

IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO

TEACHER'S IDENTITY IN BASIC EDUCATION: A CASE STUDY

Erico Lopes Pinheiro de Paula¹
Helena de Ornellas Sivieiri-Pereira
Wagner Roberto Batista

RESUMO: Registram-se aqui os resultados de pesquisa empírica, quanti-qualitativa, exploratória e transversal. Foram objetivos: identificar os atributos de cada perfil docente e caracterizar a amostra em função dessas informações. A fundamentação teórica está no campo de estudos de Formação de Professores, e a investigação foi realizada por meio da aplicação de questionários em uma população de 3.690 participantes. A análise foi realizada por apuração de frequências e organizada em gráficos e tabelas. Responderam ao instrumento 249 docentes, que mostram traços marcantes da identidade profissional. Conclui-se que os aspectos e as dinâmicas de ação individual e social, que consolidam a identidade profissional, contribuem para definição de critérios a serem empregados na educação continuada.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Continuada. Formação de Professores. Identidade Profissional.

ABSTRACT: This paper shows the results of a research aiming to identify the attributes of each teacher profile and characterize the sample as a function of this information; the data is empirical, quantitative, qualitative, exploratory and crosssection. The theoretical foundation comes from the Teacher Formation field. The investigation used was conducted through questionnaires applied to a population of 3,690 participants. The analysis was achieved by calculating frequencies, which were afterwards organized into graphs and charts. The survey was responded by 249 teachers, revealing remarkable features of professional identity. The major conclusion was that the aspects and dynamics of individual and social actions that consolidate the professional identity contribute to the establishment of criteria to be used in continuing education.

Keywords: Basic Education. Continuing Education. Teacher Training. Professional Identity.

¹ **Erico Lopes Pinheiro de Paula**

Mestre em Educação (PPGE/UFTM)

Diretor da Divisão de Estágios do Ensino (DEE/UFTM)

ericolpp@gmail.com

Helena de Ornellas Sivieiri-Pereira

Doutora em Psicologia (FFCLRP/USP)

Professora adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (IELACHS/UFTM)

helena.sivieri@gmail.com

Wagner Roberto Batista

Doutor em Agronomia (FC/UNESP)

Pró-reitor de Ensino e professor adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (ICTE/UFTM)

wrbatista@gmail.com

Introdução

Este texto registra alguns resultados de uma investigação a respeito da identidade, da profissionalidade e das Representações Sociais (RS) de docentes em exercício na escola pública – em município de médio porte no estado de Minas Gerais (300.000 habitantes). Por meio de abordagem quanti-qualitativa, os dados expostos constituem o estudo empreendido para caracterização dos participantes.

Devido à ausência de informações oficiais a respeito, buscou-se caracterizar o perfil dos docentes relacionando atributos pessoais ao histórico de formação e atuação profissional. Para apropriadamente inferir sobre quem é o professor da escola básica nesse município, no diálogo com os estudos teóricos e as reflexões metodológicas, considera-se que alguns aspectos fundamentais precisam de esclarecimento: gênero, faixa etária, experiência em educação, permanência na mesma unidade escolar e relação com os pares, entre outros.

Com isso em mente, foi idealizado e consolidado o instrumento quantitativo aplicado nas escolas, na procura de dados sociodemográficos, de qualificação e atuação profissional. Como resultado, a partir da análise estatística, os dados foram discutidos em função dos resultados encontrados no contexto brasileiro (DIEESE, 2014, BRASIL, 2014a). Os objetivos específicos foram assim definidos: identificar os atributos de cada perfil docente, caracterizar a amostra em função dessas informações e cotejar os dados à luz da literatura acadêmica.

Referencial teórico e justificativa

Para conhecer o perfil identitário e profissional dos participantes, pressupõe-se que as características desses atributos ganham contornos próprios dentro da categoria docente. Desde o início é importante destacar que a subjetividade docente não pode ser dissociada da identidade forjada no contexto social (IMBERNÓN, 2009; BOLÍVAR, 2006), pois apenas assim é possível reconhecer as necessidades formativas particulares dos indivíduos.

Em Bolívar, por exemplo, dessa premissa decorre uma metodologia científica definida como "enfoque biográfico-narrativo" (2006, p. 17). Para o autor, em função das características contemporâneas das sociedades em rede – líquidas, precárias, parciais, disruptivas –, a

"identidade" como entidade fixa, formada na fase adulta da vida, não faz mais nenhum sentido. Diante da sistemática crise simbólica das instituições, resta ao sujeito a identificação pessoal a partir de novas lógicas de dizer e sentir. Com base nessa concepção, Bolívar define a identidade pessoal em referência aos conceitos de: ação social (J.C. Passeron), construção social (M. Mead, P. Berger, T. Luckmann), ego e personalidade (E. Ericksson), composição narrativa e mesmidade (P. Ricouer), além de reflexão e representação (C. Dubar).

