



e-ISSN: 2177-8183

**REVISITANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POR ALUNOS E DOCENTES DE
UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FLUMINENSE**

***REVISITING THE SOCIAL REPRESENTATIONS BY STUDENTS AND TEACHERS
OF INSTITUTE OF EDUCATION FLUMINENSE***

***REVISIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES POR ESTUDIANTES Y
PROFESORES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN FLUMINENSE***

Luiz Fernandes da Costa

luiz.fernandes2008@hotmail.com

Doutorando em Epistemologia e História da Ciência – UNTREF - AR
Faculdade Machado de Assis (FAMA) – Rio de Janeiro

RESUMO

Este estudo procurou conhecer indícios das representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores e alunos concluintes de Curso Normal Médio. A coleta de dados foi realizada em instituição localizada na cidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1959, ainda hoje considerada referência no ensino. A coleta de dados compreendeu atividades de observação nas dependências do instituto, registradas em diário de campo reflexivo, e aplicação de um teste de associação livre a 66 professores e 188 formandos em 2009. A partir da expressão indutora “formação para o magistério” os participantes associaram três palavras, expressões ou frases que lhes ocorriam quando aquela foi mencionada. Solicitou-se também que justificassem as palavras escolhidas. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC que identifica os possíveis elementos do núcleo central(NC) considerando a frequência(F) e a ordem média(OME). O NC da representação social de “formação para o magistério” para aos professores é composto pelos elementos ‘compromisso, vocação e educação’; para os formandos, os elementos são ‘educação, responsabilidade e vocação’. Identificadas essas centralidades, buscou-se entender o conteúdo das representações recorrendo-se às justificativas elaboradas pelos participantes. O resultado da pesquisa surpreendeu ao pesquisador. Todavia a partir de 2012 começa a se desvelar a partir de novos profissionais que chegam ao instituto e não concordam com o modelo de formação de professores, gerando um certo conflito. Em 2015 ocorre o desfecho quando o investigador descobre que a profissionalização do curso se dá através de livros de autoajuda, confirmando efetivamente para esse a veracidade da investigação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Curso Normal. Formação Docente. Revisão. Confirmação.

ABSTRACT

This study sought to find evidence of social representations of training for the teaching profession elaborated by teachers and students of the Normal Course. Data collection was carried out in an institution located in the city of Rio de Janeiro, inaugurated in 1959, still considered a reference in education. Data collection included observation activities at the institute's premises, recorded in a reflective field diary, and application of a free association test to 66 teachers and 188 students in training in 2009. From the inductive expression "training for teaching", the participants associated three words, expressions or phrases that occurred to them when that one was mentioned. They were also asked to justify the chosen words. The evoked words were submitted to the EVOC software that identifies the possible elements of the central nucleus (CN) considering the frequency (F) and the mean order (OME). The NC of the social representation of "training for teachers" is composed of the elements 'commitment, vocation and education'; already for students in training, the elements are 'education, responsibility and vocation'. Identifying these centralities, we sought to understand the content of the representations using the justifications elaborated by the participants. The research results surprised the researcher. However from 2012 begins to be clarified from new professionals who arrive at the institute and do not agree with the current training model, generating a certain conflict. In 2015, the outcome occurs when the researcher discovers that the professionalization of the course is given through self-help books, effectively confirming the truth of the investigation.

Keywords: Social Representations. Normal Course. Teacher Training. Review. Confirmation.

RESUMEN

Este estudio buscó encontrar evidencia de las representaciones sociales de la formación del profesorado preparadas por docentes y estudiantes de secundaria. La recolección de datos se realizó en una institución ubicada en la ciudad de Río de Janeiro, inaugurada en 1959, que aún hoy se considera una referencia en educación. La recopilación de datos comprendió actividades de observación en las instalaciones del instituto, registradas en un diario de campo reflexivo, y la aplicación de una prueba de asociación gratuita a 66 maestros y 188 estudiantes en 2009. De la expresión inductiva "capacitación para la enseñanza", los participantes asociaron tres palabras, frases o frases que se les ocurrieron cuando se mencionó eso. También se les pidió que justificaran las palabras elegidas. Las palabras evocadas se enviaron al software EVOC que identifica los posibles elementos del núcleo central (NC) considerando la frecuencia (F) y el orden promedio (OME). El CN de la representación social de la 'formación docente' para docentes se compone de los elementos 'compromiso, vocación y educación'; Para los alumnos, los elementos son 'educación, responsabilidad y vocación'. Al identificar estas centralidades, buscamos comprender el contenido de las representaciones utilizando las justificaciones elaboradas por los participantes. El resultado de la investigación

