reitoria de Ensino no endereço indicado no subitem 1.1.

4.4- As inscrições poderão ser efetuadas pessoalmente ou através de procurador ou, ainda, via postal utilizando o serviço SEDEX. 4.5 As inscrições através de procurador, deverão ser realizadas por procurador regularmente constituído através de Procuração Particular específica, com poderes especiais para tal fim e firma reconhecida do candidato outorgante. 4.6- Ao servidor público é proibido atuar como Procurador para efetivar a inscrição do Candidato, conforme disposto no item XI do art.117 da Lei 8.112/90. 4.7- As inscrições via postal deverão ser remetidas para o endereço indicado no subitem 1.1, e somente serão aceitas se os documentos para a inscrição, exigidos no item 4.7 deste Edital tiverem sido postados até o último dia do prazo de inscrição. 4.7 - Os documentos que deverão ser apresentados no ato da inscrição ou, caso a mesma seja feita via postal, estão listados a seguir e deverão estar com carimbo de conferido conforme o original, observando-se que os funcionários da PREG não estão autorizados a realizar a referida conferência, devendo o candidato trazer os documentos conferidos e carimbados: a) requerimento dirigido ao Diretos Do Departamento de oferta da vaga ou a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, conforme o caso, contendo qualificação completa do candidato, definindo a(s) Matéria(s) ou Área para a(s) qual(ais) está se inscrevendo;b) cópia da Carteira de Identidade ou do Documento de Identidade Profissional ou ainda do Passaporte, caso o candidato seja de outra nacionalidade; c) cópia do Cartão do Cadastro de Pessoa Física (CPF) (dispensado para o candidato estrangeiro); d) cópia do Título de Eleitor com comprovante de votação da última eleição, ou documento oficial que comprove a quitação da referida obrigação eleitoral; e) cópia do documento comprobatório da quitação com serviço militar, para os candidatos do sexo masculino; f) documento oficial que comprove que o candidato não possui antecedentes criminais; g) carta de recomendação de 2 (dois) Professores Universitários, não serão aceitas cartas com assinatura digitalizadas. h) comprovante do pagamento da taxa de inscrição,

sobre pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas pelo candidato e que podem ter prosseguimento quando do desempenho das funções docentes ao assumir o cargo, ou informações sobre projetos que pretende desenvolver. No que se refere ao ensino, espera-se que o candidato apresente em linhas gerais as opções teórico-metodológicas que fará, que práticas pretende adotar, que relações interdisciplinares pretende manter, entre outras ações que objetivem assegurar a aprendizagem. Quanto à atividade de extensão espera-se que o candidato apresente idéias que tornem a Universidade cada vez mais voltada para os problemas sociais, com objetivo de encontrar soluções através de pesquisas básicas e aplicadas. 5.1– No ato da inscrição o candidato receberá oficialmente o programa referente à(s) matéria(s) ou Área para a(s) qual(ais) concorre, e as Instruções Complementares do Concurso. 5.2 – A inscrição no Concurso Público implicará, desde logo, o reconhecimento e tácita aceitação pelo candidato das condições estabelecidas no teor deste Edital e das Instruções Complementares, dos quais não poderá alegar desconhecimento. 5.3 - A qualquer tempo, poder-se-á anular a inscrição, a nomeação e a posse do candidato, desde que constatada falsidade em qualquer declaração e/ou qualquer irregularidade em documentos apresentados. 5.4- As informações prestadas no Formulário de Solicitação de Inscrição serão de inteira responsabilidade do candidato, dispondo a UFRPE do direito de excluir do Concurso Público aquele que não preencher o formulário de forma completa, correta ou que fornecer dados comprovadamente inverídicos. 5.5- Não será homologada a solicitação de inscrição que não atender rigorosamente ao estabelecido neste Edital. 5.6- O candidato deverá declarar, no Formulário de Solicitação de Inscrição, que os documentos necessários para investidura no cargo, serão apresentados por ocasião da posse. 5.7- É vedada a inscrição condicional a posterior complementação documental após a inscrição; **6 – DA TAXA DE INSCRIÇÃO.** 6.1– O candidato deverá recolher através de Guia de Recolhimento da União (GRU) o valor de R\$ 80,00 (oitenta Reais) ou R\$ 65,00 (sessenta e cinco reais), para as categorias Doutor ou Mestre, respectivamente, em qualquer agência do Banco do Brasil, Código de Recolhimento 28883-7, UG 153165 e Gestão: 15239. 6.2 - Para obter a GRU o candidato poderá acessar a página www.tesouro.fazenda.gov.br/ Sistema de Administração Financeira/ GRU/ Impressão GRU/ Avançar/ Nr. de referência 15316515239., ou, obtê-la no Caixa Eletrônico do Banco do Brasil, onde estão disponíveis as informações necessárias para o preenchimento da referida guia. 6.3 - Em nenhuma hipótese será concedida isenção ou devolução da taxa de inscrição, salvo se o concurso for cancelado por deliberação da Universidade. 6.4 - DA SOLICITAÇÃO DE ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO. Os candidatos que irão solicitar isenção da taxa de inscrição deverão fazê-lo até o dia 21 de novembro. Terão direito a isenção, segundo Decreto 6.593, de 02 de outubro de 2008, o candidato que: a) estiver

