



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Lopes Dias, Gilmar; Cabreira Dias, Alesandra; Querido de Oliveira Chamon, Edna Maria
As atitudes de licenciandos sobre o “ser professor”: uma dimensão das representações
sociais

Educação Unisinos, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 288-300
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644344009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As atitudes de licenciandos sobre o “ser professor”: uma dimensão das representações sociais

The attitudes of undergraduate students on “being a teacher”: A dimension of social representations

Gilmar Lopes Dias
gilmarlopesdias@gmail.com

Alesandra Cabreira Dias
alesandracobreira2009.0@gmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
edna.chamon@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo caracterizar as atitudes de estudantes de licenciatura como uma das dimensões da representação social sobre o “ser professor”. Atitudes são constructos que exprimem um direcionamento geral com respeito a um objeto e o posicionamento afetivo e cognitivo dos atores sociais em relação a esse objeto. Atitudes podem ser vistas como uma das dimensões constitutivas das representações sociais, e seu estudo permite analisar a orientação para a ação dos atores sociais, neste caso os licenciandos. O estudo foi conduzido junto a uma amostra de 580 sujeitos, matriculados em cursos de licenciatura da Cidade de Santarém (PA). Para a coleta dos dados utilizou-se um questionário contendo questões fechadas e uma questão aberta. As análises foram realizadas combinando o levantamento estatístico das questões fechadas com a análise de conteúdo da questão aberta. Os resultados obtidos caracterizam a docência como uma ocupação desvalorizada e pouco reconhecida, porém socialmente útil e que exige criatividade e dedicação. Apontam para uma visão mítica do professor como herói e salvador da educação, que é profundamente enraizada na sociedade, e, ao mesmo tempo, indicam sua função social como formador político e social.

Palavras-chave: licenciando, formação docente, atitude, representação social.

Abstract: This article aims to characterize the attitudes of undergraduate students as one of the dimensions of social representations of “being a teacher”. Attitudes are constructs that express a general direction with respect to an object and the affective and cognitive positioning of social actors in relation to that object. Attitudes can be seen as one of the constitutive dimensions of social representations and their study allows us to analyze the orientation for action of social actors, in this case the undergraduate students. The study was conducted with a sample of 580 subjects enrolled in undergraduate teacher training programs in the city of Santarém (Pará State). The data were gathered by using a questionnaire with closed questions and one open question. Analyses were performed by combining the statistical summary of closed questions with a content analysis of the open question. The results characterize teaching as an undervalued and under-recognized occupation, but which is socially useful and requires creativity and dedication. They also point to a mythical view of the teacher as a hero and a champion of education, which is deeply rooted in society. At the same time, results indicate the teacher’s social role as a political and social educator.

Keywords: undergraduate students, teacher training, attitude, social representation.

Introdução

O trabalho caracteriza-se como um elemento central na vida das pessoas, servindo como um importante mediador social, que oferece as condições para uma autoconstrução enquanto sujeitos e atores sociais, assim como para adquirir os recursos materiais e simbólicos indispensáveis à sobrevivência. Diante dessa centralidade, há um engajamento numa formação profissional que possibilite a inserção em uma área de atuação laboral. É nesse sentido que Michener *et al.* (2005) afirmam que a aprendizagem e a orientação para o trabalho constituem importante parte do processo de socialização.

Os processos de formação, inicial e continuada, são meios pelos quais os alunos matriculados em cursos de licenciatura obtêm a preparação intelectual e pedagógica para o desempenho do ofício/profissão de professor. Essa preparação é intermediada por processos comunicacionais que ocorrem nas interações sociais estabelecidas entre os atores envolvidos, contendo informações oriundas de campos diversos, nos quais os objetos de interesse dos sujeitos estão inseridos.

Considerando essas questões iniciais, este trabalho busca investigar a construção das representações sociais (RS) sobre o “ser professor”, na visão de alunos de diferentes cursos e instituições. Para se atingir esse objetivo, é fundamental identificar como os alunos constroem seus valores, atitudes, opiniões antes da inserção profissional e durante a formação.

Considerando que uma representação social é composta de três dimensões, a atitude, o campo e a informação (Moscovici, 2012), buscou-se identificar e discutir as atitudes dos alunos relacionadas ao objeto de estudo da presente pesquisa. De acordo com Alves-Mazzotti

(2008, p. 25), “[...] a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial [...]”. Para Krüger (2011, p. 202), as “[...] atitudes conferem a cada pessoa uma condição afetiva peculiar, que influencia a sua percepção, avaliação e tomada de decisão quanto ao modo de agir em face ao objeto [...]”.

Os alunos de licenciatura pesquisados participam de diversos grupos sociais (família, universidade, igreja, amigos, mídia), os quais formam diferentes universos de opiniões. É nesse contexto diversificado que surgem as informações disponíveis acerca do objeto “ser professor”, sendo muitas vezes até divergentes. As atitudes dos licenciandos para com o objeto em questão também derivam desses diferentes universos. No campo de representação, as diferentes imagens oriundas desses diferentes universos entram em conflito, ao mesmo tempo em que fornecem as informações para a construção de uma síntese sobre o objeto.

Fundamentação teórica

De acordo com Jovchelovitch (2011), a informação e o campo representacional, juntamente com as atitudes, formam os elementos básicos constituintes das RS, as quais perpassam universos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. A dimensão que Moscovici designou como atitude, de acordo com Lima (2000), é um dos mais antigos constructos teóricos em Psicologia Social e também um dos mais estudados. Embora se atribua igual significância às três dimensões estruturantes das RS, propostas por Moscovici (2012), dedicar-se à especial atenção à dimensão da atitude, tendo em vista a importância e a complexidade do conceito.

Uma concepção geral de atitude é apresentada por Doise (2001, p. 189), que indica tratar-se de “[...]

posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social”. Nessa mesma perspectiva, Chamon e Chamon (2007, p. 133) afirmam que “[...] a atitude exprime uma orientação geral com respeito ao objeto de representação e o posicionamento afetivo dos atores sociais em relação a esse objeto”.

A estrutura das atitudes, de acordo com Krüger (2011), é composta tanto por elementos avaliativos relacionados à afetividade, como elementos relacionados à cognição. Esses dois tipos de elementos avaliativos se combinam e se inter-relacionam, predispondo os indivíduos a manifestarem respostas comportamentais. Do mesmo modo, Michener *et al.* (2005, p. 176) argumentam que “a atitude de um indivíduo em relação a algum objeto normalmente não é uma unidade isolada; ela está embutida em uma estrutura cognitiva, conectada a uma variedade de outras atitudes”.

