

Representações sociais sobre os desafios da formação

docente: narrativas de estudantes de licenciaturas sobre o tornar-se professor (a).

Social representations about the docent training challenges:
undergraduate narratives on the becoming teacher.

Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura¹

Maura Lúcia Martins Cardoso²

Ivany Pinto Nascimento³

Resumo

Este artigo aborda o tema representações sociais sobre os desafios da formação docente, a partir das narrativas de estudantes concluintes de cursos de licenciatura de uma universidade pública do estado do Pará. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa que trata das representações de graduandos(as) sobre os desafios de formar-se professor (a) na contemporaneidade. O estudo foi realizado com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), na abordagem processual, ancorada nos postulados de Serge Moscovici. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o questionário semiestruturado e a entrevista grupal, aplicados a trinta e sete (37) graduandos (as) dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia. A técnica utilizada para o tratamento das informações foi a análise temática, proposta por Braun e Clarke. Os resultados desdobraram-se em dois eixos que evocam os seguintes aspectos: “Conhecimento específico e conhecimento contextualizado” e “O acadêmico em

¹ Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED – UFPA. Pedagoga e servidora efetiva do quadro da Universidade Federal do Pará, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais e Docente da rede básica de ensino. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Subjetividade, Juventude, Representações Sociais e Educação. E-mail: patyrok@gmail.com

² Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED – UFPA. Professora Adjunta IV do ICED. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Subjetividade, Juventude, Representações Sociais e Educação. E-mail: mauraemlc@gmail.com

³ Doutora e Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Docente e pesquisadora do Instituto de Ciências da Educação e da pós-graduação em educação da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: pkviolet.08@gmail.com

formação e o futuro profissional” que centralizam as imagens-objetivações e os sentidos-ancoragens atribuídos pelos (as) estudantes pesquisados (as). Conclui-se que as representações sociais destes (as) estudantes apontam para demandas relacionadas a implementação de políticas de reestruturação dos modelos formativos e de valorização da profissão docente.

Palavras-chave: Representação social. Formação docente. Profissão. Desafio.

Abstract

This article addresses the topic of social representations about the challenges of teacher education, based on the narratives of students who have completed undergraduate courses at a public university in the state of Pará. The objective of this work is to present results of a research that deals with representations of undergraduate students about the challenges of becoming a teacher in contemporary times. The study was carried out based on the theoretical and methodological assumptions of the Theory of Social Representations (TSR), in the procedural approach, anchored in the postulates of Serge Moscovici. The instruments used for data collection were a semi-structured questionnaire and group interview, applied to thirty-seven (37) undergraduate students of the Physical Education, Literature, Mathematics and Pedagogy courses. The technique used for processing information was thematic analysis, proposed by Braun and Clarke. The results were divided into two axes that evoke the following aspects: “Specific knowledge and contextualized knowledge” and “The academic in training and the professional future” that centralize images-objectifications and meanings-anchors attributed by the researched students. It is concluded that the social representations of these students point to demands related to the implementation of policies for restructuring the training models and valuing the teaching profession.

Keywords: Social representation. Teacher training. Profession. Challenge.

Introdução

A formação docente é um processo desafiador e permanente, que compreende a formação inicial e a continuada. Abrange desde os aspectos referentes as políticas públicas até o cotidiano das práticas pedagógicas nas instituições educacionais. Segundo Freire (1996) a formação de professores é uma atividade essencialmente humana, complexa e multidimensional e, portanto, configura-se como permanente, uma vez que o ser humano é um ser incompleto e inacabado. Com base nesse entendimento, afirma o autor:

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas,

consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p. 34).

Em conformidade com o que assinala Freire (1996), sustenta-se que os debates sobre a formação docente, em pleno século XXI, já não podem desconsiderar o inacabamento humano na construção de propostas de formação profissional. Isto porque, como processo inacabado, a formação é tanto inicial quanto permanente, logo um processo contínuo e em constante movimento.

As análises e reflexões que compõem este artigo, voltam-se ao tema da formação docente inicial, com destaque para as representações sociais do futuro professor acerca de seu curso, constituídas por meio das experiências vivenciadas ao longo de sua formação e pelos consensos e discursos partilhados em seus grupos de pertença. Porquanto essas representações nos permitem compreender os desafios e perspectivas de jovens estudantes de cursos de licenciatura sobre a formação docente.

Desse modo, buscou-se problematizar os principais desafios relacionados ao campo da formação e profissão docente, a partir das vozes de futuros professores em formação, considerando o atual contexto social, político e econômico. De maneira complementar, objetivou-se identificar de que forma estes estudantes de licenciatura compreendem a contribuição do curso de formação inicial para a atuação docente profissional e como percebem e lidam com os desafios que o atravessam.

As discussões ora propostas, na medida em que abordam a importância da formação inicial de professores, buscam visibilizar as percepções e elaborações de trinta e sete (37) graduandos que participaram da pesquisa que subsidiou a produção deste artigo, que versa sobre a formação superior em cursos de licenciatura, com destaque para os desafios de se constituir e formar-se professor (a) da educação básica na contemporaneidade. Para tanto, estas discussões foram pautadas no diálogo com teóricos que estudam sobre a formação de professores e seus desdobramentos, dentre os quais: Sacristán

(1991), Nóvoa (1992; 1997), Pimenta (2000), Silva (2000), Freire (1996; 2001), Imbernón (2011) e Gatti (2013; 2019).

