

**SER PROFESSOR É “SE VIRAR NOS TRINTA”:
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

**BEING A TEACHER IS “TO TURN UP SIDE DOWN”:
REPRESENTATIONS OF STUDENTS ON TEACHER
PROFESSIONALIZATION**

Marinalva Lopes Ribeiro¹
Rita de Cássia A. F. de Moraes²
Édiva de Sousa Martins³

Resumo: O artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa que objetivou conhecer as representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura sobre a profissão professor no contexto da formação, a partir de depoimentos de 32 estudantes de diversos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia. Os dados foram coletados a partir de grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Respaldamo-nos teoricamente em autores que estudam a profissionalização docente e a teoria das representações sociais (RS), como: Cunha, Tardif e Moscovici. Os resultados indicam que, diante da complexidade do exercício da profissão de professor, na atualidade, é necessário investir na formação inicial e continuada desses sujeitos, de modo a suscitar a reflexão crítica sobre o *status* da profissão, os saberes necessários e as condições materiais para seu exercício e a responsabilidade social e ética, o que pode resultar na socialização da cultura do profissionalismo.

Palavras-chave: Formação Docente; Representações Sociais; Profissionalização Docente.

Abstract: The article presents the results of qualitative research that sought to know the social representations of bachelor students about the teaching profession in the graduation context from the testimony of 32 students from various graduation courses from a public University in Bahia. The data were collected from focus groups and semistructured interviews. The research has

¹ Doutora. Professora Titular da UEFS, e-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

² Mestra. Professora da Plataforma Freire, e-mail: ritacafmoraes@oi.com.br

³ Doutora. Professora Adjunta da UNEB, e-mail: edivasousa@uol.com.br

its theoretical bases in authors who study the teaching professionalization and the theory of social representations (RS), such as Cunha, Tardif and Moscovici. The results indicate that given the complexity of the exercise of the teaching profession nowadays, it is necessary to invest in initial and continuous training of those subjects to provoke critical reflection on the status of the profession, the necessary knowledge and material conditions for their exercise, social and ethics responsibility, which may result in the socialization of the culture of professionalism.

Keywords: Teacher Formation; Social Representations; Teaching Professionalization.

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa que buscou compreender as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura acerca de prática educativa no processo de formação do professor, enfocando a profissão de professor e a prática educativa destacando o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a relação professor e estudante e a formação vivenciada na universidade. Neste artigo vamos focar apenas a profissionalização docente.

Atualmente, o professor assume o *status* de profissional, o que exige a prática de ações que visam à resolução de situações complexas na sala de aula e a avaliação dos resultados dessas ações, de maneira autônoma, responsável e criativa. Nesse sentido, questionamos: o que significa ser professor? Quais os saberes necessários ao exercício da profissão de professor? Na busca de respostas para tais indagações, tomamos como referências as discussões sobre profissionalismo docente (BURDONCLE, 1991; CARBONEAU 1993; CUNHA, 2006; PERRENOUD, PAQUAY, ALTET, CHARLIER, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 1995; TARDIF, 2002) e a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1975, 2003).

Na sequência analisamos os conceitos de profissionalização docente e de representações sociais, apresentamos e discutimos os dados produzidos e trazemos algumas considerações finais.

A profissionalização docente

Hoje, em diversos países ocidentais, o professor tem assumido o *status* de profissional, na medida em que realiza com autonomia, responsabilidade e

criatividade ações que visam à análise crítica, a resolução de situações complexas na sala de aula e à avaliação dos resultados dessas ações (PERRENOUD, PAQUAY, ALTET, CHARLIER, 2001). O movimento de profissionalização da docência tem sido resultante de muitas discussões, já que traz em seu bojo a necessidade da revisão dos modelos formativos, das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão e o próprio contexto do exercício das atividades docentes, o que implica decisões no campo ideológico, social, político e econômico (RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004).

O processo de profissionalização da docência, embora possa ter como referência o modelo das profissões liberais, deve construir sua própria configuração de profissão, em sua própria profissionalidade, em outros termos, respeitando suas especificidades. Nessa perspectiva, é fundamental considerar-se que a profissão docente consiste em:

uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho (CUNHA, 2006, p.13).

Como sugere Tardif (2002), na prática educativa os docentes mobilizam inúmeros saberes e tipos de ação, entre os quais: saberes e ações de ordem técnica visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva, que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações voltadas para a construção de valores considerados fundamentais; saberes e ações relativas à interação social, que revelam a natureza profundamente social do trabalho educativo e implicam um processo de conhecimento mútuo e de coconstrução da realidade pelos professores e alunos. Cunha (2006) destaca, entre esses múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos pelo professor, os saberes pedagógicos.

Além disso, as regras dessa profissão nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma constante reelaboração pelos professores, o que dá um

caráter eclético à ordenação da prática (GIMENO SACRISTÁN, 1995). Nesse sentido, Cunha (2006, p. 15) acrescenta que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte”, sendo, portanto, mais adequado o termo profissionalidade do que o termo profissão.

O termo profissionalização, segundo Bourdoncle (1991), possui três sentidos. O primeiro se refere a um processo de desenvolvimento de capacidades e de aquisição de saberes relativos ao exercício de uma profissão, o que implica uma grande destreza e eficácia tanto individual quanto coletiva (grupo profissional). O segundo sentido designa mudança de natureza da atividade de ofício para profissão, a partir da estratégia e retórica adotada pelo grupo profissional para reivindicar um processo de elevação do estatuto social de uma atividade profissional, evidenciado por certo número de critérios. O terceiro sentido, que segundo o autor é encontrado pelo menos na França, trata da adesão ao discurso e às normas estabelecidas coletivamente, conforme o sentido precedente. Essa adesão tem como resultado o profissionalismo. Esta apresentação sucinta dos significados atribuídos à palavra profissionalização indica uma relação estreita com o termo profissão.

