

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Zuleika Zamoner

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE PEDAGOGIA
E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O
FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE**

Taubaté – SP

2020

Zuleika Zamoner

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE PEDAGOGIA
E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O
FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Taubaté – SP

2020

ZULEIKA ZAMONER

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE PEDAGOGIA E PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Data: 16/12/2020

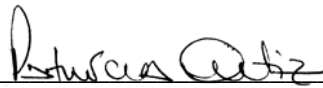
Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e
Camargo Ortiz Monteiro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____



Prof. (a) Dr. (a) Maria de Fátima Serra Rios

Universidade Estadual do Maranhão

Assinatura _____



Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura _____



**Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - Unitau**

Z25r Zamoner, Zuleika
Representações sociais de alunos de pedagogia e professores do ensino fundamental sobre o futuro da profissão docente / Zuleika Zamoner. -- 2020. 190 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Pedagogia. 2. Profissão docente. 3. Futuro. 4. Valorização profissional. 5. Teoria das Representações Sociais. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social. Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370

A Deus, pela vida.
Aos meus pais, por me trazerem a vida.
Ao Hermann, por viver a vida comigo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, por serem meu porto seguro, torcendo sempre por mim, incentivando-me a seguir em frente e a nunca desistir, a lutar contra os desafios que a vida oferece e a saborear cada etapa vencida.

Ao Hermann, meu amor, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos, suportando minhas ausências, acreditando junto comigo que tudo iria dar certo, e incentivando-me a seguir este propósito com amor, ética, respeito e humildade.

Aos meus colegas do curso MPE Turma B 2019, por estarem comigo desde o início deste percurso, incentivando-me, trocando ideias, contribuindo para o meu amadurecimento. Vocês são incríveis, a profissão docente e a educação ficam agradecidas por terem pessoas tão dedicadas e competentes trabalhando a seu favor. Agradeço especialmente ao Michael, Claudia, Célia, Deni e Fernanda pelas trocas constantes.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e colaboradores, por estarem sempre solícitos, contribuindo e orientando durante todo o processo.

Em especial à professora Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, uma referência viva (RV), como dizem, pela importância que foram suas palavras lá no início de tudo, quando esta pesquisa ainda era um pré-projeto. Foram suas orientações que abriram minha mente e meus horizontes, tornando possível, juntamente com a sabedoria da professora Patrícia, definir o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, o método e a estrutura da dissertação. Foi importantíssimo, também, seu apoio na utilização do *software* IRaMuTeQ.

Não posso deixar de citar aqui, entre tantos outros professores que ajudaram a trilhar meu caminho de pesquisadora, a professora Leonor M. Santana, pela socialização de materiais teóricos e pelo apoio técnico com o *software* Sphinx.

À professora Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro, orientadora deste trabalho, pela paciência, gentileza e zelo dedicado à consecução da dissertação. Gratidão pelas conversas, cobranças e incentivos, sempre indicando o caminho a trilhar sem perder de vista sua contribuição para minha formação como pesquisadora.

Especial agradecimento aos sujeitos participantes deste estudo, Graduandos em Pedagogia na modalidade a distância e Professores dos Anos Iniciais em exercício.

Às professoras membros das bancas de Qualificação e Defesa, Dra. Mariana Aranha de Souza e Dra. Maria de Fátima Serra Rios, pelas valiosas contribuições, tornando possível a conclusão deste estudo com êxito e rigor científico.

Ao Programa de Desenvolvimento do Servidor Municipal da Prefeitura de São José dos Campos/SP – PRODESEM, por proporcionar ajuda de custo para a realização deste curso de Mestrado Profissional em Educação.



Mestrado Profissional em Educação

por Zuleika Zamoner (2020)

Entrar para o Mestrado
Provocou-me inquietações.
Uma pergunta tive que fazer
E com pesquisa responder.

Tudo começou com um projeto,
Um problema e objetivos,
Depois é que fui buscar a teoria
E organizar a metodologia.

Com o projeto definido,
Dei início ao ritual:
Buscar ofícios e provações
E conseguir material.