nos termos do subitem 6.1 deste Edital. i) documento comprobatório do grau de formação exigido para o exercício do cargo, caso o candidato esteja matriculado no curso de pós-graduação com previsão de defesa antes do prazo da investidura no cargo, deverá apresentar uma declaração assinada pelo Coordenador do Programa o qual está vinculado, declarando essa condição; j) uma via do currículo modelo *latte* comprovada, contendo a experiência e produção didática, acadêmica, científica, profissional, cultural e/ou artística. k) Plano de Atividades em quatro vias impressas, que servirá de base para a realização da prova de defesa pública de conhecimentos específicos, fundamentado no ensino, pesquisa e extensão, versando sobre a(s) Matéria(s) de escolha do concurso que será executado no período de três anos e servirá de base para avaliação do candidato ao final do estágio probatório. **5- O PLANO DE ATIVIDADES** deve abranger as intenções de trabalho do candidato quanto ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Podem ser apresentadas, por exemplo, breves informações

inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal-CadÚnico, de que trata o Decreto Nº 6.135, de 26 de junho de 2007 e, b) for membro de família de baixa renda de que trata o Decreto Nº 6.135, de 26 de junho de 2007; c) A isenção deverá ser solicitada mediante requerimento do candidato a Pró-Reitoria de Ensino de Graduado para as vagas das Unidades Acadêmicas ou ao Diretor Acadêmico do Departamento de oferta da vaga para a Sede Dois Irmãos, contendo: 1- indicação do Número de Identificação Social-NIS, atribuído pelo CadÚnico; e declaração de que atende à condição estabelecida na letra b acima; d) UFRPE consultará o órgão gestor do CadÚnico para verificar a veracidade das informações prestadas pelo candidato, a declaração falsa sujeitará o candidato às sanções previstas em lei, aplicando-se, ainda, o disposto no parágrafo único do art. 10 do Decreto Nº. 83.936, de 6 de setembro de 1979; e) o resultado da solicitação será divulgado no dia 25/11/2008; **7 - DA HOMOLOGAÇÃO DA INSCRIÇÃO.** 7.1 - Os requerimentos das inscrições, juntamente com a documentação apresentada pelo candidato, serão examinadas previamente pela Comissão de Inscrição e submetidas à apreciação do Conselho Técnico Administrativo do Departamento de oferta da vaga no caso da Sede Dois Irmãos ou do Conselho Técnico Administrativo da Unidade Acadêmica de Garanhuns ou Serra Talhada, conforme o caso, para homologação, cujo resultado será publicado no Diário Oficial da União, bem como no site da UFRPE, ficando disponível na Secretaria do Departamento Acadêmico ou Unidade Acadêmica. Deste resultado, cabe recurso, no prazo de dois dias úteis da data da publicação no DOU, mediante requerimento dirigido a Pró-reitora de Ensino de Graduado ou Diretor Acadêmico conforme o caso e submetido a julgamento pelos seus Conselhos Técnicos Administrativos respectivos. 7.2 - O candidato que apresentar a documentação exigida incompleta não terá homologada a sua inscrição, sendo automaticamente eliminado do Concurso. 7.3 - Para efeito de homologação da inscrição a Comissão Examinadora do concurso poderá acatar títulos e certificados de Pós-Graduado emitidos por instituições estrangeiras, ainda não revalidados ou em fase de revalidação, traduzido por tradutor juramentado. 