Sendo assim, o que significa profissão? Pelo que percebemos, este termo é polissêmico e complexo, de modo que seu sentido vai depender, dentre outros aspectos, do contexto, do país e das referências teóricas nas quais se baseiam os estudiosos. Vamos discutir alguns de seus sentidos e dimensões.

Inicialmente, cabe estabelecer uma distinção entre profissão e ofício. “As profissões se distinguem dos ofícios pelo fato de que elas são professadas, isto é, aprendidas a partir de declarações públicas e não por simples aprendizagens imitativas” (BURDONCLE, 1991, p. 78). Significa, portanto, a existência de uma base de saber que ganha autonomia em relação à prática e se desenvolve pela pesquisa sobre a prática e pela própria prática.

As diversas características atribuídas à profissão, segundo Carboneau (1993, p.34), podem ser agrupadas nas quatro dimensões: a) é caracterizada por um ato específico que implica uma atividade intelectual; ela tem uma natureza altruísta e traduz-se na forma de serviço; b) o profissional recebe uma longa formação universitária, geralmente de natureza científica; c) o profissional exerce sua profissão de maneira autônoma e responsável e d) a inserção do profissional na sociedade se faz por intermédio de uma associação (ordem ou corporação) de identidade forte. Essa associação tem o direito de supervisionar a formação,

estabelecer a licença de atuação de seus membros e definir um código de ética que assegura a garantia de sua posição social.

Analisando a atuação do professor, Carboneau (1993) considera que as duas primeiras dimensões parecem aplicáveis aos professores sem grande dificuldade, enquanto as duas outras dimensões dificilmente se aplicam. No caso do ensino, o contexto da prática é determinado por decisões políticas e administrativas e não pelos profissionais, decisões que são regularmente violadas pela própria administração sem reação adequada dos professores. Quanto à inserção social, os professores não dispõem de uma associação que supervisione sua formação ou admissão na carreira, como acontece com a Ordem dos Advogados do Brasil, por exemplo. Os sindicatos, de modo geral, têm agido apenas no sentido de reivindicar a melhoria dos salários desses profissionais.

Portanto, uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa, sendo que a essência de sua profissionalidade, ou seja, o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.65) reside na relação que consegue estabelecer entre seus conhecimentos e habilidades profissionais e os diferentes contextos práticos, porque o docente não define sua prática, mas pode definir o papel que nela ocupa.

O conceito de representações sociais

As representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, constituídas de informações, crenças, opiniões e atitudes concernentes a um determinado objeto, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos e práticas e justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e condutas adotadas (ABRIC, 1997; ALVES-MAZZOTTI, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1975).

As representações sociais são geradas por dois processos: objetivação e ancoragem, que articulam a atividade cognitiva dos indivíduos e as condições sociais em que são tecidas. O primeiro mecanismo, a ancoragem, consiste no processo de incorporação do conhecimento novo àquele pré-existente. Já o segundo mecanismo, a objetivação, consiste na materialização de conceitos abstratos em realidades quase concretas (MOSCOVICI, 2003).

De acordo com Tardif (2002), apesar de a formação inicial ter um papel

fundamental no processo de profissionalização docente, é preciso considerar que as representações perpassam por ideias e vivências anteriores a essa formação inicial, sabendo-se, hoje, que esse legado da socialização escolar é tão forte que os estudantes passam da formação inicial para a prática docente sem mudar substancialmente suas crenças. Por este motivo, é preciso que ocorram mudanças efetivas nas representações e práticas no decorrer do processo de formação, a fim de favorecer a participação dos futuros professores em sua própria formação, proporcionando um espaço de reflexão sobre os condicionantes do trabalho docente em sua relação com os conhecimentos necessários para sua atuação como professores. Esse espaço de reflexão poderá possibilitar a desconstrução de representações cristalizadas em sua vivência como estudantes e a construção de representações mais emergentes. Por outro lado, as práticas pedagógicas vivenciadas no próprio curso de formação podem não se constituir como espaço de transformações das representações, uma vez que podem, também, reproduzir essas práticas conservadoras. Desse modo, a pesquisa sobre as representações dos estudantes sobre o processo de profissionalização docente torna-se relevante, podendo contribuir para a reflexão sobre o papel da universidade no que se refere à reprodução ou construção de novas representações sobre o professor e seu papel numa sociedade que exige desse professor demandas cada vez maiores.

Compreendendo que as representações sociais são constituídas, em parte, pelo saber ingênuo, popular, o saber do senso comum, que possibilita as comunicações, os quais são considerados como uma das alavancas das representações sociais (ARRUDA, 2003), adotamos a abordagem das representações sociais como meio para conhecer os significados que os estudantes, sujeitos da pesquisa, atribuem à prática educativa na universidade e sua relação com a profissionalização baseados nos territórios cognitivo, vivencial e simbólico.

A escolha da teoria, como meio para a compreensão das representações sociais dos estudantes, se justificou por diversas razões. Em primeiro lugar, por considerarmos, como sugere Gilly (1989), que a abordagem das representações sociais permite compreender os fenômenos macroscópicos como as relações entre pertencimento social e atitudes em face da escola, a maneira pela qual o professor concebe seu papel, etc.. Em segundo lugar, a abordagem das representações sociais permite compreender os fenômenos microscópicos relativos aos processos da sala de aula como, por exemplo, a comunicação pedagógica e a construção do saber. Em terceiro lugar, atualmente, existem

muitos trabalhos que buscam identificar as representações de diversos fenômenos no interior do campo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994; GARNIER; ROUQUETTE, 2000; GILLY, 1989; MADEIRA, 2000; PONCIANO, 2001; PRESSEAU, 2002; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO; SOARES, 2006; RIBEIRO; ARAÚJO, 2009), os quais nos permitem crer que as representações dos indivíduos podem ser observadas e descritas, principalmente a partir do discurso dos sujeitos.