As pesquisas no âmbito da educação evidenciam que grandes são os desafios profissionais docentes no atual contexto e atestam, dentre outros aspectos, que a formação não se dá única e exclusivamente por meio da aprendizagem de saberes e práticas que devem ser introduzidas no cotidiano escolar. Isto porque, questões de múltiplas ordens atravessam o processo educacional e passam a configurar como agentes externos que o impactam sobremaneira, ampliando os desafios que a ele se impõe.

Desse modo, considerando a complexidade do fenômeno educativo, torna-se imprescindível reconhecer que o trabalho docente constitui uma atividade de importância ímpar para a transformação do meio social, político, econômico, histórico e cultural em que se inserem os sujeitos, tendo em vista que:

[...] herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se as condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 2001, p.49).

Por essa razão a formação inicial tem lugar de destaque na construção de uma identidade profissional, ancorada na perspectiva de que cada futuro professor compreenda a singularidade de seu papel profissional, bem como de sua contribuição para a construção histórica da realidade, sobretudo a que está relacionada ao projeto educacional vigente.

Sendo assim, para fomentar o debate sobre os pontos acima mencionados, a partir de análises e reflexões sobre as narrativas produzidas em uma dada realidade histórica e social, a de estudantes universitários vinculados a uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) localizada na região norte do Brasil, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com trinta e sete (37) graduandos, regularmente matriculados no último semestre de cursos de licenciatura, sobre os desafios da formação docente e de tornar-se professor (a) na contemporaneidade.

Docência: seus contextos e desafios

Em perspectiva histórica a carreira docente é marcada por um contexto de inúmeros desafios, sobretudo, relacionados as condições estruturais e materiais de trabalho, expostas à exaustão por milhares de professores e professoras que atuam nas redes de ensino no Brasil e, de modo mais abrangente, em escala global. A realidade enfrentada cotidianamente por esses sujeitos, não se furta a denúncia, conforme expressa Oliveira (2004, p.1140), ao dizer que:

[...] o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Com problemas de natureza crônica e estrutural, conforme enfatiza o enunciado acima, há outras questões que ainda hoje têm implicações na conformação deste quadro. Desde o início, a profissão docente esteve associada a um ato vocacional, cujo exercício era comparado a uma espécie de sacerdócio, aspecto que também trouxe repercussões negativas quanto a formalização do *status* da profissão, ante a popularização da ideia de que qualquer um poderia exercer o ofício. O que se dava, desconsiderando-se a necessidade de um processo de formação mais específico, contexto em que estaria apto a ensinar o candidato que apresentasse determinadas características, interpretadas como vocação e aptidão para a docência.

Assim, durante muito tempo, tornar-se professor ocorria por meio da observação de profissionais que já exerciam o ofício, em uma espécie de formação em serviço, na qual o aluno e/ou pupilo mais aplicado, ao auxiliar o mestre, preparava-se para exercer a profissão, sem que houvesse, contudo, maiores preocupações com a adequada formação (TANURI, 2000).

Essa situação corroborou a que se cunhasse o termo “professor leigo” utilizado para designar aqueles que desempenhavam o magistério sem a preparação necessária. Desse modo, o ofício de professor foi, com muita frequência, exercido, sem que o processo de ensinar fosse objeto de maiores reflexões e baseado na perspectiva de que se tratasse de uma atividade relativamente simples (TARDIF, 2002).

Em consonância com essas reflexões, Gatti et al (2019, p.20) argumentam que:

O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras”.

As afirmações acima ratificam os prejuízos que o descaso com a educação acarretou à sociedade, sobretudo às camadas populacionais mais vulneráveis, que dependem das instituições públicas de ensino para acessarem ao processo de escolarização.

Esse aspecto relaciona-se ainda a outros fatores, dentre os quais, ocupa posição emblemática o processo de expansão da escolarização, que demandou a ampliação do número de profissionais para atender a um contingente de alunos cada vez maior. Este quadro de precariedade de docentes bem preparados para o cargo, resultou no recrutamento de profissionais sem que fossem estabelecidos critérios ou padrões mínimos de qualidade a serem considerados.

Outro fator de igual pertinência é o de que o conhecimento da área não é produzido propriamente pelos profissionais que nela atuam. Trata-se, portanto, de um conhecimento exterior, socialmente determinado e que procede de uma tradição cultural já instituída. Ao passo em que isto ocorre há a progressiva perda de autonomia do professor que, em grande medida, acaba por se envolver ativamente na execução de um processo que, com efeito, não sistematizou.

Vale notar que a crise pela qual passa a educação, marcada por realidades totalmente adversas daquelas que seriam consideradas as ideias para o processo de escolarização dos estudantes, não é um problema local, embora ela se encontre muito mais acentuada em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Como diagnóstico desse panorama, discussões realizadas em Nova York e Amsterdã, entre os anos de 2011 e 2013, tiveram como principais conclusões que:

A qualidade da profissão docente está no coração da qualidade da educação; [...] a profissão tende para o declínio, na maior parte dos países do mundo; selecionar, formar, tratar e confiar nas professoras e professores como profissionais é essencial para elevar a qualidade da profissão e melhorar a qualidade da educação. (MONTEIRO, 2015, p. 09)

O excerto acima, compõe os estudos realizados por Monteiro (2015) e alude a dimensão dos impasses enfrentados na área da educação, inclusive nos países ditos desenvolvidos. Ao tratar do assunto, o autor recorre a dados apresentados em relatórios internacionais, à exemplo do elaborado por uma comissão do Ministério de Educação da França, no ano de 2008, que revelou um panorama educacional marcado por “[...] burocracia, taylorismo, uniformização, falta de espaços e condições de trabalho e mal estar” (MONTEIRO, 2015, p. 08).