405

sorprendió al investigador. Sin embargo, a partir de 2012 comienza a desvelarse de los nuevos profesionales que vienen al instituto y no están de acuerdo con el modelo de formación del profesorado, generando un cierto conflicto. En 2015 se produce el resultado cuando el investigador descubre que la profesionalización del curso es a través de libros de autoayuda, lo que confirma efectivamente la veracidad de la investigación.

Palabras clave: Representaciones sociales. Curso normal Formación del profesorado. Revisión. Confirmación

INTRODUÇÃO

A Escola Normal detentora de menor prestígio entre as agências credenciadas na formação de professores em nível médio para atuar nas séries iniciais da educação básica, tem merecido pouca consideração pelo órgão legislativo da educação nacional. Isso se transformou na principal causa das sucessivas mudanças ocorridas a partir de 1997.

Desde que foi criada sobrevive a um sistema de descontinuidade, que se agravou a partir das orientações da LDB (BRASIL, 9394/96). Em 2002, a proposta de reformulação do Ensino Normal endossou em seu artigo 62 a provisoriedade que caracteriza este tipo de formação. Já a Reorientação Curricular para a Escolas do Curso Normal (SEE/RJ, 2005) é uma referência para a prática de professores. Nela, além de serem apresentadas propostas e sugestões ligadas à atividade docente, que evidenciam preocupação com o conhecimento didático-pedagógico, é delineado o perfil do professor formador em nível médio.

Entretanto, as muitas reorientações curriculares ocorridas na década de 1990 originaram mudanças de conteúdos, reduziram a carga horária de disciplinas nucleares e acrescentaram mais um ano ao curso para implementar 800h/a de Práticas Pedagógicas, o que provocou novos posicionamentos dos professores frente ao ensino das disciplinas. Soma-se a esses fatores o prenúncio do fim dessa modalidade de ensino, o que já é praticado por alguns estados brasileiros, como por exemplo: Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Goiás (MONTEIRO; NUNES, 2007).

O curso Normal vem perdendo a sua identidade como agência formadora. É o que se

constata com o recebimento de novos professores, que não se dão conta de que apesar da escola ser um estabelecimento de nível médio, sua proposta de trabalho é específica: formar professores. Nesse aspecto se percebe diferentes visões sobre a formação docente em nível médio, o que revelou a necessidade de investigar as representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores e alunos concluintes do curso, com a finalidade de compará-las. Para esse alcance adotou-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico já que se pretendia resgatar as representações sociais de professores e alunos em torno do tema Formação para o Magistério.

Conhecer as representações de formação para o magistério elaboradas tanto por professores como por alunos de uma instituição cinquentenária, ganha relevância porque vai ao encontro dos saberes partilhados por esses grupos. Tais saberes geram atitudes, crenças e instituem valores que norteiam as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula e, conseqüentemente, o trabalho docente. Como a identidade, a formação e trabalho docente são aspectos intimamente relacionados, compreender a formação docente é compreender, também, estes dois outros aspectos (MAIA, 2009).

A Teoria das Representações Sociais permite compreender os sentidos atribuídos à formação e à natureza dos obstáculos que professores e, possivelmente futuros professores, encontrarão para realizar seu trabalho. Isso decorre do fato de que as práticas educativas se realizam em consonância com as representações sociais e vice – versa, tornando possível sua identificação por meio do discurso desses profissionais, suas concepções e ações que interferem na formação dos alunos.