Seminário I, Seminário II,
Cada um com seu valor.
Professores envolvidos
E debates com fervor.

Estudar o “futuro da profissão
docente”
Foi o objeto que escolhi.
E para ficar mais interessante,
Que tal seguir uma teoria ali?

Aprofundei-me nas Representações
Sociais,
Moscovici, Jodelet, Guareschi e Chamon...
Mas o que são representações sociais?
Quais são suas funções?

Para coletar os dados para a pesquisa
Os participantes foram fundamentais:
Entrevistas, questionários,
“Bora” correr atrás!

Até que chegou o momento
De parar e analisar,
Sentar e me concentrar,
Para os dados articular.

Foi um momento introspectivo:
Classes, Eixos, Nuvem de palavras,
Mapas conceituais...

Meu tempo tornou-se exclusivo
Até em momentos coletivos.

Dois anos de intenso aprendizado:
Teoria, *softwares*, ABNT,
Transcrição, digitação,
E muito foco na revisão.

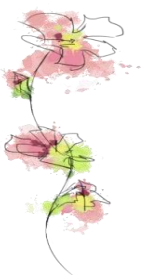
Tudo tem que estar perfeito;
Para poder finalizar
As exigências são muitas,
Até o texto entregar.

Passada a qualificação,
“Agora eu tenho condição”
De aprofundar o meu texto
E ampliar minha visão,
Ficar pronta para a Defesa
E publicar a dissertação.

Todo esse percurso descrito
Não o fiz sozinha não,
E decidir o melhor caminho,
Só com uma boa orientação.

Junto com a Patrícia,
Cheguei até aqui,
E com apoio da família e amigos
Posso dizer que venci.

Muito obrigada, professoras,
Orientadora e Banca convidada,
Mulheres doutoras, respeitadas.
Neste momento só posso dizer:
Que me sinto muito, muito honrada.



RESUMO

Formar professores em cursos de licenciatura de qualidade e democráticos é um desafio que o País vem enfrentando nos últimos anos. A valorização do professor prescinde de uma boa formação inicial. Buscou-se investigar as representações sociais dos graduandos do curso de Pedagogia na modalidade a distância e de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escola pública sobre o futuro da profissão docente. A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte que oferece o curso de Pedagogia nessa modalidade e com professores da rede municipal de educação do maior município da mesma região. É uma pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, com abordagens qualitativa e quantitativa. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados um questionário formado por questões abertas e fechadas, respondido por 135 graduandos do curso de Pedagogia a distância, um questionário com questões fechadas e entrevistas semiestruturadas individuais com 25 professores em exercício nos Anos Iniciais. Os discursos dos professores foram tratados inicialmente com apoio do *software* IRaMuTeQ, que identificou cinco classes de discursos, e foram feitas as análises de cada um dos temas elencados. Os dados quantitativos foram analisados com apoio do *software* Sphinx®, que produziu gráficos e possibilitou o cruzamento dos dados para a abordagem analítica da triangulação. Esse cruzamento foi organizado com base nos três eixos correlacionados com as classes dos discursos dos professores. Todo o percurso analítico foi realizado à luz da Teoria das Representações Sociais. Conhecendo o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, suas expectativas e desafios com a carreira docente, obteve-se como resultado a imagem do futuro da profissão docente construída com base nos discursos das categorias analisadas dos sujeitos Professores e Graduandos de Primeira e Segunda Licenciatura. Em meio a contradições, tensões e incertezas, apresentam representações sociais, em construção, apoiadas em três ancoragens. A primeira ancoragem está, para ambos os grupos, no sonho de querer ser professor, porém como pano de fundo para sua escolha está a facilidade no ingresso no curso e a oportunidade no mercado de trabalho. Para os Graduandos de Primeira Licenciatura esta ancoragem trilha também o caminho da ascensão social. A segunda ancoragem é, para ambos os grupos, a busca por formação de qualidade, necessária para entender as mudanças provocadas pelos recursos tecnológicos e pelas novas abordagens pedagógicas que colocam o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem. Para a terceira ancoragem os grupos dividem-se em pessimistas e otimistas. Professores e Graduandos de Segunda Licenciatura demonstram pessimismo apoiados em suas experiências no exercício da profissão, e os Graduandos de Primeira Licenciatura ancoram-se no otimismo e na crença de que no futuro a profissão docente contará com profissionais capacitados e será valorizada social e financeiramente. Fica claro que suas ancoragens perpassam suas próprias projeções como professores formados e atuantes, sentimento este vinculado ao sonho de ser professor. Demonstrou-se que os pensamentos e crenças de ambos os grupos acerca do objeto deste estudo, expressos nas representações sociais que estão sendo construídas, revelam anseio por respeito e valorização do professor, por políticas públicas que invistam na valorização salarial, formação inicial e continuada e na figura do professor. Acreditam que isso repercutiria no respeito da sociedade e elevaria seu *status*. A pesquisa poderá subsidiar o desenvolvimento de outras pesquisas, considerando-se que aborda uma profissão que lida com a formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, profissão docente, futuro, valorização profissional, Teoria das Representações Sociais.