Segundo o autor, há décadas as escolas têm se transformado em verdadeiros estaleiros de reformas que não atendem as reais necessidades demandadas para garantir educação de qualidade. Ao refletir sobre essa realidade, ele recorre as considerações de Margaret D. LeCompte, sobre o panorama educacional nos Estados Unidos, no início da década de 2000, sobre o qual ela afirmava que um dos principais problemas da educação, naquele país, relacionava-se a completa defasagem entre os diagnósticos realizados para os problemas da educação e as soluções propostas para tratá-los.

Esse contexto de adversidades tem origem nas relações macro que as instituições escolares estabelecem com as questões de ordem social mais ampla e resulta da inter-relação de variados fatores, os quais têm ressonâncias nos diferentes âmbitos da esfera educacional. No Brasil, o estado

de crise que assola a educação é também problematizado por Gatti (2013), ao analisar as repercussões que o contexto social, com suas questões de múltiplas ordens, traz para a dinâmica escolar e, por acréscimo, para o processo de formação de professores. Sobre este aspecto, Gatti (2013, p.52) pontua que:

[...] muitos autores (PEREIRA, 1999; LESSARD; TARDIFF, 2004; AGUERRONDO, 2006; FANFANI, 2007; VAILLANT, 2008) sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas.

As análises de Gatti (2013) colocam em evidência os problemas que afetam a educação e desencadeiam um panorama de crise, cujos impactos acentuam o processo de desmobilização e fragilização da identidade profissional docente e, por consequência, trazem implicações para o *status* da profissão. Ainda sobre este aspecto a autora problematiza:

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (GATTI, 2013, p. 11).

Diante dessas questões, não surpreende que o desinteresse pela profissão docente entre os jovens que ingressarão no ensino superior constitua um fenômeno crescente. Quanto a este aspecto, estudos publicados em revistas científicas e pesquisas realizadas pelos órgãos ligados a educação no país revelam um panorama preocupante, que se instala como entrave à formação de quadro profissional qualificado para o magistério.

A pesquisa realizada por Louzano et al. (2010) apresenta uma estatística elaborada por meio de informações oriundas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2005, que evidenciou que apenas 11% dos candidatos disseram ter interesse pela área da docência na educação básica.

Dados estatísticos apresentados pelo MEC em 2018, indicaram que a taxa de evasão para os cursos de ensino superior atingiu uma média de 15%. Contudo, constatou-se que as licenciaturas, cursos específicos para a formação de professores, mostram, em geral, desempenho abaixo da média e configura a área em que mais há desistência por parte dos alunos, em comparação aos demais cursos. Para exemplificar essa situação, a taxa de evasão registrada no curso de Licenciatura em Matemática foi de 25%, em 2018 (BRASIL, 2019).

Os dados disponibilizados pelo censo do ensino superior de 2019 revelaram que esse prognóstico se manteve, conforme indicavam as informações prestadas no site do INEP, ao evidenciarem que, no ano de 2018, 1.589.440 estudantes de graduação frequentavam cursos de licenciatura no Brasil, número que, à época, representava 19,3% do total de alunos na educação superior. Tais dados evidenciam que a queda na procura por cursos de licenciatura exerce impacto direto na educação básica, a medida em que faltam professores (BRASIL, 2019).

Esses números mostram que o estigma que acompanha a profissão docente, desde sua institucionalização, impacta de modo negativo o *status* da profissão e isso repercute com quedas acentuadas na procura pela área de formação, conforme revelam os números registrados pelos censos oficiais do ensino superior nos últimos anos. Além do desinteresse, como um aspecto identificado, de modo geral, entre os futuros estudantes de graduação, esta situação faz com que os alunos com melhores desempenhos na educação básica nem mesmo considerem a área como uma possibilidade. Estes estudos indicam ainda que este também é um fator que implica na qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área da educação.

Esses são alguns dos desafios que se colocam frente ao processo educacional que, atualmente, é ainda impactado por uma crise sanitária de grandes proporções, resultante da pandemia pelo COVID-19⁴, que atingiu a

⁴Coronavírus, infecção respiratória altamente contagiosa propagada em escala global no ano de 2019 (OMS/OPAS, 2020). Para maiores informações consultar: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 895-921, 2021

todos os setores sociais em escala mundial, trazendo sérias implicações ao processo educativo, ante a necessidade de se repensar e reorganizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, em seus diferentes níveis.

Essa nova realidade impôs a professores e professoras à adaptação emergencial a um novo e adverso contexto, que demanda a mobilização de seus saberes para elaborarem e implementam medidas mais adequadas e assertivas, no tocante ao trabalho educativo e que afetam diretamente suas práticas e rotinas.

Cumprir notar que, em âmbito nacional, o atual contexto de crise na pasta ministerial da educação agrava ainda mais as dificuldades relativas a implementação de ações mais efetivas de enfrentamento aos problemas que repercutem na educação e, por conseguinte, no processo de formação de professores, dada a estagnação de políticas públicas que a ela se voltem.

Formação e identidade profissional

Não há como discutir a educação desvinculada do debate sobre a importância do papel do professor, sua formação e o seu protagonismo para o desenvolvimento da própria prática docente, por meio do exercício do (re)pensar crítico-reflexivo do seu fazer pedagógico e isto é um processo contínuo que começa na formação inicial docente.