Os sentimentos, associados às representações simbólicas do objeto de atitude, “[...] formam uma estrutura psicológica estável, ativada todas as vezes que o objeto da atitude for percebido, recordado, pensado ou simplesmente imaginado” (Krüger, 2011, p. 203). Assim, os elementos avaliativos afetivos “[...] referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objeto de atitude” (Lima, 2000, p. 190). Ampliando a questão, Krüger (2011, p. 203) argumenta que esses sentimentos podem “[...] ser de aceitação ou de rejeição, de amor ou ódio, relativamente a algum objeto social”. É dessa maneira que o componente afetivo da atitude, de acordo com Michener *et al.* (2005), pode ser avaliado tanto em relação à direção (positiva ou negativa) quanto à intensidade (variando desde muito fraca até muito forte), possibilitando a distinção da atitude de outros constructos.

Os elementos cognitivos estão relacionados aos “[...] pensamentos, ideias, opiniões, crenças que ligam o objeto de atitude aos seus atributos ou consequências e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável” (Lima, 2000, p. 190). Aos elementos cognitivos Krüger (2011, p. 203) dá a denominação de representações cognitivas, uma vez que correspondem às “[...] crenças e sistema de crenças, descriptivas e avaliativas a respeito do mesmo referente”.

Quanto às respostas avaliativas comportamentais, Lima (2000, p. 190) afirma que “[...] reportam-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar”. Para Krüger (2011, p. 203), essas respostas são “[...] tendências para a adoção de condutas a praticar na relação com o objeto social, motivadas pelos elementos afetivos e cognitivos já formados sobre ele”. Da mesma maneira, Michener *et al.* (2005, p. 173) afirmam que “a atitude envolve predisposição para reagir ou tendência de comportamento em relação ao objeto”.

Quanto aos aspectos pragmáticos, as atitudes desempenham três funções essenciais: uma função motivacional, uma função cognitiva e uma função de orientação para a ação (Lima, 2000; Michener *et al.*, 2005). Quanto à função motivacional, Michener *et al.* (2005, p. 175) defendem que “desenvolvemos atitudes favoráveis em relação a objetos que nos ajudem ou nos recompensem, e atitudes desfavoráveis em relação a objetos que nos contrariem ou nos punam”.

Em relação às funções cognitivas, Michener *et al.* (2005, p. 175) argumentam que, pelo fato de o mundo ser “complexo demais para o compreendermos [...] agrupamos pessoas, objetos e acontecimentos em categorias ou esquemas e desenvolvemos atitudes simplificadas (estereotipadas)” as quais nos possibilitam tratar esses indivíduos,

objetos e acontecimentos enquanto membros de uma categoria.

A terceira função das atitudes refere-se à orientação do indivíduo para a ação. Trata-se de uma função potencialmente preditora da ação, pois a atitude do sujeito pode não coincidir com seu comportamento. Entretanto, visto que “[...] as atitudes gerais face a objetos se relacionam sistematicamente com índices comportamentais” (Lima, 2000, p. 209), as atitudes têm valor heurístico de predição.

Baseado, então, no conceito, na estrutura e nas funções das atitudes, Lima (2000) postula que elas possuem três características essenciais: direção, intensidade e acessibilidade. A direção de uma atitude se refere aos polos favorável e desfavorável em relação a determinado objeto. Por meio da intensidade, é possível mensurar quantitativamente o posicionamento do sujeito em relação ao polo favorável ou desfavorável da atitude. A acessibilidade “[...] está associada à sua força, à forma como foi aprendida e à frequência com que é utilizada pelo sujeito” (Lima, 2000, p. 189).

Aquilo que alimenta a ideia construída pelos licenciandos sobre o objeto “ser professor”, advindo dos diferentes universos de opinião, servirá de base para a construção de uma nova imagem ao longo do processo de formação. Contudo, isso não ocorre de maneira unilateral, uma vez que a construção da nova imagem modifica as características dos conceitos e das imagens anteriores, transformando-os a fim de formar um todo coerente. A coerência da nova imagem se apresenta de tal forma que dispensa a existência concreta do objeto, compondo, a partir de então, o universo representacional dos licenciandos.

Método

No intuito de investigar as atitudes dos licenciandos sobre o objeto

“ser professor”, considerando-as como uma das dimensões formadoras de Representações Sociais, desenvolveu-se um estudo em que participaram 580 sujeitos, matriculados em nove cursos de licenciatura, de quatro Instituições de Ensino Superior da Cidade de Santarém-PA. Para a coleta dos dados inerentes às atitudes dos sujeitos pesquisados, utilizou-se um questionário contendo nove questões fechadas e uma questão aberta. Cada uma das questões fechadas apresentava um enunciado sobre o objeto, solicitando-se a seguir o posicionamento dos sujeitos, por meio de uma escala de valores que variava de um a cinco (Escala Likert), indicando o grau de concordância ou discordância dos sujeitos sobre esse enunciado. A escala possuía a seguinte estrutura: (5) concordo totalmente; (4) concordo; (3) nem concordo e nem discordo; (2) discordo; (1) discordo totalmente.

Na questão aberta, os sujeitos puderam expressar suas opiniões sobre as necessidades de mudança na profissão docente. Os dados quantitativos da questão fechada foram triangulados com os dados qualitativos da questão aberta e analisados com o auxílio da técnica de análise de conteúdo.

A tabulação dos dados e a análise dos resultados permitiram a interpretação tanto da direção, como da intensidade das atitudes dos licenciandos em relação ao objeto da pesquisa.

Resultados e discussões

As condições para o estabelecimento de uma RS

As atitudes dos licenciandos em relação ao objeto de interesse do presente estudo são apresentadas

na Tabela 1. Na primeira coluna, visualizam-se os nove enunciados sobre o “Ser Professor...”, os quais foram apresentados aos sujeitos da pesquisa, solicitando-lhes o posicionamento sobre cada um deles.

As demais colunas da Tabela 1 apresentam, então, os resultados obtidos, ou seja, demonstram a atitude dos licenciandos frente ao objeto “ser professor”. Assim, por meio da escala utilizada para medir as atitudes dos sujeitos sobre os enunciados, foi possível estabelecer também a direção das mesmas. Foram consideradas como atitudes favoráveis as respostas: concordo totalmente e concordo; apreciam-se como neutras as respostas marcadas como: nem concordo e nem discordo; da mesma maneira em que foram avaliadas como atitudes desfavoráveis as respostas: discordo totalmente e discordo.

A partir da apresentação dos nove enunciados acima descritos aos licenciandos, verifica-se o estabelecimento das condições necessárias para a emergência de representações sociais (Moscovici, 2012). Inicialmente se verifica a existência de um grupo social, formado por alunos de cursos de licenciatura, cujo objetivo

comum é a obtenção de uma habilitação em nível superior que lhes possibilite desempenhar o ofício de professor.