De forma que as representações sociais possibilitam a compreensão do pensamento social, quer nos seus pontos de convergência ou divergência, sendo por isso classificada por Moscovici (2003, p.43) como “a faculdade humana mais comum” que nasce a partir da comunicação. O autor considera que elas são definidas como conhecimentos organizados e partilhados por um grupo atendendo a sua própria realidade. Sua estrutura e partilha se dá

durante as comunicações interpessoais dos grupos, que guiam comportamentos e práticas sociais de forma a dar visibilidade a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. O que também pode ser considerado como fenômeno específico de um determinado grupo social que tem um modo particular de compreender e se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como senso comum. A representação social é de algo e de alguém (MOSCOVICI, 1978; 1981).

Nessa pesquisa optou-se por trabalhar com a abordagem estrutural, que é um dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Jean Claude Abric. Arruda (2002) observa que a abordagem estrutural se dá no campo semântico, onde se encontram diferentes métodos que dão significados às palavras segundo suas associações.

De acordo com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994) a representação social de um objeto está estruturada por meio de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central (NC) é rígido e impede mudanças ocasionais na estrutura, por isso o núcleo central é determinado “de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” (ABRIC, 1998, p.31).

No entanto Abric adverte que o fato de um elemento sobressair em relação aos demais não é suficiente para garantir a centralidade, mas se além dessa evidência der significado à representação, será um elemento do núcleo central. Trata-se do sistema mais estável da representação, sendo diretamente responsável pela sua significação e organização. Sua ausência provocaria uma desestrutura, levando radicalmente a uma representação diferente (ABRIC, 2001).

Assim o núcleo central transmite os sentidos da representação ancorado na partilha de valores dos sujeitos que compõem o grupo estudado, ao passo que o sistema periférico alimenta as experiências vividas por cada sujeito, seu envolvimento social consubstanciado pelas práticas do grupo. Entretanto o núcleo central é estável enquanto o sistema periférico é

flexível. As mudanças no periférico não atingem o núcleo central, mas funcionam como proteção. Apesar disso Abric considera que a investigação tem como resultado um corpo de informações que contém opiniões, atitudes e convicções que se engendram em torno de um valor central. Abric (1998) vislumbra o núcleo central como simples, concreto, consensual, historicamente marcado, imagético, coerente, com valor simbólico, poder associativo, saliência e forte conexão na estrutura que não pode ser refutável.

Já Gilly (2001) considera importante o estudo das representações sociais para compreender fenômenos educacionais numa perspectiva ampla e também para estudar aspectos do cotidiano escolar como saberes, relações pedagógicas e outros fatores que compõem a teia comunicacional de uma instituição escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo buscou-se empreender uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, por ser consoante com às representações sociais elaboradas por professores e alunos em um instituto de educação que forma professores em nível médio. O que se efetivou a partir da análise dos dados coletados em parte do ano de 2009.

Para Bodgan e Biklen (1999, p. 70) “ao escolher esse modelo de pesquisa, o pesquisador tem por objetivo compreender melhor, o comportamento e a experiência humana”. Por sua vez Ericson (2001) afirma que o tipo etnográfico permite uma boa aproximação com a escola para entender seu *modus operandi* e a reelaboração dos conhecimentos através de ações, atitudes, crenças e ações presentes no espaço escolar em comunicação com a realidade e o mundo.

Para dar início ao trabalho, foi solicitado formalmente à direção geral a participação do corpo docente e discente do estabelecimento de ensino. De posse dessa autorização a Equipe Técnico Pedagógica (ETP) do instituto fez o levantamento do número de docentes em

exercício e das turmas concluintes, público – alvo dessa pesquisa. Foram listados 100 professores e 270 alunos distribuídos em 10 turmas do 4º ano do curso normal. Dessa amostra, participaram efetivamente da pesquisa 66 professores e 188 alunos.

Para melhor alcance do conteúdo de uma representação Abric (1994) sugere a utilização da técnica da associação ou evocação livre, pois a partir de palavras indutoras, o sujeito associa outras palavras que lhe vêm à mente quando aquelas são mencionadas. “Devido à sua característica de espontaneidade e à dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o ‘universo semântico’ do objeto estudado” (idem).

Assim foi aplicado o teste de livre evocação com justificativa às palavras evocadas por professores e por alunos concluintes, pois se pretendia comparar as representações sociais de formação para o magistério desses grupos.