7.4 – O reconhecimento/revalidação dos títulos e certificados de Pós-Graduado emitidos por instituições estrangeiras, para fins de nomeação, integrará o processo. **8 – DA BANCA EXAMINADORA.** 8. 1 - O concurso público será julgado por Banca Examinadora, composta por três Docentes titulares, sendo dois internos e um externo à UFRPE e mais dois docentes suplentes, um interno e outro externo a UFRPE. **9 - DAS PROVAS.** 9.1 O concurso será realizado através das seguintes etapas: I - Prova Escrita, com caráter eliminatório – peso 2; II - Prova de Títulos - peso 2; III - Prova Didática – peso 4; IV - Prova Oral de Defesa Pública do Plano de Atividades – peso 2; 9.2 - O cronograma das atividades será disponibilizado no site da UFRPE(www.ufrpe.br) na semana que antecede o concurso. 9.3 – As provas serão realizadas da seguinte forma: I - Para a PROVA ESCRITA, será sorteado um ponto do programa; II - Para a PROVA DE TÍTULOS, serão examinados e pontuados os títulos do candidato devidamente comprovados; III - Para a PROVA DIDÁTICA e a PROVA ORAL de DEFESA PÚBLICA DO PLANO DE ATIVIDADES somente participarão os candidatos que obtiverem média igual ou superior a 7 (sete) na Prova Escrita. 9.4 - As provas serão realizadas na UFRPE/ Sede Dois Irmãos localizada à Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos, CEP 52.171-900, Recife – PE. 9.5 - Os objetivos e os critérios relativos às PROVAS do concurso estão definidos nas Instruções Complementares. 9.6 – A PROVA ORAL de defesa pública () e Atividades, conforme disposto nas INSTRUÇÕES COMPLEMENTARES EDITAL DO CONCURSO PARA PROFESSOR DO TERCEIRO GRAU, tem como objetivo avaliar a capacidade do candidato de organizar e expor as idéias com objetividade, clareza e espírito crítico, dentro do tempo previsto para sua realização; a relevância e pertinência do

Plano de Atividades do candidato para a(s) Matéria(s) do concurso e a relevância e pertinência do Plano de Atividades do candidato para a UFRPE. **10. DO RESULTADO DO CONCURSO.** 10.1- A classificação dos candidatos far-se-á pela ordem decrescente da Nota Final do Concurso e o resultado será publicado no DOU e divulgado no site da UFRPE, após a homologação pela Câmara de Ensino da UFRPE. 10.2 - Em caso de empate, será dada preferência ao candidato mais idoso, nos termos do artigo 27, parágrafo único da Lei n. 10.741, de 01 de outubro de 2003.

11 – DO PRAZO DE VALIDADE DO CONCURSO. 11.1 - O prazo de validade do concurso é de 01 (um) ano, a contar da data da publicação do Edital de homologação do resultado em DOU, podendo ser prorrogado por mais um ano, segundo interesse da Instituição. 11.2 – Surgindo novas vagas, poderão ser nomeados os candidatos aprovados, obedecendo à ordem de classificação, desde que dentro do prazo de validade. 11.3 – Na hipótese de renúncia ou desistência expressa, por escrito, do candidato aprovado e convocado para a nomeação, ou, caso não venha a tomar posse dentro do prazo legal, e, ainda, quando houver vacância da vaga preenchida em razão deste concurso, a UFRPE poderá convocar os candidatos subsequêntes, em estrita obediência à ordem de classificação. 11.4 - Caso não exista candidato aprovado, a UFRPE poderá aproveitar candidatos aprovados em outras IFES na mesma Área ou Áreas afins, desde que exista compatibilidade de perfil e desde que o concurso em pauta esteja dentro do prazo de validade.

