



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE
ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MANAUS: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE OS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS E ANOS FINAIS

Márcia Maria Brandão Elmenoufi

MANAUS-AM
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIA BRANDÃO ELMENOUFI

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE
ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MANAUS: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Elmenoufi, Márcia Maria Brandão.

P676f

As Representações Sociais do Trabalho Docente entre os Professores dos Anos Iniciais e Anos Finais da Rede Municipal de Ensino em Manaus: Uma Análise Comparativa. Manaus: UFAM, 2012.

92 f.; c/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) —
Universidade Federal do Amazonas, 2012.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

1. Representação Social 2. Trabalho Docente
3. Professor
I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

CDU 65.012.2(825.4)(0532.3)

MÁRCIA MARIA BRANDÃO ELMENOUFI

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE
ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MANAUS: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE OS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS E ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

*À minha família: Tarek, Samya, Yasmin,
Walid e Ismail. Amo vocês.*

*Ao meu pai Walmir de Freitas Brandão (in
memorian).*

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as pessoas que me deram uma palavra de incentivo no decorrer desta caminhada.

À minha família pelo apoio e compreensão pelos motivos de minha ausência.

À minha querida orientadora Dr.^a Arminda Mourão por ter acreditado em mim.

À minha mãe pelo brilho em seus olhos e orgulho pela profissão que resolvi seguir.

Ao meu amado marido Tarek pelas idas e vindas à Ufam para que eu realizasse meu sonho.

Ao meu irmão Marquinho pela dedicação aos meus filhos.

Aos meus amigos e colegas de curso, Cristiane Lima, Eurico Souza, Janilce Negreiros e Fábio Gomes pela amizade, conversas de apoio e encorajamento.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa que muito contribuíram com este trabalho.

Por tudo isso, muito obrigada!

“[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina; não posso, por outro lado reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa realizada sob o título de “As representações sociais do trabalho docente dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino anos iniciais e anos finais da rede municipal de ensino em Manaus: uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais”. O objetivo foi analisar significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos ao que é ser professor na tentativa de entender o significado do trabalho docente para esses profissionais. Discute essas representações à luz da “Teoria das Representações Sociais” de Serge Moscovici. Foram desenvolvidas as seguintes abordagens metodológicas: teste de livre evocações a partir do termo indutor TRABALHO DOCENTE, posteriormente as palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC. Os resultados evidenciam as representações dos professores em torno do compromisso e dedicação.

Palavras-Chave: Representação Social. Trabalho Docente. Professor.

ABSTRACT

The research carried out under the title "Social representations of teaching of elementary school teachers in municipal schools and early years final years of municipal schools in Manaus: a comparative analysis between the teachers of the early years and later years". The objective was to analyze the meanings attributed by subjects to what is involved in being a teacher trying to understand the meaning of teaching for these professionals. We discuss these representations in the light of "social representations theory" of Serge Moscovici. We developed the following methodological approaches: test free evocations from inducing term TEACHING JOB, the words evoked later underwent the software EVOC. The results show the representations of teachers around the commitment and dedication.

Key-Words: Representation Social. Work Professor. Professor.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Convênios de Especialização DDPM/Semed.....	48
Quadro 2 – Organização das Escolas da Rede Municipal de Ensino em Manaus..	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores por Gênero.....	59
Gráfico 2 – Estado Civil.....	60
Gráfico 3 – Naturalidade.....	60
Gráfico 4 – Idade.....	61
Gráfico 5 – Formação.....	62
Gráfico 6 – Tempo de Docência.....	62
Gráfico 7 – Tempo de Atuação na Escola.....	63
Gráfico 8 – Horário de Trabalho na Escola.....	64
Gráfico 9 – Trabalho em Outra Instituição.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Representação Social do Trabalho Docente dos Professores dos Anos Iniciais.....	66
Figura 2 – Estrutura da Representação Social do Trabalho Docente dos Professores dos Anos Finais.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CFP – Centro de Formação de Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DDPM – Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação

HTP – Hora do Trabalho Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCCS – Plano de Cargos Carreira e Salários

PEFD – Programa Especial de Formação Docente

PNE – Plano Nacional de Educação

PSS – Processo Seletivo Simplificado

SEDUC – Secretaria de Estado De Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 – A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR COMO TRABALHADOR: A DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	20
1.1 – A teoria das representações sociais e o <i>habitus</i> – para explicar o sentido e o significado do trabalho docente	20
1.1.1 – A abordagem estrutural: a teoria do núcleo central.....	23
1.1.2 – O conceito de <i>habitus</i> segundo Pierre Bourdieu.....	25
1.2 – O gênero interferindo na construção das representações sociais do trabalho docente	29
1.2.1 – O processo de feminização do magistério.....	29
1.3 – Da socialização à socialização profissional	31
1.3.1 – A teoria sociológica da identidade.....	32
1.3.2 – Profissão docente e profissionalidade.....	35
2 – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: O QUE DEFENDE A CNTE O QUE É PROPOSTO PELA SEMED	36
2.1 – A valorização do profissional da educação: o ponto de vista do CNTE ...	36
2.2 – Aspectos gerais das novas diretrizes para o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério: Resolução CNE/CEB nº 02/2009	41
2.2.1 – Formação, carreira, salário: aspectos a serem discutidos.....	42
2.3 – Políticas da valorização profissional da Rede Municipal de Ensino em Manaus: o que diz o Plano de Cargos Carreira e Subsídios – PCCS	46
2.3.1 – A formação de professores da Rede Municipal de Ensino em Manaus.....	47
2.3.2 – Salário e carreira: os outros pilares da valorização.....	53
3 – O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS	55
3.1 – O contexto da pesquisa	55
3.1.1 – O perfil dos professores.....	57
3.2 – Procedimentos metodológicos	65
3.2.1 – A representação social de trabalho docente dos professores dos anos iniciais.....	66
3.2.2 – A representação social de trabalho docente dos professores dos anos finais.....	70
3.2.3 – Análise comparativa das representações dos professores dos anos iniciais e professores dos anos finais.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	88

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar as representações sociais do trabalho docente começou na iniciação científica, momento em que efetuamos um estudo similar a esta proposta de pesquisa em uma escala menos abrangente.¹ Outro fator preponderante que contribuiu para a escolha da temática foi o fato de antes de me tornar professora da Rede Municipal de Ensino já ter grande interesse na atividade docente no que tange ao dia a dia do professor e o modo de sua realização.

A temática deste estudo vem no sentido de compreender as representações que os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino em Manaus constroem acerca do seu trabalho e de como essas representações tem efeito no modo de vivenciar a sua prática docente. Pretendemos, através desta pesquisa, conhecer como os professores e as professoras dos anos iniciais e anos finais da Secretaria Municipal de Educação, Semed concebem o seu trabalho, uma vez que, ambos os níveis de ensino, são de formações específicas e distintas.

O conceito de *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989) torna-se necessário, pois é um marco teórico pertinente no que diz respeito à compreensão dos processos de socialização, ações e práticas dos grupos sociais em considerar o campo social, ou seja, o meio aos quais os professores constroem suas práticas e nesse convívio social, as normas de boa conduta são como estratégia para a conquista de seu espaço social.

Nessa perspectiva, discutir o processo de socialização profissional é importante. Segundo Dubar (1980) os sujeitos no processo de vida profissional vão construindo vínculos com outros sujeitos que executam a mesma atividade no

¹ A profissão docente: A Representação Social da Docência na Escola Municipal Francisco Guedes de Queiroz. O estudo fez parte do projeto "O cotidiano escolar: construindo novas metodologias" que agregava atividade curricular de extensão, projeto de extensão, estágio supervisionado I e II e iniciação científica.

mesmo local de trabalho e estas relações engendram processos socializantes que levam às identidades profissionais.

Segundo Mourão (2002, p. 12):

A discussão tem como ponto de partida o debate sobre a socialização profissional, no entendimento que a identidade profissional é um processo de construção individual e coletiva e, por isso, é fundamental compreender a dinâmica da profissionalização.

Nesse sentido, a profissão possui uma concepção comunitária estruturante do sistema global. As institucionalizações dos papéis em profissões resultam em primeiro lugar de um equilíbrio de motivações entre a necessidade que o educando tem do profissional e, em segundo lugar, como esta profissão é exercida. O reconhecimento profissional perpassa por duas esferas: a individual e a coletiva. É individual no sentido que o indivíduo constrói suas competências por diferentes processos; é coletiva, pois não basta o sujeito se sentir competente; é fundamental, sobretudo, que o outro o ache competente. Assim, a profissionalidade é construída nessa perspectiva: do eu e do outro.

A discussão da profissão perpassava pela execução de determinadas tarefas em determinado posto de trabalho, que permitia a aglutinação dos trabalhadores que exerciam uma luta constante em prol do salário. Na luta coletiva os trabalhadores construíam sua consciência política o que lhes possibilitava compreender a importância do seu papel na construção sociedade e reivindicação dos seus direitos e necessidades.

Embora a consciência política possa ser rica e abrir os horizontes para mostrar os vínculos entre a escola, os professores e as estruturas de poder ela, muitas das vezes, não conseguia chegar às rotinas do dia a dia e aos sujeitos na sua totalidade humana. A esse respeito Arroyo comenta (2000, p. 208):

A consciência política tal como foi trabalhada pelas organizações sindicais se alimenta de um cotidiano gritante, dos baixos salários, das condições de trabalho, da insensibilidade dos governos e das administrações. Lenha mais do que suficiente para esquentar esse tipo de consciência política, mas deixou despolitizado em grande parte o outro lado do cotidiano, a prática, o ofício e o saber-fazer dos profissionais, sua identidade social específica, suas vidas.

Assim, percebemos que a consciência do papel social e da identidade docente deverá ser articulada com o seu cotidiano, o seu saber-fazer pedagógico, seus sentimentos, as suas vivências e suas condições de trabalho.

Nesse sentido, a teoria da Representação Social foi o caminho teórico-metodológico adotado para a realização de nosso estudo devido a sua importância para compreender o processo subjetivo dos sujeitos estudados. Processo que ocorre a partir da percepção que os atores sociais possuem sobre um determinado tema, situação ou fenômeno. Buscar saber as representações que os professores e professoras dos anos iniciais e anos finais da Rede Municipal de Ensino possuem a respeito de sua profissão é necessariamente importante para conhecer e entender a forma como esses profissionais estão desenvolvendo a sua atividade docente.

Atualmente, discussões sobre proposta pedagógica, qualidade de ensino, políticas salariais, dentre outras têm permeado o âmbito da educação em nosso País. No entanto, a responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos é historicamente caracterizada como funções atribuídas ao profissional docente. Contudo, o modo como vem se configurando o exercício da atividade docente em nosso País tem, muitas vezes, levado a questionamentos sobre a profissionalização dessa atividade.

Estudos (HIPÓLITO, 1997; ESTEVE, 1995; OLIVEIRA, 2000, 2004; SHIROMA, 2003; entre outros) apontam que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos trinta anos, impuseram uma nova organização ao trabalho do professor e a estruturação e valorização do trabalho docente, delas decorrendo sua responsabilização pelas constantes falhas do sistema educacional brasileiro o que provoca alterações no perfil dos professores e as exigências pessoais e sociais quanto à eficácia de sua atividade.

A teoria da representação social torna-se um referencial teórico-metodológico importante para compreender o trabalho docente, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes, normas e afetos a esses e a outros objetos do campo da educação são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área.

A referida pesquisa também utilizou a Teoria do Núcleo Central engendrada por Jean Claude Abric (2000). É uma abordagem experimental da psicologia social. A referida teoria parte do princípio que não é a situação objetiva que determina o comportamento dos sujeitos individualmente ou em grupo, mas sim, as representações da situação (SÁ, 1996).

O complemento do núcleo central, chamado de sistema periférico, é o responsável por promover as interfaces entre a realidade e o sistema central e por isso mais sensível às condições do contexto por permitir a integração das experiências.

Assim sendo, propusemos uma investigação voltada para o estudo das representações sociais do trabalho docente entre os professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino em Manaus: uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais – com o intuito de analisar os significados atribuídos pelos professores em relação ao trabalho docente, procurando refletir sobre as seguintes indagações: Quais os significados do trabalho docente atribuídos pelos professores e professoras dos anos iniciais e finais da Rede Municipal de Ensino? Quais as representações sociais que esses professores e professoras possuem a respeito de sua profissão? Quais as diferenças e semelhanças das representações entre os professores e as professoras dos anos iniciais e dos anos finais?

Para responder aos nossos questionamentos, inicialmente traçamos o perfil dos professores por meio de um questionário onde verificamos idade, gênero, tempo de exercício de profissão, formação acadêmica, visto que, segundo Tardif (2002) são atributos que devem ser considerados no processo de profissionalização.

Posteriormente aplicamos a técnica de associação livre de palavras, desenvolvida por Jean Claude Abric (1996), a fim de apreendermos as representações sociais dos professores e professoras em relação ao trabalho docente. A hierarquização dos dados, para identificar a estrutura desta representação social. A análise dos dados foi realizada com base na Teoria da Representação Social com a contribuição da Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric (2000).

O resultado da pesquisa foi organizado em três capítulos. No Capítulo I abordamos a construção do professor como trabalhador, enfatizando a desvalorização do magistério, à luz da teoria das representações sociais, o conceito de *habitus*, o processo de *feminização* do magistério juntamente com a socialização profissional.

No Capítulo II discutimos as políticas de valorização do magistério: o que defende a CNTE e o que é proposto pela Semed, enfatizamos as políticas de

valorização do magistério elencadas por meio da resolução CNE/CEB nº 02/2009 e as políticas de valorização implementadas pela Semed.

No Capítulo III o trabalho docente é focado na perspectiva dos professores e professoras dos anos iniciais e anos finais, da Rede Municipal de Ensino em Manaus, onde estabelecemos uma análise comparativa e discorremos sobre suas Representações Sociais sobre seu trabalho.

1 – A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR COMO TRABALHADOR: A DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Este capítulo objetiva discutir como a profissão docente se constitui no processo de socialização e como nesse processo as representações se formam. Nesta perspectiva trabalharemos a teoria das Representações Sociais de Moscovici articulada com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu para compreender a prática docente. Como o magistério tem sido constituído como um espaço do feminino o gênero interfere na construção das representações sociais, assim sendo, o processo de socialização profissional será abordado na perspectiva de gênero e ancorado na teoria de Dubar (1997).

1.1 – A teoria das representações sociais e o *habitus* – para explicar o sentido e o significado do trabalho docente

A noção de representação social adotada neste trabalho apoia-se na teoria elaborada por Serge Moscovici (1978) que partiu do conceito de representações coletivas formulado por Durkheim. Durkheim em sua teoria diz que a sociedade é algo estático e impermeável às mudanças individuais (PAULA, 1995). Já Moscovici (1978) trabalha as representações, com os adjetivos “sociais” e não mais “coletivas”, como definiu Durkheim. Para ele as representações possuem um caráter social o qual surge através da função específica que elas desempenham na sociedade, que é a de contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunidades sociais.

Moscovici (1978) procura esclarecer a diferença entre os fenômenos de que Durkheim se ocupara no passado e àqueles que ele julga poder atrair a atenção da psicologia social nos dias de hoje. Para Sá (1995, p. 22):

As representações em que estou interessado não são as de sociedade primitivas, nem das reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas de nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação, que as tornassem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuações dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias- e às mudanças pelas quais elas devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

Conforme explica Sá (2002), na perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e a orientar comportamento. Durkheim tinha uma concepção estática das representações, mas na sociedade atual que é a que interessa para Moscovici, as representações possuem caráter plástico; portanto, passam a ser consideradas dinâmicas.

Para Jodelet (2001, p. 17), uma de suas principais colaboradoras, as representações sociais são:

[...] uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social', sendo usualmente designadas por senso comum. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Para Moscovici (1978) é através do contato entre as pessoas na vida cotidiana, no processo de comunicação informal, nas trocas de experiências é que se desenvolvem as representações. Nesse processo é possível focalizar a comunicação do dia a dia de modo a determinar o elo entre a psicologia humana e os aspectos culturais e sociais. As interpretações sociais seriam, portanto, um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações dos indivíduos com o mundo e, conseqüentemente, orientando suas condutas no meio social.

Ao desenvolver sua teoria, Moscovici (1978) focalizou sua gênese e definiu dois mecanismos que compõem a representação são eles: a ancoragem e a objetivação. O primeiro diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo; o segundo se refere às

informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, condensando-se em imagens e esquemas.