Foi solicitado aos professores e aos alunos participantes que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão indutora “formação para o magistério” e que as ordenassem da mais importante para a menos importante, justificando em um pequeno texto as palavras evocadas. As palavras foram agrupadas quanto ao nível semântico. Em seguida foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1992) que identifica os possíveis elementos do núcleo central (NC) considerando a frequência (F) e a ordem média (OME). A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência (F) e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde ao núcleo central. No quadrante superior direito se encontra a primeira periferia, considerado o

fluído social. No quadrante inferior direito, está a segunda periferia, onde se localizam os elementos de maior frequência e evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, definidos por Abric (1993, *apud* Sá 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais.

RESULTADOS

As seções em sequência apresentam e discutem a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por professores (P) e alunos concluintes (AC) de curso Normal Médio.

1. Professores

Dos 66 professores participantes, 20 eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Desses 39 têm idade superior a 40 anos, 21 se encontram na faixa de 21 a 35 anos e os seis demais estão em outras faixas. Quanto à formação todos são graduados, sendo que 38 concluíram Pós Graduação *lato sensu*, 17 tem apenas a graduação. Dentre todos eles, 33 cursaram a modalidade Normal em nível médio. Do total de professores, 63 são efetivos, dois fazem horas extras e um deles complementa horário de matrícula. Quanto ao tempo de trabalho na instituição, 33 ali atuam há menos de cinco anos.

A Tabela 1 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por professores de Curso Normal em nível médio.

Tabela 1 – possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por professores de Curso Normal em nível médio.

1,98	F ≥ 8	OME ≤	> 1,98	F ≥ 8	OME
Compromisso		13	Responsabilidade		11
1,92			2,09		
Educação		13			
1,69					
Vocação		12			
1,42					
1,98	F < 8	OME ≤	1,98	F < 8	OME >
Base para educação		4	Amor		4
1,25			2,50		
			Formação		4
			2,25		
			Trabalho		4
			2,75		

Encontrada a centralidade dessa representação, procurou-se conhecer seu conteúdo a partir das justificativas registradas por meio da proposta desenvolvida por Bardin (1977). Segundo a autora trata-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, P. 42)

A análise teve como ponto de partida cada elemento que compõe o núcleo central: ‘compromisso’, ‘educação’ e ‘vocação’. Esses elementos evidenciam contextos, aceções, crenças de cada professor participante e de seu grupo de pertença. De acordo com Moscovici

(1984 *apud* Sá, 1995, p.28), os indivíduos não só processam informações como interagem com elas de forma que “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos”.

A palavra compromisso, segundo Amora (2006, p.160) é uma “obrigação ou promessa um tanto solene, ou dívida que se deva pagar em determinado dia”. Para alguns professores, compromisso está relacionada a cuidado, o que não caracteriza, necessariamente, uma formação profissional. Isso decorre também do aumento de atribuições do professor, muitas delas não inerentes à docência, exigindo que ele atue como psicólogo, enfermeiro, médico, inspetor, conforme registra a professora: “A nossa responsabilidade enquanto professores é imensa, vai além do profissional, interferindo na formação pessoal” (P.5).

Se por um lado é exigido que os docentes “cuidem” mais de seus alunos do que ensinem (MAIA, 2009), isso contribui para que sua imagem ainda seja identificada como a de padre, capelão, sacerdote, pastor, o que o torna resignado ao sofrimento e dotado de poderes para transformar os conteúdos a serem ensinados num corpo doutrinário, ou meio pelo qual deve convencer os alunos.

O professor é também identificado como um herói, capaz de resolver todos e quaisquer problemas. Um ser iluminado, que conhece seus seguidores. A relação herói/homem e professor/aluno têm em comum o trabalho com/para seres humanos onde a interação é facilitada pela atividade (CODO, 2002).