12 - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS. 12.1 – A inscrição do candidato implicará aceitação das normas do Concurso contidas em comunicados, neste Edital e em outros editais eventualmente publicados. 12.2 – O candidato aprovado assumirá o compromisso de ministrar aulas na área de sua aprovação no Concurso, independentemente da especificidade da disciplina, obedecendo às necessidades e ao interesse da Instituição. 12.3 - As despesas decorrentes da participação em todas as fases e em todos os procedimentos do Concurso Público correrão à conta do candidato, que não terá direito a alojamento, alimentação, transporte e/ou ressarcimento de despesas. 12.4 - O candidato empossado ficará submetido ao regime de 40 horas semanais, podendo a jornada de trabalho ser cumprida nos turnos em que a Instituição mantiver atividades e na Unidade para a qual concorreu. 12.5 - O Edital de Resultado Final do Concurso Público contemplará todos os candidatos aprovados. 12.6 - Todo edital relativo a este Concurso Público será publicado no Diário Oficial da União, divulgado na internet, no endereço eletrônico da UFRPE: www.ufrpe.br. 12.7 - O candidato que vier a ser nomeado e empossado estará sujeito ao Regime Jurídico dos Servidores Cíveis da União, instituído pela Lei n. 8.112, de 11/12/1990, e alterações subsequêntes, e pelas normas em vigor na UFRPE. 12.8 - A aprovação e a classificação no Concurso geram, para o candidato, apenas a expectativa de direito à nomeação, observando as disposições legais pertinentes, o interesse e a conveniência da UFRPE. 12.9 - A posse fica condicionada à aprovação em inspeção médica a ser realizada pela Junta Médica Oficial da UFRPE e ao atendimento das condições constitucionais e legais. 12.10 - No ato da posse serão exigidos todos os documentos declarados pelo candidato no período de inscrição e os indicados abaixo com cópias autenticadas em cartório, bem como, declaração de que não ocupa cargo público nem exerce qualquer tipo de atividade profissional remunerada, e, ainda, de que não foi demitido ou destituído de Cargo em Comissão do Serviço Público Federal, nos termos do art. 137 da Lei n. 8.112/1990.

12.11- a) Certificado de Reservista ou de Dispensa de Incorporação para candidatos brasileiros do sexo masculino; b) Título de Eleitor, com o comprovante de votação na última eleição; c) Cadastro de Pessoa Física/CPF; d) Documento de identidade com validade em todo o território nacional; e) Diploma de curso de Graduado, com respectivo histórico escolar; f) Diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de Mestrado, na Área de conhecimento especificada no

Perfil do Candidato, com respectivo histórico escolar; g) Diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de Doutorado, na Área de conhecimento especificada no Perfil do Candidato, com respectivo histórico escolar. 12.12 – Não serão aceitas declarações condicionadas a entrega dos exemplares definitivos nos Programas de Pós-Graduado, na declaração tem que esta claro que o candidato concluiu o Curso de Pós-Graduado com data de conclusão até o dia da posse no cargo. 12.13 - O candidato deverá manter atualizado seu endereço na Unidade, enquanto estiver participando do Concurso e se aprovado, na SUGEP/UFRPE. São de inteira responsabilidade do candidato os prejuízos decorrentes da não atualização de seu endereço. 12.14 - Os casos omissos serão resolvidos pela UFRPE. 12.15 - Legislação com entrada em vigor após a data de publicação deste Edital, bem como alterações em dispositivos legais e normativos a ele posteriores, não serão objetos de avaliação nas provas do Concurso. 12.16 - O candidato deverá observar, atentamente, as etapas do concurso publicadas em editais e divulgações no site da UFRPE: www.ufrpe.br. 12.7 - Não caberá processo de revisão de notas das provas do Concurso, de acordo com o § 2º do Artigo 115 do Regimento Geral da UFRPE, com redação dada pela Resolução nº 001/2008-CONSU. 12.8- Até o final do Estágio Probatório, o Docente deverá apresentar um Certificado de conclusão do Curso de Iniciação à Docência do Ensino Superior oferecido pela UFRPE sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Recife, 10 de novembro de 2008.