ABSTRACT

Training teachers in quality and democratic undergraduate courses is a challenge that the country has been facing in recent years. The appreciation of the teacher does not require a good initial training. We sought to investigate the social representations of undergraduate students of the Pedagogy course in the distance modality and teachers of the Early Years of Elementary School in public schools on the future of the teaching profession. The research was developed at a public university in the Metropolitan Region of Vale do Paraíba and Litoral Norte that offers the Pedagogy course in this modality and with teachers from the municipal education network of the largest municipality in the same region. It is an applied, exploratory and descriptive research, with qualitative and quantitative approaches. As instruments for data collection, a questionnaire formed by open and closed questions was answered by 135 undergraduate students of the distance education course, a questionnaire with closed questions and individual semi-structured interviews with 25 professors working in the Early Years. Teachers' speeches were initially treated with the support of the IRaMuTeQ software, which identified five classes of speeches, and analyzes of each of the listed themes were made. Quantitative data were analyzed with the support of the Sphinx® software, which produced graphs and made it possible to cross the data for the analytical approach of triangulation. This crossing was organized based on the three axes correlated with the classes of the teachers' speeches. The entire analytical path was carried out in the light of the Theory of Social Representations. Knowing the profile of the subjects participating in the research, their expectations and challenges with the teaching career, it was obtained as a result the image of the future of the teaching profession built based on the speeches of the analyzed categories of the subjects Teachers and Undergraduate and First Degree. Amid contradictions, tensions and uncertainties, they present social representations, under construction, supported by three anchors. The first anchorage is, for both groups, in the dream of wanting to be a teacher, but as a background for their choice is the ease of entering the course and the opportunity in the job market. For First Degree Graduates, this anchorage also follows the path of social ascension. The second anchorage is, for both groups, the search for quality training, necessary to understand the changes caused by technological resources and new pedagogical approaches that place the student as a protagonist in the teaching-learning process. For the third anchor, the groups are divided into pessimists and optimists. Second Degree Teachers and Undergraduates demonstrate pessimism based on their experiences in the exercise of the profession, and First Degree Graduates are anchored in optimism and in the belief that in the future the teaching profession will have trained professionals and will be socially and financially valued. It is clear that their anchors run through their own projections as trained and active teachers, a feeling linked to the dream of being a teacher. It was shown that the thoughts and beliefs of both groups about the object of this study, expressed in the social representations that are being built, reveal a desire for respect and appreciation for the teacher, for public policies that invest in salary appreciation, initial and continuing education and in the figure of the teacher. They believe that this would reflect on the respect of society and raise their status. The research may subsidize the development of other research, considering that it addresses a profession that deals with human formation.