Tal premissa nos leva a compreender a (re)construção da identidade profissional do professor, enquanto movimento permanente e transformador que envolve inúmeros fatores, incluindo a sua formação. Assim, falar sobre a identidade profissional docente e sua relação com a formação implica, inicialmente, em analisar, discutir e refletir sobre os aspectos que atravessam este processo e a futura prática profissional.

A identidade profissional é uma construção de caráter dialógico, porquanto é, a um só tempo, pessoal e coletiva, isto é, trata-se de uma autoconstrução pela experiência formativa, mediada pela reflexão, bem como de uma (re)construção entre pares que compartilham características

profissionais semelhantes (categoria profissional). Segundo Pimenta (2000, p.23) “[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão.” O que corrobora com a ideia de que o professor constrói sua identidade por meio da mobilização de certos saberes (acadêmicos e experiências profissionais) indispensáveis para a formação de profissionais cientes dos percalços da realidade da prática pedagógica. A autora ressalta ainda que os professores:

[...] representam um grupo profissional sobre o qual incidem vários riscos de descaracterização como: a perda do *status* e do reconhecimento social, a falta de reconhecimento social, a falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para trabalho do professor (PIMENTA, 2000, p.23).

Assim a (re)construção da identidade profissional docente apresenta-se, no século XXI, como uma das grandes preocupações presentes no processo de formação dos professores e configura como um ponto fulcral de discussão nas elaborações de políticas públicas brasileiras, voltadas para uma formação que reflita as reais necessidades do profissional da educação no exercício de sua prática.

Vale ressaltar que o contexto e o momento histórico influenciam sobremaneira na identidade profissional e na forma de responder às novas demandas postas pela sociedade. Por este prisma, a (re)construção da identidade é um processo sócio-histórico, na medida em que a identidade profissional “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão” (NOVOA, 1997, p. 32). No tocante ao conceito de identidade, Silva (2000, p. 96), acrescenta que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um feito, um processo de produção, uma relação. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Partindo destas premissas não podemos desvincular a construção da identidade das concepções de educação e de interesses de determinados grupos sociais que compõem o tecido social de cada época. Segundo Sacristán (1991, p.74) “[...] O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”, logo ele atua a partir de objetivos preestabelecidos, por meio de ações coordenadas e intencionais.

Sendo assim, deste professor exige-se criticidade diante da realidade, para que seja (co)responsável pela transformação da informação de senso comum em um conhecimento de caráter científico. E isto não ocorre quando o professor exerce o papel de transmissor de conteúdo, mas sim, quando se posiciona como um profissional que promove as articulações necessárias entre os diferentes saberes que se entrecruzam no processo de aprendizagem, considerando a diversidade cultural, social, econômica e humana.

Ressalta-se, ainda, que o trabalho do professor não pode ser descontextualizado de fatores como as políticas educacionais que irão interferir diretamente na realidade educacional do país e, por portanto, na própria valorização do trabalho docente. Na formação inicial dos futuros professores, as experiências com a prática docente influenciam as ideias e representações que estes sujeitos constroem sobre o que é ser professor, (re)conhecendo modos de interações no processo de ensino e aprendizagem vivenciado, o que auxilia na (des)construção e na reflexão crítica sobre a realidade profissional e de seu papel como docente.

Nesse sentido, desenvolver a identidade profissional é fundamental na formação do professor crítico e comprometido com seu fazer pedagógico, pois, como afirma Nóvoa (1992, p. 17) o processo identitário influencia na capacidade do docente agir autonomamente, uma vez que ressoa de modo significativo no desenvolvimento da segurança e autonomia sobre o seu trabalho.

Sobre este ponto, concordamos com Imbernón (2011), quando ele afirma que a formação do professor deve fornecer bases sólidas para a construção de um conhecimento pedagógico, o qual lhe forneça os elementos indispensáveis para a construção da sua identidade profissional, porquanto esta formação caracteriza-se como um processo de extrema relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Procedimentos metodológicos

Para a execução da pesquisa que embasou a escrita deste artigo, os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram o questionário semiestruturado, que compôs de um eixo com questões de ordem socioeconômica e de um eixo constituído por questões discursivas.

Para o aprofundamento e complementação das informações obtidas por meio da aplicação do questionário, foram realizadas entrevistas virtuais em grupo, com quatro sessões ao total, realizadas em dias alternados e com duração média de três horas e trinta minutos, nas quais os estudantes foram divididos em quatro grupos, sendo três grupos constituídos por 09 graduandos e um, por 10 graduandos, totalizando 37 participantes.

O fundamento teórico e metodológico que orientou o processo de análise das falas dos sujeitos pesquisados foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir das proposições de Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (2001), em interlocução com o tema: desafios relacionados à formação docente na contemporaneidade, a partir das narrativas de jovens graduandos de cursos de uma IFES do estado do Pará. Para subsidiar a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise temática, baseada nas orientações de Braun e Clarke (2016).

Para mapear as representações sociais do grupo de estudantes pesquisados sobre o tema em destaque, considerando-se os fundamentos epistemológicos da TRS, recorreremos aos processos de objetivação e ancoragem, que são elementos basilares na constituição

das representações elaboradas e partilhadas por grupos e categorias sociais.