Fica patente que na Formação de Professores, conforme o referencial aqui adotado, a identidade (tanto pessoal como profissional) não é um "ser", mas sim um "estar". Não obstante, essa constituição não ocorre no vácuo, nem vem "do nada", é forjada tanto pelos elementos biográficos quanto pelas relações sociais concretas e, principalmente, na interação entre essas dimensões ao longo da vida. Nesse âmbito, inclusive, a profissionalidade determina paulatinamente as condições concretas de trabalho, as exigências políticas e legais, bem como os limites burocráticos para emancipação e para a interação social. Dessa forma é que o empoderamento, a assunção a outro *status* na participação sobre as decisões é condição de avanço e também uma trajetória que implica não apenas realização pessoal, mas, acima de tudo, ganhos pedagógicos.

Nesse sentido, no referencial adotado a identidade é complexa e multifacetada, "é o resultado (sempre provisório) de um processo que integra diferentes experiências do indivíduo ao longo de sua vida, marcado [...] por rupturas, inacabado e sempre retomado a partir dos remanescentes que permanecem" (BOTÍA, BOLÍVAR-RUANO, 2012, p. 25). Bolívar é bastante objetivo ao explicar que "a socialização profissional justamente consiste na construção da identidade social e profissional, de acordo com a teoria da dupla transação, por meio de um jogo de transações biográficas e relacionais" (2006, p. 50), e que assim "em lugar de uma categoria ontológica e fixa, abrem-se múltiplas possibilidades de realização" (BOLÍVAR, 2006, p. 20). Imbernón também é revelador ao associar fatores profissionais com a questão da construção identitária, esclarecendo que "o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade" (2009, p. 77). Como consequência da atual conjuntura sócio-política:

Desde o pós-modernismo o 'eu' é um sujeito descentrado que encontra sua identidade nos fragmentos da linguagem ou do discurso. Mas também, ao entender hoje a identidade como um efeito e produto, em lugar de uma categoria

ontológica e fixa, abrem-se múltiplas possibilidades de realização (BOLÍVAR, 2006, p. 20).

Por isso esses autores, de forma recorrente, destacam que, na trajetória de vida a conformação de determinada estabilidade pessoal (e profissional) sempre se realiza em caráter provisório, dinâmico, como objetivação de “identificações contingentes” (BOLÍVAR, 2006, p. 39), suscetíveis a contextos sociais e relações interpessoais. Bolívar garante que, nessa abordagem, o conceito perde a realidade objetiva e configura-se como construção discursiva, ou mental, que define a maneira de ver e ser visto nas relações com o meio. Por isso faz sentido pensar essa investigação que procura um retrato sobre as características e disposições pessoais dos professores locais em relações específicas de trabalho social.

Os apontamentos aqui trazidos também servem para problematizar o conceito de condicionamento social da prática (e do desenvolvimento) profissional, considerando que este não implica determinação plena das situações de avanço, já que ocorrem na sincronia/diacronia entre os aspectos pessoais e institucionais (em oposição, em paralelo ou em interdependência). A defesa dessa ótica reside na identificação da capacidade moral, técnica e estética do professor para reagir às condições históricas de sobrevivência e reprodução (das condições de existência e da força de trabalho), ao mesmo tempo em que participa ativamente da reconstrução dessas mesmas condições.

Por outro lado, as condições subjetivas (como as fases ou ciclos vitais em que se encontram os professores) influenciam a definição do programa de formação permanente, que deve guardar flexibilidade suficiente para proporcionar experiências edificantes e significativas a todos. Também não convém desconsiderar que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independe do nível de formação e atuação dos professores, por isso podem ser estabelecidos como valores.

Da mesma forma, encontra-se a definição acadêmica de que a experiência é o âmbito privilegiado para a construção do conhecimento docente – tendo em vista a natureza dinâmica e complexa que apresenta a sua prática profissional. Novamente, com vistas ao desenvolvimento do método seguido nessa pesquisa, encontra-se nos estudos sobre Formação de Professores o legado de duas tradições importantes no conhecimento sobre os processos de individualização: uma que pretensamente anula o aspecto individual (E. Durkheim) e outra em que o coletivo é subsidiário do individual (J. P. Sartre). O mesmo aporte relacionado à constituição de uma

epistemologia da subjetividade tem origem nas teorias do desenvolvimento psíquico: desenvolvimento psicológico, desenvolvimento do saber-fazer e desenvolvimento do ciclo vital e da carreira.

Assim, o instrumento quantitativo foi idealizado para encontrar as variáveis (naturalidade, gênero, faixa etária, formação inicial e continuada) biográficas. Foram testadas também as condições de trabalho (jornada, trânsito, dedicação fora de sala) e algumas concepções (sobre ensino e aprendizagem), para que fosse possível dimensionar apropriadamente os elementos e as dinâmicas entre eles no contexto local.

MEtodologia

Participantes

Quanto à população alvo, estimativa prévia realizada por meio de dois expedientes próprios² sinalizou como universo da pesquisa a quantidade de 3.690 professores – 2.482 vinculados à 39ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) e 1.208 à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Para seleção dos sujeitos foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: figurar no quadro de professores efetivos do Estado ou do Município; ser servidor da ativa; estar em exercício na sala de aula da Educação Básica. Por conseguinte, os critérios de exclusão foram definidos assim: ser aposentado; estar em licença (com ou sem remuneração); estar em exercício de função gratificada.