O percurso metodológico

Este trabalho é proveniente de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que utilizou na coleta dos dados dois grupos de discussão (grupo focal) e entrevista. O grupo focal é, segundo Geoffrion (2003), uma técnica de entrevista que reúne de seis a doze pessoas e um animador, a fim de discutir, de forma estruturada, um assunto particular.

Foram organizados dois grupos focais, com oito a nove estudantes em cada um deles, sendo possível contar, no total, com dezessete estudantes de diversas licenciaturas que aceitaram participar voluntariamente do estudo e que participaram de maneira constante das sessões de discussões promovidas em cada grupo. Esses participantes foram identificados neste trabalho com a letra P seguida de um cardinal. Cada grupo reuniu-se em três sessões, nas quais foram discutidas as temáticas: a) Na primeira sessão - a profissão de professor; b) Na segunda sessão - a prática educativa e seus elementos: a aprendizagem, o ensino, a avaliação e o papel do professor; c) Na terceira sessão - a formação vivida na universidade. Cada uma dessas sessões tinha como elemento provocador da discussão fotografias ou situações problemas.

No primeiro encontro dos grupos focais que tratavam da profissão de professor foi utilizada, como instrumento detonador, a análise de fotografias de professores em diversas situações: passeatas de reivindicações, dando aulas em salas multisseriadas da zona rural e um professor de EJA dando aula numa sala improvisada no banheiro.

Visando aprofundar determinados aspectos da temática, que emergiram dos grupos focais, contamos com quinze estudantes voluntários, dentre os participantes dos grupos focais, para participar de entrevistas individuais.

O tratamento dos dados provenientes das discussões do grupo e das entrevistas individuais foi realizado mediante a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977), por ser um procedimento bastante utilizado nas

pesquisas sobre representações sociais, principalmente aquelas cuja perspectiva está centrada nos conteúdos, que é o caso desta pesquisa. A partir dessa abordagem, organizamos as categorias de análise contemplando nosso quadro teórico e os elementos que emergiram dos dados.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise das discussões dos grupos focais e das entrevistas permitiu organizar três categorias: 1) Ser professor; 2) O professor como profissional ; 3) A autonomia do professor . Essas categorias serão apresentadas na sequência.

1. Ser professor

Os depoimentos demonstram que os estudantes, futuros professores, concebem a profissão de ser professor como uma multiplicidade de ações, de saberes e habilidades. Dentre eles:

A) O professor como agente social

A maioria dos participantes destaca o caráter social do trabalho do professor. A necessidade do mesmo ter uma visão ampla do seu trabalho e das relações da prática educativa com o contexto socioeconômico e cultural, como atestam os depoimentos abaixo:

Estar consciente da trajetória política educacional, as políticas de educação, a economia do país, com relação à situação de formulação curricular” (P4). “Saber o que é educação, quais são os elementos que estão ligados à educação, como cultura e tal. Ele tem que saber também ética (P2).

Em seus depoimentos, afirmam que a atuação do professor extrapola a prática docente na sala de aula, incluindo outras atribuições, como conhecer e saber lidar com os problemas dos alunos, desempenhar um papel social na comunidade, participar de movimentos de reivindicação política, visando a uma educação de qualidade e em benefício da aprendizagem de seus alunos. Ser, portanto, um agente de transformação da realidade.

O papel do professor não é apenas de dar aula. Existe uma necessidade que está sendo exigida cada vez mais pela sociedade. O professor precisa estar interagindo, socializando, para que o seu

Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente

papel como educador venha a ter significância, não só no conteúdo sistemático da disciplina, mas também de atuar ali como transformação dos educandos. [...] Eu trabalho na zona rural, numa comunidade extremamente perigosa e eu sou muito respeitada na comunidade. Eles vão com um facão para a sala de aula, pego o facão e guardo na diretoria. Quer dizer... é difícil, né? Mas é importante participar da vida dos alunos para depois tentar pensar ali na questão do próprio conteúdo (P5).

Segundo Veiga (1993), a prática educativa é uma prática social em intensa relação com o contexto sócio-político-econômico e somente a partir desse contexto pode ser compreendida e interpretada. Portanto, é uma prática que se realiza não somente pela ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos. Nesse sentido, como defendido por Veiga (2009, p. 29), “o papel do professor ao ensinar é permanecer sensível às demandas sociais para influir no estabelecimento de uma reflexão crítica e de uma atuação mobilizadora.”

Portanto, parece que as representações sociais dos estudantes comungam com a ideia de professor como um ser contextualizado, que reconhece seu papel e o conhecimento de sua realidade, como elementos favoráveis à intervenção em seu desempenho. Desempenho e formação resultantes das condições e experiências de vida que implicam uma forte relação entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber (CUNHA, 2006).

B) O professor como aquele que tem domínio do saber

Os estudantes entendem que ser professor significa saber os conteúdos específicos da área em que atua e ter conhecimentos didáticos e metodológicos que os ajudem a ensinar melhor, como é possível observar nas falas: *A princípio eu acredito que segurança sobre o conteúdo que está sendo abordado é um dos aspectos interessantes, importantes... (P4) Você tem que ter a didática, você tem que ter uma metodologia interessante, boa pra alcançar os objetivos (P11).*

Segundo Pimenta (2009), a docência configura-se a partir de quatro grandes conjuntos de conhecimentos: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do

campo teórico da prática educacional; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Observamos que os participantes parecem compreender a necessidade de dominar e desenvolver vários tipos conhecimentos para dar conta de sua atuação como professor, dentre eles, os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Essa ideia vai ser defendida por Tardif (2009), ao definir o saber docente como um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Para o autor, embora sejam múltiplos os saberes que se articulam no trabalho docente, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares; entretanto, esses conhecimentos, embora importantes, são insuficientes para caracterizar o trabalho do professor. Para o autor, o professor é “aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2009, p.39).