Conforme assinala Moscovici (1978), a objetivação está relacionada ao processo de construção de noções preliminares e sua transformação em conhecimentos estruturados, consiste na associação de um conceito a uma imagem, que tornará tangível e material o objeto da representação. Relaciona-se ao modo como conceitos ou ideias são transformados em esquemas simbólicos, isto é, em imagens concretas que passam a circular no imaginário e no discurso dos grupos sociais. Em contrapartida, a ancoragem corresponde a incorporação de um novo conhecimento a conceitos preexistentes, configurando uma rede de significações relacionadas ao objeto, que compreende valores e práticas sociais já instituídas entre as pessoas e sua principal finalidade é classificar e agrupar o novo conceito a uma categoria simbólica já conhecida, com o objetivo de inseri-lo dentro de um pensamento já estabelecido.

No tocante ao tratamento e análise dos dados, aplicou-se a técnica de análise temática, que é utilizada de modo recorrente na análise de dados levantados em pesquisas na área da Psicologia social. Esta técnica consiste em um conjunto de procedimentos com normatizações semelhantes ao de modelos utilizados na análise de abordagem qualitativa, em que se destaca a definição de padrões como recursividade, flexibilidade e homogeneidade interna, que constituem as categorias/temas e heterogeneidade externa em relação as categorias/temas que estruturam as análises de cunho qualitativo.

A aplicação da técnica de análise temática se dá por meio da organização dos dados por agrupamentos, que em seguida são sistematizados em unidades de sentidos que culminarão com a elaboração das temáticas de agrupamentos, as quais permitem mapear os elementos semânticos que indicam convergência e consenso entre as falas dos entrevistados (BRAUN E CLARKE, 2016).

A partir dos postulados teóricos e metodológicos que subsidiaram este estudo, desenvolveu-se as etapas enumeradas a seguir: 1) Digitação e revisão dos dados produzidos para a alimentação de um banco

de dados; 2) Geração de códigos que orientaram o agrupamento dos dados; 3) Elaboração das unidades temáticas; 4) Produção do mapa temático de análise; 5) Definição e denominação dos temas; 6) Estruturação e elaboração dos relatos científicos e analíticos.

Análise e discussão dos dados: As representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura sobre os desafios de tornar-se professor (a).

Orientou-se as análises, a partir de duas temáticas analíticas, a primeira intitulada de “Conhecimento específico e conhecimento contextualizado” e a segunda denominada como “O acadêmico em formação e o futuro profissional”, que reúnem as ideias centrais que emergem nas narrativas dos graduandos pesquisados, as quais balizam o processo de apreensão das objetivações e ancoragens que estruturam as representações sociais que esses sujeitos possuem sobre os desafios da formar-se professor(a) na contemporaneidade.

Destarte, os princípios adotados como parâmetros para a análise das narrativas dos sujeitos pesquisados, fundamentam-se em três questões específicas e de suma importância para a pesquisa em representações sociais, são elas: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p.28).

Perfil dos (as) graduandos (as) entrevistados (as)

Considerando o primeiro questionamento: quem sabe e de onde sabe? Que pressupõe a existência do sujeito historicamente situado, têm-se como participantes desta pesquisa um grupo composto por trinta e sete (37) graduandos, oriundos de quatro turmas de cursos de licenciatura, ofertados na Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, nordeste do estado do Pará, a saber: nove (09) vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física; oito (08) ao curso de

Licenciatura em Letras; dez (10) ao curso de Licenciatura em Matemática e dez (10) ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Esses graduandos encontravam-se regularmente matriculados no último semestre de seus cursos, isto é, na etapa de integralização das atividades acadêmicas e curriculares.

Com o objetivo de traçar um perfil comum aos sujeitos deste estudo, apresenta-se alguns aspectos pertinentes ao gênero, faixa etária e cor, bem como algumas informações relativas a procedência escolar, a opção pelo curso, a forma de acesso ao ensino superior, atividades laborais, renda familiar e nível de escolaridade de seus pais.

Do grupo de 37 estudantes que participaram deste estudo, 23 jovens se encontram na faixa etária de 20 a 25 anos e 14 na faixa dos 26 aos 30 anos. 21 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. 27 se autodeclararam pardos, 06 negros e 04 brancos.

No que compete a procedência escolar, 24 graduandos realizaram todo o ensino fundamental e médio na rede pública de ensino, 09 realizaram parte do ensino fundamental em escolas da rede particular de ensino básico e apenas 04 realizaram todo o ensino básico na rede particular. No tocante a forma de ingresso na instituição, 33 destes estudantes declararam terem acessado ao ensino superior por meio do sistema de cotas. Em relação a escolha do curso como primeira opção, apenas 11, dos 37 estudantes entrevistados, afirmaram serem estes os cursos em que sempre intencionaram ingressar.

Dos 37 graduandos, 29 trabalham, dos quais, 19 em escolas da rede particular de ensino, 07 exercem atividades na área do comércio, atuando como vendedores e/ou prestadores de serviço em estabelecimentos comerciais e 03 graduandos declararam que trabalham informalmente com vendas de alimentos de produção própria e/ou outros produtos, ambos com o principal objetivo de se manterem em seus cursos.

A renda familiar média, representada por 23 estudantes, ficou em torno de até dois salários mínimos, 05 relataram terem renda familiar de um salário mínimo; 04 disseram que a renda familiar é de até três salários mínimos; 03 disseram que a renda média familiar é de quatro a cinco salários mínimos e 02 informaram terem renda familiar inferior a um salário mínimo.