Instrumentos

O estudo foi definido como pesquisa básica, exploratória, de caráter quanti-qualitativo, descritivo e transversal, e classificada como empírica por ser realizada a partir da aplicação de questionários – que registram dados sociodemográficos, de qualificação (formação inicial e continuada) e de exercício profissional dos participantes. O instrumento de coleta continha 20 questões de múltipla escolha, elaboradas com base nos elementos biográficos, profissionais e representativos destacados por Bolívar (2006), Levinson (2011) e Dubar (2010), como influentes

² Procedimentos: I- consulta ao *Portal da Transparência* (MG), onde foram selecionados: a) servidores lotados na Secretaria de Educação, b) profissionais atuantes na 39ª SRE, c) apenas professores e d) da ativa; e II) consulta ao setor de Recursos Humanos do município.

na construção da identidade e da profissionalidade dos professores. As perguntas abordaram as seguintes categorias: sociodemográfico (questões de 1 a 3); condições de trabalho (de 4 a 9); formação e área de atuação (de 10 a 12); e representações de Educação e Psicologia (de 13 a 20).

Procedimento

Segundo os critérios estatísticos do projeto, a amostra resultante de 249 formulários respondidos permite que as estimativas tenham 89% de confiança, margem de erro de 5% e, considerando o desconhecimento das proporções de interesse, $p = 0,5$. Para esse retorno, foi realizada a entrega de aproximadamente 1.200 questionários nas unidades, sendo estimada a perda em torno de 70%.

Para compor a amostra foram visitadas 22 unidades escolares públicas, do total de 112 no município, observando uma distribuição equitativa entre as regiões administrativas da cidade. Foram entregues às escolas: formulário com o questionário, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e carta com apresentação institucional dos pesquisadores. Os instrumentos de coleta foram entregues presencialmente, permitindo-se que os participantes levassem para casa ou que a equipe gestora trabalhasse com eles em reunião de módulo³.

Os dados foram analisados a partir de estatística descritiva, para a apuração de frequências absolutas e percentuais. Os resultados obtidos foram organizados em gráficos e tabelas com o intuito de ilustração. Para alguns dados procura-se expressar os intervalos de confiança (IC) que apoiam a interpretação. Na discussão, empreendeu-se um diálogo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – interpretados pelo DIEESE (2014) – e também com a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, que apresenta dados sobre o ambiente de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica do Brasil, entre os anos de 2012 e 2013. Da mesma forma, as produções acadêmicas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional foram parâmetro para o debate com algumas representações encontradas no estudo.

³ Parte da jornada docente extraclasse, conforme definição do art. 10, Inciso II, alínea “b”, Resolução SEE/MG nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013.

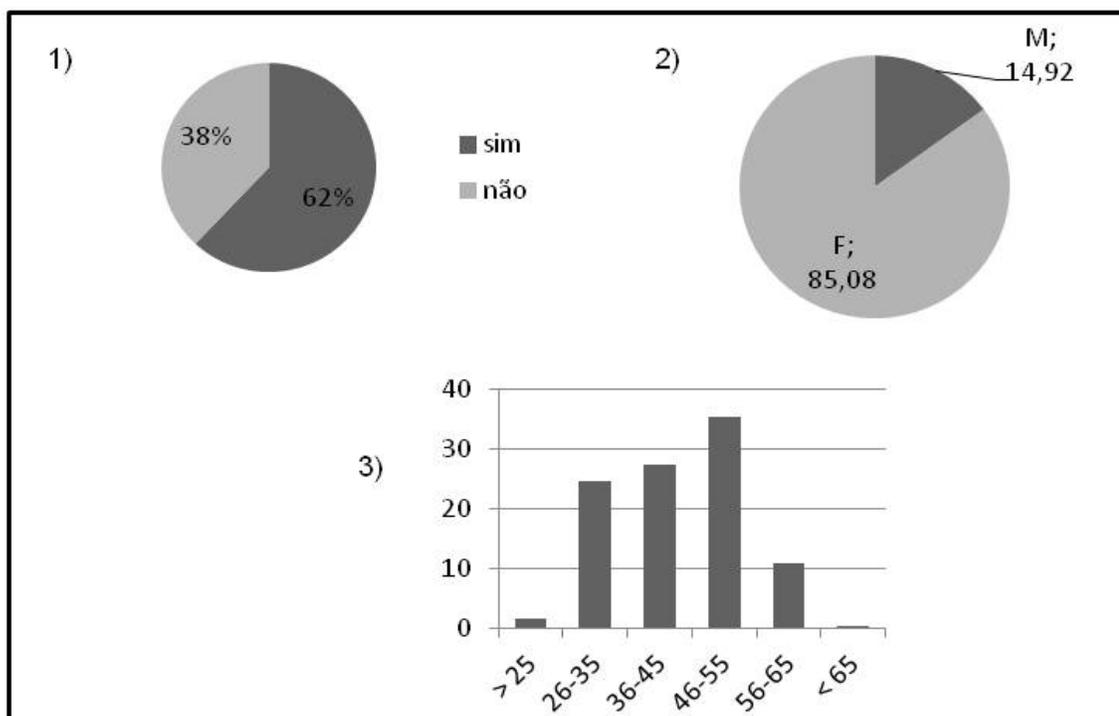
Considerações Éticas

No projeto aprovado pelo Comitê de Ética foi condicionada a realização da pesquisa dentro dos padrões contidos na Resolução CNS 196/96. Os recursos (físicos e materiais) foram custeados por iniciativa dos próprios pesquisadores. A elaboração, confecção e obtenção da assinatura do TCLE foi responsabilidade exclusiva do coordenador da pesquisa. Após a conclusão, os resultados em conjunto foram apresentados e socializados entre as escolas campo de pesquisa.