Seguindo essa linha de considerações a palavra compromisso parece estar relacionada à construção da identidade docente, que se sustenta a partir do bom desempenho dos alunos. E ainda ligado aos elementos periféricos formação, amor, responsabilidade, trabalho, o que permite depreender que a formação pode resultar do compromisso com a realização de um trabalho bem sucedido. Tal delineamento prescinde ainda de uma relação afetiva, cativadora e que faz parte da responsabilidade do professor, como aponta a professora:

“Os alunos vêm para o curso muito novinhos e vários não foi por escolha, mas porque os
413

pais quiseram ou porque foi onde conseguiu vaga. É preciso um trabalho muito sério de nós, professores, para que eles entendam a responsabilidade e o compromisso social com a transformação a sociedade“ (P.11).

A palavra educação, segundo Amora (2006, p. 241) significa “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”. Também significa “ação e educar, cortesia e polidez”.

Para os professores educação é ministrar conteúdos escolares com o intuito de formar o aluno de forma plena. Consideram-na como a mola-mestra para o desenvolvimento da sociedade e de seus membros, pois

“sem educação não há como uma nação se desenvolver (cientificamente e socialmente). Não entendo como os governos se negam a priorizar a educação“ (P.12).
Visto que, no sentido amplo da palavra, a educação é solução para problemas que enfrentamos em todas as esferas, nacionais e internacionais (P. 14).

A educação é solução de problemas em qualquer esfera, sendo também a chave mágica para a libertação das pessoas como indivíduos ou sociedade. É uma necessidade. Todo educador deve orientar os alunos quanto a seus direitos e deveres sociais. É uma condição sem a qual o educador não o será de fato. É dinâmica, movimenta tudo: “ Educação move todos os aspectos da vida. Sem ela não se estabelece a ponte entre ensinar, aprender e praticar” (P. 45).

O elemento educação está ligado aos elementos intermediários, como produto resultante da formação, responsabilidade, trabalho e amor. Ao mesmo tempo, segundo os respondentes, não é possível ter compromisso com a educação sem ter vocação.

Já a palavra vocação, significa “tendência, propensão ou inclinação para qualquer estado, profissão, ofício”. (AMORA, 2006,,p.775). Também pode ser “disposição natural do espírito, talento”. Porém Freire (1996, p.161) concebe vocação é como uma utopia ”que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários [...] mas cumpre como pode o seu dever”.

As justificativas dos professores apontaram que este precisa ter vocação para transmitir conhecimentos e que no exercício do magistério os alunos se transformam e podem transformar o mundo. Muitas vezes essa vocação é entendida como o saber-fazer, ou seja, ser vocacionado é ser competente. A vocação também é entendida por muitos como “graça”, fazendo do professor um missionário, semeador de boas palavras e que vaticina sempre as possibilidades da aprendizagem, como a de realizar sonhos.

Pode-se dizer, talvez um pouco enfaticamente, que é o início de tudo. É ela um anseio inexplicável que faz decisiva a personalidade de algumas pessoas. Não acho que seja prescindível (P. 36).

A qualificação do professor se dá através da sua vocação, pois, para isso, é necessário tê-la para ser um(a) bom (a) professor (a) (P. 38).

“Vocação, não somente como um ‘chamado interior’, mas como um conjunto de características e competências pessoais para o exercício docente” (P.60).

No registro de um dos professores, a vocação é entendida como virtude seletiva, “quem não tem vocação não deve entrar em sala de aula” (P.45). Tal seletividade aponta para os eleitos, somente aqueles “ungidos pelos deuses”, podem exercer a ação doutrinária.

2. Alunos concluintes

Dentre os concluintes, participaram seis turmas, totalizando 188 discentes dos quais nove são do sexo masculino e 179 do sexo feminino. Quanto as idades registrou-se que 41 alunos têm 17 anos; 82 alunos, 18 alunos; 23 alunos, 19 anos; 09 alunos, 20 alunos; e 33 alunos tinham mais de 20 anos de idade.

A tabela 2 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes de Curso Normal em nível médio.

Tabela 2 – possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes (AC) de Curso Normal em nível médio.