C) O professor como artista e mediador

Os estudantes apresentam o professor como um artista. *“Ensinar é uma arte, mas você começa a aprender essa arte de ensinar quando pela primeira vez foi à escola, onde está lá o seu professorzinho ou a professorinha. Ali você já começa a aprender a arte de ensinar” (P 7);* como mediador *“A palavra que eu achei mais importante foi mediador (P6);* como sujeito do processo que, em interação com os estudantes, que aprende mais do que ensina *“Coloquei aqui como mais importante o professor como sujeito do processo, o papel do professor, porque ele está ali pra aprender” (P 4).*

Além disso, que um aspecto motivador na profissão de professor é contribuir para o crescimento do aluno, ver que ele aprendeu e fez descobertas, como no depoimento: *“Ver aquele investimento que o seu planejamento, seus estudos valerem a pena. Quando você vê um aluno sempre crescendo, sempre buscando aprender mesmo... aí isso é uma das coisas que mais motiva” (P2).* Além disso, ter o papel de despertar o prazer de aprender: *“Você pode desempenhar o seu melhor papel, mas enquanto não conseguir despertar o prazer para aprender Matemática” (P3).*

Duas concepções de prática educativa parecem estar presentes nas representações dos participantes sobre o que significa ser professor. Uma é a noção de prática educativa como arte e outra de prática educativa como interação. Segundo a primeira, a ação do educador está associada à atividade do artesão, uma atividade racional, que não se fundamenta num saber rigoroso, mas que, a partir de um conhecimento mais global, seja capaz de julgar uma situação e tomar uma decisão. Para tanto, o professor se utiliza de seu talento pessoal, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso para exercer seu trabalho (TARDIF, 2009). Além disso, aparece a ideia de fazer desabrochar as potencialidades de seus educandos. A ideia de ensinar como arte, presente nos depoimentos dos participantes, parece estar bem próxima dessa formulação feita por Tardif (2009).

Os participantes colocam em jogo, ainda, um aspecto importante da tarefa do professor ao darem destaque ao papel de mediador e às ações de interação presentes na ação concreta de trabalho do professor.

A ideia de interação presente nas representações dos participantes se aproxima, em alguma medida, do pensamento de Paulo Freire (1996) sobre interação entre pessoas diferentes, mas que podem compartilhar saberes no ato de ensinar e de aprender. Em suas palavras: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23). Mas entram em jogo outros aspectos, como: favorecer aprendizagens e desencadear o prazer de conhecer. Nesse aspecto, diz respeito a desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, com o propósito de atingir objetivos educacionais relacionados à aprendizagem de conhecimentos e de socialização (TARDIF, 2009). Mas, se envolve interação, a ênfase é colocada na colaboração mútua e na coordenação de ações dos indivíduos, a fim de realizar alguma coisa. Desse modo, ensinar implica interações concretas entre pessoas (VEIGA, 2009).

Nesse processo de interação, entram em jogo as relações interpessoais entre professor e estudante. Uma boa parte dos sujeitos da pesquisa atribui grande importância ao papel do afeto na mudança do comportamento do aluno e na adesão dos mesmos às propostas didático-pedagógicas. Atribuem ao professor o papel de psicólogo, no sentido de procurar entender e poder dar apoio e orientação a seus alunos.

Eu fico impressionado como a forma carinhosa de ela tratar o aluno. Acaba mudando o comportamento daquele aluno, sabe? É impressionante como o afeto realmente muda um comportamento de uma criança e, muitas vezes, é problema de casa que o indivíduo reflete na escola (P7). Ele tem que tá preparado assim em geral, tanto a parte biológica, quanto a parte psicológica, você tem que tá dando algumas orientações (P9).

Ensinar a partir do afeto significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse dos alunos, ao mesmo tempo em que favorece os objetivos do processo didático. Ao contar com a colaboração e a confiança de seus alunos, o desempenho da tarefa do professor torna-se mais salutar e satisfatório, uma vez que torna a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos (VEIGA, 2009). A afetividade não é isolada da dimensão cognitiva; por meio dos elos da afetividade, o professor favorece a troca entre ele e os alunos, para despertar o interesse destes últimos.

Esse cuidado com a vida do indivíduo e a expressão da afetividade tem respaldo em Freire, para o qual é preciso estar aberto à coragem de querer bem aos alunos e à própria docência, à maneira autêntica que o professor tem de selar seu compromisso com os alunos, numa prática específica do ser humano. O querer bem implica em não ter medo de expressar a sua afetividade (FREIRE, 1996).

Entretanto, é preciso destacar que a relação afetiva depende de múltiplos fatores não afetivos, como os fatores sociais, econômicos, culturais e pedagógicos, bem como as condições de trabalho e de vida dos alunos e professores (VEIGA, 2009). Podemos observar os limites do desenvolvimento das relações afetivas saudáveis pela grande preocupação demonstrada pelos participantes com a questão disciplinar, pelo receio de não poder manter a gestão da sala de aula, sendo que alguns relatam que “o que me assusta hoje é a indisciplina dos alunos...” (P3).

Desse modo, os resultados nos permitem concluir que a representação dos estudantes sobre o que significa ser professor remete a uma série de ações e de saberes que os mesmos devem possuir para desempenhar, a contento, sua tarefa profissional. Uma explicação para tanto diz respeito à própria complexidade da prática educativa. Como argumentam Tardif e Lessard (2005),

o ensino é uma ocupação de caráter cada vez mais complexo, que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe, exigindo do professor uma série de habilidades que ultrapassam o mero domínio de conhecimento. Segundo Veiga (2009), os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos, propostas metodológicas e avaliativas. Além disso, é preciso estabelecer uma adequada comunicação com seus alunos, agir em função das aprendizagens dos mesmos, estabelecer conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos e também os aspectos mais próximos da realidade dos alunos. Por ser uma tarefa humana há o desafio de saber lidar com as complexidades inerentes a ela, há o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação e de seu papel cognitivo. Em suma, é uma tarefa que demanda uma multiplicidade de saberes, de ações e habilidades para ser levada a contento.