Resultados

Com respeito aos aspectos sociodemográficos, conforme Figura 1, as questões 1, 2 e 3 trazem informações relativas a: naturalidade, gênero e faixa etária. A questão 1, sobre a naturalidade, apresenta distribuição homogênea nas duas redes, aproximadamente $\frac{1}{3}$ dos professores são migrantes. Quanto ao gênero, a distribuição registra que, no geral, o número de mulheres atinge 85,0% (75,2% na SRE e 93,3% na SEMEC). Quanto à faixa etária, a maior frequência encontra-se entre 36 a 55 anos, sendo que, no geral, compõem 73,8% do efetivo na rede pública do município. Esses dados são relevantes sob dois aspectos: a) sinalizam o caráter da formação continuada em função da demanda específica nessa fase da vida; e b) demonstram a existência de um baixo índice de efetivos recém-formados (2,6% na SRE e 0,7% na SEMEC).

Figura 1. Distribuição dos participantes quanto a naturalidade, gênero e faixa etária.

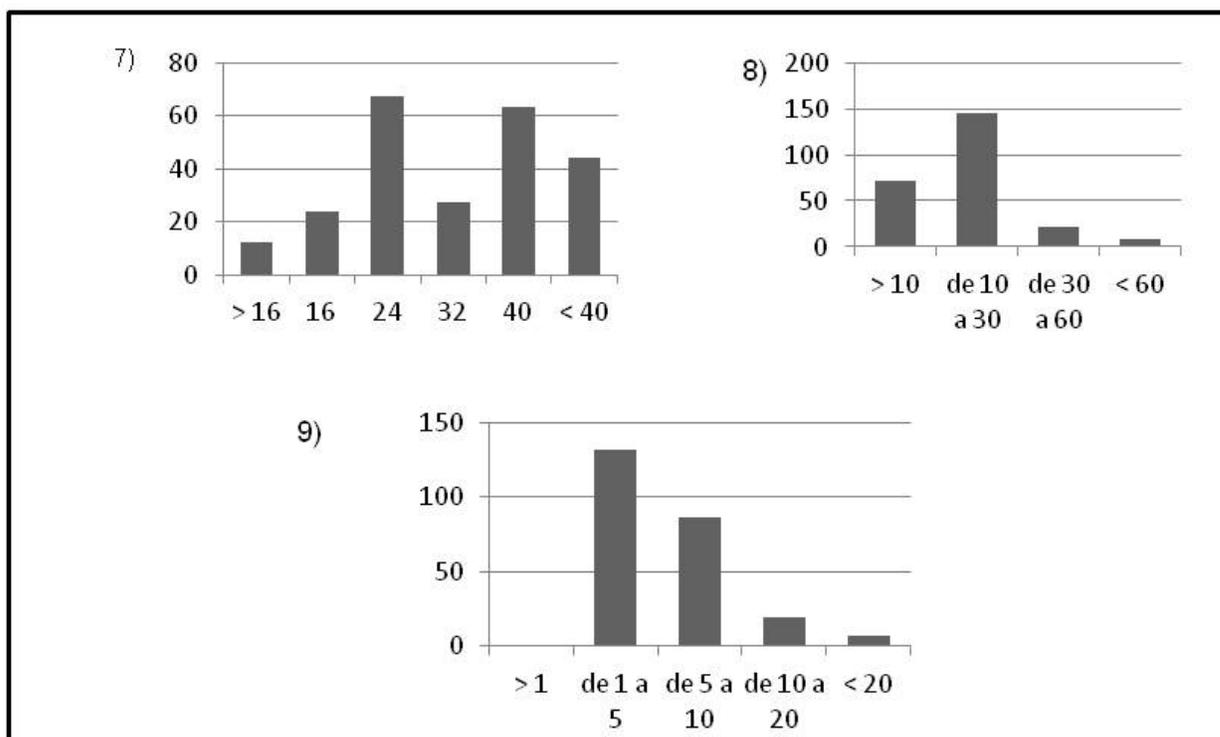


Fonte: Elaboração dos autores.

Questões: 1) É natural deste município? 2) Qual seu sexo? 3) Qual sua faixa etária?

Observando as condições de trabalho, encontram-se características laborais que determinam a forma como os professores se relacionam com o seu ofício, diariamente. Quando os professores são questionados sobre há quanto tempo atuam na Educação Escolar, a maioria registra experiência há mais de 16 anos, 51,2%, no geral, enquanto 11,6% atuam no máximo há cinco anos. Na pergunta sobre a experiência na mesma unidade escolar, 61,5%, no geral, demonstram permanência entre 6 e 30 anos. Em seguida, explora-se o ritmo de trabalho do professor efetivo, a partir do número de escolas em que atua semanalmente. A maioria, no geral, 58,1%, atua apenas em uma escola pública e 31,3% atuam em duas públicas. Embora pouco expressivo, 3,6%, no geral, o número de professores que atua em três ou mais unidades também deve ser levado em conta, quando pensadas as particularidades da formação continuada.