Segundo Anádon e Machado (2002), é no momento da objetivação que o saber se faz real e as ideias são materializadas. É um processo de construção seletiva no qual o indivíduo se apropria dos objetos incorporando-os aos seus esquemas psíquicos. A partir da apropriação dos objetos o sujeito constrói o núcleo figurativo. A partir desse núcleo há uma integração das ideias no universo comum, partilhado e compartilhado pelo sujeito. Nesse momento, segundo as autoras, o senso comum está construído.

O conceito de ancoragem, também denominado de amarração, é formulado por Paula (1995, p. 48) da seguinte forma:

Consiste na incorporação do estranho a uma rede de categorias mais familiares a amarração tem por função integrar a informação sobre um objeto dentro de um sistema de pensamento, tal como está constituído. Utilizamos as categorias que nos são conhecidas para interpretar e dar sentido aos novos objetos que aparecem no campo social.

Ao categorizar o sujeito compreende e organiza sua realidade, faz analogias e inferências, construindo uma rede de significações que estão sempre de acordo com as normas e valores do meio em que vive. A ancoragem, segundo Anádon e Machado (2002), age nas crenças e nos valores que já existem, construindo uma hierarquia de preferências que vão orientar o comportamento.

A teoria das representações sociais tornou-se um referencial teórico-metodológico indispensável para entender o trabalho docente uma vez que conceitos, políticas normas e afetos são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área. O ser humano está sempre exposto a diferentes informações, pessoas, ideias, opiniões, crenças, valores e demais problemas que o desafiam e para compreendê-lo elabora representações.

Nesse sentido, desvelar as representações sociais que os professores e as professoras possuem a respeito de sua profissão permite conhecer as atribuições valorativas que os mesmos pensam a respeito bem como suas implicações na produção das representações sociais dos sujeitos, o que permite auxiliar no processo de reflexão desses profissionais, abrindo o diálogo entre os educadores sobre a sua profissionalização, a consciência social e de classe e à dimensão política da profissão.

1.1.1 – A abordagem estrutural: a teoria do núcleo central

A teoria do núcleo central é uma abordagem experimental da psicologia social, embora não seja uma abordagem clássica. A referida teoria parte do princípio que não é a situação objetiva que determina o comportamento dos sujeitos individualmente ou em grupo, mas sim, as representações da situação (SÁ, 1996).

É levada em conta que toda representação é constituída por um conjunto de informações, de crenças de opiniões e atitudes a propósito de um dado objeto social. E este mesmo conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema específico de conteúdo representacional, construído e compartilhado por um grupo de sujeitos. Abric (2003) conceitua a representação como “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica” (ABRIC, apud Sá, 1996). Parte da premissa que a representação possui uma característica particular no sentido que se organiza em torno de um núcleo central ou figurativo, que é constituído por um ou alguns elementos e são esses elementos que dão significado à representação.

Nesse sentido, o núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de objetivação e ancoragem corresponde ao sistema de valores ao qual o se refere o sujeito, pois traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente. E é em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos categorizados e interpretados em função de sua natureza.

Ainda de acordo com o autor, o núcleo central gera o significado da representação, determina sua organização e o estabiliza. Portanto, representações sociais diferentes têm núcleos centrais diferentes. Em torno do núcleo, duro, inflexível resistível a mudanças é constituído de um ou mais elementos que constituem o sistema periférico, cuja função é proteger o núcleo central. O sistema periférico, por ser mais flexível, permite diferença de conteúdo e adaptação à realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e, é por meio da relação dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido.

Estudar o núcleo central de uma representação é importante para entender a organização interna de sua representação, que é contraditória. Segundo Abric (apud, SÁ, 1996, p. 73):

Haveria, assim, em primeiro lugar, um sistema central, constituído pelo núcleo central da representação, ao qual Abric atribui as seguintes características:

Ele é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é nesse sentido fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere.

Ele constitui, portanto, a base comum, coletivamente partilhada das representações sociais. Sua função é consensual. É por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social.

Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação. Enfim, ele é de uma certa maneira relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta em evidência.

O autor sugere ainda que para melhor levantar a estrutura de uma representação social, a associação livre de palavras é a mais indicada. Nesta técnica, a partir de palavras indutoras, o sujeito associa palavras, expressões ou frases que lhe ocorram quando aquelas forem mencionadas (ABRIC, 1994). Devido a característica de espontaneidade e a dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o “universo semântico” do objeto estudado.

Encontrar o núcleo central das representações sociais é imprescindível para compreender as ideias, concepções e visões de mundo que os sujeitos possuem da realidade e para compreender como os mesmos estabelecem relações por meio das representações (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998).

Ao conhecer as representações sociais que os professores e as professoras possuem sobre sua atividade podemos verificar o que esses profissionais pensam a respeito de sua profissão, desvelando os esquemas socialmente dominantes. Assim, identificamos atitudes e comportamentos desse grupo social, embasando ações que podem interferir no cotidiano escolar. Conforme afirmam André e Passos (2008) é fundamental que se investigue as concepções e as práticas do professor porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados são relevantes, pois contemplam o processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria das representações sociais por ser uma teoria contemporânea possibilita no que concerne às ideias, às imagens, às percepções e às informações sobre determinadas realidades. Esta teoria tem a ver com as visões de mundo, com as ideologias, com o senso comum que são captadas e expressas no cotidiano. A representação é produto da ação do homem: ao mesmo tempo em que construímos a representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas práticas. Madeira (1998, p. 239) considera que:

[...] a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto.

Em outras palavras, trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que nos ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e ideias e a nos situar frente a pessoas, grupos, orientando e justificando nosso comportamento.

1.1.2 – O conceito de *habitus* segundo Pierre Bourdieu

No cotidiano os indivíduos constroem representações sociais que ao orientarem suas condutas sociais acabam constituindo modos de vida singulares para determinada realidade.² No tocante à educação a teoria de Bourdieu (2003) torna-se necessária, pois é um marco teórico pertinente no que diz respeito à compreensão dos processos de socialização, ações e prática dos grupos sociais.

Bourdieu introduziu um conceito estratégico em seu esquema de explicação para explicar a articulação entre estrutura e agente social. O autor prefere utilizar o termo agente ao invés de sujeito, que é o conceito de *habitus*, buscando enfocar a mediação entre os agentes e as relações objetivas do mundo social.

Segundo Pierre Bourdieu (2003): as ações que orientam as práticas dos agentes sociais constituem um *habitus*, que é construído durante os processos de

² Pierre Bourdieu, filósofo francês, falecido em 2002 de grande importância para a sociologia é autor de uma vasta obra onde aborda vários temas e desenvolve estudos em diferentes campos das ciências sociais.

socialização nos diferentes espaços nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar e profissional, etc. Ainda segundo Bourdieu (2003, p. 21):

O *habitus* como princípio gerador e unificador retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição e um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.

As pessoas não existem pelo menos para o mundo social se não possuem algum tipo de *habitus* uma vez que é por meio deste que percebem a si e aos demais e, portanto, que podem agir e distinguir-se em seu grupo. Nesse sentido, o próprio corpo, gestos de cada um são parte do *habitus*.

Nessa perspectiva, o *habitus* adquirido pelo ator social, constitui uma espécie de matriz de percepção, de apreciação que se realiza em determinadas condições sociais (MARTINS, 1990).

Os diferentes grupos sociais realizam suas atividades de acordo com suas vivências e experiências oriundas de suas respectivas classes e nesse convívio social, as normas de boa conduta são como estratégia para a conquista de seu espaço social. Bourdieu (1989, p. 10), nos diz que:

[...] os símbolos são instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumento de comunicação eles tornam o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da nova ordem social: a integração lógica é condição da integração moral.

Considerando que o *habitus* corresponde à incorporação do social pelo indivíduo, sob a forma de esquemas de pensamento e ação, consideramos que esse seja um conceito potente e para se pensar na constituição das identidades sociais e profissionais a partir das trajetórias de vida dos atores sociais, no caso, os professores.

A posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, as preferências que caracterizam essa posição social, são incorporadas pelos sujeitos, não necessariamente de forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, constituindo-se um *habitus*. A partir dessa matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem.

Para Domingos Sobrinho (2000), os diferentes *habitus* não existem em estado puro, mas enquanto síntese de outros *habitus* presentes nos indivíduos, como um resultado de suas pertencas a diversos grupos, ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, podemos entender que *habitus* do professorado de uma determinada instituição, é construído enquanto síntese do *habitus* presente na própria trajetória profissional e pessoal desses professores, nessa perspectiva funciona como uma matriz unificadora de diferentes *habitus*.

No entanto, o conceito de *habitus* somente pode ser entendido com o seu par lógico e epistemológico: o conceito de campo. Bourdieu (2001) conceitua campo como sendo o espaço onde ocorrem as relações sociais, entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais. Cada campo possui uma lógica que é própria, pois a partir da relação que se consubstancia com a estrutura formativa do *habitus* dos indivíduos presentes nele tem a propriedade de fazer com que o indivíduo incorpore propriedades relativas à lógica do campo a que se encontra exposto em sua trajetória social. A essa lógica Bourdieu chama de “sentido do jogo”, que é o conhecimento prático herdado de sua socialização familiar, para lidar com situações associadas à sua posição social.

Bourdieu (apud TORRES, 2009, p. 51), nos adverte quanto aos interesses arbitrários que permeiam dado campo social que sob a capa do interesse institucional camufla a disputa sobre algo. Haja vista que existem interesses que podem não necessariamente corresponder ao interesse coletivo, até mesmo o fato de nem todos estarem cientes das pretensões que não correspondam exatamente ao bem comum.

O trabalho docente é uma atividade exercida em interação com outros sujeitos, no campo escolar, que é constituído pelas relações sociais hierárquicas. As experiências adquiridas nas interações vão sendo articuladas com o aprendizado passado e vão se constituindo numa nova matriz geradora de saberes, que orienta a prática docente, conforme pode ser constatado por Bourdieu, quando diz que “o conhecimento prático é uma operação de construção que aciona sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, 1998, p. 187).

Nesse sentido, o trabalho docente, ou a prática pedagógica não podem ser considerados apenas um fenômeno de pura atividade individual, mas constituído de relações, lutas e hierarquias no interior dos campos sociais específicos.

Bourdieu também exemplifica o *habitus* como uma razão prática, pois por mais que seja planejado com antecedência o ato de lecionar é um *habitus* em exercício, pois há sempre um imprevisto diante do qual se deve agir de forma irrefletida de modo que a aula possa acontecer – o que acaba em resultar positivamente, tanto em termos disciplinares como de aprendizagem. O modo dessas ações parece mesmo ser instintivo, haja vista que as mesmas são localizadas em um repertório de práticas que são acumuladas na prática que todo docente acumula durante sua convivência como aluno até sua própria prática profissional.

Nesse sentido, mesmo existindo várias formas de agir de acordo com as recomendações da didática e métodos de ensino, estas não podem contemplar as possibilidades da ação individual e da interação com os alunos que são vivenciados pelos professores durante sua trajetória profissional.

Existe ainda vivência peculiar dos primeiros tempos no ambiente de trabalho, durante os quais cada um se ajusta à lógica institucional do sistema escolar e aprende estratégias de sobrevivências cotidianas com os colegas mais experientes da profissão. Para Domingos Sobrinho (2003, p. 126) “o exercício da profissão por parte dos agentes sociais não é apenas um meio para assegurar a sobrevivência material, mas confunde-se também como uma fonte de prazer e realização pessoal”.

Assim, não somente como prática diária, o exercício profissional se configura também como realização de um sonho, um objetivo a ser alcançado e como etapa posterior à formação inicial, o começo de uma trajetória de socialização dos indivíduos no mundo do trabalho.

Bourdieu, segundo Ramos (2006) nos coloca que o *habitus* também está na base do conflito na construção social das diferenças. Nessa perspectiva, quando nos defrontamos com situações adversas, essas diferenças são oriundas de práticas que vêm sendo socialmente construídas e permeadas durante o processo de socialização.

Na profissão docente as mulheres são portadoras de um *habitus* particular, pois dentro de seu espaço profissional embora com todos os seus limites o magistério tornou-se um espaço privilegiado de sua realização como sujeito. Na escola, mesmo formalmente a mulher passou a receber um tratamento de igualdade, além de uma alternativa de dedicar-se a um trabalho que não fosse doméstico.

1.2 – O gênero interferindo na construção das representações sociais do trabalho docente

Não se pode negar a conquista das mulheres nas últimas décadas. Presenciamos a consolidação de seu acesso ao mercado de trabalho bem como o aumento da escolarização feminina que em muito ultrapassa a masculina a partir do ensino médio. Nesse sentido, focar a categoria gênero como elemento fundamental para a compreensão do trabalho docente é de grande relevância, devido ao número expressivo de mulheres no magistério.

1.2.1 – O processo de feminização do magistério

A associação da atividade do magistério a um dom ou vocação feminina, baseia-se no fato de a mulher gerar filhos em seu ventre e a consequente função materna de cuidar de crianças. Desse modo, sua função seria ligada à tarefa de educar e socializar os indivíduos desde sua infância, enfim, deveria seguir o seu dom ou vocação para a docência. No entanto, não só a sociedade expressava esse pensamento quanto também os próprios educadores como nos assinalam Brushini e Amado (1988, p. 7):

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo, sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas.

Embora sob estigma de dom ou vocação, por meio do magistério, considerado um trabalho feminino por excelência é que a mulher pode abrir caminho para o exercício profissional. E para a sua atuação profissional no magistério público havia pré-requisitos como a idade mínima de 25 anos além da valorização da moral que tinha como objetivo disciplinar sua conduta. Segundo Catani (1997, p. 28):

[...] a ênfase no ensino feminino era nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade.

Houve um objetivo político relevante nesse quadro de ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos que os homens, e para garantir um ensino para todos era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta vocação natural. Catani (1997, p.28), nos mostra como esse pensamento era justificado:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor gastasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito a autonomia-procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Infelizmente as mulheres acabam por ser deixadas influenciadas ao receber essas representações e agem de acordo com que são dirigidas a elas: é necessário paixão sim, mas essa paixão deve ser atrelada à luta por uma educação melhor e não por uma simples aceitação de uma condição imposta socialmente.

Juntamente as condições profissionais dos docentes, a questão do gênero tem se acentuado. O quadro docente da maioria das escolas continua sendo feminino. Nos anos iniciais, educação infantil a grande maioria é de mulheres; os homens que optam pelo magistério concentram-se no ensino médio e superior, mas mesmo assim continuam sendo minoria no corpo docente.

Poderíamos, então, afirmar que o gênero da escola é feminino? Louro (1997) nos explicita duas situações: os que defendem que a escola é feminina pela atuação majoritária e expressiva ser das mulheres e os que defendem que a escola é masculina "pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento produzido pelos homens" (LOURO, 1997, p. 89). A autora evidencia a necessidade de se assumir que "a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino" (idem, *ibid*).

Nesse sentido, é importante conhecer o modo como ocorreram às bases do processo de feminização do magistério, juntamente com as relações de gênero e suas articulações com o processo educativo em vista de se questionar os valores e os códigos dominantes. Assim, permitirá que a mulher-professora perceba de

maneira diferente o seu papel não só como de agente reprodutor, mas, também, transformador no cotidiano da escola e da sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a socialização profissional é uma categoria de análise importante no nosso trabalho.

1.3 – Da socialização à socialização profissional

Diferentes pesquisadores têm se dedicado ao estudo da constituição da identidade profissional docente, sob diferentes perspectivas. Numa perspectiva sociológica, Dubar (1997) faz uma ampla discussão do processo de socialização profissional e construção da identidade.

E sua percepção, para se entender a cultura profissional de um determinado grupo devemos perceber antes que a mesma passa por um processo de socialização profissional. O termo socialização tem tido ao longo dos tempos diferentes significados e modos de definir seus procedimentos. Dubar nos coloca dois: um que tem uma abordagem vinda da psicologia genética piagetiana que procura explicar o processo de socialização no indivíduo-criança ignorando o contexto, onde ocorre essa socialização, ou seja, procurou entender o processo de desenvolvimento individual sem, no entanto, levar em consideração o desenvolvimento dos sistemas simbólicos e das representações sociais.

O fato é que a abordagem genética veio dar vazão a uma abordagem culturo-funcional (DUBAR, 1997). Esta última afirma que a personalidade dos indivíduos é produto da cultura onde nascem. E o processo de socialização deve conduzir a adaptação das personalidades individuais ao sistema social.

No entanto, essa abordagem coloca novas questões em torno da problemática. Procura perceber se o processo de socialização tem aspectos comuns quando ocorre em contextos sociais diferentes. O referido autor argumenta que a socialização não pode ser reduzida a uma dimensão única, seja ela individual ou social. O mesmo defende uma dualidade irreduzível onde se assenta toda a socialização.