OME ≤ 1,93	F ≥ 23	OME	>1,93	F ≥ 23	OME
Responsabilidade 1,85		34	Amor		55
Educação 1,74		31	Paciência		34
Vocação 1,91		23	Dedicação		29
			2,20		
≤ 1,93	F < 23	OME	1,93	F < 23	OME >
Crianças 1,63		19	Respeito		16
Ensinar 1,62		16	Futuro		14
Aluno 1,88		9	Compromisso		9
Professor 1,92		2	2,00		

O núcleo central da representação é composto pelos elementos ‘responsabilidade’, ‘educação’ e ‘vocação’. Na periferia próxima encontram-se os elementos amor, paciência e dedicação.

À palavra responsabilidade são atribuídos significados diferentes. O que se percebe a partir da análise das justificativas é que está relacionada a cuidado, necessidade, qualidade, como nas falas a seguir. Eis um exemplo da evocação da palavra responsabilidade como necessidade “É fundamental para todas as ações” (AC. 158), e como qualidade “Para ser professor devemos ter muitas qualidades, penso eu que uma das mais importantes é a responsabilidade” (AC. 145).

Percebe-se que apesar das orientações e experiências dos professores formadores quanto à realidade escolar, a visão que os alunos constroem durante a formação, mesmo com

efetiva participação nos estágios supervisionados, parece não consubstanciar com a visão do quadro atual da educação brasileira. Lecionar é como se apossar de um grande prêmio, o que dá ao postulante um sentimento de eterna gratidão:

“O amor, o respeito, o carinho devem sempre envolver o trabalho docente. Amar os alunos, a profissão, ser cuidadoso e mostrar o quão são importantes nossos alunos e nossa profissão” (AC.132).

Há palavras que fazem parte do *metier* do professor como amor, vocação, dedicação. Por isso são usadas em muitos momentos: “Em tudo que fazemos tem que fazer com amor, para lecionar com satisfação ser gratificante e se realizar” (AC 170). “Precisa-se cair de corpo e alma para realizar tudo o que deseja” (AC 145).

Amor, paciência ou dedicação, na visão desses professorandos, pode diferir na escolha das palavras, mas as justificativas permitem a permutação de uma pelas outras, sem modificar-lhes os sentidos:

Vocação é a mais importante porque para ser professor tem que ter essa qualidade (AC 80).

Ser responsável é essencial, pelo fato de estarmos lidando com “seres infantis” (AC 188).

Paciência, o que é extremamente necessário ao profissional dessa área (AC 105).

Ao se atribuir inúmeras responsabilidades ao professor, fato que também descaracteriza a docência se atribui ao mesmo “outros poderes”, como registrado por um aluno;

Porque no magistério, um professor é como médico que tem vidas em suas mãos, depende dele a sobrevivência ou morte dessas vidas. O professor tem em suas mãos o aprendizado, ele ensina, a criança aprende; se ele não ensinar, a criança não aprenderá e não conseguirá sobreviver na sociedade em que vive (AC 143)

O ensino também é concebido como cuidado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, e esse cuidado depende da paciência: “ É preciso ter paciência para cuidar e administrar a turma bem porque cuidar de crianças não é tão fácil quanto parece. Por isso é preciso ter paciência” (AC 119).

Essa justificativa parece se coadunar com a visão de Beraldo (2001 *apud* MAIA, 2009) ao considerar o papel do educador das séries iniciais em harmonia com a atuação

feminina, que se dá por meio de uma doação desinteressada.

Nesse aspecto Rocha (2000 *apud* MAIA, 2009) considera que o “cuidar”, o “doar-se”, o “amor” se revelam como características femininas consideradas inerentes a boa educação para as crianças. A autora considera ainda, que esses atributos permanecem no início desse milênio, onde o amor e dedicação parecem constituir a tônica da profissionalização em vez de qualificação profissional.

Já a palavra vocação se mescla com a palavra responsabilidade e amor. Uma doação desinteressada como vislumbra Beraldo (2001, *apud* Maia, 2009). Ao passo que a educação é vista pelos formandos como fundamental para o progresso.

As justificativas dos concluintes parecem alinhar-se à moldagem teórica do curso. Assim sendo, Vygotsky, Freire e Rogers, por exemplo, passam a fazer parte de suas falas, o que pode ser verificado nas seguintes respostas: “A educação é fundamental para o convívio em sociedade” (AC 107); “Sem educação não vivemos bem, com ela aprendemos não só em casa, mas na escola”. “Amor, porque educar é um ato de amor” (AC 176).