Cada um dos nove enunciados apresentados, analisados independentemente um do outro, possui uma complexidade que lhe é própria, porém, quando analisados em conjunto, indicam a complexidade inerente ao ofício de professor, bem como o campo em que a docência está localizada. Dessa maneira, a complexidade desses conceitos faz com que ocorra uma dispersão das informações sobre o objeto a ser representado. Essa dispersão faz com que um excesso de informações sobre determinados aspectos da profissão esteja disponível aos sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo em que esse excesso gera uma insuficiência de outras informações igualmente relevantes, conduzindo os sujeitos às incertezas (profissão complexa e desafiadora, porém bonita e atraente) e ambiguidades (útil, mas desvalorizada e não reconhecida socialmente) sobre o objeto de interesse.

Diante da complexidade do objeto, circunscrito num amplo e também complexo campo represen-

tacional, os sujeitos não dispõem de recursos cognitivos para apreendê-lo na sua totalidade e formar um conhecimento pleno da realidade. É nesse sentido que, para Jovchelovitch (2011, p. 75), “[...] não existe uma representação que possa aprender plenamente a realidade total de um objeto”. No esforço para formar uma imagem coerente do objeto, os licenciandos necessitam focalizar apenas alguns aspectos desse objeto e/ou do contexto em que o mesmo se encontra.

A focalização ocorre sobre as características que se apresentam como mais familiares e menos ameaçadoras aos sujeitos, sendo elas então destacadas do contexto original em que se encontravam. Considerando que a maioria dos sujeitos pesquisados não desempenha ainda o papel docente, a imagem coerente que possuem sobre o “ser professor”, a qual lhes serve como modelo representacional, possivelmente é a que formaram dos professores com os quais interagiram ao longo da sua educação básica. Sobre isso, Arroyo (2011, p. 124) pontua que as imagens dos professores nos acompanham desde as nossas primeiras aprendizagens, pois “[...] a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”.

A focalização permite aos sujeitos fazer recortes dos objetos e do mundo que se encontram objetivados à sua volta. Esses recortes reduzem a complexidade inerente aos objetos e aos contextos, permitindo, dessa maneira, que eles sejam apropriados pelo sujeito, apropriação essa que Berger e Luckmann (2011) denominam de subjetivação. Assim, apenas alguns aspectos do objeto e/ou do contexto são apreendidos, condicionando o esquecimento das demais características que lhes são constituintes.

A partir da solicitação para que se posicionassem sobre o objeto, os su-

Tabela 1. Atitudes dos licenciandos sobre o objeto pesquisado.
Table 1. Student's attitudes on the subject.

Enunciado: “Ser Professor...”	Atitude (%)		
	Favorável	Neutra	Desfavorável
É útil	98	2	0
É atraente	61	19	20
É dinâmico	85	11	4
É complexo	77	13	10
É desafiador	97	2	1
É pesado	75	15	10
É uma profissão bonita	88	9	3
Requer criatividade	97	1	2
É valorizado e reconhecido	13	12	75

jeitos são colocados numa situação em que necessitam tomar uma posição, ou seja, expressar suas opiniões, crenças e atitudes sobre esse objeto social. Nesse ponto, verificamos se estabelecer a última condição necessária indicada por Moscovici (2012), para a emergência de uma representação social: a pressão à inferência. Ao fazerem inferências, os licenciandos potencializam aquelas características que foram focalizadas e retiradas do seu contexto original.

Analizando-se os dados obtidos na Tabela 1, é possível perceber que eles se mostraram majoritariamente favoráveis a quase todos os enunciados apresentados. A exceção encontrada diz respeito ao enunciado: “ser professor é valorizado e reconhecido”, sobre o qual a maioria dos sujeitos se mostrou desfavorável. Isso é coerente com o enunciado “ser professor é pesado”, o qual, apesar de um nível de intensidade menor, também aponta na direção de uma profissão desmotivante.

A intensidade das atitudes dos sujeitos pesquisados, em relação aos enunciados apresentados na Tabela 1, pode ser visualizada por meio da representação gráfica descrita na Figura 1. A figura mostra a ordem crescente das atitudes apresentadas pelos licenciandos, tal como descritas nos enunciados. Quanto mais à direita da figura se encontra a palavra, maior é a intensidade da atitude dos sujeitos em relação ao enunciado.

“Ser Professor”: profissão desvalorizada e pouco reconhecida

Inicialmente, identificam-se atitudes relacionadas tanto à desvalorização como à falta de reconhecimento da profissão docente. Esses resultados adquirem maior nitidez ao se proceder à triangulação dos dados quantitativos, relativos às atitudes dos sujeitos, com os dados



Figura 1. Representação gráfica da intensidade das atitudes dos sujeitos
Figure 1. Graphical representation of the intensity of attitudes.

qualitativos coletados por meio de uma questão aberta presente na ferramenta de coleta de dados, na qual os licenciandos tiveram a oportunidade de explicitar suas opiniões, crenças, valores e conhecimentos sobre o objeto pesquisado.

Constata-se que essa não é uma representação construída unicamente pelo grupo pesquisado, uma vez que a mesma se encontra difundida e “cristalizada” na sociedade, como demonstrado em diversos estudos realizados, tanto no Brasil (Arroyo, 2011; Gatti e Barreto, 2009; Leme, 2012), como no exterior (Apple, 1988; Zeichner, 1993; Tardif, 2011). A difusão dessa representação é constantemente realizada tanto pelos meios de comunicação (televisão, livros, revistas, internet), como pela comunicação entre as pessoas, nas interações cotidianas. Uma das consequências dessa difusão pode ser verificada na baixa atratividade que a carreira docente vem apresentando, fruto dos baixos salários e da extenuante carga de trabalho a que os professores são submetidos diariamente (Gatti e Barreto, 2009; Leme, 2012).

A identificação das atitudes dos licenciandos sobre o “ser professor”, entretanto, não fornece os elementos suficientes para a apreensão de suas RS sobre esse objeto, por se tratar de apenas uma das dimensões de sua estrutura tridimensional. Com o intuito de realocar as atitudes na sua estrutura original, procedeu-se à triangulação de dados, comparando-se

os dados quantitativos inerentes às atitudes dos sujeitos, com dados qualitativos coletados a partir das respostas que os mesmos forneceram à última questão (aberta) da ferramenta de coleta de dados.

O contexto no qual os sujeitos formam essa atitude negativa em relação ao reconhecimento e à valorização da docência pode ser mais bem percebido ao se analisar os dados qualitativos. É o que se pode perceber no discurso de uma aluna de uma IES Privada, cursando o quarto período de Pedagogia: “Os professores precisam ser mais valorizados por parte do poder público, das escolas, dos alunos e da sociedade em geral”. A necessidade de valorização e reconhecimento social da docência é patente também nas palavras do aluno de Biologia, cursando o segundo período em uma IES Privada: “Na realidade, a profissão, apesar de sua importância, não é valorizada”.