KEYWORDS: Pedagogy, teaching profession, upcoming professional, professional development, Theory of Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (SP)	25
Figura 2 – Mapa do Município Sede da Universidade	26
Figura 3 – Mapa do Município dos Professores Participantes	26
Figura 4 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura,	27
Figura 5 – As Esferas de Pertença das Representações Sociais	60
Figura 6 – Gráfico do Gênero.....	86
Figura 7 – Gráfico da Idade.....	87
Figura 8 – Gráfico da Formação do Pai.....	88
Figura 9 – Gráfico da Formação da Mãe.....	88
Figura 10 – Gráfico da Renda Familiar.....	89
Figura 11 – Gráfico do Ano de Conclusão da Pedagogia	90
Figura 12 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente	92
Figura 13 – Classe 5 – Formação Profissional	95
Figura 14 – Classe 3 – Futuro da Escola e da Profissão Docente	100
Figura 15 – Classe 4 – O Papel da Família dos Alunos	104
Figura 16 – Classe 1 – Futuro da Valorização Profissional	107
Figura 17 – Classe 2 – Futuro da Profissão Docente para os Professores.....	111
Figura 18 – Gráfico do Gênero.....	114
Figura 19 – Gráfico da Idade.....	115
Figura 20 – Gráfico do Estado Civil.....	116
Figura 21 – Gráfico da Formação no Ensino Médio	117
Figura 22 – Gráfico da Formação do Pai.....	118
Figura 23 – Gráfico da Formação da Mãe.....	118
Figura 24 – Gráfico da Renda Familiar.....	119
Figura 25 – Gráfico da Situação de Trabalho.....	120
Figura 26 – Gráfico do Ano de Conclusão do Ensino Médio	121
Figura 27 – Nuvem de Palavras de Profissão Docente.....	123
Figura 28 – Gráfico dos Motivos da Escolha por Licenciatura.....	125
Figura 29 – Gráfico do Motivo da Opção pelo Curso de Pedagogia.....	126
Figura 30 – Gráfico do Estímulo à Profissão	127
Figura 31 – Gráfico das Mudanças no Papel do Professor.....	128

Figura 32 – Gráfico das Mudanças na Escola	128
Figura 33 – Gráfico do Futuro da Profissão	129
Figura 34 – Gráfico da Futura Valorização da Profissão	130
Figura 35 – Gráfico sobre o que os Desestimularia	131
Figura 36 – Nuvem de Palavras sobre Desistir da Profissão.....	132
Figura 37 – Gráfico das Discussões sobre a Educação Contemporânea	135
Figura 38 – Nuvem de Palavras sobre os Desafios no Exercício da Profissão Docente	136
Figura 39 – Gráfico sobre as Mudanças, ao Longo do Tempo, na Profissão Docente	138
Figura 40 – Gráfico da Melhoria da Qualidade da Profissão Docente.....	139
Figura 41 – Gráfico sobre o Sucesso.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa nos Bancos de Dados	30
Tabela 2 – Categorização das Classes	92
Tabela 3 – Correlação entre Eixos e Classes	122

LISTA DE SIGLAS

ABED	–	Associação Brasileira de Educação a Distância
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	–	Conselho Nacional de Educação
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	–	Educação a Distância
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
GNU GPL	–	General Public License
GTI	–	Grupo de Trabalho Interministerial
HTC	–	Hora de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCE	–	Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IF	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IRaMuTeQ	–	Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
RMVPLN		Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
RS	–	Representação Social
SciELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRS	–	Teoria das Representações Sociais
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	23
1.2 Delimitação do Estudo.....	24
1.3 Problema.....	28
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1 Objetivo Geral	28
1.4.2 Objetivos Específicos	28
1.5 Organização da Pesquisa	29
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	30
2.1 Contextualização das Pesquisas Existentes sobre o Tema	30
2.1.1 Banco de Dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	31
2.1.2 Banco de Dados: <i>Scientific Electronic Library</i> (SciELO)	33
2.1.3 Banco de Dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	34
2.1.4 Banco de Dissertações – MPE/MDH	37
2.2 Educação a Distância e a Formação de Professores	39
2.2.1 Concepção de EaD e seu Panorama Brasileiro.....	39
2.2.2 Formação de Professores	45
2.2.2.1 Discussão sobre EaD e a Formação de Professores	48
2.3 Profissão Docente e Futuro da Profissão Docente.....	51
2.3.1 Profissão Docente	51
2.3.2 Futuro da Profissão Docente.....	55
2.4 Representações Sociais.....	57
2.4.1 Ancoragem.....	63
2.4.2 Objetivação.....	65
2.4.3 Representações Sociais no Contexto da Educação.....	66
2.4.4 Representações Sociais de Professores e Futuros Professores	69
3 METODOLOGIA.....	73
3.1 Participantes.....	75
3.2 Instrumentos de Pesquisa.....	77