Vários são os modelos apresentados mais uma vez por Dubar que partem desse pressuposto, no entanto, apresentaremos um que nos chamou a atenção devido sua relação com a temática de nosso trabalho. O mesmo se apoia em Berger

e Luckmann (1986) quando introduzem dois níveis de socialização: a primária e a secundária. A primeira é incorporada pela criança através da incorporação do saber de base que depende das relações que estabelece entre o mundo social da família e da escola permitindo a construção e antecipação das condutas sociais. Já a socialização secundária diz respeito à incorporação de saberes especializados-saberes profissionais definidos e construídos em referência a um campo especializado de atividade. Segundo Dubar (1997, p. 99):

Só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção coletiva eficaz, isto é, duradoira.

Nesse sentido, qualquer que seja a forma em que se encare o processo de socialização, ela hoje é entendida como um processo permanente, pois não se esgota e acompanha o indivíduo durante toda sua vida.

1.3.1 – A teoria sociológica da identidade

No tocante a noção de identidade Dubar (1997) evidencia que ela não coloca em oposição à identidades individuais e a coletivas, mas estabelece uma ligação entre ambas dando origem às identidades sociais. O autor (1997) ainda afirma:

A identidade não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 105).

Para o autor, a noção de identidade social é extremamente ambígua, já que nas sociedades modernas os indivíduos estão inseridos em variadas categorias de classificação, não existindo nenhum sistema de hierarquização que defina, nesse universo, qual categoria de classificação deve impor-se como mais importante. Assim, para Dubar (1997), a identidade de alguém é:

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto-definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar (DUBAR, 1997, p. 13-14 – negrito no original).

O conceito de identidade com “espaço - tempo gerante” considera dois processos que determinam sua construção: o biográfico e o relacional. (DUBAR, 1997, p. 118) O primeiro diz respeito a construção da “identidade para si” e o segundo da “identidade para o outro”.

No processo biográfico, as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos ao longo do tempo a partir das categorias oferecidas ao longo do tempo: família, escola, o mercado de trabalho a empresa. Espaços onde se apresentam as identidades sociais herdadas e adquiridas no decorrer da socialização inicial e por último as identidades profissionais acessíveis durante a socialização secundária. No tocante a esta última dependem da identidade no trabalho, de uma perspectiva de si no futuro, de uma aprendizagem ou formação.

Já o processo relacional é referente às relações que se estabelecem com seus pares, como se relacionam com seus chefes e outros grupos. E é através desse processo relacional de investimento do eu que dependem as identidades associadas ao saberes, competências e imagens de si propostas por aqueles que constituem a organização social.

Para o autor, a construção da identidade social e, por extensão, da profissional, é marcada por este caráter dual; dessa forma, investigar a construção da identidade profissional do professor implica investigar essas duas dimensões: o contexto da situação de trabalho como elemento que interfere nas concepções do professor acerca da profissão e de sua formação e, também, como concebe a docência a partir de sua trajetória pessoal, de sua biografia.

A partir das reflexões acerca da socialização na construção das identidades profissionais, Dubar procura ampliar a discussão sobre a relação formação, trabalho e identidade profissional chamando a atenção para a importância em se considerar o

sentido do trabalho vivido e a forma como é relatado e descrito pelas pessoas, bem mais do que o próprio trabalho realizado. Segundo Dubar:

É menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Foi através da análise de discurso, proferido sobre situações de trabalho em entrevistas de investigação, que os sociólogos puderam identificar “mundos vividos” que representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer, formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os “modelos de gestão” (formas de traduzir a „mobilização para a empresa“, a „polivalência“ ou os “grupos de qualidade“...). Esta análise permite induzir dos discursos dos entrevistados, obtidos em situação, lógicas que articulam a descrição do seu trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções à formação (DUBAR, 1997, p. 47 – negrito no original).

Para Dubar (1997), a construção, destruição e reconstrução de formas identitárias têm, no trabalho, o centro do processo, pois é no trabalho e pelo trabalho que, nas sociedades capitalistas, os indivíduos adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico das atividades que realizam.

Em relação à socialização profissional dos professores, pode-se falar na socialização burocrática, referida por Sarmiento (1994), que diz respeito ao processo de indução profissional. Segundo este autor, através da rotina, da tradição e do aconselhamento dos mais velhos, o jovem professor poderá ser levado a abandonar todo o discurso que proferia durante a sua formação inicial no que diz respeito à mudança e inovação em sua prática docente. Os professores, nesse sentido, são levados desde muito cedo à aprendizagem observacional que vem desde o tempo de alunos, perpassando pela formação inicial e prosseguindo durante seu grupo profissional.

Nesse sentido, podemos afirmar que é imprescindível destacar que a socialização começa a ser entendida como um processo focado no indivíduo logo passe a ser encarada na dimensão: individual e social, pelo fato de considerar que o indivíduo influencia o grupo e por ele é influenciado. Trata-se de uma via de mão dupla, pois o indivíduo dentro do grupo interioriza suas normas e valores como também desempenha nesse grupo um papel útil e reconhecido.

Considerando essas as dimensões individuais e sociais e discutindo-as dentro de um espaço especializado de atividade, no caso, a docência no sentido de

entender o significado atribuído à cultura do ensino é necessário que se conheça o contexto em que a mesma se forma se transforma e se sustenta ao longo dos anos.

Dubar (1997) assinala que a socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente como uma iniciação a cultura profissional e como uma conversão do indivíduo uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Para o autor, essa nova identidade profissional é fruto de processos de socialização cada vez mais diversificados em contínuo movimento de desestruturação/ reestruturação.

1.3.2 – Profissão docente e profissionalidade

Segundo Dubar (1997) o termo profissão possui dois sentidos correntes: um que diz respeito à ocupação e outro que se refere à profissão, ela mesma. A profissão designa a um só tempo um conjunto de empregos reconhecidos na linguagem administrativa e as profissões liberais (profissões médicas e juristas, notadamente).

Nesse sentido, uma profissão é uma ocupação na qual os profissionais dispõem de um monopólio sobre as atividades, o que implica em um lugar na divisão social do trabalho. Ainda segundo Dubar (1997, p. 150) “Mesmo se uma minoria de assalariados fazem reconhecer sua atividade como uma “profissão” a maioria não consegue ou só parcialmente. Será que a profissão docente se enquadra nessa justificativa?

Pelas diversas nuances ao qual se configura a profissão docente, o descompasso de sua valorização no sistema capitalista é um dos aspectos que influencia no sofrimento do professor em sua luta pelo reconhecimento de seu ofício e pelas melhorias nas suas condições de trabalho.

2 – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: O QUE DEFENDE A CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO-CNTE O QUE É PROPOSTO PELA SEMED

A questão da carreira, da remuneração e das condições de trabalho do magistério está historicamente vinculada à problemática da qualidade de ensino, mais especificamente do ensino público e, em seu desdobramento, ao processo de desvalorização do trabalho docente.

Ao longo da constituição e organização da educação brasileira a valorização do magistério constituiu-se na contradição de valores que são próprios do processo educacionais e de suas instituições e agentes na formação humana de todos os cidadãos e o não reconhecimento desses valores pelo poder público e suas políticas de formação, salários e incentivos.

Neste capítulo discutimos o processo de valorização do magistério propugnado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, e de que forma as políticas de valorização são elencadas e efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação – Semed.

2.1 – A valorização do profissional da educação: o ponto de vista do CNTE

A certeza de que é importante educar é incontestável de forma absoluta, concebida essa educação como uma “técnica social”, todavia dado aos profissionais que a desenvolvem, não lhes são dadas as condições de formação competente e crítica e as condições dignas para o exercício dessa profissão. A “valorização do magistério” tão necessária pelo importante e fundamental papel dessa categoria profissional na formação humana de todos os cidadãos constitui-se da contradição de ter de valorizar o que já tem em si incomensurável valor e que não é reconhecido

pelos poderes públicos constituídos desde a constituição e organização da educação brasileira.

Nesse sentido, é importante captar no que se refere a poder público e políticas públicas o envolvimento do conjunto de agentes sociais na participação na formulação de políticas que contemplem os interesses do coletivo. No entendimento que o poder público não é a única instância de formulação de políticas, pois na participação dos atores sociais nesse processo é que se conhecem as reais necessidades e os interesses que se anseiam.

Diante da complexidade de como o mundo se apresenta atual diferenciado e passível de transformações rápidas, a educação exige atuação dinâmica, sistemática do exercício profissional da atividade educativa dos atores do trabalho docente, o professor detém uma parcela de controle sobre o seu próprio trabalho ao se planejar, elaborar e executar, ou seja, a concretude de seu trabalho e este não se resume a uma mesma rotina diária e não é dividido em partes, mas sim, a uma totalidade e sua análise deve ser entendida diante das relações de suas condições objetivas e subjetivas. A esse respeito Cunha (1999, p. 134) comenta:

Hoje, os professores se veem invadidos por tarefas profissionais que nem sempre são pré-codificáveis e que não fazem necessariamente parte da gênese da profissão, numa contínua ameaça de dissociação entre questões privadas e institucionais.

Nesse sentido, o professor cada dia é testado em sua fragilidade de trabalhar com os desafios próprios de sua época, pois em seu trabalho estão envolvidas questões referentes a políticas educacionais, a lógica da produtividade entre outras. Para que se possa contribuir para que o profissional da educação possa, enfim, reaver a consciência de seu papel na sociedade numa tentativa capaz de ir além das representações que homogeneízam o seu trabalho e o caracterizam como sendo mero sacerdócio negando sua dimensão crítica e política.

Aliada a essa situação ainda temos nos defrontado com a força da ideologia dominante que impõe limites para se entender do professor como profissional que constrói e produz saberes, pois ainda se perpetua a imagem que foi histórica e socialmente construída a imagem de alguém que se doa. Imagens essas aliadas ao caráter missionário que se cristalizada na figura do professor negando à sua ação uma dimensão crítica e política. A historicidade desse quadro pode ser resgatada

quando nos reportamos aos primórdios da sociedade moderna mais precisamente na sociedade medieval, quando a educação não era para todos e se necessitava apenas de uma inspiração religiosa.

Nesse sentido, Haguette (1991), assim nos coloca:

A educação assim restrita era, pois, sagrada e ministrada pelo clérigo, este sim, portador de uma vocação religiosa, segundo a teologia. A igreja, tomando a si a educação e confiando essa missão às ordens religiosas masculinas e femininas no continente e no ultramar, estendeu o conceito de vocação, atribuído à pessoa do religioso ao seu trabalho também. Tornou-se vocação trabalhar com os pobres, com os doentes, com as crianças etc. (p. 116).

Quanto à expressão dar aulas que semelhante ao citado acima também carrega consigo uma forte ideologia e acaba por ocultar o papel de profissional dando ênfase à imagem de doação, nos dizeres de Freire (1996):

Saber igualmente fundamental na prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito a força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia.[...] a ideologia tem que vir diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes" (p. 142).

O magistério devido a sua origem ser ligada à catequese, ao artesanato e à maternidade, nunca chegou a ter o estatuto de profissão por sua condição de assalariado dependente de uma estrutura pública ou privada (CUNHA, 1999). Na atualidade, esse quadro muitas vezes se confirma, uma vez que para a sociedade as qualidades atribuídas ao professor têm a ver com docilidade, abnegação e essas características não se constituem como sendo a de um profissional.

Embora se saiba a importância dos professores, ainda assim, os profissionais da educação, de modo geral, se encontram em estado de total abandono em relação às suas condições de trabalho. Nos dizeres de Gatti (1997, p. 60):

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos. O enaltecimento teórico feito a figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente [...]. Não se reconhece com clareza que é sobre os professores de 1º grau que repousam todas as possibilidades da formação das futuras gerações.

Diante de tal amplitude, já é notório o esvaziamento nos cursos de licenciatura na instituição de ensino superior, pois a cada dia a profissão docente é desprestigiada e desassistida tornando a profissão pouco atraente.

Nesse contexto, são vários os desafios enfrentados pelo professor, dentre eles os desafios que são considerados geradores de tensões: as condições de trabalho, as expectativas da sociedade para com o seu trabalho e a imagem do professor diante da sociedade, além da formação, carreira e salário e, em relação a esses aspectos é que pretendemos discutir em seguida.

Durante muitas décadas os trabalhadores e trabalhadoras em educação no Brasil, apontaram a valorização do magistério como elemento primordial para a garantia de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade. E como resultado dessas lutas realizadas por esses trabalhadores com apoio e participação de diferentes segmentos sociais, as políticas de valorização do magistério estão presentes em diversas legislações nacionais, estaduais e municipais. Na Constituição Federal está inscrita com um dos princípios da educação escolar:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB ela é explicitada da seguinte forma:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos dos planos de carreira do magistério público:
I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim;
III- Piso salarial profissional;
IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI- Condições adequadas de trabalho.

Segundo a CNTE (2009) , quando se fala em discutir a carreira do magistério em relação a todos os seus aspectos, significa também examinar todas as interfaces da organização do processo educacional e, ainda vai mais além, quando afirma que:

é preciso recuperar a escola como processo de humanização. O ofício de professor, não é parte de uma engrenagem, mas é único, humano, e, como tal, precisa ser apoiado e reconhecido (p. 39).

Nos dizeres de Arroyo (2000, p. 53-54):

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado. A educação básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Esse é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos.

E no tocante ao trabalho docente, não se pode pensar em uma educação de qualidade sem se discutir a valorização profissional dos professores. O professor também precisa ser valorizado em seu ofício de ensinar, não menos complexo que o médico ou outros profissionais cujas funções são essenciais em nossa sociedade.

Diante do novo contexto da educação no Brasil, incentivado pela Emenda Constitucional nº 53 /2006 e por duas leis que a regulamentaram, a de nº 11.494 Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação a nº 11.738 (piso salarial profissional do magistério). O Conselho Nacional de Educação-CNE viu-se na obrigação de fazer a substituição da Resolução CNE/CEB n.º 03/1997, em virtude de a mesma se voltar à normatização da Lei nº 9.424 Fundef – Fundo Nacional do Ensino Fundamental que teve quase todos os seus artigos revogados pela lei do Fundeb além do que a mesma estava em desacordo com os atuais princípios educacionais.

Segundo consta a nova Resolução, denominada n.º 02/2009, fundamentos tecnicistas e economicistas amplamente divulgados na Resolução n.º03/1997 não encontram respaldo nessa nova normativa do CNE.

Assim, o que se discute amplamente nessa nova Resolução é que as bases para a valorização profissional em todo o País estão lançadas embora não concretizadas além do fato de que os sistemas estaduais e municipais agora passam a ter um respaldo maior da União em vista de uma interdependência cooperativa e solidária a fim de manter suas políticas de valorização dos educadores.

2.2 – Aspectos gerais das novas diretrizes para o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério: Resolução CNE/CEB nº 02/2009

A resolução CNE/CEB N.º02/2009 ao avançar na exposição dos princípios que embasam a proposta de reformulação das Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério, aprovada pelo Parecer nº 09/2009, do CNE (BRASIL, 2009), ambos sob a relatoria da professora Maria Isabel Azevedo Noronha, absorveu grande parte das reivindicações dos trabalhadores em educação e agregou diversas disposições das leis educacionais além dos previstos do Piso salarial e no Fundeb que pautam com prioridade as diretrizes.

O Parecer nos conduz ao entendimento de que a função primordial da escola, em todos os seus níveis e modalidades, é a de formar cidadãos, por meio, não apenas da transmissão do saber historicamente acumulado, patrimônio universal da humanidade, mas também da produção coletiva de novos conhecimentos. Assim, a escola precisa estar articulada a um projeto educacional de conteúdo humanista, comprometido com a escolarização de todos com qualidade, no contexto adverso da sociedade brasileira.

De acordo com o Parecer, os pressupostos educacionais, legais e sociais sobre as diretrizes para a carreira dos profissionais do magistério da educação básica pública estão delineados em alguns itens norteadores: 1) Aprendizagem como direito social e carreira do magistério; 2) Financiamento da educação e a implementação do custo aluno qualidade; 3) Piso Salarial Profissional Nacional e remuneração do magistério; 4) Decisão do Supremo Tribunal Federal-STF, quanto à nova composição da jornada de trabalho prevista na Lei 11.738/2008; 5) Abrangência das Diretrizes para a Carreira; 6) Organização dos tempos e espaços, Currículo e Carreira do Magistério; 7) Carreira do Magistério e Gestão democrática das escolas.

Entendemos, diante desse contexto, que há avanços na legislação educacional brasileira no sentido de valorizar o magistério, há uma concentração de discussões e enfoques a fim de atribuir o processo de valorização a melhoria da remuneração, como condição de melhorar a qualidade da educação.