Os estudantes participantes deste estudo revelam sua perplexidade diante de tantas demandas inerentes à prática educativa: “*Eu acho que o professor além de saber passar o assunto, ele tem justamente que fazer tudo o que vocês falaram: interagir, estimular o aluno, tudo, tudo, tudo, tudo... na verdade tem que ser o cara, entendeu?*” (P 4). Consideram que o professor deve dar conta de todas as questões que envolvem seu trabalho, nem sempre se considerando capazes de dar conta de tantas atribuições, como aquele que precisa “*se virar nos trinta*” (P3), isto é, fazer de tudo um pouco para dar conta de “*fazer seu trabalho da melhor maneira possível*” (P 6).

Gimeno Sacristán (1995) considera na definição cultural da função do professor, determinadas necessidades sociais para as quais a educação deve dar resposta. Destaca que o debate social sobre a educação constrói diferentes exigências em relação à função docente, pois a evolução em que a sociedade se encontra acarreta cada vez mais atividades e responsabilidades a serem cumpridas pela escola e mais aspirações educativas a serem assumidas pelos professores. Tudo isso ocasiona a indefinição da real função do professor, pois as exigências diante da profissão abrangem aspectos de ensino-aprendizagem, de cuidados à infância, de higiene, de saúde, de administração escolar, de respeito e trabalho com os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, bem como com as diferentes estruturas familiares de hoje. Podemos considerar que os professores, em certos momentos, assumem o papel de psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, e mesmo de pai e mãe.

Assumir a profissão docente, nesse sentido, é um desafio, pois além dessa indefinição em suas funções, Gimeno Sacristán (1995) destaca que o professor não detém a exclusividade na responsabilidade de suas ações educativas, devido às influências políticas, econômicas, culturais e à desprofissionalização do professorado. Essas questões serão analisadas no bloco a seguir.

2. O professor como profissional

Para os sujeitos da pesquisa, o que torna o professor um profissional é ter competência para atuar em uma determinada área, exercer aquele ofício para o qual se capacitou; ter responsabilidade e compromisso; não atuar só pela remuneração; reconhecer-se como professor em qualquer circunstância; estar constantemente pesquisando e buscando, para melhorar sua prática, desenvolver a reflexão e autocrítica, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Profissional é aquele indivíduo que se capacitou para uma determinada profissão, pra um determinado ofício. (P12). Realizar suas atividades profissionais com responsabilidade, como é que eu diria, com compromisso. (P 6). O que caracteriza um profissional, um bom profissional de educação, penso eu, vai para além da sua formação... eu acredito na vontade e acredito no interesse, na pesquisa, na busca, no trabalho conjunto. Exige também um pouco de autoreflexão, no que diz respeito ao que ele está ensinando, a forma como ele está ensinando. [...] um bom professor tem que ter sempre a visão crítica de si mesmo, de sua aula (P 12). Eu me reconheço como um professor com todas as implicações que a profissão me traz: benefícios, alegrias, tristezas, frustrações (P 4).

Desse modo, os participantes trazem como características de um bom profissional da educação aquelas referentes ao desenvolvimento de capacidades e saberes implementados no exercício de uma profissão, conforme indicado por Bourdoncle (1991). Mas sentem a necessidade de avançar na busca de reivindicar um processo de elevação do estatuto social da profissão, da transformação de um ofício para uma autêntica profissionalização. Destacam, por exemplo, a necessidade de a profissão ter um exame de suficiência: *“Eu sempre perguntava se tinha esse órgão que regulamenta a profissão, mas não tem, né? Não tem. Até isso cai, termina não tendo credibilidade esse profissional”* (P10). Representação caracteriza a dimensão da inserção social apresentada por

Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente

Carboneau (1993) e a exigência das condições para exercer seu trabalho com dignidade e qualidade: *A gente não pode aceitar ir para uma sala caindo aos pedaços, a gente não pode aceitar ir para uma sala suja” (P5).*

Nesse sentido, é possível argumentar, como Gimeno Sacristán (1995), que uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacionar sua ação com todos os contextos da prática (macro e micro). O professor profissional tem tanto o desafio de definir o problema como o de tentar resolvê-lo. Para isso exigir-se-á a utilização flexível da inteligência, que requer criatividade e atenção continuada aos processos de investigação, relacionando-se, desse modo, o conceito de professor-profissional e professor-pesquisador.

Além desses aspectos, destacam a necessidade dos professores se guiarem por uma dimensão ética, em busca de uma coerência de sua prática.

Exige uma postura ética e compromissada para exercer aquele ofício. O ofício faz dele um profissional” (P12). Eu preciso, na minha vida profissional, criar um nome, uma reputação, uma coisa respeitada. Eu priorizo a minha postura ética com eles (P2). Ética, responsabilidade, essas outras partes que todo profissional precisa ter (P9). Ser, sobretudo, coerente. Coerente no que ele se propõe a ensinar; coerente com aquilo que ele ensinou, com a forma dele ensinar (P12).