Sobre o nível de escolaridade de seus pais, 09 graduandos declararam que suas mães concluíram o ensino superior e 07 disseram que seus pais concluíram o ensino superior. 17 declararam que suas mães concluíram o ensino médio e 14 declararam que seus pais concluíram o ensino médio. 05 informaram que suas mães têm o ensino médio incompleto e 06 disseram que seus pais possuem o ensino médio incompleto. 06 informaram que suas mães cursaram até o ensino fundamental e 10 declararam que seus pais cursaram até o ensino fundamental.

Estes dados apresentam similaridades com os achados de um estudo de abrangência nacional coordenado por Gatti (2019) em que a pesquisadora chama a atenção para o aumento da escolaridade média dos jovens brasileiros, na faixa dos 18 aos 29 anos, em um espaço de tempo relativamente curto, visto que no início do século, a escolaridade dessa faixa populacional era de aproximadamente 7,7 anos, elevando-se para 10,01 anos de estudo em 2015. Estes dados apontam, entre outros aspectos, para a ampliação do número de vagas no ensino superior e a absorção de uma demanda reprimida, apta a ser inserida nestes espaços formativos.

No mesmo estudo, Gatti (2019) apresenta um retrato dos estudantes de licenciatura no país, cujo perfil foi produzido a partir dos dados disponibilizados pelo ENADE 2014 – 2017, que revela que a maior parte dos (das) estudantes desta área são pessoas do sexo feminino e oriundas de escolas públicas. De modo geral, suas famílias apresentam baixos níveis de escolarização e, conforme destaca a autora, desde o início dos anos 2000, mais de 30% desses estudantes foram os primeiros de seus grupos familiares que

chegavam a concluir o ensino médio e, pouco mais que 10%, foram também os primeiros a cursarem o ensino superior.

Um estudo realizado por Melnikoff; Silva (2011), que trata sobre a feminização do magistério revelou que uma das características marcantes das mulheres que frequentavam os cursos de formação de professoras é que um número expressivo delas, dividiam-se entre as atividades de trabalho e a formação, posto que a procura pelos cursos de licenciatura era mais recorrente “[...] entre as mulheres que proviam de uma situação financeira precária” (MELNIKOFF; SILVA, 2011, P. 07). Dentre outros aspectos, este dado levanta questionamentos em relação a disponibilidade para o preparo e formação consistentes, com tempo para maior dedicação as atividades do curso.

Em consonância com essa realidade, a pesquisa desenvolvida por Amaral e Oliveira (2011), indicou que os cursos de licenciatura são frequentados por pessoas de menor poder aquisitivo ou mesmo em situação socioeconômica vulnerável e que enfrentam dificuldades das mais diversas ordens para ingressarem e darem continuidade aos seus estudos. O relato da graduanda 05 é emblemático quanto a este aspecto:

[...] uma dificuldade pessoal está relacionada a minha situação financeira, pois não tenho mais pais ou familiares que possam me ajudar de alguma forma, e mantenho-me trabalhando no comércio, como vendedora em uma loja de confecções infantis, o que consome boa parte do tempo que eu poderia de ter para estudar mais. Mas estou conseguindo, graças a Deus já estou finalizando o curso (G-05ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS, QUESTIONÁRIO, 2020).

Assim, os dados levantados na pesquisa sobre as representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura sobre os desafios de tornar-se professor (a) na contemporaneidade, que ora problematiza-se, revelam que o perfil socioeconômico dos estudantes que dela participaram é ainda muito semelhante ao que foi encontrado em outros contextos investigativos, à exemplo das pesquisas acima mencionadas e que se trata de um público

majoritariamente pertencente às classes econômicas e sociais de menor poder aquisitivo e, portanto, sujeitas a maior vulnerabilidade.

As questões: O que e como sabem? Sobre o que sabem e com que efeitos? São desveladas por meio da análise interpretativa dos dados coletados, pontuados a partir do que dizem os graduandos de quatro cursos de licenciatura sobre os desafios de formar-se professor (a) na contemporaneidade, em interlocução com a produção teórica utilizada como aporte para as discussões apresentadas ao longo das análises, abordadas nas temáticas centrais: “Conhecimento específico e conhecimento contextualizado” e “O acadêmico em formação e o futuro profissional”, que agrupam os sentidos e os significados que compõem as representações sociais do grupo de estudantes pesquisados.

Conhecimento específico e conhecimento contextualizado

O conhecimento específico e o conhecimento contextualizado refere-se a alguns dos desafios identificados nas narrativas dos sujeitos deste estudo, em que buscou-se destacar àqueles relacionados a natureza de seus cursos e que dizem respeito a questões de ordem curricular. Essas questões foram apontadas pelos (as) estudantes como pontos que precisam ser repensados nos currículos de formação de professores.

Assim, esta temática emerge nas narrativas dos (as) graduandos (as), associada ao sentido de mudança de percepções que se estabeleceram ao longo de seus processos formativos, a partir da idealização de seus cursos, antes de iniciá-los e de como os veem no momento presente, ou seja, na condição de concluintes.

Sobre este aspecto, um grupo composto por 28 graduandos fizeram referência a falta de uma articulação maior entre os conhecimentos específicos da área de estudo, com os saberes próprios da área profissional, que é a docência, conforme expresso na narrativa do graduando 07, ao mencionar que “[...] Eu pensei que o curso tivesse mais conteúdos voltados para a preparação

do professor, eu digo assim sobre metodologias e práticas de ensino, que é um conhecimento que precisamos muito para atuarmos em sala de aula” (G-17, ACADÊMICO DO CURSO DE MATEMÁTICA, ENTREVISTA, 2020).