Figura 2. Distribuição dos participantes relativa a tempo em sala de aula, deslocamento até o trabalho e tempo dedicado a atividades extraclasse.



Fonte: Elaboração dos autores

Questões: 7) Quantas horas por semana você passa em sala de aula? 8) Quanto tempo gasta para ir de casa até a escola? (em minutos) 9) Em relação ao trabalho desenvolvido nesta escola, quanto tempo você dedica por semana para atividades de planejamento, elaboração e avaliação?

Quanto à jornada de trabalho em sala de aula, a grande maioria distribui a frequência entre: período único de 24 horas (28,2%, no geral) ou período duplo de 40 horas (26,5%). No geral, 84,8% procuram estender sua permanência em sala de aula além da carga horária atribuída pelo cargo, sendo que apenas 15,2% da amostra compõem jornada igual ou menor que 16h. Outros dados apontam para condições de exercício profissional, como, por exemplo, na questão 8, sobre o tempo gasto no percurso de casa até o trabalho.

A realidade do município, pelo que foi encontrado, permite que apenas 12,2% dos profissionais cheguem ao expediente gastando mais que 30 minutos no trânsito, sendo que 28,8%, no geral, garantem não gastar nem 10 minutos nesse trajeto. Quando os professores são questionados sobre atividades de planejamento e avaliação, no geral, 53,0% afirmam que investem de 1 a 5 horas por semana nessas tarefas, enquanto apenas 10,0% garantem dedicar mais de 10 h/semana, conforme Figura 2.

Quanto à formação (inicial e continuada), na questão 10 são encontrados os seguintes dados: apenas 18,0% realizaram bacharelado e completaram com alguma habilitação específica;

não foi identificado nenhum profissional com doutorado, e apenas 3,6% possuem mestrado. O que chama atenção na Tabela 1 é a quantidade de professores com formação em pós-graduação *lato sensu*, 50,6%, no geral (IC entre 44,4% e 56,7%).

Com relação ao nível de ensino em que atuam, questão 11, a distribuição apresenta-se bastante proporcional, no geral, embora sejam verificadas oscilações em relação ao papel de cada rede no sistema público. Levando em conta o total, 21,2% atuam na educação infantil, 30,9% no ciclo I do ensino fundamental (EF), exclusivamente, 21,2% no ciclo II, 10,8% no ensino médio (EM) e 26,5% atuam concomitantemente no ensino fundamental e médio.

As habilitações por área de conhecimento (questão 12), no geral, registram as maiores frequências nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (LPT), com 18,0%, Matemática, com 16,0%, e História, com 12,4%. Com as menores frequências, encontram-se Sociologia, 0,8%, e Química, 2,8%, conforme Tabela 1.

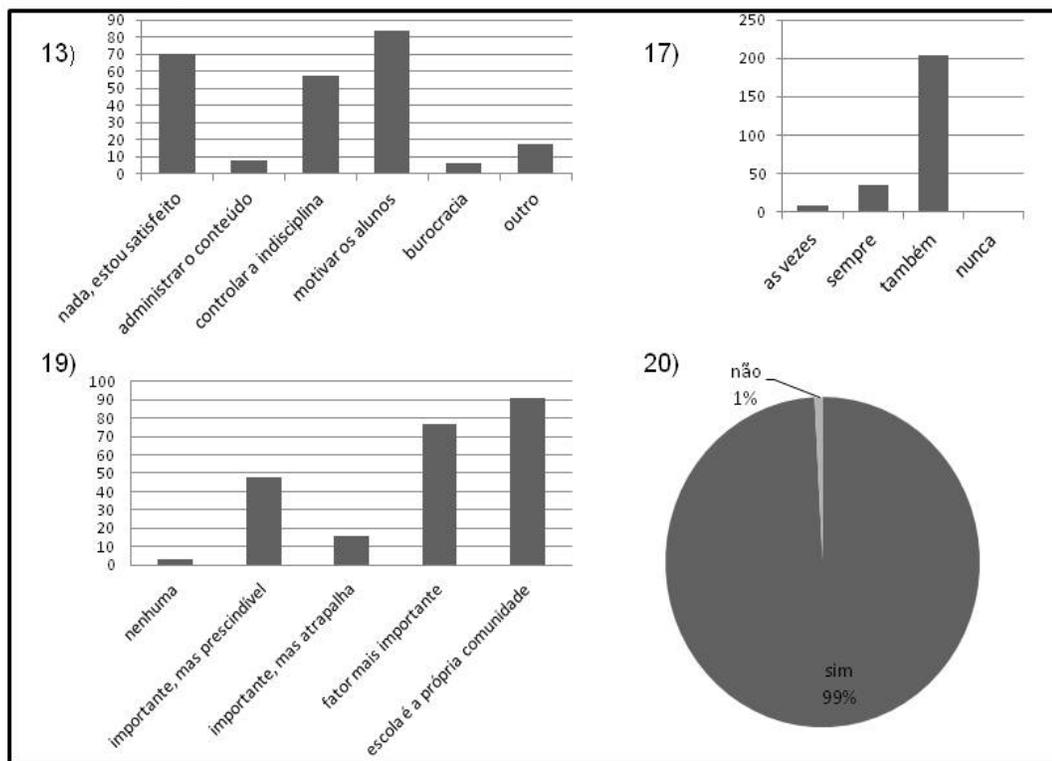
Tabela 1. Quantidade de participantes segundo a titulação, nível de educação e disciplina em que atuam.