Quando se trata de afeto, os alunos buscam respaldo em outros teóricos como Freinet (1969) e Wallon (1993), que enfatizam a afetividade como uma das formas mais profícuas para alcance da aprendizagem:

no magistério tem que ter amor, pois é uma profissão que você se doa e recebe o amor em troca (AC 86).
hoje, com a desvalorização do professor só amando o magistério e a cada criança (AC 88).

O amor soluciona problemas e se constitui na maior virtude que o professor pode alcançar. A dedicação, a vocação e a responsabilidade são ramificações desse amor.

CONCLUSÃO

As justificativas dos professores mostram o compromisso profissional que eles têm com os alunos e com a educação. A presença da vocação permite entender que essa profissão não é para qualquer um.

Já para os alunos concluintes a responsabilidade parece transmitir o mesmo cuidado com os alunos e a educação. No entanto a palavra vocação está ligada aos elementos da periferia próxima onde o amor, a paciência e a dedicação parecem construir o protótipo de um sacerdote. Observa-se ainda que o sistema periférico da representação social dos concluintes parece reforçar os dotes femininos, que são os delineadores do modelo de professor das séries iniciais da educação básica.

De acordo com a abordagem estrutural, se o núcleo central de duas representações sociais forem diferentes, as representações sociais serão diferentes (ABRIC, 1994). Ocorre que as duas representações são muito próximas. Comparando- as cuidadosamente percebe-se que ao fim do curso os normalistas incutiram a cultura do formador, por meio do doutrinamento educacional.

Até aqui havíamos conseguido apenas um retrato da possível estrutura das representações sociais de formação do corpo docente e de formandos do magistério. Os resultados obtidos necessitavam de aprofundamento, agora utilizando os estudos processuais da representação social por Denise Jodelet e Serge Moscovici, a partir dos quais outros elementos poderiam ratificar às descobertas. O que não se realizou. No entanto o pesquisador continuou exercendo sua atividade docente no estabelecimento de ensino e acompanhando a dinâmica do trabalho educacional. E em 2012 duas professoras de matérias profissionalizantes de outro instituto vieram complementar horário no IESK e ofereceram resistência para colocarem em prática o que a equipe de professores dessas disciplinas haviam elaborado para o ano letivo. Suas concepções de profissionalização eram outras. O desacordo provocou uma crise entre os docentes e precisou ser ajuizada pela direção geral, que por sua vez não permitiu

mudanças no planejamento do Instituto. Em 2014 outro descontentamento, agora por uma professora recém concursada para atuar em disciplinas profissionalizantes. Para se enquadrar na equipe de professores teria que preparar as normalistas para o exercício da educação a partir de livros de autoajuda. A partir dessa informação o pesquisador “entrevista informalmente” docentes envolvidos na parte profissionalizante do curso e confirma o modelo em voga, inclusive títulos de livros em uso, justificando efetivamente a veracidade da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In Denise Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 155-171). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998.
- ABRIC, Jean-Claude. *Methodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, Jean Claude (ed.). *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.
- AMORA, Antonio Soares. *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa*. São Paulo : Saraiva, 16. Ed., 2006.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Soc. estado*. [online]. Vol.24, n.3, pp.739-766, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 13 ag. 2008.
- CODO, Wanderley. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ERICKSON, Frederic. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FREINET, Célestin. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GILLY, Michel. *As representações sociais no campo da educação*. In: JODELET, DENISE. (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- MAIA, Helenice. Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v.6,n.12, p.35-54, jan/jun, 2009.
- MONTEIRO, Albêne Lis.; NUNES, Cely do Socorro Costa. *A política estadual de formação e professores do Pará: a extinção do curso médio normal*, 2005. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29r/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2009

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, [1961]1978.

RIO DE JANEIRO. Proposta de reorientação curricular do curso médio modalidade normal, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org). O conhecimento no cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

WALLON, Henri. Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentimento de personnalité. Paris: PUF, 1993.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019