Esses valores, presentes na representação social dos estudantes, parecem concordar com Rios (2009), quando defende a ética como dimensão fundante do trabalho competente do professor. É nesse espaço que ocorre o questionamento sobre a finalidade do trabalho educativo, sua significação, seu sentido: para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações? (RIOS, 2009). A dimensão ética da docência se sustenta no fato de a profissão estar voltada para a formação de outras pessoas, o que significa ter a necessidade de uma constante reflexão crítica sobre seu significado e implicações no conjunto de valores necessários ao convívio em sociedade. Além disso, o ensino é uma atividade que põe em relação sujeitos distintos com propósitos diferentes, que precisam interagir para concretizar suas intenções, o que pode gerar resistências e conflitos. O professor precisa ganhar a adesão do outro com objetivo de ajudá-lo em sua aprendizagem e, para tanto, deve assumir determinados posicionamentos e atitudes e tomar decisões que irão afetar a vida de outras pessoas e de sua própria vida. Portanto, são deliberações repletas de sentido,

expressas tanto nas interações entre sujeitos quanto nas interações socioinstitucionais. Assim, ao recorrer a critérios para tomar decisões, o professor evidencia a natureza crítico-reflexiva de sua prática, ao mesmo tempo em que confirma sua condição de sujeito capaz e racional que elabora julgamento sobre aquilo em que precisa investir seus esforços. Nisso se constitui a dimensão ética de seu trabalho (FARIAS, *et. al.*, 2009).

Entendemos, portanto, que os participantes da pesquisa compartilham de uma concepção ampla do que significa ser um professor profissional, que extrapola o considerado básico da ação docente: ter domínio do conteúdo e saber “dar” aulas.

Entretanto, eles destacam aspectos que dificultam a profissionalização da profissão, como a desvalorização e a falta de condições de trabalho para exercer a profissão de maneira digna. Dentre os aspectos que contribuem para a desvalorização da profissão do professor, os depoentes destacam a falta de exigência de formação específica: *Essa fragilidade em nossa profissão favorece a ideia que qualquer um pode ser professor. Só é se expressar bem que você já pode ser professor. Então, não há uma necessidade de você se qualificar e você se profissionalizar (P5).*

Argumentam que um fator de desvalorização se dá pela necessidade, forjada pelas condições concretas de trabalho, dos professores ensinarem uma disciplina para a qual não têm formação ou assumirem a sala de aula assim que iniciam a graduação, como estagiários, sem domínio dos conhecimentos necessários para ajudá-los a vencer as inúmeras dificuldades da prática, como nesse depoimento:

Eu entrei aqui em julho (na universidade) quando foi em setembro eu já estava em sala de aula, dando aula. Ensinando da forma que eu aprendi. Cometendo atitudes, meu Deus! que eu tenho até vergonha de falar. Mas, eu fiz coisas horríveis, porque... porque eu não sabia como fazia, entre outras, porque alguma coisa eu aprendi fazendo(P3).

Os participantes enfatizam, ainda, os vários estereótipos que fortalecem essa desvalorização, como: a professora ser considerada tia ou mãe dos alunos, a profissão ser considerada uma vocação ou missão, o professor ser visto como um animador que precisa dar conta de tudo, mesmo sem condições de trabalho, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente

Quando eles falaram do professor artista, eles estavam falando do professor “tapa-buraco”, aquele que tem que estar tapando os buracos da educação (P10). Aquela questão meio vocacional de que eu sou professor só por vocação, que foi dada por Deus, que eu nasci pra ser professor e às vezes em nome dessa vocação, em nome desse amor, acaba fazendo coisas que prejudicam o aluno (P5). Ser chamada de “tia” fortalece a ideia de que o professor continua sendo leigo, que ele não está preparado para assumir a posição de professor enquanto profissional, enquanto ser formado pra aquela profissão (P 3). Quem quer ser professor? Pra dar aula no banheiro? Quem é que sai com a farda da escola, com o livrinho pra dizer que dá aula? São poucas, aquelas que estão na escola que é chique, escola particular (P5).

Segundo Novoa (1995), os professores conhecem a importância de seu trabalho e, por isso, ou por amor ao que fazem, continuam trabalhando na esperança de conquistarem seu valor. Para Gimeno Sacristán (1995), os professores possuem, como coletivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Entretanto, ele admite que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. Essa desvalorização se traduz nos estereótipos, na negação da própria profissão, conforme relatado pelos participantes, que demonstram clareza na análise de uma condição desfavorável de trabalho, mas também se apresentam esperançosos de poder dar sua contribuição, ainda que pequena, para a educação de seus próprios alunos.

No Brasil, a função docente vem sofrendo um processo de secundarização da profissão diante de múltiplos fatores: enquadramento do Estado para o exercício da profissão, ausência de plano de carreira, feminização da docência, desqualificação do trabalho, políticas governamentais que vêm promovendo o congelamento salarial, redução das vantagens e direitos da categoria, diminuição das verbas destinadas à educação, dificuldades nas condições do trabalho docente o que tem contribuído para a crescente desvalorização da profissão (BREZEZINSKI, 2002).

Os participantes destacam as precárias condições de muitas escolas nas quais alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, que se reiteram ano após ano:

Eram 40 alunos e eu fiquei desesperado porque não sabia o que fazer, eles não conheciam nem o alfabeto ainda (P 1). “Você chega no final do ano com aqueles mesmos problemas, com aqueles mesmos alunos que tinha dificuldade em falar, dificuldade em interpretar, dificuldade em tentar fazer as atividades, porque eram tímidos, porque não tinham apoio em casa, porque sofriam, porque eram rotulados na própria escola: - ah, você é burro! Eram rotulados em casa, então, você sozinho sem apoio, sem material didático para você tentar prender aquele aluno, tentar fazer com que ele tenha vontade mesmo, de aprender, é muito difícil e chegava no final do ano e aquela criança ia repetir de novo (P11).

Além disso, falam das salas de aula superlotadas; da falta de recursos materiais e de mobiliário adequado; da falta de pessoal de apoio, de gestão e de merenda escolar:

Se não tem a servente, o professor vai varrer a sala? Como é que ele vai assumir o papel, se não tem coordenador? Você vai assumir o papel do coordenador? (P 4). As condições da sala não são, não têm muito, assim, recursos. O espaço em si não é muito atrativo. Muitas vezes o professor tem aquela vontade, tem o compromisso, mas por falta de merenda na escola, por falta de ter uma diretora, por falta de ter um coordenador, por falta de “n” fatores emperra. (P9). Os meninos não tinham cadeira pra sentar, sala abafada, mal iluminada, não tinha giz, [...] As vezes eu ia procurar na secretaria papel e não tinha papel, o mínimo que a escola deveria ter.[...] Os alunos não tinham livro, tinham que tirar xerox (P4).