Questões	Alternativas	Total	%	IC (95%)	
títulos	<i>Especialização</i>	126	50,60	44,43	56,76
nível	<i>Ciclo I EF</i>	77	30,92	25,51	36,92
nível	<i>EM</i>	27	10,84	7,56	15,32
disciplina	<i>LPT</i>	45	18,07	13,79	23,33
disciplina	<i>Física</i>	5	2,01	0,86	4,61
disciplina	<i>Matemática</i>	40	16,06	12,02	21,14
disciplina	<i>Química</i>	7	2,81	1,37	5,69

Fonte: Elaboração dos autores.

Nas representações sobre Educação e Psicologia, referentes às questões de 13 a 20, destacam-se aspectos envolvidos no desenvolvimento pessoal e profissional. Na questão 13, relativa àquilo que os professores ainda não conseguem cumprir em sala, a maior frequência, no geral, foi registrada para “motivar os alunos”, com 34,7%. Número também expressivo afirmou estar “plenamente satisfeito(a) com a minha atuação”, com índice de 28,9%. Sobre a importância da escola no aprendizado dos mais jovens, questão 17, os professores, no geral, confirmam que “a escola ajuda, mas não forma sozinha” (81,9%). A ocorrência para “a escola é sempre dispensável”, no geral não passou de 0,4%.

Figura 3. Distribuição dos participantes em função de insatisfação profissional, importância da escola, da comunidade e da Psicologia na escola.



Fonte: Elaboração dos autores.

Questões: 14) Quais as principais dificuldades que você enfrenta como professor? 15) Qual você acha que é o papel do aluno na escola? 16) Qual você acha que é o papel do professor na escola? 18) Qual o fator mais importante que leva o aluno a aprender?

Em relação à “importância da comunidade”, questão 19, 38,7% concordam que “a escola é a própria comunidade”, e para 32,7% “é o fator mais importante”, enquanto 1,2% entende que a comunidade tem “nenhuma importância” para as práticas escolares. Com relação à pergunta “é importante a presença desse profissional na escola?” questão 20, 99,1% afirmam que “sim”, sendo que um professor discorda e outro não opinou.

Por fim, na Tabela 2, quanto às “principais dificuldades” na rotina de professor, as causas externas têm mais destaque. Famílias “sem estrutura” é a alternativa mais citada, no geral, com 79,5% das ocorrências (IC entre 74,0% e 84,0%), bem como o “desinteresse dos alunos” foi outro fator relevante, identificado em 76,7% das respostas (IC entre 71,0% e 81,5%). Ao questionar sobre o “papel” do aluno na escola, as maiores frequências ocorreram nos conceitos de “aprender” e “estudar” – 79,5% e 44,9%, respectivamente (IC entre 74,0% e 84,0% e entre 38,9%

e 51,1%). Quanto ao papel do professor na escola, as maiores frequências foram verificadas no conceito de “ensinar”, com 85,1%, no geral (IC entre 80,1% e 89,0%).

Tabela 2. Quantidade de participantes segundo as dificuldades no trabalho, papel do aluno e do professor e principal fator de aprendizado.

Questões	Alternativas	Total	%	IC (95%)	
dificuldades	<i>famílias desestruturadas</i>	198	79,52	74,08	84,06
dificuldades	<i>desinteresse dos alunos</i>	191	76,71	71,08	81,53
aluno	<i>aprender</i>	198	79,52	74,08	84,06
aluno	<i>estudar</i>	112	44,98	38,92	51,19
professor	<i>ensinar</i>	212	85,14	80,19	89,02
aprendizado	<i>interesse e esforço</i>	221	88,76	84,23	92,10
aprendizado	<i>classe econômica</i>	3	1,20	0,41	3,48

Fonte: Elaboração dos autores.

Encerra-se a apresentação da tabulação dos questionários com as representações sobre o “fator mais importante no aprendizado”. No geral, 88,7% afirmam que é “interesse e esforço” o que determina o aprendizado do aluno (IC entre 80,1% e 89,0%). Por outro lado, apenas 1,2% justifica como “classe econômica” o que influencia o rendimento dos alunos na escola (IC entre 0,4% e 3,4%). Essas imagens sugerem que o professor interpreta o desempenho com base em princípios meritocráticos, enquanto a perspectiva que define as desigualdades sociais como variável influente nos índices escolares encontra-se desprestigiada entre os profissionais da educação básica, no município.

Considerações finais

O trabalho foi realizado com aplicação de questionários, tabulação dos resultados, confecção de gráficos e tabelas, além desta discussão final. Os questionários, analisados quantitativamente por meio de análise descritiva, registraram o perfil docente a partir de características relativas à identidade pessoal, profissional, concepções de Educação e Psicologia, bem como de ensino e aprendizagem.