A desvalorização e falta de reconhecimento da profissão docente são processos sócio-históricos construídos ao longo da constituição da sociedade brasileira. Esse processo teve início no período colonial e baseou-se nos interesses sociais, políticos e econômicos das classes dirigentes, a partir dos projetos de colonização, controle e exploração que foram sendo atualizados e reconfigurados ao longo do tempo. Dessa maneira, poder-se-ia dizer que essas representações possuem ancoragens tipicamente sociológicas, isto é, ba-

seadas em “[...] experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais” (Vala, 2000, p. 476).

Trata-se de representação hegemônica por se configurar enquanto “[...] formas de entendimento e significados largamente partilhados por um grupo fortemente estruturado (uma nação, um partido, uma igreja) e que estruturam o grupo” (Vala, 2000, p. 462).

Tais representações hegemônicas são construídas no contexto das esferas públicas de comunidades tradicionais, como aquele que serviu de base para o nascimento e o desenvolvimento inicial da docência no Brasil¹. As representações formadas nesse contexto social têm o poder de exercer grande coerção sobre os membros dessas comunidades, tendendo a criar campos homogêneos de conhecimento. Esses campos de conhecimento, por sua vez, deixam pouca margem de diferenciação entre os indivíduos, fazendo com que eles criem fortes vínculos sociais e afetivos entre si. Esses vínculos passam a exercer fortes regulações sobre as interações ocorridas entre os indivíduos, criando universos simbólicos de poder e de regulação, que são constantemente reafirmados por meio de uma comunicação não dialógica (Jovchelovitch, 2011).

De acordo com Bourdieu (2006, p. 11), “[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes”. É justamente a forma e o conteúdo das comunicações que os agentes sociais, desejosos em conquistar e manter o

poder, manipulam por meio de uma comunicação não dialógica. Como afirma Jovchelovitch (2011), esse tipo de comunicação se caracteriza pela falta de reconhecimento mútuo e pela dominação que a mesma acarreta. A dominação surge com o estabelecimento de uma forma única e válida de conhecimento, apropriado pelo dominador e que lhe dá autoridade para não somente negar o conhecimento do outro, como também sua possibilidade de comunicação.

A atitude dos sujeitos perante o enunciado que afirmava ser o professor reconhecido e valorizado não se altera entre os diferentes períodos dos cursos, ou seja, mantém a sua direção negativa independentemente da evolução da formação acadêmica. Ocorre, contudo, uma pequena oscilação na intensidade da mesma, entre os diversos períodos dos cursos, como demonstrado na Figura 2. A análise dessa figura possibilita verificar uma tendência para o aumento na intensidade da atitude negativa para com a valorização e o reconhecimento do professor, conforme se desenvolve a formação.

Esse aumento de intensidade sugere que ocorra um acréscimo no sentimento (dimensão afetiva da atitude) de desvalorização e falta de reconhecimento profissional, por parte dos licenciandos, conforme avança o processo de formação. Esse aumento no descrédito em relação à valorização e ao reconhecimento da docência coincide com o período pelo qual os licenciandos entram em contato com a realidade cotidiana da profissão, por meio dos estágios curriculares. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011, p. 67-68) afirmam que “o estágio, ao promover a presença

do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”.

Essas representações estruturam a construção da imagem do objeto “ser professor”, baseando-se nas condições relacionadas à falta de reconhecimento e à desvalorização social. Essa é uma imagem contraditória que faz com que a opção pela docência se configure como ameaçadora aos licenciandos, justamente por não lhes propiciar uma identidade pessoal e social valorizada (Deschamps e Moliner, 2009).

Entretanto, tendo em vista a natureza transversal desse estudo, não há como afirmar categoricamente que essas diferenças na intensidade, apresentadas na Figura 2, sejam resultados de movimentações proporcionadas pelo processo de formação. Para tanto seria necessário o desenvolvimento de uma pesquisa que acompanhe o processo de formação acadêmica dos licenciandos do início ao fim, ou seja, um estudo longitudinal.

“Ser Professor é útil”: o herói apaixonado pela profissão

A Figura 2 evidencia também as atitudes positivas dos sujeitos em relação ao “Ser Professor”. Elas se relacionam à utilidade social da educação em geral e do professor em especial; à criatividade que o exercício da docência exige do professor; e, aos desafios que se impõem ao professor no exercício diário da sua profissão. Por meio dessas atitudes, os sujeitos focalizam sua atenção em aspectos específicos da docência, os quais lhes permitem valorizar as

¹ Para uma análise da construção histórica das representações da docência, ver Schueler (2005). Com relação ao trabalho docente, a revisão de Lüdke e Boing (2007) sobre as publicações feitas em *Educação & Sociedade* é muito instrutiva, indicando a evolução das pesquisas em uma publicação representativa da área. A literatura sobre formação docente é bastante vasta, mas um aprofundamento na área pode ser feito a partir do dossier sobre o tema de *Educar em Revista* (2010) e as referências lá incluídas.

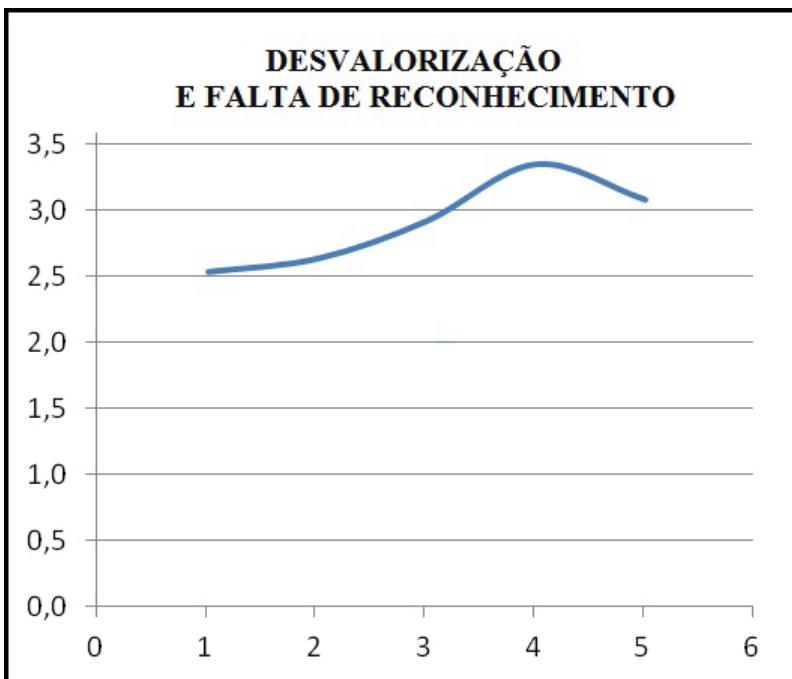


Figura 2. Intensidade variável da atitude entre os diferentes períodos.
Figure 2. Variable intensity of attitude in different periods.

características necessárias ao bom desempenho profissional.