Sobre o mesmo aspecto a graduanda 31, pontua:

Eu vejo que no meu curso (Matemática) falta explorar melhor o conhecimento sobre o que envolve o trabalho de um professor, porque é uma licenciatura, isso quer dizer que a grande maioria de nós provavelmente vá para dentro das escolas e a gente sabe que não é só o conteúdo por ele mesmo. Nesse caso, por exemplo, não é só eu dominar o conteúdo de matemática, isso é muito importante claro, mas é preciso também saber a melhor maneira de passar esse conteúdo pros meus alunos, entende? Principalmente a gente que vai atuar com a matemática que é uma das disciplinas que os alunos têm maior dificuldade. Eu acho que o nosso curso precisa de uma carga horária maior que a que temos atualmente para trabalhar esses conhecimentos (G-31, ACADÊMICA DO CURSO DE MATEMÁTICA, ENTREVISTA, 2020).

Entretanto, outro grupo, representado por 09graduandos (as) afirmaram que a ideia inicial que possuíam a respeito de seus cursos era a de que se tratava de uma formação mais centrada nos conhecimentos específicos sobre a área estudada, conforme ilustra a fala da graduanda 03 ao destacar que “[...] antes de entrar, achava que estudava muitas regras gramaticais e ensinava a escrever formalmente”. A mudança de perspectiva é evidenciada pela acadêmica, ao enunciar que “[...] hoje vejo o meu curso como um lugar de aprendizado sobre literatura, cultura, falas e dizeres, um espaço de construção de pensamento criativo e crítico” (G-03, ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS, ENTREVISTA, 2020).

Outro aspecto que ilustra essa mudança de percepção sobre o campo do conhecimento a ser explorado e aprofundado nos cursos de formação de professores, encontra-se expresso na resposta do graduando 23, ao relatar que “[...] eu gosto do meu curso, mas quando entrei achei que ele fosse mais específico, não é que as disciplinas não sejam importantes para a minha formação, mas é que as vezes parece que o nosso currículo é muito generalista” (G-23, ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, ENTREVISTA, 2020).

Neste contexto cabe destacar o argumento da graduanda 35, que menciona a dualidade presente no curso de Licenciatura em Educação física, como um aspecto que compromete o caráter do curso, no tocante a formação do (a) professor (a) para atuar na educação básica, ao destacar que:

[...] o curso de Educação física tem um ponto que complica, porque ele se situa entre duas áreas que é a da educação e a da saúde, então dependendo do olhar e da formação do professor, ele vai priorizar mais um campo que o outro, mas creio que o que devesse ser priorizado fosse a educação, já que o curso é de licenciatura (G-35, ACADÊMICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENTREVISTA, 2020).

Sobre este aspecto, a graduanda acrescenta que sua percepção, antes de iniciar o curso, era a de que todas as disciplinas que comporiam o currículo estabeleceriam correlação com a dimensão educativa, isto é, com a dimensão do ensino e da aprendizagem.

As narrativas desses (as) graduandos (as) indicam que houve um movimento de alternância em suas representações, que diz respeito, sobretudo a organização curricular de seus cursos e que apresenta uma variação entre a crítica de um currículo que privilegia a ênfase em um conhecimento mais específico e que carece de diálogo maior com os conhecimentos didáticos e pedagógicos, em decorrência da própria natureza do curso, como revelam os enunciados dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática e também os de Licenciatura em Educação Física e ora demandam maior objetividade, como evidencia a fala do graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Sobre este aspecto, cabe destacar que a construção de uma representação social envolve uma série de fatores, tais como a natureza do objeto representado, o grupo de sujeitos que partilham dessas representações e aspectos de ordem sociocultural, dentre outros. Nesse sentido, o entendimento de que as representações sociais são construções passíveis de mudança é manifestado pelo próprio Moscovici (2003, p.41) ao afirmar que:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão

oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Esse caráter dinâmico das representações decorre do fato de que as elaborações dos sujeitos são construídas em contextos históricos e sociais e por isso sofrem influência direta dos acontecimentos, das experiências e dos discursos veiculados entre os diversos grupos sociais e meios de comunicação.

Assim, podemos afirmar que no percurso da formação as experiências coletivas são determinantes para que se elabore e se compartilhe determinadas representações. Sobre este aspecto, Larossa (2002, p.24) assinala que:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Em conformidade com o enunciado deste autor, as impressões causadas pelas experiências destes graduandos têm efeitos sobre suas interpretações acerca da realidade e, conseqüentemente, sobre seus discursos, orientando suas ações e práticas, aspecto decorrente das representações que elaboram.

No âmbito da formação docente esses depoimentos revelam que os (as) graduandos (as) se ressentem pela ausência do que compreendem como fundamental em seus processos formativos. Sobre este aspecto Tardif (2002), ressalta que o saberes docentes se constituem com base na inter-relação entre os conhecimentos científicos, acadêmicos e das experiências com o campo da profissão, logo relacionam-se de modo singular a produção de uma identidade profissional.