O professor bem-remunerado é um dos elementos da valorização profissional que pode se constituir como condição de permanência e atração de novos profissionais a carreira do magistério, além da elevação do status social. Porém

existem outros elementos que devem estar presentes nas políticas de valorização do professor e nas reivindicações das entidades sindicais e educacionais como a formação inicial e continuada, ascensão na carreira, reconhecimento social da profissão, cuidado com sua saúde e condições dignas de trabalho.

Nessa perspectiva, é urgente ouvir os professores, os seus anseios e suas reivindicações e que haja uma vontade política que programe essas reivindicações a fim de obter uma educação de qualidade e a docência possa ser finalmente ter o seu valor reconhecido.

2.2.1 – Formação, carreira, salário: aspectos a serem discutidos

Os problemas pelos quais atravessam a educação têm proporcionado maior desconfiança acerca do desempenho dos professores, especialmente dos que trabalham na educação básica. Com as avaliações de indicadores da educação, criadas pelo governo central, que evidenciam os fracassos da educação pública brasileira recaem sobre o professor a culpa pelos resultados. Nesse sentido, apenas um aspecto da valorização dos profissionais da educação é evidenciada: a formação.

Em vista disso, Freitas (2007) alerta para o fato de que uma política nacional de valorização dos educadores passa, necessariamente, pela prioridade que o Estado deve dar a formação inicial e a formação continuada, bem como as condições de trabalho, salários e carreira do magistério, ou dito de outra forma, a autora defende a fixação de uma política de formação de professores que estabeleça:

“[...] as licenciaturas nas Universidades como “lócus” de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição de aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho” (FREITAS, 2007, p. 43).

Esse ponto de vista não deixa de se configurar uma iniciativa importante, pois envolvem no processo de formação de educadores além dos aspectos pedagógicos questões relacionadas à valorização dos docentes.

Na atual política de formação de professores o que se conclui é que as experiências educativas têm demonstrado que a produção do conhecimento e formação dos professores são dimensões que não se separam o que torna inviável as políticas de formação aligeirada que se dê fora do espaço acadêmico e universitário.

Entendemos que a formação como um dos pontos fundamentais em relação à valorização dos professores deve contemplar um amplo currículo que privilegie conteúdos e metodologias favorecendo ao processo educativo uma dimensão humana na relação professor e alunos, nos dizeres de Alarcão (1998, p. 25):

o que se discute deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem garantir que a formação dos professores se dê de forma contundente assegurando-lhes o direito ao acesso de formação permanente e regular de aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação e com licenciamento remunerado para esse fim.

Segundo Dourado (2009) um sólido projeto de formação profissional passa pela articulação teoria e prática, ou seja, pelo reconhecimento dos saberes do exercício profissional, mas não se reduz a isto, razão pela qual se deve possibilitar aos diferentes profissionais uma formação mais abrangente, envolvendo, inclusive, a arte e a cultura. Para o autor (2009), nos cursos de formação dos profissionais da educação, é preciso trabalhar na articulação entre as linguagens artísticas. Para que haja uma vivência cultural no cotidiano dos profissionais, há necessidade, também, de políticas específicas nesse sentido.

Com a entrada da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na educação básica no fomento a programas de formação, pelo decreto n.º 6.755 aprovado em 29 de janeiro de 2009 que instituiu também o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, se constitui um fato promissor.³Cunha (2009) nos coloca que se a Capes repetir o êxito já alcançado no desenvolvimento da pós-graduação, certamente estará contribuindo para que

³ É fundamental analisar a realidade empírica para formular uma compreensão mais consistente da realidade, no entanto, ao analisar a política, consideramos um avanço a formulação dada.

mudanças possam também ocorrer no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de educação. Nessa direção, o estreitamento de diálogo entre os sistemas municipais e estaduais de educação e as instituições formadoras de professores assume papel altamente estratégico. Uma das maiores crises da educação brasileira tem lugar na sala de aula. As universidades e demais instituições formadoras precisam priorizar as licenciaturas e vencerem o desafio de preparar um professor em condições de oferecer um ensino de qualidade.

Para uma formação efetiva adequada é necessário enfrentar uma série de desafios e que se estabeleça um envolvimento colaborativo e que os governos se esforcem para instituir planos de cargos e carreira nos Estados e municípios que tenham acompanhamento e avaliação. Aguiar (2007) reforça a necessidade de uma série de medidas para garantir a formação dos professores no âmbito das universidades, que, aliás, é reivindicação histórica do movimento organizado dos professores e das entidades que lutam em defesa da valorização dos profissionais da educação.

Em relação à carreira, a exigência prevista na legislação de que a progressão na carreira seja baseada na avaliação de desempenho é eminente na demanda social atual, uma época marcada pela relevância que se tem dado a avaliação, assim como da discussão em torno da valorização do magistério como fator importante para a ânsia da qualidade da educação.

O Parecer nos coloca que a carreira do magistério deve ser aberta, deve possibilitar aos docentes a evolução salarial de forma que os professores fiquem satisfeitos com seus ganhos, sem que, para isso, tenha que procurar outra ocupação. Ao serem eliminados os limites intermediários entre os cargos e funções permitirá que todos tenham a possibilidade de chegar ao mesmo padrão final do quadro do magistério, se evitará que excelentes professores deixem a sala de aula para ocupar funções outras devido a necessidade de melhoria salarial, assegurando que tais funções sejam ocupadas somente por profissionais que possuam verdadeira aptidão para o seu exercício.

Quanto ao acesso à carreira do magistério, a resolução prevê, entre as diretrizes a serem observadas pelos entes federados na elaboração e execução dos planos de carreira, a realização de concurso público de provas e títulos. Sobre o assunto, diz a LDB:

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos artigos 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

A prova de títulos tem ligação direta com a qualidade de ensino, a questão dos contratos feitos através do PSS – Processo Seletivo Simplificado compromete a qualidade de ensino devido a alta rotatividade dos professores nas diversas unidades escolares. O CNE compreende que as escolas precisam manter um contingente de professores temporários, pelo fato de suprir a ausência de outros professores em razão de doenças, licenças ou aposentadorias que vão ocorrendo ao longo do ano, no entanto esse fato deve acontecer em uma proporção que não comprometa a qualidade de ensino e a valorização dos profissionais.

Nesse sentido, é necessário que os sistemas de ensino discutam um modo de realizar concurso publico sempre que o quantitativo no quadro de professores esteja ao alcance da margem de 10% e os professores contratados não ocupem os cargos por mais de dois anos.

A necessidade de uma carreira mais atrativa aos atuais e aos novos profissionais que se formam em cursos de licenciatura (e na Pedagogia), mas que acabam optando por profissões com melhor reconhecimento no mundo do trabalho é premente. Como dito anteriormente houve uma queda na procura e no número de universitários formados em disciplinas específicas para o magistério contribuindo para a falta de reconhecimento profissional dos docentes e desprestígio da profissão.

Assim, é importante assegurar não apenas a evolução na carreira pela via acadêmica, através da qual os professores que obtenham titulação acadêmica superior àquela exigida para o exercício do cargo que ocupa; é preciso, também, que os entes federados consignem nos planos de carreira a evolução pela via não acadêmica, através da qual são contemplados os docentes que realizam cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional e participam de estudos e outras atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho, podendo evoluir dentro do mesmo nível de formação exigido ao exercício do cargo.

A nova resolução trouxe à tona um debate histórico, pois os incentivos de progressão salarial na carreira contemplam a titulação estabelecendo vencimentos

iniciais diferenciados por nível de formação bem como tempo de serviço prestado, o desempenho, a atualização e o aperfeiçoamento profissional. Mas não prevê nenhum percentual indicativo – a CNTE (2009) defende um mínimo de 50% entre os níveis de formação médio e superior, pois compreende que a valorização mais justa e atrativa para a carreira concentra-se em um valor de vencimento inicial e no estímulo à qualificação profissional.

Segundo a CNTE (2009, p. 14):

O seu compromisso consiste em difundir a nova estrutura organizativa para a educação - ao qual a Resolução observa bem a fim de contribuir com a superação do histórico problema de isolamento do sistema, e assim poder caminhar rumo ao resgate da valorização profissional e da qualidade da escola pública que tanto queremos alcançar.

Compreendemos que embora as políticas de valorização e profissionalização do magistério possam ter início em ações municipais e estaduais, em nível de cada sistema e de cada rede, mesmo com o processo de descentralização financeira dos recursos, essas políticas exigem soluções nacionais para os problemas da educação.

Nesse sentido, consideramos pertinente o envolvimento dos profissionais do magistério em associações de classes ou sindicatos, de forma a promover o fortalecimento da categoria e do próprio sindicalismo docente, constituindo uma participação ativa e democrática nas decisões das políticas de valorização do magistério. E nesse movimento de organização da categoria os professores possam discutir e refletir sobre os aspectos referentes à profissão e propor melhorias na qualidade de ensino e valorização profissional.

2.3 – Políticas da valorização profissional da Rede Municipal de Ensino em Manaus: o que diz o plano de cargos carreira e subsídios – PCCS

O plano de cargos e carreira é um importante ponto de valorização do magistério público, pois trata de questões relativas à profissão docente. Nesse sentido a forma de progressão na carreira, qualificação dos professores, jornada de trabalho além do salário são aspectos cruciais a serem considerados nos PCCS.

As políticas de valorização profissional proporcionadas pela Semed vêm se efetivando de forma a atender o previsto na legislação educacional, procurando manter seus programas de valorização do magistério o que a legislação educacional determina. Os PCCS na Rede Municipal de Ensino em Manaus têm em seu Art. 2º (2007) os seguintes princípios:

- I – estruturas eficazes de cargos e carreiras;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado;
- III – valorização pelo conhecimento adquirido, pela competência, pelo empenho e pelo desempenho;
- IV – investidura por concurso público de provas e títulos;
- V – mobilidade funcional baseada na avaliação do desempenho, na titulação e no aperfeiçoamento profissional;
- VI – incentivo e valorização da qualificação profissional;
- VII – racionalização da estrutura de cargos e carreiras, para a eficiente gestão de recursos humanos.

As políticas de valorização dos profissionais da educação que vêm sendo promovidas pela Semed parecem vir em consonância com o previsto na legislação de forma a assegurar que os professores da rede tenham a valorização pelo menos no que se refere ao aspecto da formação.

2.3.1 – A formação de professores da Rede Municipal de Ensino em Manaus

A formação dos professores é feita por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) antes Centro de Formação de Professores (CFP). O DDPM é responsável pela formação do magistério municipal, efetivação de projetos, parcerias com órgãos nacionais e internacionais no sentido de oportunizar o intercâmbio dos professores da rede no que se refere à sua formação continuada, emissão de parecer para liberação dos professores para estudos de pós-graduação, organização e definição de seminários, simpósios a serem realizados no âmbito da secretaria e outras competências correlatas.

No aspecto da formação a Semed procura atender ao requisito proposto pela LDB e no Plano Nacional de Educação-PNE que determina que todos os profissionais de ensino devam ter formação em nível superior.

No tocante à graduação foi estabelecida uma parceria com a Universidade Federal do Amazonas - Ufam esse programa, que recebeu o nome de PEFD-

Programa Especial de Formação Docente,⁴ com o objetivo atender a demanda de professores da rede que não possuíam a graduação, o foco principal eram os professores dos anos iniciais. Para o primeiro semestre de 2010 a previsão de formação era perto de 300 professores oriundos de turmas contínuas no período noturno e para 2011, quatro turmas de recesso e férias puderam terminar sua graduação.

Em relação à pós-graduação o DDPM estabelece parcerias com instituições dentre elas: o Ministério de Educação e Cultura- MEC, Ufam, Seduc - Secretaria de Educação do Estado, Semed, Faculdade Tahiri a fim de oportunizar a especialização à nível “*lato sensu*” para os professores da rede. O quadro I nos mostra a demanda e local onde se realizaram os cursos de especialização.

Quadro 1
Convênios de especialização DDPM/Semed

PARCERIAS			
Tahiri	QUANT.TURMAS	MEC/Ufam/Seduc/Semed	QUANT. TURMAS
SÉRIES	4	GESTÃO ESCOLAR	4
INICIAIS	8	COORD. PEDAGÓGICOS	8
ED.INFANTIL	1		
L.PORTUGUESA	1		
MATEMÁTICA			
TOTAL	14 TURMAS	TOTAL	12 TURMAS

Fonte: Programa de Formação Tapiri, 2010.

No que se refere a pós-graduação “*stricto sensu*” existe o programa Qualifica, política de incentivo à formação e qualificação funcional que tem como objetivo investir em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado para professores e pedagogos. O programa obedece ao que regulamenta o Decreto nº 9.824, de 2 de dezembro de 2008. Este decreto permite o afastamento temporário aos servidores para estudar em nível de pós-graduação em instituições reconhecidas

⁴ Trata-se de um programa “especial” porque, diferentemente do que acontece tradicionalmente, sua oferta é destinada a professores que já atuam na educação básica do município de Manaus. Este ano de 2011 se formaram as últimas turmas do programa finalizando a parceria com a Ufam.

pela Capes. Para entrar com o pedido de afastamento é necessário que o docente tenha cumprido o estágio probatório.

Em relação á formação continuada existe um amplo programa proporcionado pelo DDPM que contempla: Formação em Polos Distritais no turno noturno, Formação em Serviço, Oficinas de Formação, Formação dos Formadores e Formação em Tecnologias Educacionais.

Entendendo que o professor precise estar em constante atualização para enfrentar os desafios em sua prática diária e sempre busque desafios e melhorias no seu fazer pedagógico, o professor aprende a aperfeiçoar os seus conhecimentos. Nessa direção, a formação continuada possibilita fazer descobertas no sentido de aprimorar a sua formação. Nos dizeres de Abreu (1999, p. 19):

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

Uma formação de qualidade é fundamental para um bom desempenho do professor e retorno positivo de seus alunos, assim a elaboração da formação deve vir de forma que contemple a especificidade e o seu contexto de trabalho.

Durante os meses de abril a junho de 2011 os professores da Rede Municipal de Ensino participaram de uma formação em polos⁵ e durante a mesma foram verbalizados pelos professores os aspectos relativos às dificuldades encontradas por eles durante o cotidiano de seu trabalho e os maiores desafios enfrentado na profissão. É importante que se diga que essa formação foi algo inovador, pois até então as formações não se davam dessa forma; não existia uma discussão á respeito do que os professores queriam nas formações, os seus anseios e o que estavam precisando para melhoria de seu trabalho e fazer pedagógico. A formação já vinha pronta para ser apresentada aos professores e dessa vez foi diferente, foi a vez dos formadores ouvirem os professores.

Foram evidenciados pelos professores aspectos referentes ao currículo, pelo fato de o mesmo não ser regionalizado, a necessidade de formação no que diz

⁵ Formação em polos se caracteriza pelo conjunto de profissionais da educação municipal de várias escolas reunidos em uma escola polo, que ofereça as melhores condições físicas e de acesso para que haja uma ação formativa. Sobre essa formação ver o artigo "O grito da docência em alguns espaços formativos da escola municipal de Manaus: fragmentos de análises presentes" da Prof.^a Maria Quitéria Afonso Menezes.

respeito à prática interdisciplinar, visto que é urgente essa necessidade em razão da organização pedagógica da escola ser disciplinar e cumprir o cronograma diário que envolve até três disciplinas em um dia e sem uma orientação interdisciplinar torna-se inviável. Também foram elencados: a necessidade de ações no sentido de promover maior participação dos pais no espaço escolar, a criação do HTP-hora do trabalho pedagógico para os professores dos anos iniciais, um aumento no quadro funcional pedagógico, a formação específica para o reforço escolar e capacitação para lidar com crianças especiais.

Possibilitar o espaço de discussão e principalmente ouvir as vozes dos professores compreende um passo importante para que se atenda ao real interesse do coletivo e sem dúvida a formação, dentro dessa perspectiva, terá envolvimento maior dos docentes.

Nesse sentido, o que está no cerne da questão da formação docente no tocante à prática diária é a percepção de acompanhar as mudanças com propostas educacionais que promovam uma educação transformadora para todos. As problemáticas sociais e culturais que hoje nossa sociedade está imersa e é expressa diariamente na figura dos alunos diante dos olhos dos professores, exige uma nova postura docente.

Educação de qualidade é resultado da seriedade destinada à formação docente. A afirmação é unânime entre aqueles que pensam a educação a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Contudo, a formação docente nem sempre é encarada com seriedade, podendo ser pensada e efetivada de diferentes maneiras, que muitas vezes estão distantes daquelas almejadas entre os profissionais verdadeiramente comprometidos com uma educação de qualidade.