Essas atitudes positivas buscam, sobretudo, a transformação simbólica da imagem do professor, socialmente “enraizada” como sendo de baixo valor e prestígio sociais, a qual ameaça a construção de suas identidades sociais e profissionais. A partir da triangulação dos dados quantitativos, apresentados na Tabela 1, com os dados qualitativos da questão aberta, percebe-se o contexto no qual os licenciandos constroem suas atitudes em relação à profissão docente.

A atitude em que os sujeitos demonstraram maior positividade, apresentando também maior intensidade, está relacionada à utilidade social da docência, demonstrando similaridade com os dados encontrados no estudo de Carvalho (2012)².

Nessa pesquisa, a autora realizou um estudo transversal com 165 acadêmicos do curso de Pedagogia, de uma IES do estado de Minas Gerais, analisando também essa mesma questão. Suas conclusões demonstram que a utilidade da profissão docente também é central para os sujeitos de sua pesquisa, independentemente do período do curso analisado.

Observando-se o contexto no qual os licenciandos atribuem utilidade à docência, verifica-se que ele está ligado ao sistema, mais amplo, da educação. Ela é percebida como central e determinante para o desenvolvimento do ser humano. A imagem criada para representá-la torna-se mais nítida no discurso escrito pelo aluno do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública: “O mundo gira em torno da educação”.

É nessa posição central que a educação fornece as condições necessárias para o desenvolvimento político, social e econômico, como afirma uma aluna do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Privada: “A educação é essencial para um país se desenvolver e ser um país de primeiro mundo”. Essa ideia é presente, também, no discurso do aluno do quarto período de Matemática, de uma IES Pública, que indica, ainda, a necessidade de investimentos e posiciona o professor à frente desse projeto de desenvolvimento: “Para o Brasil crescer e se tornar um país igual aos de primeiro mundo, é preciso investir em educação e começa principalmente em professores”.

Enquanto imagem que coloca a educação numa posição central para o ser humano e para a sociedade, ao redor da qual tudo gira, a aluna do primeiro período do Curso de Pedagogia, de uma IES Privada, afirma que “a educação é a essência de uma vida”, assim como o “alvo principal na vida de um ser humano”. Nessa perspectiva, a educação não é percebida como um meio pelo qual um ser humano pode alcançar o seu desenvolvimento pleno, mas, sobretudo, caracteriza-se como um início e um fim em si mesma.

A centralidade da educação na vida do ser humano traz consigo o papel social do professor, pois, como afirma a aluna do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública: “Não há educação sem professor”. Confirmando essa afirmação, a aluna do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Privada, acrescenta que “a profissão de professor é importante para a construção de um mundo melhor”. A importância do professor cresce,

² O trabalho de Carvalho (2012), assim como o presente artigo, parte de uma problemática sobre a construção identitária docente e suas relações com o conceito de representação social. A proposta básica é estudar como e em que medida o processo de formação docente (re)constrói uma identidade docente.

assim como sua responsabilidade, ao assumir a incumbência de guiar o curso tomado pela educação.

Ao ser classificado como ator principal de um sistema que é central na vida humana, o professor pode adquirir os atributos orgânicos desse sistema, pois, como considera a aluna do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública: o professor é “o coração do sistema educacional, sem ele nada funciona”. Pode também assumir características místicas, ao ser considerado o “salvador” da educação, como anuncia a aluna do quarto período de Biologia, de uma IES Pública: “o verdadeiro papel de herói ou heroína da educação”. Ou até mesmo alcançar aptidões criacionistas, às quais se refere o aluno do segundo período do curso de Educação Física, de uma IES Privada, ao afirmar que “o docente é muito importante, pois é lá que a vida começa”.

O discurso dos sujeitos revela conhecimentos provenientes de sistemas simbólicos relacionados ao mito de um professor herói e salvador da educação, que se encontra naturalizado na sociedade como um todo. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 186), “[...] o mito distorce, ou até mesmo totalmente despreza a realidade do mundo exterior, o que, longe de diminuir sua força, constitui uma das fontes principais de seu poder”. Tanto a distorção como o desprezo da realidade são identificados nos discursos dos licenciandos, que associam a docência a sentimentos relacionados ao amor e à paixão. Esses sentimentos, de acordo com alguns dos discursos, deveriam condicionar a escolha profissional, pois “a profissão exige doação, amor e muitos entram nos seus cursos apenas por falta de opção” (aluno do terceiro período do curso de Física de uma IES Pública).

A distorção e o desprezo de certas características do objeto derivam

da focalização, que permite aos sujeitos reduzir sua complexidade, tornando-o menos ameaçador. A desconsideração dos aspectos sociais e econômicos que influenciam na opção profissional se torna clara no discurso do aluno do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública, ao pontuar que “ser professor deve deixar de ser uma opção para quem não consegue outra coisa em termos de carreira, tem que ser para quem quer mesmo”. Essa mesma ideia permeia o universo consensual de outros licenciandos, como é o caso da aluna do quarto período do curso de Matemática, de uma IES Pública: “Não podemos exercer a profissão apenas pela remuneração ou por falta de opção”. A mesma ideia está também presente no discurso da aluna do primeiro período do curso de Educação Física, que acredita que o professor deve “ensinar as pessoas porque gosta e não por obrigação ou emprego”.

Sendo assim, é a realidade sócio-histórica e econômica dos sujeitos que optam por cursar uma licenciatura que é desprezada e distorcida, quando os licenciandos se apoiam nos mitos para construir seus conhecimentos. Essa realidade é determinada pelo espaço ocupado pelo sujeito na hierarquia social que, de acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 121), “[...] deve ser compreendida em relação aos recursos de que dispõem os membros dos diferentes grupos [...]”, sendo esses recursos correspondentes “[...] ao capital econômico e cultural de que dispõem os indivíduos”.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 125) afirma que “em nossa história de pouco mais de um século de consolidação da instrução pública a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas” e, sendo assim, acrescenta que ser professor “[...] não foi nem

é algo com que se identificam camadas sociais que têm outras condições materiais e outro universo cultural”. A docência se configura para a maioria daqueles que fazem essa opção profissional como uma, se não a única, oportunidade de ascensão econômica e social. Como asseguram Gatti e Barreto (2009, p. 164), a docência pode ser interpretada como uma “[...] forma de ascensão de certos extratos populares a carreiras mais qualificadas”.

Por mais que possam parecer formas primitivas ou ingênuas de conhecimento, as distorções acarretadas pelas reconstruções simbólicas apoiadas nos afetos permitem a construção de saberes que dão solidez ao objeto representacional, ao mesmo tempo em que sustentam e reafirmam as identidades dos sujeitos. Ao categorizar a docência como uma atividade que exige amor, paixão, doação e uma infinidade de outras qualificações afetivas, são criadas as condições avaliativas que possibilitam a valorização do endogrupo, isto é, o grupo formado por aqueles que decidiram exercer essa profissão (Deschamps e Moliner, 2009).