O acadêmico em formação e o futuro profissional

A temática “O acadêmico em formação e o futuro profissional” comparece nas narrativas destes (as) graduandos (as) correlacionada aos

desafios percebidos na transição entre a formação e a busca pela inserção no mercado de trabalho e atuação profissional, atual momento em que se encontram. Assim, destaca-se três depoimentos que ilustram a percepção desses sujeitos quanto a estes aspectos:

Penso que um grande desafio em nossa profissão é a conquista do reconhecimento e da valorização e salários mais justos, como também liberdade para ensinar seus alunos a pensar de maneira crítica sem ser acusado de doutrinação (G-27, ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS, QUESTIONÁRIO, 2020).

Em relação aos principais desafios talvez seja a desvalorização do profissional onde só se tem uma estabilidade financeira na maioria das vezes para aquele que é concursado e ainda assim existe uma desvalorização, a falta de oportunidade no mercado de trabalho, pois muitas instituições exigem experiência, então isso é muito complicado para o recém formado (G-05, ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS, QUESTIONÁRIO, 2020).

A meu ver são muitos desafios, mas o que mais me preocupa é estar realmente preparada para ensinar, saber lidar com os problemas de uma sala de aula, com o aprendizado, com as diferenças entre os níveis de aprendizagem da turma, com as diferenças culturais. Fico pensando na contribuição que tenho a dar para a formação desses alunos também como cidadãos e reflito se eu estou mesmo preparada para isso (G-14, ACADÊMICA DO CURSO DE MATEMÁTICA, QUESTIONÁRIO, 2020).

Em relação a essa temática, as narrativas de todos os participantes deste estudo se cruzaram em algum momento, indicando que aspectos como a valorização, a autonomia docente, a solidez da formação e o papel social do professor são elementos centrais na composição das representações sociais sobre o constituir-se professor em um cenário de adversidades e desafios que marcam a profissão no contexto da contemporaneidade.

Essas percepções encontram eco nas reflexões de Gatti e Barreto (2009, p.12) ao discorrerem sobre os desafios relacionados ao trabalho docente, dentre os quais:

[...] as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola implicando a necessidade de se buscar concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.

Assim, o percurso pessoal e profissional desses sujeitos é atravessado por inúmeros desafios, cujas ressonâncias impactam nas perspectivas em relação ao futuro da profissão. Cabe destacar que esses contextos constituem desafios, tanto para as instituições promotoras de cursos de formação de professores para atuarem nas escolas de educação básica, quanto para os profissionais que já estão atuando ou atuarão nelas e requerem a mobilização de estratégias de resolução adequadas.

Ainda sobre os desafios relacionados a profissão docente, Oliveira (2004) acrescenta que:

[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As reflexões da autora ainda descrevem a atual realidade que é enfrentada por professores e professoras no exercício de suas atividades laborais. Não obstante, essa realidade impacta nas percepções dos profissionais e futuros profissionais do quadro do magistério e passam a compor as imagens (objetivações) e os sentidos (ancoragens) que estruturam as representações sociais sobre a profissão, implicando nas ações, práticas e projeções destes sujeitos no tocante a profissão.

Considerações finais

A pesquisa no âmbito da formação docente permite-nos constatar que o perfil dos estudantes de licenciatura circunscreve-se a um grupo social que enfrenta condicionantes sociais e econômicos desfavoráveis, os quais, desde a formação já tendem a fragilizá-los, ante a demandas como dividir o tempo entre trabalho e estudo, o que é ainda acrescido por aspectos de ordem curricular que certamente concorrem para lacunas na formação, comprometendo-a. Tais aspectos são apontados nas pesquisas como fatores

que impactam negativamente na qualidade da formação e, conseqüentemente, do próprio profissional.

Este contexto marcado por desafios que perpassam a trajetória desses sujeitos, da formação ao ingresso na carreira profissional, corrobora a configuração da imagem da profissão como um trabalho precarizado e portanto, de pouca atratividade. Estes são fatores que fragilizam as motivações e perspectivas destes profissionais e que, em grande medida, correspondem as representações elaboradas sobre a profissão e que impactam, sobretudo, em termos relativos a atratividade, ao investimento e a permanência na profissão.

As representações do grupo composto por trinta e sete (37) graduandos que participaram deste estudo revelam a necessidade de reestruturação dos currículos de formação, bem como da implementação de ações e políticas públicas que elevem o *status* e o reconhecimento social da profissão e, de fato, contribuam para a sua valorização.

Por essa razão é de suma importância que as pesquisas desenvolvidas sobre este tema forneçam dados para a formulação de políticas públicas de valorização do magistério e investimento na formação destes estudantes, uma vez que uma sólida formação de qualidade contribuirá significativamente para sanar os déficits que estes alunos possam apresentar, em decorrência de suas condições materiais e existenciais desfavoráveis, bem como daqueles que resultem das fragilidades e lacunas relativas ao processo de formação inicial e continuada. Ações desta ordem provocarão mudanças na forma como a profissão é vista, modificando as representações sobre a mesma.

Referências

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, F. B. de. **O Prouni e a conclusão do ensino superior**: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 19, n. 73, p. 861-890, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documento

s/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. 2016. Tradução: Luiz Fernando Mackedanz. Disponível em: https://www.academia.edu/29999208/Tradu%C3%A7%C3%A3o_do_artigo_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 31 maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, out./dez. 2013, p. 51-67. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MELNIKOFF, E. A. A.; SILVA, G. M. S. Gênese da Feminização do Magistério no Brasil. **GT1 –Espaços Educativos, currículo e formação docente (Saberes e Práticas)**. Sergipe, 2011. p. 1-10.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

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

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. O. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação docente como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto Alegre: Porto, 1991.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença na perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TANURI, L. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.º. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 fev. 2020

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.