E professores sobrecarregados:

Há professores que eu conheço que têm que trabalhar de manhã, de tarde e noite. É aquela correria (P9). Você pega várias turmas diferentes e disciplinais diferentes. Como você vai fazer o acompanhamento? O professor não poderia trabalhar com tantas turmas. Ele não faz. Faz em uma, outra já não tá mais aguentando, ele vai se estressar (P10).

A indignação aparece na voz de um participante, ao se pronunciar: “*Que profissão é essa que colocam pra dar aula no banheiro?!*” (P1).

Os depoimentos dos participantes levantam, assim, um panorama bastante conhecido de proletarização do trabalho do professor, que se traduz pela perda de controle da totalidade de seu trabalho, pelas questões de jornadas, de condições e divisões de trabalho; que se traduz, em última instância, pela não profissionalização da profissão (GUIMARÃES, 2004). Isso acontece porque essas precárias condições de trabalho são entendidas como expressão da desconsideração da profissão, pelas más condições de trabalho, dos baixos salários e do pequeno investimento em sua formação inicial e continuada (RIOS, 2009). Segundo Guimarães (2004), além desse contexto adverso, a profissionalização do professor torna-se ainda mais complexa diante da falta de um sistema e tradição na formação de professores, da ausência de uma cultura profissional entre o professorado e de uma política efetiva de remuneração equitativa entre diversos níveis de atuação da profissão.

Um aspecto fundamental no processo de profissionalização de qualquer ocupação é a autonomia. Na docência, a questão da autonomia traz aspectos mais complexos do que em outras profissões, pois não se trata de uma relação entre clientes, urgindo a necessidade de uma concepção de autonomia em termos da natureza da profissão docente (GUIMARÃES, 2004). A seguir, vamos discutir de que maneira os participantes percebem esse aspecto imprescindível da ação do professor.

3. Autonomia do professor

Os participantes abordam as dificuldades do professor para exercer sua autonomia profissional, devido à necessidade de seguir a hierarquia, além das injustiças e amarras do sistema, como vemos nos depoimentos a seguir:

Infelizmente o professor é um funcionário, e como todo funcionário tem que seguir o chefe (P4). A direção pegou e me falou, olha você vai ter que aprovar ele porque a gente não pode reprovar, fiquei frustrada, disse: - não se preocupe não, eu vou mudar a caderneta, mas depois mudou (P11).

Analisa-se que a falta de autonomia é um fator de desmotivação ao trabalho docente: “O que me assusta hoje é a falta de autonomia do professor e isso não é porque o professor não quer assumir a sua autonomia, mas é porque a própria direção corta essa autonomia do professor” (P3).

Percebem que a ideia de autonomia pode ser confundida com a possibilidade de fazer o que deseja, se quer, com descompromisso: *“Seria extremamente irresponsável se eu fosse avançando, avançando e ninguém entendesse nada, né? Eu vejo muitos professores que chegam no final passam um trabalho, todo mundo passa e vai pra frente. Eu critico isso veementemente, sabe” (P12).*

Destacam a necessidade de se arriscar-se, de lutar e de não se submeter para conquistar a autonomia em prol da aprendizagem do aluno, aspecto que vem mostrar a luta dos professores pelo processo de profissionalização: *“Eu tomaria uma atitude porque eu acho que professor tem que ter autonomia pra isso. Eu sei que poderia ter represália, eu sei que poderia ser chamada, ter advertência e tudo mais, mas eu faria. Acho que se você me delega um serviço eu quero fazer direito” (P6).*

Argumentam, ainda, que autonomia tem a ver com criatividade: *“Quer dizer, eu inventei tudo isso pra ensinar”*. Por fim, entendem que a autonomia precisa de tempo para ser conquistada:

Eu já fiz isso, eu já chamei: - ó diretora, vamos lá conversar com os meninos que eu não estou conseguindo, tão derrubando a cadeira, estão fazendo barulho, fazendo isso, fazendo aquilo. Mas hoje eu não faço mais isso, porque quando eu estou na sala faço combinado. Hoje já tenho essa atitude de chegar e combinar com os meus alunos como vai ser a aula (P1).

Observamos, portanto, que os futuros professores, apesar de valorizarem a autonomia como algo imprescindível ao trabalho do professor, percebem que essa autonomia possui entraves e se constitui de maneira limitada, em decorrência das condições concretas do trabalho docente. Segundo Gimeno Sacristán (1995), os professores possuem uma autonomia relativa, na medida em que dependem de coordenadas político-administrativas reguladoras, tanto do sistema educativo como da própria escola. Desse modo, a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que levam as ações profissionais a uma acomodação às situações concretas, sendo que a liberdade do professor depende de sua capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente. Essa dependência dos profissionais em relação ao meio

socialmente organizado em que desenvolvem seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, uma vez que nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais.

O autor argumenta que isso derruba velhas ideias que definem a profissão do professor como algo carismático e idílico, e que a prática pedagógica será organizada e construída conforme o desempenho pessoal de cada um, como se o resultado e o sucesso na carreira docente dependessem de uma predisposição à profissão. Entretanto, tendo em vista o caráter idealista que a profissão assume historicamente, percebemos nas falas dos sujeitos da pesquisa a ideia de que a autonomia pode ser construída pelo esforço individual do professor. Apesar de apontarem que isso não é suficiente, falta uma discussão sobre como essa autonomia pode ser construída coletivamente por um grupo de profissionais com os mesmos interesses.