Essas condições permitem que sejam estabelecidas as fronteiras do grupo, as quais determinarão quem deve e quem não deve pertencer a ele. Nesse sentido, a aluna do segundo período do curso de Biologia, de uma IES Pública, afirma que “a profissão docente requer afinidade, coragem e compromisso”, ideia que é reforçada pela aluna do segundo período do curso de Educação Física, de uma IES Privada, ao acrescentar que “ser professor não é para qualquer um, e sim para aquelas pessoas corajosas, tolerantes e flexíveis”.

De acordo com Jovchelovitch (2011), o poder dos saberes baseados nas crenças e nos mitos está justamente na sua validação e re-

conhecimento por comunidades e indivíduos, sendo que esses conhecimentos podem estar permeados de uma função ideológica. Essa função pode ser percebida no discurso da aluna do primeiro período do curso de Educação Física de uma IES Pública, que afirma ser uma solução “não oferecer vagas na área das licenciaturas às pessoas que não gostam e não querem exercer a mesma, pois esses não serão bons profissionais”.

A solução para os problemas relacionados tanto ao reconhecimento profissional como da educação em geral estaria na seleção de professores apaixonados pela docência, pois, como afirma a aluna do segundo período do curso de Educação Física, de uma IES Privada, “tudo certamente funcionaria adequadamente se os indivíduos escolhessem a profissão por paixão”.

Verifica-se, nos discursos desses sujeitos, a apropriação do objeto “professor” a partir da seleção de determinadas características e de sua descontextualização, baseadas em representações sociais previamente construídas durante o curso da vida escolar (Chamon e Chamon, 2007). A representação do professor como centro de um sistema, um herói que detém o saber e que pode salvaguardar todo o sistema educativo das mazelas que o assolam, desde que exerça o seu ofício com amor, paixão e dedicação, descontextualiza o papel social do professor.

“Ser Professor é útil”: o formador político e social

O discurso dos sujeitos também atribui ao professor um papel social de formador político e profissional. Enquanto formador político, o professor “é um formador de opiniões, ajudando os alunos a serem críticos e terem uma nova visão” (aluno do primeiro período do curso de Edu-

cação Física de uma IES Privada), “é responsável pela formação de pessoas, de cidadãos que futuramente podem mudar os rumos de um município, de uma vila, enfim, que poderão tomar decisões importantes e relevantes que refletirão consequências até mesmo generalizadas” (aluna do quarto período do curso de Biologia de uma IES Pública).

O papel de formador de profissionais para as mais diversas áreas serve como ponto de apoio das opiniões para os sujeitos, pois “o professor é o principal agente colaborador da sociedade. Ele é responsável de formar todos os outros profissionais” (aluno do terceiro período do curso de Física de uma IES Pública); “é a profissão que forma outras profissões” (aluna do quarto período do curso de Biologia de uma IES Pública); “sem eles não teria outras profissões” (aluna do primeiro período do curso de Música de uma IES Pública); “todo e qualquer profissional depende de um professor para ser formado” (aluno do terceiro período do curso de Música de uma IES Pública); “é de um professor que sai um médico, um advogado, um soldado” (aluno do terceiro período do curso de Educação Física de uma IES Privada); “é a partir da contribuição do professor na vida de cada profissional que obtemos resultados” (aluna do quarto período do curso de Letras de uma IES Pública); sem a presença do professor “não haveria nenhum outro profissional competente nas outras áreas” (aluna do quarto período do curso de Pedagogia de uma IES Pública).

“Ser Professor é útil”: algumas considerações

A redução da ameaça à identidade social do grupo ocorre por meio da construção da representação social do professor, mediante a focalização do grupo nos aspectos específicos da

docência (utilidade), demonstrando a relevância social do objeto. Como afirmam Chamon e Chamon (2007), o grupo somente sobrevive por causa da existência do objeto social (nesse caso a docência). A emergência da representação social, que proporciona uma redução da ameaça identitária, ocorre quando os sujeitos são colocados em situação de pressão à inferência, fazendo com que busquem algo no qual possam se apoiar, ou, como diz Moscovici (2012), ancorar suas representações sociais. Dessa maneira, os licenciandos ancoram suas representações tanto nos aspectos sociais como nos aspectos psicológicos que garantem a existência do objeto de representação, ou seja, a importância e a utilidade social do professor para a sociedade, além da criatividade que o professor necessita ter para atuar na profissão.

Dessa maneira, o grupo apresentou uma atitude mais positiva e de intensidade mais forte em relação ao enunciado “Ser professor é útil”, uma vez que, ao focalizar a utilidade social da profissão, o grupo encontra uma estratégia redutora da dissonância cognitiva, pois a representação da utilidade da educação em geral e do professor em especial, como agente socializador, responsável pelo preparo das gerações mais novas, está espalhada entre os diferentes grupos sociais. Percebe-se que o grupo ancora suas representações sociais sobre o “ser professor” no caráter utilitário da mesma, associado às capacidades e habilidades individuais, consideradas indispensáveis ao desempenho desse ofício. Trata-se de ancoragens psicossociológicas, as quais inscrevem os conteúdos representacionais na maneira como os indivíduos se posicionam simbolicamente frente às relações inerentes ao processo educacional ocorrido dentro das escolas (Vala, 2000; Chamon e Chamon, 2007; Deschamps e Moliner, 2009).

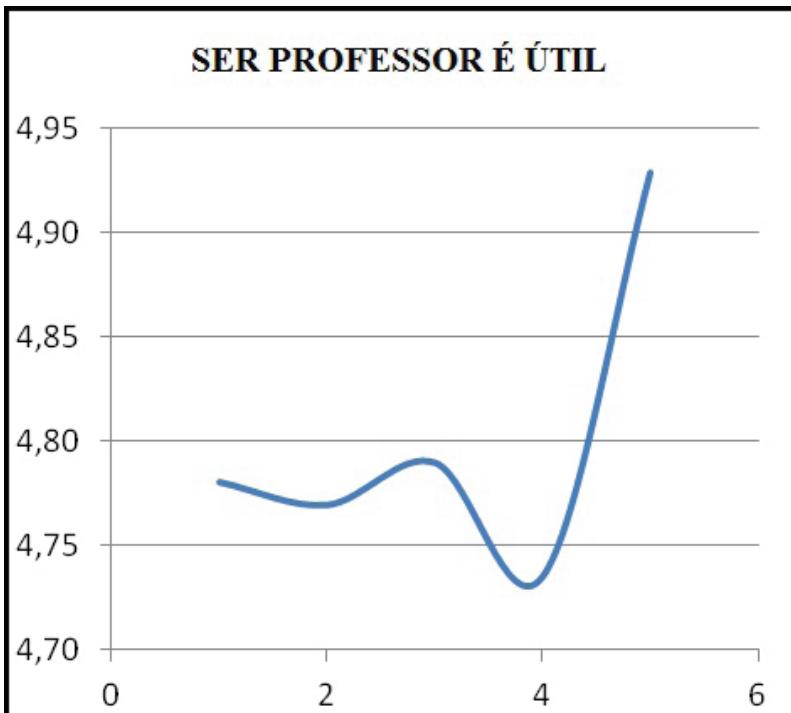


Figura 3. Variação na intensidade da atitude entre os períodos.
Figure 3. Variation in the intensity of attitude among periods.