3.3 Procedimentos para Coleta de Informação (Dados)	78
3.4 Procedimentos para Análise de Informação (Dados)	80
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
4.1 Perfil Sociodemográfico dos Professores	85
4.2 O que dizem os Professores.....	90
4.2.1 Apresentação das Análises das Classes de Discursos dos Professores	91
4.2.2 Classe 5 – Formação Profissional.....	94
4.2.3 Classe 3 – Futuro da Escola e da Profissão Docente.....	99
4.2.4 Classe 4 – O Papel da Família dos Alunos	103
4.2.5 Classe 1 – Futuro da Valorização Profissional.....	106
4.2.6 Classe 2 – Futuro da Profissão Docente para os Professores	110
4.3 Perfil Sociodemográfico dos Graduandos	113
4.4 O que dizem os Graduandos	121
4.4.1 Apresentação dos Eixos de Análises dos Questionários dos Graduandos.....	122
4.4.2 Eixo I: Formação	122
4.4.3 Eixo II: Futuro da Profissão Docente	128
4.4.4 Eixo III: O Valor Social da Profissão	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	155
APÊNDICE A Instrumento de Coleta de Dados – Questionário Graduandos.....	156
APÊNDICE B Instrumento de Coleta de Dados – Questionário Professores.....	167
APÊNDICE C Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro Entrevistas	171
ANEXOS.....	172
ANEXO A Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	173
ANEXO B Ofício da Universidade	177
ANEXO C Ofício da Secretaria Municipal de Educação.....	179
ANEXO D Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.....	181
ANEXO E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Graduandos.....	183
ANEXO F Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores	187

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Ao discorrer sobre minha trajetória de formação e profissão procedi a uma troca comigo mesma: ao mesmo tempo que coletei informações, fui direcionada à reflexão.

Minha trajetória profissional iniciou cedo, aos dezoito anos, quando ainda cursava minha primeira licenciatura, História. As experiências foram enriquecedoras. Trabalhei sempre em escolas públicas, e paralelamente tive algumas experiências em escola particular, mas sentia que meu lugar era contribuir para a construção de sonhos daqueles que muitas vezes não os tinham, na periferia.

A entrada na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como pedagoga, foi um desafio. Era outro público, crianças que queriam aprender e que ansiavam por novidades e desafios todos os dias. É gratificante ver o crescimento e amadurecimento dos pequenos.

Este memorial traz muitas recordações, não exatamente de maneira linear. Está organizado a partir de duas seções, uma dedicada à formação, e outra, à docência. Ambas caminharam juntos, pois quando cursava o segundo ano da faculdade iniciei minha carreira como docente. Estava feliz por começar cedo e, apesar da pouca idade e da formação precoce, sentia-me capaz cumprir o compromisso que estava assumindo. Eu queria fazer isso.

A formação

Filha de professora alfabetizadora e de pai comerciante oriundos de famílias italianas, cresci em um ambiente em que ocorriam discussões fervorosas sobre política. Inclusive, minha mãe foi candidata a vereadora algumas vezes e assumiu um mandato como suplente.

O tema holocausto durante a Segunda Guerra Mundial¹ foi o que me levou ao curso de História aos 17 anos de idade. Juntamente com minha colega e prima Jussara, fomos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Iniciação Científica, o que enriqueceu mais ainda minha experiência no ensino superior. Pesquisei sobre as “nonas italianas” e suas histórias de vida, de trabalho, família e filhos, no período 1930 - 1960. Formei-me com 21 anos.