Azzi (2005) argumenta que existe, sim, a possibilidade de o professor exercer um controle sobre seu trabalho. Ao organizar e direcionar, juntamente com seus alunos, a dinâmica da aula, atuando como sujeito de seu trabalho, o efeito dessa autonomia, mesmo limitada, pode ir além dos muros da escola. Nos participantes da pesquisa, percebemos o desejo de assumir esse caminho, dentro dos limites que a prática concreta apresenta.

Se, por um lado, aparece nas representações dos participantes uma ideia de autonomia mais individualizada e idealizada, por outro se apresenta outro sentido, que é destacado por Freire (1996, p. 107), de que “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é preciso, é vir a ser. Não ocorre em hora marcada”. Isto é, a autonomia encontra-se centrada em experiências estimuladoras de decisões e de responsabilidade, em experiências respeitadas de liberdade, e precisa de tempo para ser desenvolvida.

Considerações finais

A análise das representações sociais dos estudantes sujeitos deste estudo nos faz refletir sobre a necessidade e, ao mesmo tempo, dificuldade do exercício da profissão de professor no contexto brasileiro e, particularmente, baiano.

Se o processo de profissionalização é complexo, por exigir uma pluralidade de saberes, como destacaram os participantes do estudo, com seus conhecimentos do senso comum, conhecimentos confirmados por diversos estudos científicos, a exemplo daqueles levados a efeito por Tardif (2002), há que se investir na formação inicial e continuada desses sujeitos, já que a formação

inicial pode jogar um papel importante na socialização da cultura do profissionalismo.

Diante da complexidade do exercício da profissão, na atualidade, um participante objetiva: ser professor é “*se virar nos trinta*”. Se considerarmos apenas os aspectos microestruturais, o exercício dessa profissão está relacionado diretamente às condições materiais de trabalho, a saber, carga horária razoável, número de alunos variável, dependendo do grau de ensino, da série e da realidade de cada escola e turma, materiais didáticos atualizados e suficientes, sala e mobiliário adequados, merenda escolar e pessoal administrativo que dê suporte a todas as atividades desenvolvidas pelo docente, na escola. Os aspectos referentes às reais condições de trabalho do professor, destacados pelos participantes, dificultam o profissionalismo da categoria.

Ainda sobre as condições de trabalho, os estudantes fazem referência a salário digno, fator preponderante para a valorização do magistério e para manter na profissão bons profissionais que evadem para outras profissões mais valorizadas socialmente. Levantam, ainda, aspectos relacionados à profissionalização da docência, ao destacar a necessidade de regulamentação e qualificação da profissão. Se considerarmos que a inserção do profissional na sociedade se faz por intermédio de uma associação que tem o direito de supervisionar a formação, estabelecer a licença de atuação de seus membros de definir um código de ética que assegura a garantia de sua posição social, nesse sentido é possível concordar com Gimeno Sacristán (1995), ao considerar a profissão docente como uma semiprofissão.

Por fim, o estudo deixa claro que o exercício da profissão de professor exige competência, autonomia, compromisso ético e social por parte do docente, mas, sobretudo, por parte dos gestores da escola, responsáveis por planejar e propiciar todas as condições para a realização de ações coletivas e articuladas, centradas no ensino de qualidade e na organização de situações de aprendizagem dos alunos.

Referências

ABRIC, J.C. Les représentations sociales: In: ABRIC, J. C (Dir), **Pratiques sociales et représentations**, 2.ed, Paris: Presses Universitaires de France, 1997, p. 11-37.

Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, p. 41-65, jan./mar., 1994.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v.117, p.127-147, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOURDONCLE, R. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, p. 73-92, janvier-février-mars, 1991.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARBONEAU, M. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XIX, n. 1, p. 33-35, 1993.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.), **Educação: Carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 237-255.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Granada/España: Editorial Universitaria, 2006.

CUNHA, M. I. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Relatório de Pesquisa, Linha de pesquisa Prática pedagógica e formação do educador. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FARIAS, I. M. S; *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

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

GARNIER, C.; ROUQUETTE, M. L. **Représentations sociales et éducation**. Montréal: Éditions Nouvelles, 2000.

GEOFFRION, P. Le groupe de discussion. In: GAUTHIER, B. (Dir.) **Recherche sociale**: la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy, Québec, p. 333-356, 2003.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: D. Jodelet (dir). **Les Représentations Sociales**. Collection Sociologie D’Aujourd’hui. Paris: Presses Universitaires de France, p. 363-385, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GUIMARÃES, V. S. Identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas. In: **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos. **Reunião Anual da Anped**, 23. Caxambu, Minas Gerais, 2000.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. 2a ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: LDA, 1995.

PERRENOUD, P; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: três conjuntos de questões.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p.33-55.

PONCIANO, V. L. **Representação social de professores sobre a profissão docente.** (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: Artmed, 2001.

PRESSEAU, A. Formation continue, changement de représentations et de pratiques pédagogiques chez des enseignants oeuvrant en milieu autochtone. **Formation et profession**, 2002, p.4-7.

RAMALHO, B.; NUÑES, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, M. L. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia.** 2004, 200p. Tese (Doutorado), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, 2004.

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R. **Análise das representações de prática educativa de docentes universitários formadores de professores: relatório de pesquisa.** Feira de Santana, UEFS, 2006.

RIBEIRO, M. L.; ARAÚJO, A.V. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, v.18, n. 32, p.61-71, jul./dez., 2009.

RIOS, T. A. Ética da docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R; RIBEIRO, M. L (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editora, p.117-130, 2009.

SOARES, et al. A docência na representação de estudantes de pedagogia de uma universidade pública da Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 153-162, jul./dez. 2008.

TARDIF, M. Se o professorado universitário fosse uma profissão. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO.M.L (Org.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS, 2009, p.57-76.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993, p. 79-98.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.