PROF. VALMAR CORRÊA DE ANDRADE
REITOR DA UFRPE

Galeria de Ministros

Ministro Fernando Haddad

Período: 29/07/2005

Ministro Tarso GenroPeríodo: 27/01/2004
a 29/07/2005**Ministro Cristovam Buarque**Período: 01/01/2003
a 27/01/2004**Ministro Paulo Renato Souza**Período: 01/01/95
a 01/01/2003**Ministro Murílio de Avellar Hingel**Período: 01/10/92
a 01/01/95**Ministro Eraldo Tinoco Melo**

Período: 04/08/92 a 01/10/92

Ministro José Goldemberg

Período: 02/08/91 a 04/08/92

Ministro Carlos Alberto Chiarelli

Período: 15/03/90 a 21/08/91

Ministro Carlos Corrêa deMenezes Sant'anna

Período: 16/01/89 a 14/03/90

Ministro Hugo Napoleão doRego Neto

Período: 03/11/87 a 16/01/89

Ministro Aloísio Guimarães Sotero

Período: 06/10/87 a 30/10/87(interino)

Ministro Jorge Konder Bornhausen

Período: 14/02/86 a 05/10/87

Ministro Marco Antônio de Oliveira Maciel

Período: 15/03/85 a 14/02/86

Ministra Esther de Figueiredo Ferraz

Período: 24/08/82 a 15/03/85

Ministro Rubem Carlo Ludwig

Período: 27/11/80 a 24/08/82

Ministro Eduardo Mattos Portella

Período: 15/03/79 a 26/11/80

Ministro Euro Brandão

Período: 30/05/78 a 14/03/79

Ministro Paulo de Tarso Santos

Período: 18/06/63 a 21/10/63

Ministro Theotônio Maurício Monteiro de Barros Filho

Período: 23/01/63 a 18/06/63

Ministro Darcy Ribeiro

Período: 18/09/62 a 23/01/63

Ministro Roberto Tavares de Lira

Período: 12/07/62 a 14/09/62

Ministro Antônio Ferreira de Oliveira Brito

Período: 08/09/61 a 11/07/62

Ministro Brígido Fernandes Tinoco

Período: 31/01/61 a 25/08/61

Ministro Pedro Paulo Penido

Período: 1º/07/60 a 17/10/60

Ministro José Pedro Ferreira da Costa

(interino com substituição) Período: 17/06/60 a 24/06/60

Ministro Nereu de Oliveira Ramos

(interino com substituição) Período: 03/10/56 a 04/11/56

Ministro Celso Teixeira Brant(interino com substituição)
Período: 30/04/56 a 04/05/56 e 05/05/56 a 02/10/56**Ministro Clóvis Salgado Gama**

Período: 31/01/56 a 30/04/56

Ministro Abgar de Castro Araújo Renault

Período: 24/11/55 a 31/01/56

Ministro Cândido Mota Filho

Período: 02/09/54 a 17/11/55

Ministro Edgar Rego Santos

Período: 06/07/54 a 02/09/54

Ministro Antônio Balbino de Carvalho Filho

Período: 25/06/53 a 02/07/54

Ministro Péricles Madureira de Pinho(interino com substituição)
Período: 26/05/53 a 24/06/53**Ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho**

Ministro Ney Aminthas de Barros Braga

Período: 15/03/74 a 30/05/78

Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho

Período: 03/11/69 a 15/03/74

Ministro Favorino Bastos Mércio

(interino) Período: 13/12/67 a 03/11/69

Ministro Tarso de Moraes Dutra

Período: 15/03/67 a 05/12/67

Ministro Guilherme Augusto Canedo de Magalhães

Período: 04/10/66 a 17/10/66(interino) e

Período: 21/10/66 A 10/11/66 (interino com substituição)