¹ A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar global que durou de 1939 a 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo – incluindo todas as grandes potências –, organizadas em duas alianças militares opostas: os Aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos) e o Eixo (Alemanha, Itália e Japão). O resultado foi a morte de 60 a 70 milhões de pessoas.

Concluindo a graduação, em 2000 iniciei a pós-graduação *lato sensu* em História, Cidade, Cultura e Poder. Para esse curso escolhi o tema “mulheres muçulmanas”, num contexto multicultural. Essa pesquisa foi realizada em Foz do Iguaçu – PR, segunda maior colônia de muçulmanos no Brasil. As relações de gênero intrigavam-me.

Voltei a estudar e iniciei Pedagogia a distância pela Universidade da Grande Dourados – UNIGRAN – MS, em 2010. Optei pelo curso a distância para ter flexibilidade de horários para estudo, uma vez que sempre exerci a docência, na disciplina de História. Para esse curso, o tema de pesquisa foi “o direito do brincar” das crianças que estavam entrando nos Anos Iniciais com seis anos, a partir da nova alteração da lei da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Essa Lei altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dessa idade.

Em 2019, já estabelecida em São José dos Campos - SP e efetiva em dois cargos, como planejara, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação. Mesmo trabalhando 70 horas semanais, nos períodos matutino, vespertino e noturno, assim que vi, no *site* da Universidade de Taubaté - UNITAU, que estava aberto o processo seletivo para o curso e que haveria uma turma aos sábados, não pensei duas vezes: inscrevi-me e, em março de 2019, voltei a estudar, agora em nível *Stricto Sensu*, curso que almejava desde 1999.

A docência

Minha trajetória como professora teve início, oficialmente, em 1997, em Caxambu do Sul – SC, quando tinha 18 anos de idade e estava cursando o 3º período ou semestre do curso de Licenciatura em História.

Iniciei dando aulas para as turmas do Ensino Fundamental. Estava com 18 anos de idade. Foi muito difícil lidar com turmas numerosas, em uma escola pública. Tive, segundo Veeman (1984), *apud* Marcelo (2006), um choque com a realidade.

Aprendi fazendo. Corri o risco, como reflete Day (1999), de ter uma aprendizagem a partir da experiência por si só, o que implicaria um crescimento limitado. O autor afirma a necessidade de oportunidade de reflexão, de diferentes modos, na e sobre a ação. Ele critica a falta de reflexão sobre nossa própria prática. Eu era iniciante, ainda não tinha desenvolvido essa habilidade.

Em 1999, meu último ano de faculdade, fui morar em Chapecó. Foram dois aspectos cruciais no início da minha carreira docente, o da “[...] sobrevivência e o da descoberta”, que,

de acordo com Huberman (1992, p. 38), “[...] são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”. Em 2000, formada, tive muitas experiências e oportunidades. Fui contratada pela Escola Sindical Sul, de Florianópolis, para ser professora da turma do Projeto Recomeçar, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tínhamos formações mensais em Florianópolis, e o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, fazia a certificação em nível de Ensino Fundamental.

Continuei trabalhando como contratada, e a cada ano estava em uma escola diferente, percorrendo a cidade e seu interior², pois trabalhei também com a EJA do campo. Foram experiências valiosas e, porque não dizer, divertidas. Os horários extremos, ônibus, vans, o frio e a chuva do inverno do Sul do país não foram impedimentos para o exercício da minha profissão com amor e dedicação. Desenvolvi projetos pedagógicos com colegas companheiros dos mesmos ideais, fazendo nossos alunos pensar e refletir, produzindo história.

Em 2004, efetivei-me na rede estadual de educação, mas em uma cidade próxima a Chapecó, em São Carlos – SC. Mais um desafio imposto em minha trajetória. Eram 50km de distância. Trabalhava de manhã, e à noite, na rede municipal de ensino. Em duas tardes ia para São Carlos dar aulas, pegando uma estrada sinuosa e movimentada. Saía às 6h30min de casa e voltava às 23h. Tudo para garantir a efetivação. Dois anos se passaram e consegui remoção para Chapecó, onde residia. Fui coordenar um projeto chamado Escola Aberta, da rede estadual, e teria que abrir a escola aos sábados e domingos para receber alunos e proporcionar atividades com voluntários na área de esporte, cultura, arte, reforço escolar, e por que não, os jogos milenares. Consegui fazer algumas parcerias importantes com a UNOESC, universidade que ficava próxima à escola.