Com relação à naturalidade, predominantemente, os participantes são nascidos no município. Verifica-se, sobre a identidade pessoal, que o público é majoritariamente feminino, contando com apenas aproximadamente 1/5 de docentes do sexo masculino. Obviamente, a

proporção de mulheres é maior, na rede municipal, devido à responsabilidade sobre a Educação Infantil, porém, mesmo na rede estadual, o número de homens é significativamente baixo. Nesse aspecto, confirma-se o padrão brasileiro para preenchimento desses postos de trabalho, tendo em vista que a PNAD registrou no ano de 2013, que são 83,1% de mulheres os docentes atuando na educação básica do país (DIEESE, 2014).

Quanto à faixa etária dos professores efetivos, o grupo compõe-se basicamente de adultos acima de 36 anos, com baixa entrada de jovens graduados, situação inversa ao que ocorre entre os temporários e emergenciais - conforme registrado nas observações assistemáticas. Novamente, os dados acompanham os resultados encontrados no resto do Brasil. Segundo o DIEESE, ao final da série histórica (2013), entre os ingressantes no estatuto do magistério apenas 21,5% têm menos de 25 anos. Outra informação verificada é que o número de profissionais na rede pública com idade superior a 40 anos subiu de 34,9% em 2002, para 46,1%, em 2013 (DIEESE, 2014).

As questões sobre condições de trabalho e formação revelam que a maioria absoluta dos professores atua apenas na rede pública, e que parte muito reduzida cumpre jornada menor que a de um cargo. O que fica mais evidente com esses dados é a tendência de ampliação na jornada (BRASIL, 2014b) – sendo que a carga horária na SEMEC é de 20 h/semana e na SRE 24 h/semana –, quando o professor se aproveita tanto da legislação para acúmulo de cargo público quanto das oportunidades surgidas em atribuições ao longo do ano, devido à ausência de quadros. Esses resultados contrastam em relação ao que foi divulgado pela OCDE (BRASIL, 2014a) a respeito dos anos finais da educação básica.

Conforme o relatório, aproximadamente 25,0% dos professores atuam em mais de uma jornada (acima de 24h/semana), enquanto mais de 50,0% encontram-se nessa condição no município estudado. Não obstante a jornada excessivamente longa, parcela mínima dos professores gasta mais do que 30 minutos em trânsito de casa para o trabalho. Destaca-se, também, nesse comparativo, que a maioria dos professores no país afirma trabalhar em torno de 12 h/semana nas atividades de planejamento, avaliação e discussão com pares (Brasil, 2014a), enquanto neste estudo registra-se que os professores, majoritariamente, afirmam atuar até 5h/semana em atividades extraclasse.

Quanto à formação, a maior parte apresenta alguma licenciatura como formação inicial e mais da metade tem algum tipo de especialização *lato* e *stricto sensu* no currículo. A informação positiva é no que se refere ao nível de escolarização do professorado; entretanto, analisados em

profundidade, os dados revelam também extrema carência de docentes em algumas disciplinas, como: Sociologia, Química e Física. Em relação ao quadro brasileiro, no qual 94,0% dos professores da educação básica apresentam algum título de ensino superior (BRASIL, 2014a), o município estudado encontra-se em sincronia.

Com relação à permanência, tanto na profissão quanto na mesma unidade escolar, os dados apresentam aspectos positivos. A maioria apresenta larga experiência na Educação (de 16 a 30 anos) e quase metade permanece mais de cinco anos na mesma instituição – fatores de influência virtualmente benéfica para a condição docente e para a escolarização em geral. Quando comparados com os dados em escala nacional, observa-se que, no município estudado, a média de anos dedicados à Educação supera os 14 anos (BRASIL, 2014a), assim como a frequência maior de atuação na mesma escola está entre 6 e 15 anos, ultrapassando a maioria (56%), no Brasil, que tem experiência de até 5 anos na mesma unidade.

Assim, os dados confirmam que o segmento mulher / faixa de 46 a 55 anos / natural do município é destacado, o que sugere a forte influência das tradições locais e da maternidade, no senso comum desse grupo. Os dados revelam também que o segmento efetivo de uma unidade pública / mais de 24 h semanais em sala / mora próximo ao trabalho é influente nessa população. Outros aspectos demonstram que o segmento graduado e especialista / 16 a 30 anos na Educação / 6 a 15 anos na mesma escola / menos de 5h de trabalho em casa marca um perfil escolarizado, experiente e com fixação nas unidades, para os docentes efetivos no município.

Sobre Educação e Psicologia, bem como sobre a atuação do profissional da Psicologia no ambiente escolar, o debate com as referências acadêmicas se faz necessário. Com relação ao que os professores ainda não conseguem cumprir em sala, a frequência majoritária registrada em “motivar os alunos” aponta para uma reflexão importante. Enquanto a maioria absoluta entende que a escola é apenas mais um agente, dentre outros, a determinar a formação dos indivíduos (questão 17) – tendo o mesmo percentual apontado que o papel do aluno na escola é aprender (questão 15) –, ao reconhecer a dificuldade para motivar seus estudantes o professor está ratificando o que Almeida (2012) propõe como um dos principais fatores de aprendizado: trocas afetivas entre professor e alunos (p. 346).