A Figura 3 demonstra as oscilações na intensidade da atitude, relacionada à utilidade do professor, de acordo com o período do curso no qual os sujeitos estavam matriculados. A direção dessa atitude se apresentou e se manteve positiva desde os períodos iniciais dos cursos de licenciatura. Sua intensidade, contudo, sofre uma leve flutuação entre o segundo e o terceiro períodos, decrescendo bruscamente até o quarto período, voltando a crescer e atingindo o seu valor máximo para os sujeitos avaliados no quinto período dos cursos.

A partir da verificação de que há uma oscilação na intensidade dessa atitude, a mesma sugere que ela não se mantém inalterada durante todo curso de formação, ocorrendo movimentações importantes, sobretudo, ao final do quarto e quinto períodos. Esses dados diferem um pouco daqueles encontrados por Carvalho

(2012), pois a autora não encontrou maiores oscilações na intensidade dessa atitude entre os diferentes períodos do curso pesquisado.

Embora indiquem a ocorrência de importantes movimentações atitudinais durante o processo de formação docente, não há como extrair maiores conclusões sobre os seus reais motivos. Assim, um estudo longitudinal mais aprofundado pode vir a comprovar (ou não) tais movimentações e indicar os seus reais motivos.

“Ser Professor”: outras atitudes

Outros dois enunciados que demonstraram a construção de atitudes positivas relacionam-se ao desafio e à criatividade, exigidas do professor durante a sua atuação profissional. Embora o desafio possa indicar algo negativo, ou seja, condições indesejáveis que devem ser superadas pelos

professores durante a sua prática, ele emerge no discurso dos licenciandos como uma possibilidade de afirmação de suas identidades.

Uma atitude positiva e de intensidade elevada em relação ao enunciado demonstra que os sujeitos enfatizam atributos pessoais que podem lhes exigir “capacidades especiais” para superar esses desafios. Essas capacidades seriam necessárias para superar tais desafios, adquirindo o significado de uma batalha, como afirma o aluno do terceiro período do curso de Física de uma IES Pública: “A profissão docente, principalmente na educação básica, é uma batalha cotidiana”. Ao que indica, seriam, então, essas “capacidades especiais” que possibilitariam alguns professores (mais habilidosos e capazes) vencer os desafios, destacarem-se na profissão e serem considerados bons professores.

Corroborando a ideia anterior, uma aluna do terceiro período do curso de Letras, de uma IES Privada, acrescenta que “não adianta querer ser professor se você não tem vocação para lidar com seres humanos”, uma vez que “a profissão exige doação e amor” (aluno do terceiro período do curso de Física de uma IES Pública), ou como afirma uma aluna do segundo período do curso de Biologia de uma IES Pública: “requer afinidade, coragem e compromisso” e ainda “amor, dedicação ao trabalho e dinamismo” (aluno do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública).

É nesse sentido que uma aluna do terceiro período do curso de Educação Física de uma IES Privada relata: “Hoje em dia é difícil ver um educador provocador, corajoso, guerreiro e que queira de fato mudar a realidade da educação”, pois o “docente para mim é ser comprometido com a educação” (aluna do quarto período do curso de Pedagogia de uma IES Pública).

A partir desses atributos, a autoimagem dos professores e do grupo pode ser reforçada: vencer essa “batalha diária” que é a docência somente é possível para um “guerreiro”, um “escolhido” que tenha a afinidade com a educação e seja dotado de “superpoderes”, os quais permitem uma ação corajosa, compromissada, apaixonada, ou seja, alguém que se doe para a profissão. Nessas condições, o “ser professor” se torna uma atividade desafiadora, que exigirá muito daqueles que optarem em seguir essa profissão, ou seja, a mesma não serve para aquelas pessoas que não têm outra opção de trabalho e desejam se aventurar como professor. Dotado dessas “capacidades” e “poderes” quase mágicos, o professor é colocado numa posição central e assume todas as responsabilidades pela educação.

Sendo assim, a criatividade aparece como um dos principais atributos para que o professor possa desempenhar o seu ofício de uma maneira eficiente e satisfatória. É o que demonstram os fragmentos dos textos produzidos pelos sujeitos em resposta à questão aberta:

Os docentes precisam ter mais criatividade, compromisso e força de vontade (aluno de Biologia, cursando o 1º Período de uma IES Privada).

[...] motivação e criatividade para ser um bom professor (aluno de Educação Física, cursando o 1º Período de uma IES Privada).

[...] ser mais espontâneo, mostrar criatividade e buscar sempre interagir com os alunos de forma agradável (aluna de Educação Física, cursando o 1º Período de uma IES Privada).

[...] usar a criatividade para lecionar (aluno de Música, cursando o 3º Período de uma IES Pública).

Outra característica associada à profissão docente e ao ser professor

são os baixos salários, como demonstra o discurso de uma aluna de Educação Física, cursando o 4º Período de uma IES Pública: “Ser professor na sociedade de hoje em dia é um desafio, pois além da questão financeira (baixos salários) o ‘ser’ professor já não é mais valorizado pela própria sociedade”. Associada aos baixos salários se encontra a elevada carga de trabalho assumida diariamente pelo professor, pois “os serviços escolares não se limitam apenas à sala de aula, eles têm um árduo trabalho fora dela” (aluna de Física, cursando o 3º período de uma IES Pública).

É nesse sentido que as características objetivas da docência são percebidas como complexas e pesadas pelos licenciandos, pois o “fato de o professor ter concentrado em sua profissão dez mil coisas torna-a muito mais difícil de ser executada” (aluna do quarto período do curso de Biologia de uma IES Pública). Os trabalhos, na maioria das vezes, se estendem para além da sala de aula, diminuindo o tempo destinado ao lazer e/ou ao convívio com a família. Esses argumentos estão subentendidos tanto no discurso da aluna do quarto período, cursando Letras em uma IES Pública: “O professor possui uma carga muito grande de responsabilidade em relação aos alunos”, como também nas pontuações do aluno do terceiro período do curso de Geografia de uma IES Pública: “Se trabalha muito e ganha pouco e passa o final de semana corrigindo trabalhos”.