Pedi para sair do projeto, pois precisava concluir meu estágio probatório, e para isso teria que estar em sala de aula, isso na rede estadual, pois na rede municipal sempre estive desde 2002 como contratada.

Surgiu a oportunidade de trabalhar, na escola em que eu era efetiva: 40 horas semanais como professora na sala de informática, trabalhando com o Sistema Operacional LINUX. Mais uma novidade para mim. Novamente busquei aprendizagem, formação. Fiquei dois anos nesse trabalho, durante o dia, e à noite ainda trabalhava em sala, com aulas de História para turmas do Ensino Médio.

Em 2012, assumi o cargo de vice-diretora, na escola em que era efetiva, a Escola Estadual Coronel Lara Ribas. No final de 2013, mudei para São José dos Campos – SP e, já

² Interior na região do Oeste Catarinense; refere-se à zona rural da cidade.

pedagoga, comecei a trabalhar com os Anos Iniciais. Novamente fui procurar formação. Matriculei-me no Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA), e aprendi a trabalhar com os materiais do Ler e Escrever para a disciplina de Português e EMAI – Estudo de Matemática para os Anos Iniciais, para a disciplina de Matemática.

A partir de 2014, fiz os concursos públicos e, nos anos seguintes, efetivei-me nas redes estadual e municipal de educação, como professora dos Anos Iniciais. Um novo ciclo que se iniciava.

Segundo Huberman (1992 p. 55), “[...] é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória é a pessoa que a viveu”. Portanto, esta é minha trajetória.

Nossa profissão não é reconhecida, está desmoralizada, e temos muitos problemas sociais dentro das instituições. Somando-se a isso, ainda temos baixos salários e vivenciamos a precariedade das escolas. Toda essa situação vem causando mal-estar nos professores (NÓVOA, 2017); porém, precisamos vermos como profissionais e buscar a transformação, partilhando nossos saberes, para seguir lutando em prol de um ensino de qualidade e de formação com consistência para todos os cidadãos, porque eles são o futuro.

Segundo Albuquerque Júnior (2007, p. 87), a história trata das “[...] descontinuidades que nos constituíram, da multiplicidade de experiências disparadas e sem roteiro prévio que tornou possível ser como somos [...]”. Foi nessa perspectiva que desenhei este memorial.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma premissa para o crescimento e desenvolvimento do país, e os profissionais docentes são aqueles que trabalham diretamente com a formação das crianças e jovens. Segundo Gatti (2009), esses profissionais atuam em um determinado contexto histórico, na direção de uma formação social, moral, cognitiva e afetiva.

Nóvoa (2017, p. 1121) realça que “[...] tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*” (grifo do autor). O autor acredita que são necessários espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, de acompanhamento e de reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aula na universidade. Esse trabalho permitiria combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. Segundo Gatti (2009), o salário relativamente baixo e a falta de perspectivas de se agregar mais valor a ele durante a carreira docente faz com que ela não se mostre compensatória. Assim, há desestímulo em relação à profissão docente, a não ser onde as condições da população são tão mínimas que até uma pequena remuneração constitua um fator importante.

O que está acontecendo é um processo de desprofissionalização, manifestada de maneiras distintas, como reforça Nóvoa (2017), como níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e controle.

Existe, segundo esse autor, uma crítica às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de irrelevância e de serem “uma indústria de mediocridade”. Para ele, a imagem da profissão docente corresponde à da instituição de formação. Questiona o fato de não ser aceitável que, inclusive no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda opção, quer por falta de alternativas, quer por razões de horário ou facilidade de acesso (cursos noturnos ou a distância). Nóvoa (2017) pondera que uma das fragilidades da profissão docente reside justamente nesse momento inicial, trazendo desafios para seu exercício futuro.