Nesse tocante, afirmar que está “plenamente satisfeito(a) com a minha atuação” conduz o professor a um estágio de desinvestimento na própria profissionalidade. Possivelmente, essa representação é que contribui para a desresponsabilização diante das dificuldades de aprendizado,

o que culmina com a aceitação quase unânime da importância do psicólogo para acompanhar as ações pedagógicas dentro da escola (questão 20) como solucionador de conflitos (CARVALHO, SOUZA, 2012), o que denota fluidez no conceito e ausência de informações mais detalhadas sobre a atuação do profissional (SANT'ANA, EUZÉBIOS FILHO, GUZZO, 2009).

Conforme demonstrado com psicólogos em início de carreira, o profissional reconhece maior competência para atuação como psicoterapeuta (BRASILEIRO, SOUZA, 2010), o que pode divergir da atuação pedagógica esperada pelo professor. Mesmo para os psicólogos que atuam em escola, normalmente a atuação na avaliação psicológica sobrepõe-se a uma abordagem institucional ou clínica, propriamente dita (LESSA, FACCI, 2010; TADA, SÁPIA, LIMA, 2010).

Em relação às principais dificuldades na rotina de sala de aula, conforme mencionado, causas externas têm mais destaque. São atribuídas às famílias desestruturadas (aproximadamente 80,0%) e ao "desinteresse" dos alunos (perto de 77,0%) a grande maioria das respostas. As imagens são compatíveis com as respostas que atribuem ao aluno o papel de "estudar" e "aprender", bem como ao professor a função de "ensinar", conforme demonstrado na seção anterior. As respostas sobre o "fator mais importante no aprendizado", que traz o "interesse e esforço" do aluno como predominante, assim como a imagem de que "classe econômica" é o menos influente no aprendizado, fazem supor que o professor interpreta o desempenho do aluno tendo por referência uma visão conservadora.

Não obstante, grande parte dos professores afirmam que a atuação institucional, com base na Psicologia Social e Organizacional, é uma oportunidade para a inserção do psicólogo na rotina escolar. Essa visão corrobora pesquisas recentes (ULUP, BARBOSA, 2012) que direcionam a especialidade Psicologia Escolar e Educacional para prevenção e tratamento da escola como um todo, sem estigmatização e culpabilização dos sujeitos. Assim, embora as representações sobre a Psicologia na escola, entre os professores do município, sejam difusas e generalistas (TONDIN, DEDONATTI, BONAMIGO, 2010), nas unidades fica ainda patente a perspectiva de que a inserção do psicólogo na Educação não depende necessariamente dos preceitos assumidos, mas sim do modo como se dá a operacionalização na rotina pedagógica (SOUZA, RIBEIRO, SILVA, 2011).

Para concluir, destaca-se a importância da investigação aqui relatada, no sentido de viabilizar o conhecimento sobre o perfil dos docentes efetivos na rede pública do município, em virtude da ausência de informações oficiais a respeito desse sujeito. Além de fundamentar a

análise das RS em outros projetos, o maior impacto dos resultados tabulados decorre da comparação com o quadro brasileiro e com o referencial acadêmico em Psicologia Escolar e Educacional. O empreendimento possibilita a organização de formas mais efetivas de educação continuada. Para aprofundamento, as proximidades em relação ao contexto nacional permitem aproveitar os estudos em escala, enquanto as especificidades locais detectadas ensejam pesquisas qualitativas mais detidas. Os traços de representações encontrados acompanham os resultados acadêmicos em outros estados da federação, assim como se somam aos dados provenientes de outros trabalhos do grupo de pesquisa no qual o estudo está inserido.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 341-348, 2012.

BOLÍVAR, Antonio Bolívar. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio. La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. una nueva mirada. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014.

BOTÍA, Antonio Bolívar; BOLÍVAR-RUANO, María Rosel. El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional/High school teachers: initial pedagogical training and professional identity. **Ensino em Re-Vista**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **TALIS: Relatório Nacional**. Brasília: MEC/INEP. 2014 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE. 2014b.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SOUZA, Marilene Proença R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 14, n. 1, 2010.

CARVALHO, Isaura Santana Costa; DE SOUZA, Maria Veracy Moreira. A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. **Trab. linguist. apl.**, Campinas. v. 51, n 1, 2012.

DIEESE. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. São Paulo: DIEESE. 2014. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf> Acesso em: 21/05/2016.

DUBAR, Claude. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Armand Colin, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2009.

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 131-141, 2011.

LEVINSON, Daniel J. **The seasons of a woman's life**. New York: Ballantine Books, 2011.

SANT'ANA, Izabella Mendes et al. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 29-36, 2009.

SOUZA, Cláudia Silva de; RIBEIRO, Maria José; DA SILVA, Silvia Maria Cintra. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 53-61, 2011.

SPEZANI, Rene Santos; OLIVEIRA, Denize Cristina. O perfil da produção científica sobre identidade no campo da teoria das representações sociais. **Psicologia: teoria e prática**, v. 15, n. 2, p. 104-118, 2013.

TADA, Iracema Neno C.; SÁPIA, Iuna Pereira; LIMA, Vanessa Aparecida A. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 333-340, 2010.

TONDIN, Celso Francisco; DEDONATTI, Débora; BONAMIGO, Irme Salete. Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 65-72, 2010.

ULUP, Lilian; BARBOSA, Roberta Brasilino. A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação de estagiários a psicólogos escolares. **Psicol. ciênc. prof.**, v. 32, n. 1, p. 250-263, 2012.