Os problemas causados pela excessiva carga de trabalho, bem como pelos baixos salários não atingiram apenas os professores, mas também os alunos, pois, como acrescenta a aluna cursando o quarto período de Letras em uma IES Pública: “Os professores enfrentam muitas dificuldades trabalhando muitas horas por dia, acarretando muito desgaste

tanto com ele, como com os alunos”. Um trabalho que se configura, para os sujeitos pesquisados, como complexo e pesado, requerendo por parte do sujeito que decide optar por esse ofício: criatividade, esforço, dinâmica em sala de aula. Os fragmentos de texto, retirados das respostas dos sujeitos, demonstram também que “[...] a profissão docente é complexa, pois requer um esforço a mais por parte do mesmo; às vezes, o professor não tem um incentivo para querer mudar o ensino; por essa falta de apoio pedagógico, financeiro e político, muitos desistem da carreira” (aluna de Letras, cursando o 3º Período em uma IES Privada).

Considerações finais

Os resultados apontam, inicialmente, a existência de uma representação social hegemônica, na qual o professor é representado como socialmente desvalorizado, carente de reconhecimento. Possuindo tais características, o “ser professor” se apresenta como uma ameaça aos sujeitos, pois se trata de uma opção profissional por meio da qual o objeto de representação deverá ser apropriado ao sistema identitário dos sujeitos. Tomando como base a representação de um ofício desvalorizado, os licenciandos constroem suas representações sociais. Por meio das suas atitudes, os sujeitos expõem a focalização sobre aspectos relacionados à utilidade social da profissão docente. Consideram que a educação escolar é algo central na vida do ser humano, sendo o professor o principal ator no desenvolvimento do processo educativo, assumindo, dessa maneira, um importante papel social. Assim, o professor é objetivado como um agente capaz de transformar o mundo, a partir dos conhecimentos de que é detentor, os quais precisam ser transmitidos a seus alunos. Essa

imagem encontra ancoragens em características afetivas ligadas à vocação profissional, as quais os sujeitos acreditam ser necessárias ao desempenho satisfatório do ofício de professor. São ancoragens psicossociais que, ao reduzirem a complexidade do objeto, dão-lhe a coerência necessária à sua integração ao sistema identitário dos sujeitos, ao mesmo tempo em que reforçam determinadas crenças, capazes de afirmar a validade do modelo mecanicista de professor tradicional, construído histórica e socialmente.

As representações sociais sobre a profissão docente, formadas pelo grupo pesquisado, estão ancoradas psicossocialmente nos *feedbacks* do “outro”, ou seja, os sinais emitidos pelos outros sujeitos que compõem o meio social no qual os licenciandos estão inseridos. Esse “outro” lhes fornece os pontos de apoio (as âncoras) que dão estabilidades para suas crenças, valores e opiniões sobre o objeto de representação, o “ser professor”.

Assim, os sujeitos pesquisados constroem suas representações sociais a partir das percepções de como os outros veem o professor e a profissão docente, considerando-a desvalorizada e carente de reconhecimento social e apreendem a docência como uma ocupação social complexa, que exige do professor capacidades e habilidades como inovação, criatividade, dedicação, entusiasmo, doação e amor.

Essas capacidades e habilidades presentes nos discursos dos licenciandos, as quais seriam exigidas daqueles que fazem da docência uma opção profissional, apontam para uma reatualização daquelas características simbólicas relacionadas com aspectos sacerdotais e maternos. Essas características historicamente construídas se reconfiguram ao se juntarem com as exigências atuais

do novo capitalismo, as quais, de acordo com Sennett (2010), tornam as modernas formas de trabalho difíceis de entender.

A docência no Brasil esteve originalmente relacionada à dedicação despendida pelos sacerdotes, no sentido de “salvar” as almas humanas, por meio do ensino da doutrina cristã. Com a expulsão desses sacerdotes, no século XVIII, as mulheres assumiram o papel de educadoras, por terem sido consideradas aptas devido aos atributos femininos, como o amor e a dedicação aos filhos, que, de certa maneira, aproximava o papel materno daquele desempenhado pelos padres jesuítas (Ghiraldelli Júnior, 2011; Louro, 2011). As capacidades e habilidades relacionadas à inovação e criatividade são inerentes às transformações ocorridas nas relações do homem com o trabalho. Para que o trabalhador seja competitivo no disputado e escasso mercado de trabalho atual, deve desenvolver tais características, as quais lhe possibilitariam enfrentar as incertezas inerentes ao mundo contemporâneo.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. 2008. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1):18-43.
- APPLE, M.W. 1988. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, (64):14-23.
- ARROYO, M.G. 2011. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 14^a ed., Petrópolis, Vozes, 256 p.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. 2011. *A construção social da realidade*. 33^a ed., Petrópolis, Vozes, 247 p.
- BOURDIEU, P. 2006. *O poder simbólico*. 14^a ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 322 p.
- CARVALHO, R.C.M. 2012. *Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia*. Taubaté, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 169 p.
- CHAMON, E.M.Q.O.; CHAMON, M.A. 2007. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: E.M.Q.O. CHAMON (org.), *Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro, Brasport, p. 103-141.
- DESCHAMPS, J.-C.; MOLINER, P. 2009. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 200 p.
- DOISE, W. 2001. Atitudes e representações sociais. In: D. JODELET, *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p. 187-200.
- EDUCAR EM REVISTA. 2010. Curitiba, n. especial 1.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 294 p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. 2011. *História da educação brasileira*. 4^a ed., São Paulo, Cortez, 272 p.
- JOVCHELOVITCH, S. 2011. *Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura*. 2^a ed., Petrópolis, Vozes, 344 p.
- KRÜGER, H. 2011. Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. In: L. CAMINO; A.R.R. TORRES; M.E.O. LIMA; M.E. PEREIRA (org.), *Psicologia Social: temas e teorias*. Brasília, Technopolitik, p. 171-214.
- LEME, L.F. 2012. *Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 210 p.
- LIMA, L.P. 2000. Atitudes: estrutura e mudança. In: J. VALA; M.B. MONTEIRO (coord.), *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 187-225.
- LOURO, G.L. 2011. Mulheres na sala de aula. In: M.D. PRIORE, *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, p. 443-481.
- LUDKE, M.; BOING, L.A. 2007. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*, 28(100):1179-1201. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300025>
- MICHENER, H.A.; DELAMATER, J.D.; MYERS, D.J. 2005. *Psicologia Social*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 778 p.
- MOSCOVICI, S. 2012. *A psicanálise: sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, 456 p.

- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. 2011. *Estágio e docência*. 6^a ed., São Paulo, Cortez, 296 p.
- SCHUELER, A.F. 2005. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*, 31(3):379-390. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300004>
- SENNETT, R. 2010. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 15^a ed., Rio de Janeiro, Record, 204 p.
- TARDIF, M. 2011. *Saberes docentes e formação profissional*. 16^a ed., Petrópolis, Vozes, 328 p.
- VALA, J. 2000. Representações sociais e Psicologia Social do conhecimento do quotidiano. In: J. VALA; M.B. MONTEIRO (coord.), *Psicologia Social*. 4^a ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 457-502.
- ZEICHNER, K. 1993. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa, 131 p.

Submetido: 18/01/2014

Aceito: 11/08/2014