Epistemologicamente de acordo com os dicionários, a palavra formação significa a maneira como uma pessoa é criada, educada, ou seja, é definida como ato ou efeito de formar ou formar-se, como modo pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter, sendo assim, formação pressupõe interesses e ideologias.

Nessa perspectiva de formação como um simulacro de interesses e ideologias, entende-se que a formação de professores é orientada, como nos diz Arroyo (2001) citado por Belém (2004 p. 26):

A cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada governante, gestor ou tecnocrata, até as agências de financiamento julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Formar professores a partir de condicionantes externos, por meio das agências de financiamento, tem estigmatizado a profissão docente como alienada e descontextualizada. Orientar a formação por meio do paradigma econômico é reduzir a educação à preparação do homem às exigências do mercado de trabalho, desconsiderando o aspecto crítico e reflexivo, tão necessário para emancipação do sujeito. Essa situação é resultado das influências de abordagens que privilegiam a técnica em detrimento a crítica, exigindo do educador um perfil passivo e fiel às determinações governamentais, como nos demonstra Ghedin (2004 p. 403):

[...] a abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade da sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional, o objetivo tem sido dispor de professores que sejam servidores públicos não reflexivos e obedientes, que fielmente implemente um currículo prescritos pelos governos usando métodos de ensino prescritos. Quando novos investimentos são feitos na educação, a uma clara tendência de se investir em coisas, tais como livros didáticos e tecnologia educacional, em vez de se investir em pessoas.

Vale ressaltar, entretanto, que essa situação, não pode ser entendida pelos educadores como determinista, necessitando um trabalho pessoal e coletivo dos docentes no sentido da contra internalização da ideologia dominante. Essa contra internalização deve estar presente, não só em suas falas, mas, sobretudo durante sua prática profissional.

Embora a formação docente seja muitas vezes utilizada de forma equivocada, quando entendida a partir de uma perspectiva emancipatória, sua importância, é inquestionável. Especialmente em relação à formação continuada, a mesma é imprescindível, pois se apresenta como elemento de análise e reflexão das dificuldades enfrentadas pelo professor (a) em suas práticas profissionais. Contudo, a formação continuada nem sempre é pensada por este ângulo, sendo muitas vezes utilizada como estratégia para atrair professores (as) com o discurso da qualificação profissional. O que se percebe, concretamente, é que a formação continuada, assim como a formação inicial de professores, tem se tornado um verdadeiro mercado,

com a venda de saberes, que por serem muitas vezes aligeirados, não refletem a realidade escolar em toda a complexidade que lhe é peculiar.

Quando se oferece uma formação aligeirada acaba em conduzir a precarização da categoria docente como um todo, pois se profissionaliza individualmente, mas coletivamente se precariza. A formação nesse caso, não tem caráter formativo no sentido amplo da palavra, mas somente a preocupação em satisfazer a política educacional vigente.

Nesse sentido, Freitas (2004, p. 98), nos coloca que:

A política de aligeiramento da formação inicial e a ênfase em seu caráter técnico-profissionalizante, rebaixando as exigências no campo teórico-epistemológico, aliada ao dismantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado, vem produzindo o perverso quadro [...] da educação pública em nosso País [...].

A criação de institutos paralelos à universidade, apesar de serem considerados como nível superior, corre o risco de colocarem em prática uma formação que não corresponda aos anseios do movimento docente organizado que tem construído a ideia de uma educação que seja socialmente referenciada.

Assim, concordando com Candau (2003, p. 150), a formação docente, seja ela inicial ou continuada:

[...] não pode ser percebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim, como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

A formação do educador, pautada na reflexividade e criticidade, tal como sugerido por Candau, é um dos fatores que contribui para qualidade da educação. Entendida dessa forma, os principais desafios que perpassam a formação do educador, tais como: a novas exigências ao profissional docente, o lugar destinado para esse tipo de formação, assim como a preocupação com o oferecimento de cursos aligeirados, são debates que devem ser permanentemente problematizados durante a formação docente.

2.3.2 – Salário e carreira: os outros pilares da valorização

No entendimento de que formação, carreira e salário se constituem nos três pilares da valorização do magistério, a partir desses pressupostos é que se deve pensar em políticas que venham a contribuir para melhorias nas condições do trabalho docente.

No aspecto referente à formação é importante que se dê dentro do contexto atual, que devemos pensar a formação como o primeiro passo para a construção da socialização da identidade profissional do professorado.

Embora a remuneração seja reconhecida como uns dos principais fatores que afetam a atratividade de uma carreira, o emprego e as condições de trabalho também têm papel importante para atrair e manter o profissional na carreira do magistério.

No que diz respeito à valorização do magistério, foram elaboradas para serem efetivadas durante este o ano de 2011 uma série de metas propostas pela atual gestão da prefeitura. Dentre as 33 metas anunciadas pela Semed, no que diz respeito aos profissionais da educação, estão as seguintes: a) Revisar e atualizar o Plano de Cargos, Carreira e Salários do Profissional do Magistério; b) Promover formação superior a 2 (dois) mil docentes, a formação continuada a quatro mil docentes e capacitação aos servidores técnico-administrativos; c) Potencializar a formação e valorização dos profissionais do magistério da esfera municipal; d) Promover curso de pós-graduação “*lato sensu*” aos professores do sistema municipal de ensino que atendam turmas com alunos especiais; e) Ampliar a oferta de cursos de formação para professores de educação infantil.

No aspecto referente à revisão dos PCCS finalmente foi discutido e aprovado na Câmara Municipal de Manaus no dia 12/12/2011, já sancionado pelo prefeito. O projeto foi aprovado com 19 votos a favor e seis contrários – foram aprovadas 23 emendas das 43 apresentadas ao plano.

Em relação ao salário foi anunciado que os professores que efetivamente estivessem em sala de aula receberiam 10% de gratificação, os professores que dobrassem carga receberiam a carga dobrada integralmente, antes só recebiam 70% do valor. No tocante à aposentadoria, os professores que estivessem se aposentando receberiam o equivalente ao pagamento integral como se estivessem

na ativa. Todos esses aspectos são pertinentes à valorização da profissão docente, mas como os professores veem sua profissão?

3 – O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

Neste capítulo apresentamos as representações sociais dos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Manaus sobre o trabalho docente. Discorreremos sobre os caminhos de nossa pesquisa bem como as nuances de nossa empreitada, os desafios e os percalços enfrentados para sua realização. Em seguida os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados dos professores e professoras participantes. Destacamos aspectos relacionados à abordagem teórica metodológica, ao seu estatuto científico e epistemológico.

3.1 – O contexto da pesquisa

O “*locus*” de nossa pesquisa foram escolas da Rede Municipal de Ensino em Manaus Semed-AM. Optamos porque escolher essa instituição por além de eu ser professora efetiva da rede, conhecer um pouco sobre os aspectos referentes ao modo de organização da mesma e, ao mesmo tempo, por já ter feito um estudo similar a essa proposta de pesquisa em nível de iniciação científica, embora com um universo menor de professores e em uma única escola.

Em sua antiga organização as escolas eram divididas em zonas distritais referentes à sua localização espacial na cidade e esses distritos recebiam o nome de sua região referente. Agora as referidas zonas receberam a nomenclatura de DRE-Departamento Regional de Ensino seguido de numeração correspondente a cada uma das zonas da cidade, conforme ilustra o quadro 2:

Quadro 2
Organização das Escolas da Rede Municipal de Ensino em Manaus

Antiga organização/Zonas Distritais de Ensino	Organização atual /Departamentos Regionais de Ensino/ DREs
Zona Sul	DRE I
Zona Centro- Sul	DRE I
Zona Oeste	DRE II
Zona Centro- Oeste	DRE II
Zona Norte	DRE III E DRE IV
Zona Leste	DRE V E DRE VI
Zona Rural /rodoviária	DRE VII
Zona Rural/ribeirinha	DRE VII

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As escolas participantes de nossa pesquisa pertencem respectivamente aos DREs: I, II, III, IV e VI. Sendo que três pertencem ao DRE I, uma ao DRE II, três ao DRE III e uma aos respectivos DRE IV e DRE VI. Em um total de nove escolas.

A primeira escola que visitamos intitulada Escola 1 pertence ao DREIV, trata-se de uma grande escola. Possui perto de 1.200 alunos e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo do 1º ao 9º anos do ensino fundamental e a modalidade de ensino EJA 1º e 2º segmentos. Conversamos com os professores dos três turnos.

A segunda escola pertencente ao DRE I intitulada Escola 2 também uma grande escola: a mesma oferece somente do 6.º ao 9.º anos juntamente com a modalidade EJA. Conversamos com aos professores do período matutino e noturno.

A terceira escola intitulada Escola 3 pertence ao DRE III, oferece do 1º ao 7º anos e não oferece a modalidade EJA.Houve uma participação expressiva no tocante aos professores dos anos iniciais.

A quarta escola intitulada Escola 4 pertence ao DRE I, oferece do 1º ao 9º anos nos períodos matutino, vespertino e noturno. As professoras dos anos iniciais foram muito simpáticas e se mostraram solícitas em participar da nossa pesquisa.

Na quinta escola denominada Escola 5, pertence ao DRE IV tivemos a oportunidade de conversar com alguns dos professores do 6º ao 9º anos e somente um professor do PAA-Programa Aceleração de Aprendizagem.

A sexta escola, Escola 6 pertence ao DRE II e funciona no período matutino e vespertino, oferecendo do 1º ao 9º anos. Possui em torno de 600 alunos no total e,

segundo o pedagogo da escola, é uma das mais procuradas da região, pois as outras escolas são consideradas de risco. Entrevistamos professores de ambos os níveis de ensino.

A sétima escola entrevistada, Escola 7 pertence ao DRE III. Ela possui perto de 1.020 alunos e oferece do 1º ao 9º anos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Foram entrevistados os professores do período noturno.

A oitava escola participante Escola 8 também pertencente ao DRE III, uma escola pequena, que antes foi anexo de outra escola próxima. Possui quatro salas de aula e funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo do 1º ao 3º anos. Entrevistamos professores dos dois turnos.

E por fim entrevistamos os professores da escola intitulada Escola 9 pertencente ao DRE I. Participaram da pesquisa professoras do período matutino.

3.1.1 – O perfil dos professores

Consideramos neste estudo professores e professoras dos anos iniciais e finais do ensino fundamental que tivessem pelo menos cinco anos de atividade docente e que estejam atuando em sala de aula. No total foram cem os docentes participantes, 50 de cada nível de ensino.

É importante destacar que houve certa resistência por parte de alguns dos docentes sendo que muitos inclusive se recusaram a ouvir o objetivo da pesquisa. Os gestores em contrapartida, não manifestaram nenhuma resistência com relação à nossa presença na escola. Atribuímos essa atitude à apresentação do documento (emitido pela Semed) nos autorizando a realizar a pesquisa. Com a recusa de muitos professores em participar foi um pouco complicado e angustiante em determinados momentos a coleta de dados.

Em alguns instantes nos sentimos recompensadas pelo esforço, pois uma vez ou outra recebíamos uma mensagem de incentivo de alguns dos entrevistados. Marcou-nos muito a fala de um professor, quando na sala de professores e diante da recusa de muitos dos seus colegas em participar da pesquisa, levantou-se e começou a interceder dizendo em alto e bom-tom que é era por isso que a classe de professores está na situação em que se encontra, pois quando se tinha a

oportunidade de se pronunciar e falar do estado de insatisfação da categoria todos emudeciam.

Entendo a aflição de muitos desses docentes. A todo o momento existem situações dentro da escola em que o professor é convidado a participar de um ou vários tipos de questionamentos referentes a pesquisas, principalmente das em nível de graduação sejam em relação ao processo ensino-aprendizagem, diversidade, necessidades especiais dentre outras temáticas, e o mesmo se sente cansado em contribuir a todo o momento e não vê ou sente um pouco da preocupação por parte do poder público e da sociedade em geral no tocante ao seu trabalho. As condições em que o mesmo se realiza, a aflição é tamanha a ponto de quando chega alguém na escola a fim de efetuar entrevistas ou coisa do gênero, os mesmos não querem saber nem mesmo do que se trata.

Podemos dizer que estão cansados. Isso se dá em grande parte nas escolas onde a localização já é um pouco mais acessível, mas em escolas onde sua área de localização é um pouco mais distante percebemos a curiosidade de alguns e sua participação se dá muitas das vezes em razão disso e pelo fato de quase ninguém ir até lá e de quase não serem visitados a não ser pela própria comunidade.

Coletamos os dados, embora não a quantidade pretendida, pois tínhamos como meta entrevistar 200 professores no total e em função das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, redimensionamos o número de sujeitos envolvidos. Pensávamos primeiramente em trabalhar com a quantidade de cem sujeitos para cada nível de ensino para fazermos nossa análise, mas devido à resistência por parte dos docentes em participar ficamos com o total de cem professores, 50 para cada nível de ensino.

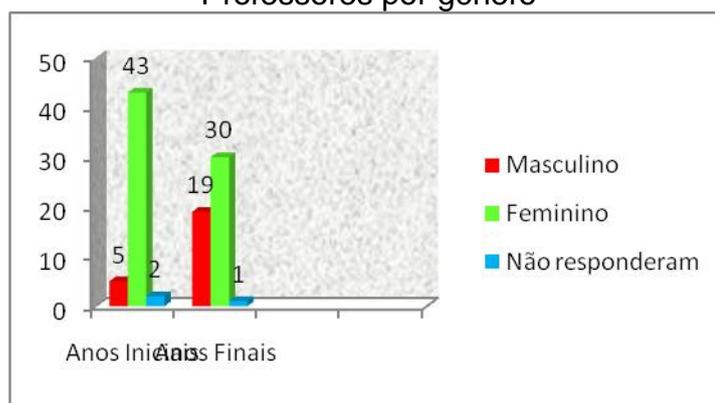
No primeiro momento de nossa pesquisa aplicamos um questionário que objetivou traçar o perfil dos professores, buscando saber sobre: gênero, idade, estado civil, naturalidade, formação acadêmica, tempo de docência, tempo de atuação na escola, horário de trabalho na escola e trabalho em outra instituição.

No tocante ao gênero, podemos identificar que ainda é expressivamente feminina a atuação das mulheres no magistério. De acordo com o gráfico I, em um universo de cem professores, 63 são mulheres. E nos anos iniciais a presença feminina é bem maior que nos anos finais. Assim podemos considerar o magistério como espaço eminentemente feminino. Trezza (apud BRUSCHINI, 1988), nos diz que “nossas atuais professoras (no feminino!) não percebem que a problemática de

sua profissão está ligada ao fato de ser um trabalho executado em sua quase totalidade por mulheres”. Considerando essa afirmação percebemos que em vista do que se discute em relação à questão do gênero no magistério, é fato que muitas dessas representações refletem a questão da desvalorização da profissão, principalmente no ensino fundamental.

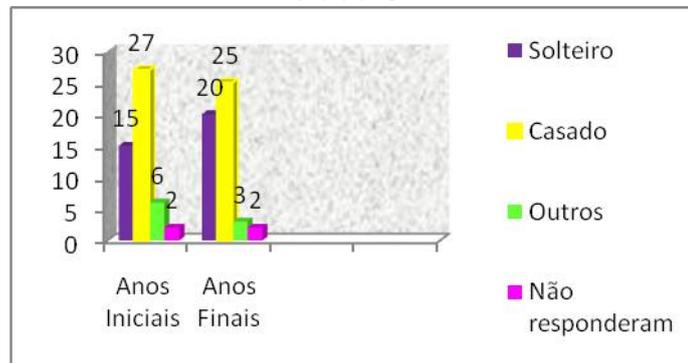
Aprofundando um pouco mais essa questão, Mourão (1998) infere que a profissionalização é um processo que não está claro para os professores e as professoras devido a esta questão. Já que tradicionalmente ser professor (a) requer amor, carinho, amizade, paciência, etc., atributos cultivados pelas mulheres, já que há toda uma representação do feminino como suave, desprotegido, maternal, dentre outras.

Gráfico 1
Professores por gênero



No gráfico 2 temos o estado civil dos professores, no qual observamos que a grande maioria tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais são casados em um total de 57, 35 são solteiros, nove se encontram em outra situação e quatro não responderam.