Ministro Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão

Período: 22/04/65 a 10/01/66 (interino com substituição) e

Período: 30/06/66 a 04/10/66

Ministro Pedro Aleixo

Período: 10/01/66 a 30/06/66

Ministro Flávio Suplicy de Lacerda

Período: 15/04/64 a 08/03/65

e Período: 22/04/65 a 10/01/66

Ministro Luís Antônio da Gama e Silva

Período: 06/04/64 a 15/04/64

Ministro Júlio Furquim Sambaquy

Período: 21/10/63 a 06/04/64

(interino)

Período: 31/01/51 a 25/05/53

Ministro Pedro Calmon Muniz de Bittencourt

Período: 04/08/50 a 31/01/51 e Período: 18/06/59 a 16/06/60

Ministro Eduardo Rios Filho

(interino com substituição)

Período: 15/05/50 a 30/06/50e Período: 30/06/50 a 04/08/50

Ministro Clemente Mariani Bittencourt

Período: 06/12/46 a 15/05/50

Ministro Ernesto de Souza Campos

Período: 31/01/46 a 06/12/46

Ministro Raul Leitão da Cunha

Período: 30/10/45 a 31/01/46

Ministro Gustavo Capanema

Período: 23/07/34 a 30/10/45

Ministro Washington Pereira Pires

Período: 16/09/32 a 23/07/34

Ministro Belisário Augusto de Oliveira Pena

(interino) Período: 16/09/31 a 01/12/31

Ministro Francisco Luís da Silva Campos

Período: 06/12/30 a 31/08/31 e Período: 02/12/31 a 15/09/32

Anexo 13

Galeria dos Secretários

[Danilo Jorge de Barros Cabral](#) (atual secretário de educação)
[Mozart Neves Ramos](#) (03.02.03 - 01.01.07)
[Francisco de Assis](#) (09.04.02 - 03.02.03)
[Raul Henry](#) (24.01.01 - 08.04.02)
[Éfrem de Aquiar Maranhão](#) (01.01.99 - 23.01.01)
[Silke Weber](#) (01.01.95 - 31.12.98)
[Roberto José Marques Pereira](#) (17.02.93 - 31.12.94)
[José Jorge de Lima](#) (15.03.91 - 17.02.93)
[Fernando Antônio Gonçalves da Silva](#) (01.04.90 - 14.03.91)
[Silke Weber](#) (15.03.87 - 15.03.90)
[Alexandre Kruse Grande Arruda](#) (15.05.86 - 15.03.87)
[Edgar Arlindo de Mattos Oliveira](#) (26.05.83 - 14.05.86)
[Everardo de Almeida Maciel](#) (15.03.83 - 25.05.83)
[Creuza Maria Gomes de Araújo](#) (16.02.82 - 15.03.83)
[Joel de Hollanda Cordeiro](#) (16.03.79 - 12.02.82)
[José Jorge de Lima](#) (16.03.75 - 15.03.79)
[Manoel Costa Cavalcanti](#) (16.03.71 - 15.03.75)
[Roberto Magalhães Melo](#) (02.06.67 - 15.03.71)
[José Antônio Barreto Guimarães](#) (10.02.67 - 01.06.67)
[José Brasileiro Tenório Vilanova](#) Tenório Vilanova (10.08.66 - 31.01.67)
[Edson Moury Fernandes](#) (02.04.64 - 05.08.66)
[Anita Paes Barreto](#) (07.10.63 - 01.04.64)
[Germano Vasconcelos Coelho](#) (01.02.63 - 02.10.63)
[Lourival Faustino Vilanova](#) (02.02.59 - 31.01.63)
[José Euclides Bezerra Cavalcanti](#) (14.11.58 - 31.01.59)
[Merval de Almeida Jurema](#) (03.07.58 - 13.11.58)
[Aderbal de Araújo Jurema](#) (10.09.54 - 01.07.58)
[Gilberto Ozório de Oliveira Andrade](#) (12.12.52 - 09.09.54)
[João Arruda Marinho Santos](#) (01.02.51 - 11.12.52)
[Reinaldo Dornelas Câmara](#) (05.07.50 - 01.02.51)
[Sílvio de Lira Rabelo](#) (25.04.49 - 04.07.50)

<http://www.educacao.pe.gov.br>