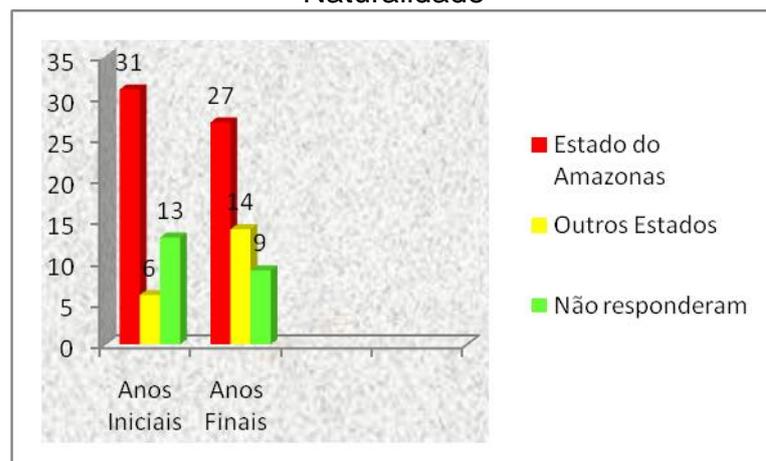
Gráfico 2
Estado Civil



Em relação a essa situação podemos observar que há um equilíbrio no estado civil do “status” casado dos professores de ambos os níveis de ensino, pois os números praticamente se igualam.

Quanto à naturalidade dos professores podemos observar no Gráfico 3 que a grande maioria é oriunda do Estado do Amazonas, mas uma parcela significativa, isto é, perto cerca de 20 professores do total de entrevistados é proveniente de outros Estados, dentre eles: Pará, Maranhão, São Paulo, Rio Grande do Sul, Amapá, Espírito Santo, Sergipe, Acre, Roraima, Minas Gerais, Ceará, Bahia e Rondônia.

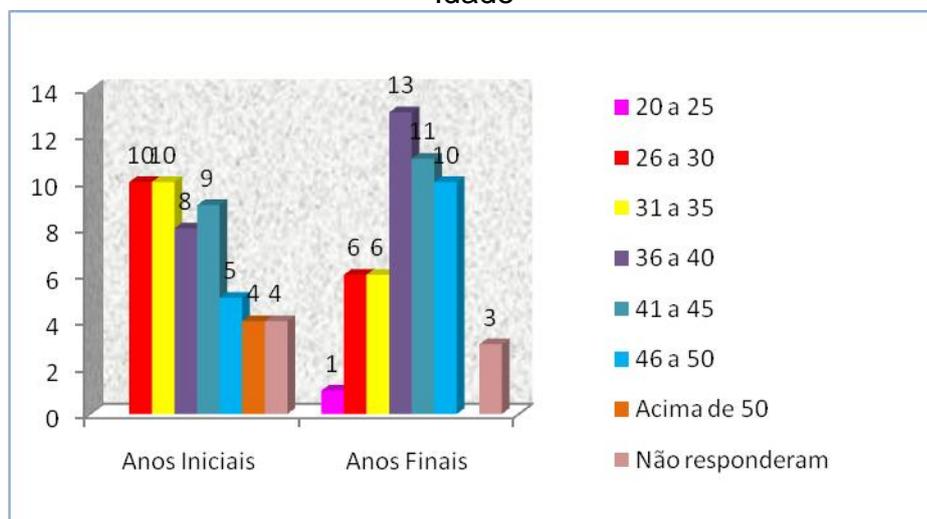
Gráfico 3
Naturalidade



Em relação à faixa etária dos professores, observamos que a mesma varia de 26 para acima de 50 anos. O que significa idade para se discutir a profissão? Tardif (2002, p. 20), ao afirmar que os saberes são construídos no cotidiano, e que a

experiência de vida deve ser levada e consideração chama atenção para a temporalidade do saber quando diz: “O saber do professor é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto da história de vida e de uma carreira profissional” Assim, [...] “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (idem, ibidem). Nessa perspectiva a idade e o tempo de magistério são elementos fundamentais para o entendimento sobre o trabalho.

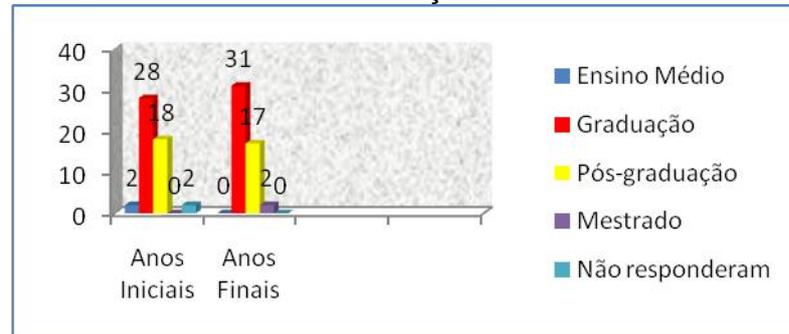
Gráfico 4
Idade



O Gráfico 5 aponta o nível de formação dos professores, onde podemos observar que a grande maioria possui o mínimo que a legislação determina para o magistério, em especial em relação aos anos iniciais, embora ainda existam nessa categoria a quantidade de dois professores que ainda não possuem a graduação, ainda que esteja sinalizado no questionário que esse mesmos professores já estejam cursando uma.

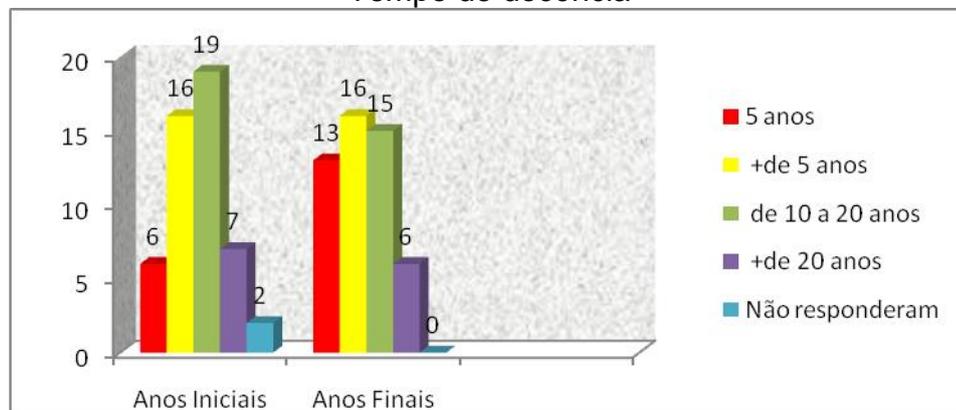
Em relação à pós-graduação observamos que há um número expressivo, mais da metade em relação ao número de graduados em ambas as categorias. Por fim, existem dois professores que possuem mestrado um em ciências do ambiente e outro em educação respectivamente e, ambos são professores dos anos finais.

Gráfico 5
Formação



O Gráfico 6 mostra o tempo de docência dos professores. Podemos observar que boa parte do professorado já está atuando em um tempo considerável na profissão. Dentre eles 19 professores de ambos os níveis já possuem cinco anos de atividade docente e 38 professores possuem mais de cinco anos enquanto que 34 já estão na faixa entre 10 a 20 anos e o quantitativo em relação ao tempo de mais de 20 anos também é significativo: 13 professores.

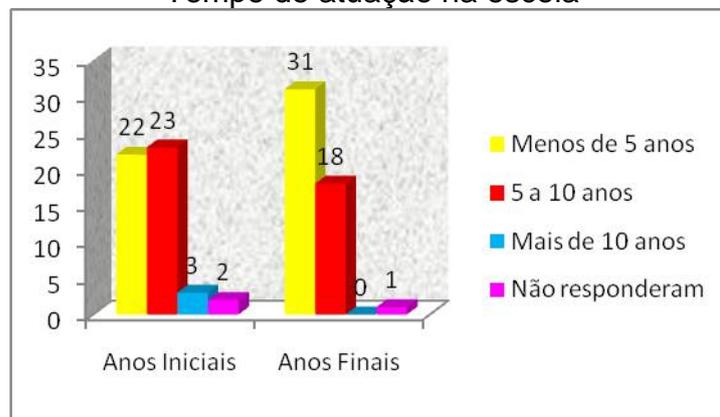
Gráfico 6
Tempo de docência



No Gráfico 7 observamos o tempo de professores nas escolas envolvidas em nossa pesquisa. Grande parte deles em um total de 53 em ambos os níveis de ensino possuem menos de cinco anos de atuação na escola enquanto que 41 professores estão na faixa de cinco a dez anos. Existe um pequeno número de docentes que estão a mais de dez anos em um total de três, esses professores lecionam nos anos iniciais. O que é um dado importante, pois isto significa dizer que os profissionais estão se conhecendo e construindo a cultura da escola.

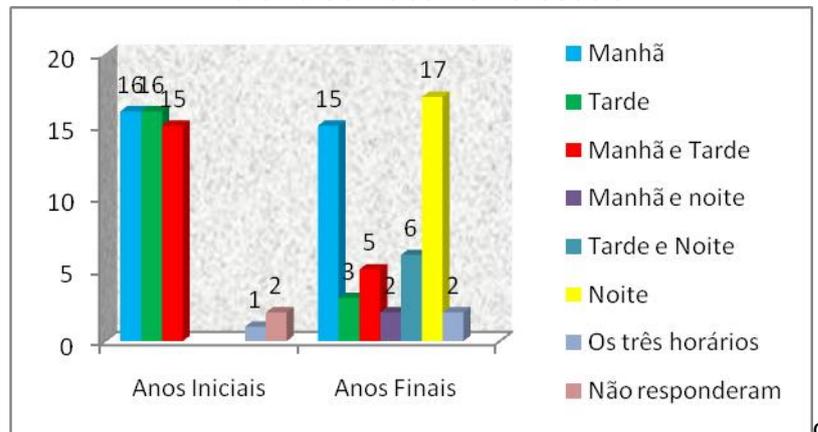
Teixeira (2002, p. 63) afirma que “[...] a compreensão da cultura organizacional da escola requer atenção especial para o papel exercido pelos professores como categoria profissional dominante na escola”. Segundo a referida autora, é a identidade docente que marcará a organização e o trabalho da escola. Assim, o professor e professora podem modificar o perfil da instituição, em que pese toda a problemática da infraestrutura e de poucas verbas para a educação.

Gráfico7
Tempo de atuação na escola



O Gráfico 8 mostra o horário de trabalho na escola, verificamos que a grande maioria dos professores dos anos iniciais está presente boa parte do dia na escola e, isso deve pelo fato de alguns desses professores realizarem carga dobrada e também devido ao penúltimo concurso público realizado pela Semed onde as vagas oferecidas para os anos iniciais eram de 40 horas. No horário noturno praticamente não existem professores dos anos iniciais atuando, haja vista que as escolas “*lócus*” de nossa pesquisa não oferecem a modalidade EJA primeiro segmento onde seria possível a atuação desses professores. Em relação aos anos finais essa situação é um pouco diferente, pois está presente em quase todas as escolas e quase que praticamente nos três horários.

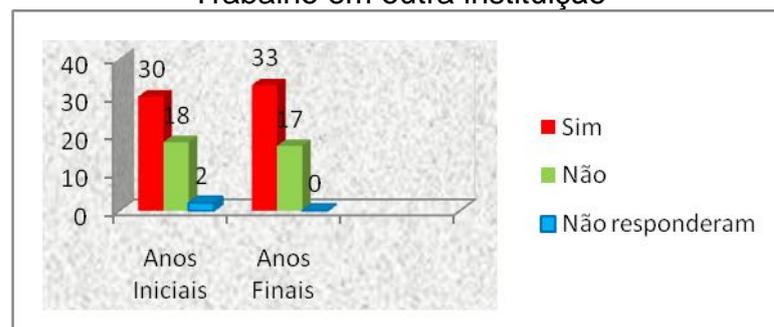
Gráfico 8
Horário de trabalho na escola



No Gráfico 9 verificamos se os professores trabalham em outra instituição além da qual realizamos nossa pesquisa. Observamos que a sua grande maioria trabalha em outra instituição seja na rede pública, a maior parte deles também trabalha na Seduc ou na rede particular de ensino. Percebemos com essa situação que a qualidade do ensino fica comprometida dada a ambas as organizações de ensino, pois a cultura e o alunato das escolas são diferentes e, o professor a todo o momento precisa se readaptar à escola, o que dificulta sua profissionalização.

Como a cultura institucional interfere na formação dos professores em seu cotidiano, é importante levar em consideração o que Tardif (2002, p. 33) coloca: “[...] o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de várias fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”. O referido autor enfatiza ainda que esses ocupam posição estratégica entre os saberes sociais, mas que mesmo assim a profissão docente é desvalorizada. Assim é mister considerar como os saberes experienciais fundamentam também a prática docente.

Gráfico 9
Trabalho em outra instituição



3.2 – Procedimentos metodológicos

Nossa metodologia é baseada na abordagem estrutural das representações sociais proposta por Abric (1994) ao estudo dos processos geradores conforme definidos por Moscovici (1978) e ampliados por Jodelet (2001). Nossa pesquisa buscou indícios das representações sociais do trabalho docente elaborada pelos professores dos anos iniciais e anos finais que exercem suas atividades na Rede Municipal de Ensino em Manaus. Procedemos a coleta de dados por meio de um teste de livre evocações de palavras; o teste se deu logo após a aplicação dos questionários a fim de traçarmos o perfil dos professores participantes de nossa pesquisa.

O teste de livre evocações consiste em solicitar ao entrevistado para que se expresse livremente a partir de uma determinada palavra, ideia ou expressão. Nesta técnica, a partir de palavras indutoras, o sujeito associa palavras, expressões ou frases que lhe ocorram, quando aquelas forem mencionadas (ABRIC, 1994). 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.

A palavra, ou termo indutor que utilizamos foi **TRABALHO DOCENTE**. Pedimos ao entrevistado que citasse até no máximo seis evocações, e logo em seguida enumerasse as palavras de acordo com a importância que atribuía a cada uma delas e, por fim, justificasse a 1ª evocação. A partir das evocações, verificamos a frequência das palavras para conhecer as aproximações possíveis para constituir o campo semântico em torno do objeto de nosso estudo. Dessa forma identificamos o núcleo central das representações para posterior análise das organizações e estruturas das representações.

De posse das palavras evocadas submetemos as mesmas ao software Evoc⁶ (VERGES, 1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência e a ordem média. Foram desprezadas as palavras evocadas menos de cinco vezes, quantidade considerada não significativa.

⁶ Evoc ("Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations") é um "software" de computador utilizado em pesquisa de representações sociais e tem como função identificar os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência e a ordem a média das evocações.

Atribuímos a frequência cinco como número de corte, levando em conta as palavras evocadas cinco vezes ou mais.

Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor ordem média, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde à memória coletiva do grupo, provavelmente o núcleo central. No quadrante superior direito, encontra-se a primeira periferia ou periferia próxima ao núcleo central, com maior frequência e ordem média considerada o fluido social. No quadrante inferior direito, está a segunda periferia ou periferia propriamente dita onde se localizam os elementos de maior frequência e de evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de menor frequência e ordem média, de evocação mais próxima do núcleo central. Aqui se encontram os elementos de contraste definidos por Abric (1993, apud SÁ, 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais.

As figuras 1 e 2 mostram as possíveis composições do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais de trabalho docente produzida pelos professores dos anos iniciais e anos finais a partir do termo indutor **TRABALHO DOCENTE**.

3.2.1 – A representação social de trabalho docente dos professores dos anos iniciais

Figura 1
Estrutura da representação social de TRABALHO DOCENTE dos professores dos anos iniciais

Elementos centrais			Elementos de primeira periferia		
Frequência média >10/Rang ≤ 2,5			Frequência média >10/Rang ≥ 2,5		
	Freq	Rang		Freq	Rang
Compromisso	14	2,2	Paciência	14	2,5
Dedicação	11	2,4	Respeito	10	3,2
			Responsabilidade	15	2,7
Elementos de contraste			Elementos segunda periferia		
Frequência média ≤ 10/Rang ≤ 2,5			Frequência média ≤ 10 /Rang ≥ 2,5		
Aluno	06	2,0	Amor	09	2,6
			Esperança	08	3,3

Fonte: ELMENOUFI, 2010-2011.

No tocante aos professores dos anos iniciais foi identificada a centralidade da representação social de trabalho docente como **compromisso** e **dedicação** e o sistema periférico constituído pelos elementos **paciência**, **respeito** e **responsabilidade** (primeira periferia ou periferia próxima) elemento de contraste, de interpretação mais imprecisa e **amor** e **esperança** (segunda periferia ou periferia propriamente dita).

Na concepção dos professores a palavra compromisso refere-se ao comprometimento com o trabalho em com o objetivo de se ter êxito no processo de ensino aprendizagem; em vista disso, compromisso parece ser o norteador de sua prática educativa, conforme os registros apresentados a seguir:

Para se obter resultados positivos é necessário assumir compromisso com o que fazemos (Prof. 4, anos iniciais).

O compromisso é o caminho pelo qual eu vou dar o meu melhor, desenvolvendo as ações planejadas e buscando vencer os entraves encontrados para que a meta seja alcançada mediante uma avaliação significativa e não esquecer que, a avaliação é muito importante (Prof. 9, anos iniciais).

Essa palavra tem um peso sobre as outras porque tem o objetivo de confirmar minha participação decisiva no processo ensino-aprendizagem (Prof. 14, anos iniciais).

O compromisso enquanto docente, o de contribuir para o desenvolvimento psicossocial do alunado, tem que ser encarado como uma oportunidade e/ou um desafio que a longo prazo terá grande valor, com obtenção de grandes resultados (Prof. 20, anos iniciais).

Quanto ao termo dedicação também presente na estrutura da representação dos professores dos anos iniciais, o sentido que os professores dão para o termo nos leva a atribuir que a dedicação às crianças e conseqüentemente ao magistério está bastante relacionada ao feminino, o que nos remete ao que tradicionalmente se vinculou que “o magistério não era visto como profissão e que era concebido com uma extensão do papel de mãe para o de professora, devido ao instinto maternal da mulher” (SILVA, 2002, p. 113).

Ainda sobre o sentido de dedicação além da afetividade a mesma está relacionada à ideia de que hoje a tarefa educativa é um grande desafio, que requer muita força de vontade porque as responsabilidades são muitas e o apoio quase nenhum: paciência, respeito e responsabilidade são necessários, para a obtenção de êxito no trabalho.

Para entendermos melhor o núcleo central de uma representação devemos examiná-lo através da dialética que o mesmo estabelece com o sistema periférico, pois por meio dele perceberemos se os elementos do núcleo central se concretizam no cotidiano. Assim, a análise das justificativas para os termos amor, e esperança aparecem como necessários para o exercício da docência e que, do contrário, a profissão torna-se um fardo insuportável conforme as justificativas a seguir:

Amor é tudo no trabalho docente, pois as dificuldades são imensas os entraves também mas o amor vence tudo e sem ele nossa profissão torna-se um fardo insuportável (Prof. 11, anos iniciais).

Para se ter sucesso no trabalho como professora, necessita-se primeiramente de muito amor por essa profissão, pois se depender do trabalho e do dinheiro, ninguém seria professora (Prof. 12, anos iniciais).

Palavra que conseqüentemente traz fé, paciência, esperança e paz e com certeza o mundo será bem melhor (Prof. 41, anos iniciais).

Nesse sentido, amor e esperança parece vir de encontro ao objeto do trabalho do professor qual seja, o aluno. Percebemos desse modo que o trabalho está direcionado ao fazer pedagógico do professor juntamente com o reconhecimento de que teoria e prática têm implicações concretas no cotidiano de sala de aula e no ato de ensinar além da importância da participação efetiva da família nesse processo. Vejamos algumas das justificativas a essa afirmação:

A busca de novas metodologias, sempre inovando, crescendo com as tecnologias, trazendo-as para o seu cotidiano e no melhoramento do seu trabalho em favor do crescimento do aluno (Prof. 03, anos iniciais).

O professor comprometido é aquele que cresce junto com a globalização, atento para o crescimento e aprendizado do aluno dando importância às suas dificuldades e seus acertos. Contribuindo assim para o crescimento do aluno, sendo o mesmo apaixonado pela arte de ensinar (Prof. 06, anos iniciais).

Nos últimos anos os governantes vêm falando de um ensino de qualidade, mas eles ainda não conseguiram ainda assimilar educação de qualidade. Educação de qualidade é aquela onde todos os envolvidos buscam melhorias para o aprendizado dos alunos (Prof. 10, anos iniciais).

O aluno, pois este é o foco de todo o trabalho docente, o sujeito construtor do seu próprio conhecimento com a ajuda do professor que por sua vez necessita do apoio da família do aluno, da união entre os docentes para que haja um trabalho harmônico, sem faltar o respeito e a ética profissional (Prof. 32, anos iniciais).

Apreendemos a partir das justificativas do professorado dos anos iniciais que as representações acerca do trabalho docente se fundamentam, sobretudo na preocupação na formação do alunado e que o envolvimento do docente com seu trabalho deve se dar com muita dedicação, pois os discentes precisam perceber esse envolvimento para que possam valorizar a educação. O envolvimento também deve perpassar no modo de como os docentes realizam suas aulas e que as mesmas estejam em consonância ao nosso contexto atual, Arroyo (2004, p. 35) nos ajuda a refletir sobre essa situação:

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que fazemos da infância, adolescência e juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? Nós mesmos quando alunos (as), já percebíamos que não davam conta das formas como vivíamos nossa infância, adolescência e juventude? Por que essas imagens perduram tanto na cultura docente e escolar?

Perceber a ânsia dos jovens em adquirir conhecimento e usar isso como estímulo na elaboração de suas aulas de forma que contribua significativamente para a formação do aluno, principalmente ao entender a educação como algo que deve estar em constante busca do novo. Buscar outros meios de aprender a ensinar, ter a preocupação de dar sentido para os alunos naquilo que vai ser ensinado, ser um profissional que queira romper com a reprodução de velhos conceitos que hoje não nos servem mais.

Ainda que as justificativas dos professores sejam no viés do compromisso e da dedicação, podemos verificar nas justificativas em relação às palavras que não entraram na estrutura da representação desses professores que existe a preocupação em relação à valorização e reconhecimento do magistério mesmo que não expressiva, conforme o registro das professoras:

A valorização é fundamental para o desempenho da atividade educacional (Prof. 08, anos iniciais).

Apesar de amor ao que faço, eu preciso ser valorizada, meu trabalho deve dar condições tanto financeira como de trabalho de realizá-lo e de viver (Prof. 26, anos iniciais).

Infelizmente sinto que nossa profissão está totalmente desvalorizada, tanto por pais, alunos e governantes em geral, antigamente me sentia orgulhosa em ser professora, hoje já nem sei (Prof. 35, anos iniciais).

também entendem o compromisso como garantia de um futuro melhor para o alunado:

O compromisso com o trabalho é o mais importante, pois através dele os resultados são satisfatórios (Prof.23, anos finais).

Ser professor é acima de tudo, estar comprometido com a educação. Mesmo que ganhe pouco, é dedicar-se ao máximo, com a convicção de que fazendo sua parte, teremos uma educação de qualidade no futuro (Prof. 46, anos finais).

Sem compromisso com a educação a mesma não existe: precisamos estar envolvidos em todas as esferas, para lutarmos por uma educação de qualidade para construirmos um País de futuro (Prof. 21, anos finais).

Eu acredito que todos os professores deveriam ter em primeiro lugar compromisso e responsabilidade com a educação; sem compromisso os demais itens não serão cumpridos e alcançados (Prof. 41, anos finais).

Nesse sentido, podemos afirmar que para os professores, eles são os principais responsáveis em desenvolver em seus alunos competências e habilidades que mais tarde lhes serão úteis para enfrentarem o mundo como cidadãos participativos e atuantes, conhecedores de seus direitos e deveres. Ministrar conteúdos específicos não é mais a única preocupação entre os docentes. Seu papel foi ampliado, nos seus registros é possível perceber sua preocupação em suprir aos alunos aquilo o que a sociedade ou mesmo a família não estão lhe ensinando.

Percebemos também em uma das justificativas do termo compromisso o sentido de doação no registro do professor 46, anos finais. Essa concepção há muito tempo cristalizada em nossa sociedade ainda é muito presente nos discurso dos professores e principalmente da sociedade no que tange ao magistério primário, e se mostra presente também nos registros dos professores dos anos finais.

Já em relação ao termo responsabilidade as justificativas apresentadas pelos professores foram as seguintes:

Esta profissão exige que o indivíduo seja capaz de responsabilizar-se pelo seu desempenho dentro e fora de sala de aula, bem como das demais atividades pertinentes (Prof. 42, anos finais).

Responsabilidade não só com o conteúdo, mas com os valores a serem passados aos jovens, já que quando o aluno está na escola muitas famílias se eximem de responsabilidade. E alguns ainda tomam como verdadeiras as práticas e as ideias que o professor transmite (Prof. 43, anos finais).

É a peça chave porque nela inclui o bom trabalho de um professor (Prof. 17, anos finais).

A responsabilidade aparece como a obrigação de responder pelos atos próprios ou de outrem, conforme nos conceitua o dicionário. Tem a dimensão que abrange o compromisso e a dedicação, para esses professores é muito mais que simplesmente exercer seu trabalho, pois compreende além de valores, conteúdos, atitudes e principalmente o modo de como o aluno vai responder as demandas impostas pela sociedade.

Outra observação é em relação ao registro do professor 43, anos finais quando afirma *que os alunos acreditam como verdadeiras as práticas e ideias que o professor transmite*. Fato interessante, pois essa situação é bem comum no tocante aos alunos dos anos iniciais quando confrontam seus pais quando em alguma atividade proposta para casa a orientação dos pais não condiz com a orientada pelo professor ou professora. Isso demonstra a importância social do papel do professor que embora, desprestigiado, com dificuldades para a realização do seu trabalho ainda possui o reconhecimento mesmo que restrito por parte de seus alunos.

Em relação à dedicação presente na primeira periferia as justificativas se complementam com a questão da valorização:

A profissão que você escolheu deve ser a prioridade, portanto o professor tem que se dedicar ao máximo (Prof. 26, anos finais).

Dedicação pelo fato de eu achar que sem dedicação ninguém consegue mudar as coisas. Assim, superando tudo, mesmo as condições do trabalho e até mesmo a questão do salário (Prof. 44, anos finais).

Mais uma vez a colocação do exercício do magistério de forma abnegada, o professor sendo dedicado a sua atividade profissional de forma incondicional, mesmo em condições que não condizem com o esperado, ainda assim a dedicação ao seu trabalho e aos seus alunos faz com o que o professor permaneça na profissão.

Agora nos referindo aos elementos constantes na segunda periferia em relação ao termo paciência abaixo justificativas apresentadas:

Precisamos ter acima de tudo calma resolução de problemas (Prof. 04, anos finais).

A paciência no trabalho docente é importante para nossa proteção a todas as insatisfações deste trabalho, como retorno educacional do aluno, o mau salário, o trabalho extra e o fracasso de novas ideias, a paciência protege desses males e outros (Prof. 29, anos finais).

Não se perturbar com os males (Prof. 40, anos finais).

Percebemos, a partir desses registros que para os professores e professoras diante das adversidades em que está imersa a profissão docente só resta mesmo ter paciência para encarar as agruras relacionadas à mesma. Nessa perspectiva, de nada adianta se perturbar com as insatisfações os quais os professores nas escolas, na mídia, na literatura tanto debatem. Embora a preocupação possa sim, interferir no trabalho, compreendemos que não podemos nos esquecer das questões referentes à crise de valores da sociedade e desvalorização da escola e do professor, pois esses aspectos permitem entender mais adequadamente o aluno que o docente tem nas mãos. É um aluno fruto desse contexto e resultado dessa sociedade. Nesse sentido, é necessário que os professores estejam conscientes do que acontece no contexto social mais amplo, ter visão crítica em relação à política e tudo o mais que envolve sua profissão.

Outro elemento cuja representação do trabalho docente se organiza é o plano, o planejamento propriamente dito. Torna-se cada vez mais importante lançar um novo olhar sobre a forma como os professores interagem uns com os outros e como constroem e partilham ideias, conceitos e conhecimentos. Dito isso, o planejamento parece ser crucial pela sua implicação no modo de interpretar, compreender e enfrentar os problemas com que se deparam os professores no seu cotidiano em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Os professores dos anos finais possuem semanalmente um dia para o HTP- Hora do Trabalho Pedagógico, trabalho realizado juntamente ao pedagogo da escola, além do planejamento mensal comum a todos os professores. Estes se manifestam expressivamente em relação ao plano entendemos que o modo como o mesmo vem sendo realizado nas escolas não tem correspondido às expectativas.

Nesse sentido, ao se verificar na estrutura de suas representações a presença do planejamento, demonstra que a necessidade que o professorado tem em conhecer novas práticas educativas é eminente e, portanto, deve ser levada em consideração.

Nos elementos de contraste amor e aluno estão presentes: vejamos algumas justificativas dos professores, em relação ao aluno temos:

Principal alvo do nosso trabalho, todo o resultado de um trabalho vai ser apresentado e representado por ele (Prof. 1, anos finais).

Razão de ser da educação, sujeito do aprendizado (Prof. 5, anos finais).

Já em relação ao amor:

Com amor tem tudo para dar certo, pois na educação se não tiver amor a profissão não tem sentido. Educar é um dom! (Prof. 16, anos finais).

No que se refere a educação a palavra amor tem a responsabilidade de relacionar todas as outras cinco descritas acima, pois para que seja realizado um trabalho de excelência na educação, se faz necessário amor de forma incondicional tal profissão, visto que vem sendo um trabalho árduo e descrente pelo sistema macro (Prof. 25, anos finais).

Antes de tudo, antes de qualquer coisa, você deve ter amor por aquilo que faz, aquilo que escolheu, sem isso nada faz sentido (Prof. 27, anos finais).

Sem amor não se consegue nada (Prof. 50, anos finais).

Percebemos que pelos registros dos professores que amor é algo indispensável na docência por ter um caráter formativo e estar bastante relacionado, assim como a dedicação, na relação professor-aluno evidenciando que a mesma deve ser permeada por afetividade. Novamente a influência vinculada à imagem social da mulher que ainda é bem marcante no magistério, imagem essa que implica em ligações afetivas nas relações pedagógicas.

3.2.3 – Análise comparativa das representações dos professores dos anos iniciais e professores dos anos finais

Para os professores e professoras dos anos finais o sentido atribuído tanto a responsabilidade e o compromisso estão imbricados com a dedicação ao exercício da docência e a afetividade cuja a atenção central é o aluno. E, no tocante à prática, diária expressa o desejo de um planejamento que venha contribuir significativamente de maneira a acompanhar as mudanças no contexto social e com propostas que promovam uma educação transformadora para esses alunos.

Nesse sentido, o trabalho docente está voltado ao fazer pedagógico, o que exige mais tempo para os preparo das aulas e conversas com seus pares na troca de experiências para a realização dessas aulas, o que requer mais aprofundamento nos estudos das teorias onde se apoiam suas práticas em vista de perceber se as mesmas vão de encontro de forma concreta ao cotidiano do aluno.

Verificamos assim, que há uma forma de entender a profissão docente do mesmo modo nos dois segmentos estudados, há conforme Bourdieu um *habitus* construído que consolida uma determinada cultura escolar. Além disso, a valorização não se expressa nas representações, apesar de os professores e professoras atribuírem uma desvalorização de seu trabalho, não polemizam sobre a formação, carreira, ou mesmo sobre o salário. É como se a valorização fosse um atributo desligado da vida, como se a profissão não passasse por meras construções cotidianas de qualificação no e para o trabalho.

É preocupante esse quadro, pois a docência continua sendo vista como atributo pessoal; não há alusão ao trabalho coletivo e nem tampouco às questões da luta empreendida em prol da valorização do magistério. Os professores e professoras parecem descontextualizar a discussão da valorização, fato que já foi verificado por Mourão (1998) desde a década de 1980.

A dimensão política da profissão é inerente a um determinado momento histórico, já que a noção de profissionalização é resultado de “uma forma específica de organização do estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos” (OLIVEIRA, 2010, p. 1), o que leva a uma ambiguidade, ser trabalhador ou ser servidor público. Essa forma de exercer e entender a profissão constrói nas escolas *habitus* que vão se incorporando no cotidiano escolar.

Reportando-nos a teoria de Pierre Bourdieu (2003) em relação ao *habitus* como sendo a mediação entre as estruturas objetivas e subjetivas do mundo social ou entre a estrutura e a prática e, conseqüentemente produz respostas em relação a um campo de potencialidades bem condizentes com os aspectos objetivos em que se encontram os sujeitos. Podemos afirmar que o professorado ao longo de sua trajetória profissional produziram *habitus* que engendram práticas que em muito desfavorece um entendimento mais amplo em relação à sua valorização profissional.

Nesse sentido, as ações dos professores estão estreitamente ligadas ao dia a dia na escola em razão de suas condições objetivas deixando a desejar no tocante aos aspectos relacionados à dimensão política da profissão. As ações que norteiam

suas práticas são *habitus* que foram construídos durante sua socialização profissional e que, infelizmente, não privilegiam uma discussão mais ampla em torno da valorização.

Muito diferente da década de 1980, período marcante no que diz respeito a uma conscientização da classe dos professores, pois havia maior envolvimento do professorado em busca de sua identidade e lutas para o reconhecimento de sua profissão. Na atual conjuntura, não se pode se pensar em escola sem levar em consideração que a mesma vem atrelada ao sistema capitalista onde é notável o enfraquecimento dos sindicatos e o isolamento dos professores em relação à reivindicação de melhorias para sua classe.

Braverman (1985) em seu livro *Trabalho e Capital Monopolista* descreve o processo de expropriação histórico do saber operário no século XX, onde o trabalhador é expropriado do seu saber tornando-o alienado. Ao fazermos a correlação com os trabalhadores em educação, verificamos que ao perder a autonomia sobre o seu trabalho, no sentido apontado por Braverman (1985), o professor se desvincula da noção de integridade do processo alienando-se da concepção de seu trabalho. A profissionalização surge como um modo de se reverter essa situação para uma saída defensiva dos professores ao processo de autonomia do seu trabalho, embora esteja limitada as circunstâncias atuais.

As reformas educacionais de 1990 aconteceram em período de nossa história onde as mobilizações das lutas políticas sindicais estavam amortecidas e houve certo distanciamento nos aspectos referentes ao cotidiano escolar, não sendo possível acompanhar as mudanças na escola e na subjetividade dos professores. Mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas que ocorreram ao longo do tempo trouxeram mudanças significativas no perfil do professor tornando o trabalho docente complexo.

E, nesse contexto, por não haver mais discussões em torno de um projeto de sociedade que outrora mobilizava o coletivo dos trabalhadores em educação, o professor voltou-se para os seus problemas cotidianos desvinculando-se das discussões em torno da realidade de seu trabalho. As novas exigências da profissão e o novo perfil do professor que emerge conforme as mudanças vão ocorrendo em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossa pesquisa procuramos conhecer o significado do trabalho docente para os professores dos anos iniciais e anos finais da Rede Municipal de Ensino em Manaus, analisar essas representações e perceber suas diferenças e semelhanças a fim de verificarmos como essas representações influenciam a sua prática docente.

Para apreendermos essas representações reportamo-nos ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu ao considerarmos como um marco teórico pertinente para compreendermos os processos referentes à socialização dos professores e em vista das ações e práticas desse grupo permeadas no seu fazer cotidiano. Nesse sentido, tudo o que envolve as atitudes os modos de conceber a sua profissão tem a ver com o *habitus* que o professorado adquiriu no seu processo de socialização profissional.

Percebemos em nossa investigação que os professores não evidenciam em suas representações aspectos relacionados à valorização de seu trabalho, pois o foco maior de ambas as representações tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais torna evidente a preocupação com o trabalho pedagógico, o compromisso com o aluno, relacionando o seu desenvolvimento profissional à formação de seu alunado. As representações dos professores trazem as marcas da subjetividade do grupo ao qual se vincula às informações da realidade vivida por ele; assim dentro do que se evidencia em suas evocações tem muito a ver com a ideologia expressa no cotidiano.

Ao focalizarmos as representações sociais desses professores verificamos que os elementos dedicação/compromisso/responsabilidade estão estritamente ligados ao aluno e ao processo ensino aprendizagem tornando claro o interesse do professorado em perceber o retorno de seu trabalho em vista de um bom desempenho dos seus alunos.

Reforçando que o trabalho docente bem como as atividades e práticas relacionadas ao mesmo não é somente pura atividade individual, mas se constitui de lutas e reivindicações inerentes ao seu campo social específico: o espaço escolar. Nesse sentido, deve privilegiar e levar em consideração o interesse do coletivo e atender às necessidades do grupo é essencial em vista de se obter a valorização ao qual a classe dos professores tanto almeja.

No tocante às relações de gênero e sua relação com processos educativos são fundamentais que os professores e principalmente as professoras os conheçam em vista de se ter outro olhar em relação à profissão, pois a partir do entendimento de como se deu o processo de feminização do magistério poderão questionar o que vem sendo imposto histórico e socialmente em nossa sociedade o que impede que o professorado se perceba como agente transformador e se deixe influenciar pelas representações que lhe foram dirigidas e que são associadas a docilidade, carinho, paciência dentre outras.

Em nossa pesquisa destacamos os aspectos referentes às representações dos professores em relação ao seu trabalho e diante dos resultados os professores e professoras reafirmam a função de sujeito, distanciando a ideia de mera transmissão de conhecimentos, pois deixa claro o comprometimento de tornar o aluno preparado para responder as demandas da sociedade. Ressalta-se principalmente a relação professor aluno sendo permeada por afetividade característica bem marcante no tocante aos professores do ensino fundamental como citado anteriormente

A profissão docente vem se configurando no descompasso do sistema capitalista, contribuir para que o profissional da educação possa, enfim, reaver a consciência de seu papel na sociedade numa tentativa capaz de ir além das representações que homogeneízam o seu trabalho e o caracterizam como sendo mero sacerdócio negando que sua dimensão crítica e política é um desafio enorme por parte dos atores envolvidos.

Nesse sentido, o discurso sobre a profissionalização docente deve ser entendido abrangendo as dimensões pessoais e subjetivas, pois ambas vêm sendo desconsideradas e deixadas em segundo plano em relação às competências operativas e técnicas. Nessa ótica a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas “a priori”, mas deve ser entendida como uma construção social.

Contudo, o trabalho docente como qualquer trabalho humano pode ser analisado inicialmente como uma atividade, haja vista que trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo. No caso dos professores, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e socialização dos alunos atuando junto a sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los através de metodologias, atividades, exercícios, normas etc. No entanto, é necessário discutir o processo de profissionalização dessa atividade desenvolvida no mundo do trabalho. É urgente que se discuta a valorização profissional dos professores todavia existe uma concentração de enfoques no que tange às políticas de valorização do magistério que surgem como promessas para melhorias na qualidade de ensino.

A formação dentro do contexto atual é o primeiro passo para um novo direcionamento em relação à socialização da identidade profissional e valorização do professorado. Os professores da Rede Municipal de Ensino em Manaus tiveram a importante oportunidade em sua formação de evidenciar as suas reais necessidades, o que eles realmente esperam expondo suas demandas de formações e idéias para melhoria no processo educacional. Nesse sentido, as metas propostas pela atual gestão parecem vir em consonância com o que foi evidenciado pelos professores como propostas para melhorias em seu trabalho.

Aspectos relacionados a salários e carreira também são fundamentais. O PCCs após longa discussão finalmente foi aprovado com excelentes deliberações para a categoria um dos grandes desafios é tornar o magistério uma profissão atraente e valorizada socialmente. Acreditamos que o primeiro passo deve vir primeiramente do coletivo dos professores quando se percebe sujeito importante no processo educacional, quando questiona suas condições de trabalho e discute juntamente com seus pares os seus anseios e perspectivas.

A década de 80 se destaca como um período marcado pela conscientização dos trabalhadores em educação em busca de sua identidade a partir de lutas para o reconhecimento de sua profissão. Infelizmente nas circunstâncias atuais não percebemos por parte da professora do maior envolvimento com o mesmo vigor desse período importante de nossa história. Os professores cada dia se isolam em suas salas de aula pouco participando das discussões a respeito do seu trabalho. O ideal docente parece estar posto na subjetividade do professorado, no entanto, as condições concretas acabam por esmorecer suas expectativas.

Os professores mostraram em seus registros a urgência de um trabalho coletivo que oportunize a troca e envolvimento do corpo docente e isso evidencia como se dá a relação nas condições institucionais e o trabalho pedagógico no espaço escolar: essa mesma observação também deve ser levada em consideração como um retorno às discussões mais amplas em torno da profissão. Esse dado é importante, pois nos remete ao entendimento de que os professores têm necessidade de estarem juntos para compartilharem, trocarem ideias e discutir aspectos referentes ao seu trabalho pedagógico ou tudo o mais que envolve o seu trabalho.

Acreditamos que a partir dessas interlocuções os professores saiam da posição de isolamento e reacendam os debates sobre sua profissão e que as representações evidenciadas por eles possam possibilitar o diálogo, auxiliem no processo de reflexão reafirmando a consciência social e de classe e a dimensão política de seu trabalho.

Podemos em nosso estudo destacar as representações dos professores da Rede Municipal de Ensino em Manaus para conhecer como os docentes concebem o seu trabalho. Desejamos que a partir dessas representações haja um novo olhar em torno da profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et. al. **Referências para a formação de professores**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org). Formador do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v.2. São Paulo: Unesp, 1999.

ABRIC, J. C. **Représentationssociales: aspects théoriques**. In: ABRIC, J. C. (Org.) Pratiques sociales et représentations, pp. 11-35. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. **Méthodes D'Étudedesreprésentationssociales**. Paris: Érès, 2000.

ACÁCIO, LieteOliveira. **A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória**. Revista Educação em Questão. V.23, n.º9, pp.79-101, maio/ago. 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacional e local?**. In GRACIANO, Mariângela (Coord). O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). São Paulo: Ação Educativa. 2007.

ALARCÃO, ISABEL **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. Em Veiga, I. (org.) Caminhos da Profissionalização do Magistério. S. Paulo: Papyrus Editora, 1998.

ANADÓN, Marta e MACHADO, Paulo B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador, Bahia: Uneb, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. **Professor Formador, mestre modelo?** 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 20, Psicologia da Educação, 2008. Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf. Acesso em 24/10/2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens** 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BELÉM, Maria de Jesus Campos de Souza. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores em formação programa especial de formação docente da rede municipal de Manaus** Dissertação (Mestrado em Educação/Ufam). Manaus: Ufam, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: PAPIRUS, 2001.

_____. **Escritos sobre a educação**. (Org.). NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º02, de 28 de maio de 2009**. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://www.undimemg.org.br/Arquivos/CNE/Resolucao_CNE_N%C2%B02_28_05_2009_pag.01.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n.º6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras

providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/...2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 17 de jul. 2010.

_____. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7.º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Título VI dos Profissionais da Educação, art. 61-62 – Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Resolução n.º 3, DE 8 de outubro de 1997.** Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. **Lei n.º 9.924, de 24 de dezembro de 2006.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prolei-financiamento-da-educacao>. Acesso em: 02 ago. 2010.

_____. **Lei n.º 11.424, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 09 jul 2010.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n.º 64, fev, 1988.

CANDAU, Vera Maria e LELIS. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 2003.

CATANI, Denice. et al. **História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação.** In: CATANI, Denice. et al(org.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CUNHA, Célio da. **Diretrizes Nacionais de Carreira e Área 21: história e Perspectivas.** In: Diretrizes para a carreira e remuneração. – Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

Diretrizes para a carreira e remuneração. – Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009.

DOURADO, Luís, **Magistério: diretrizes de valorização e impasses.** In: Diretrizes para a carreira e remuneração. – Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação.** In GRACIANO, Mariângela (Coord). O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). São Paulo: Ação Educativa. (Em Questão, v. 4), 2007.

GATTI. Bernadete. **Formação de professores e carreira: Problemas movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GHEDIN, Evandro. **Implicações das reformas de ensino para a formação de professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

HAGUETTE, André. **Educação: bico, vocação ou profissão?** In: Educação & Sociedade, n.º 38, São Paulo, 1991.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, pp. 17-44. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação- uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MADEIRA, Margot. C. **Um aprender do viver: educação e representações sociais.** In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*, pp. 239-250. Goiânia: A. B. Editoras, 1998.

MANAUS. Lei n.º1.126, de 05 de junho de 2007. Dispões sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Município, e adota outras providências. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2007/junho/dom20071735cad1.pdf/view>. Acesso em: 18/10/09.

_____. **Decreto nº 9.824, de 2 de dezembro de 2008.** Regulamenta o programa “QUALIFICA” destinado à capacitação em nível de pós-graduação “*stricto sensu*” para servidor docente e pedagogo. Disponível em: dom.manaus.am.gov.br/pdf/2008/dezembro/dom20082098cad1.pdf/view. Acesso em: 10 jun 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. **A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação.** Em aberto, n^o 46. Brasília: Inep, 1990.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social.** Goiânia: A. B. Editoras, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURÃO, Arminda Rachel B. **Movimentos de professores de 1.º e 2.º graus: uma análise crítica.** 1.ª ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1998.

_____. **Os estudantes de carreira docente: sua configuração socioacadêmica.** Niterói: UFF, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** In: Educar em Revista, n.º 1, Universidade Federal do Paraná, 2010.

_____. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n.º 89, pp. 1127-1144, set/dez 2004.

PAULA, Amélia de Medeiros de. **O Aluno de 5.^a a 8.^a séries oriundo das camadas populares e suas representações da escola.** Rio de Janeiro: PUC. Dissertação de Mestrado, 1995.

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior. **A Representação Social da mulher no contexto da violência conjugal na Cidade de Manaus.** Recife: Bagaço, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

_____; SPINK, Mary Jane (org.). **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria,** In: O conhecimento no cotidiano. "As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social". 1.^aed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAFFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade,** Petrópolis, Vozes, 1969.

SEMED. **Programa Formação Tapiri.** Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, 2010.

SARMENTO, M.J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.** Portugal: Porto Editora, 1994.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** In: MORAES, M. C. M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de Gênero no magistério: a imagem da feminização**. 1.^a ed. Vitória - Es: Edufes, 2002.

SOBRINHO, Domingos. **Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias**. In: CARVALHO, M. R.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M.(Orgs.). Representações sociais: teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque; Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

_____. **Habitus e Representações Sociais: questões para o estudo de identidades coletivas**. In: PAREDES, Antonia e OLIVEIRA, Denize (orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2.^a ed. Goiânia: AB, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 2^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em Escolas Públicas**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Unesp: ANPAE, 2002.

TORRES, Rosângela Fernandes. **Trabalho pedagógico: As representações sociais de professores(as) do município de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação/ Ufam). Manaus: Ufam, 2009.

VERGÈS, P. **Approchedunoyau central: propriétés quantitatives et structurales**. In: C.GUIMELLI (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **A Representação Social do trabalho docente entre os professores do 1º e 2º segmentos da rede municipal de ensino: um estudo comparativo**. Você foi selecionado porque é docente vinculado a secretaria municipal de ensino da cidade de Manaus instituição *locus* de pesquisa. Cumpre destacar, que a sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com o referido Programa de Pós-Graduação.

Os objetivos deste estudo são: a) Analisar as representações sociais do trabalho docente dos professores da rede municipal de ensino em Manaus ; b) Analisar o significado da profissão docente entre os professores do 1º e 2º segmentos da rede municipal de ensino em Manaus ; c) Verificar as diferenças e semelhanças das representações sociais dos professores do 1º e 2º segmentos.

Sua participação nesta pesquisa na condição de entrevistado é de suma importância. Esta pesquisa envolverá sua participação em uma entrevista não estruturada, cujo roteiro esta em anexo. Sua participação permitirá a apreensão e interpretação dos significados de suas falas e concepções a respeito do trabalho docente.

A realização da presente pesquisa é de suma importância para demonstrar o modo como os professores da rede municipal de ensino representam a sua profissão o que irá possibilitar mudança de atitude, pois revelará esquemas socialmente dominantes o que poderá embasar ações para melhorias na qualidade de ensino.

Não há riscos relacionados com sua participação na pesquisa, pois não se trata de um estudo de tecnologias que envolvem manipulação biológica de

organismos vivos, mas, sim, de um estudo sociológico sobre o modo como os professores da rede municipal de ensino representam a sua atividade docente.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois a técnica de análise de conteúdo das entrevistas agrupará os significados das informações por categorias conceituais, ou seja, o que importa é o agrupamento das tendências das diferentes visões sobre a temática de estudo e não a opinião individual do entrevistado.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador Responsável

Endereço do pesquisador responsável:

Rua São Luiz, 15, Bairro Flores. Telefone: 3228-8333 ou 9117-3101 E-mail: marcia_elfmenoufi@yahoo.com.br

Endereço do Conselho de Ética em Pesquisa - CEP:

Escola de Enfermagem de Manaus/UFAM, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis.
Telefone: 3622-2722

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Questionário

Nome:.....

Idade: 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 acima de 50

Endereço:.....

Tel:..... E-mail:.....

Estado civil: solteiro (a) casado(a) outros

Naturalidade:.....

Exerce a profissão de professor a quanto tempo?.....

Há quanto tempo trabalha na escola?.....

Trabalha na escola em quais horários?.....

Trabalha em outra escola?.....Onde?.....

Em quais séries?.....

Qual a sua formação acadêmica?.....

Técnica de Associação livre

I Por favor, observe a expressão abaixo e escreva palavras que lhes vêm à mente nos espaços em branco.

TRABALHO DOCENTE

<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>
--	--	--

II Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos para pôr os números.

III Dê o significado da palavra que você apontou como o mais importante, ou seja, a palavra indicada como a n.º 1

.....

.....

.....

.....

.....