Gatti (2011) define as licenciaturas como espaços destinados ao estudo concreto das práticas docentes, o que demanda aliar a teoria com a prática propriamente dita. No entanto, segundo a autora, nos cursos de Pedagogia esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, e a relação entre conhecimento acadêmico e o exercício da profissão vem a ocorrer apenas nas experiências vividas em situações escolares na Educação Básica.

Os desafios que o curso de Pedagogia precisa superar exigem uma postura de articulação e convivência, mostrando-se como um paradoxo entre a sociedade tecnológica e globalizada e a inclusão social, educacional e digital da população. É preciso enfatizar, na formação de pedagogos, sua atuação em uma escola inclusiva, interdisciplinar e democrática. Assim, a oferta de cursos de Pedagogia a distância passa a ser vista como um desafio, uma vez que é uma formação complexa. Entretanto, a expansão da formação de professores é potencializada, nessa modalidade, visto que possibilita novas oportunidades de trabalho (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012).

Segundo Vianney (2017), o perfil dos alunos brasileiros que estudam a distância é um indicador do caráter inclusivo dessa modalidade. De acordo com o autor, são “trabalhadores que estudam”, e não “estudantes que trabalham”. Observando dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no início dos anos 2000 o perfil predominante entre os alunos de cursos de graduação em Educação a Distância (EaD) era de professores em fase de pré-aposentadoria que não tinham habilitação específica ou Ensino Superior para lecionar. Os cursos com maior número de alunos eram as licenciaturas, que chegavam a ter 85% das matrículas naquela época. Atualmente, de acordo com o autor, mesmo sendo um fenômeno inicial e a concentração da faixa etária dos graduandos em EaD estar entre 26 e 30 anos e entre 31 e 40 anos, percebe-se um novo perfil de alunos, que começam a entrar com maior peso na educação a distância: são os egressos do Ensino Médio que passaram a considerar a EaD como opção “natural” de continuidade dos estudos, no Ensino Superior (CENSO EAD.BR 2016, 2017).

Esta pesquisa parte de alguns indicadores, como o fato de o *status* da carreira do professor estar em baixa, na sociedade atual. A valorização da carreira docente foi perdendo espaço ao longo da história, porém a figura do professor continua sendo primordial. Segundo Dolton *et al.* (2018), o Brasil caiu para a última posição do *ranking* de prestígio de docentes. Nesse aspecto, há contrastes significativos entre os países, quanto aos pais encorajarem os jovens a se tornarem professores. Mais de 50% dos pais, na China, Coreia, Índia, Gana e Malásia, incentivam seus filhos a serem futuros professores, e menos de 8% dos pais fazem isso no Brasil, Israel e Rússia. Percebe-se também que nos países que incentivam a profissão há um nível mais alto de crença de que os alunos respeitam os professores. Os dados confirmam que o *status* do professor tem importante significado na produção de um melhor aluno.

O estudo aqui apresentado foi realizado com alunos dos cursos de Pedagogia a Distância, visto que essa modalidade vem ganhando importância na atualidade, e com professores em exercício da sua profissão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede

pública. Como suporte teórico, a Teoria das Representações Sociais, abordagem psicossocial que visa identificar o conhecimento produzido a partir das interações dos sujeitos com o objeto.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

As licenciaturas são os cursos que habilitam profissionais para a docência em todas as áreas da Educação Básica. Hoje em dia, diante dos graves problemas de aprendizagem dos alunos, o professor passa a ser o principal foco das discussões educacionais. No entanto, isso não quer dizer, como afirmam Gatti, Sá e André (2011, p. 92) que se coloca “[...] apenas ao (à) professor (a) e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso [...]”. No entanto, existe certa centralidade da ação docente nas salas de aula.

Os cursos de Pedagogia habilitam os profissionais, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno - CNE/CP nº 1/2006, a trabalhar em uma ampla área, que abrange: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal e turmas de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, seu eixo consiste principalmente na formação para o exercício da docência, o que permite reafirmar a ideia de que “[...] a complexidade curricular exigida para esse curso é grande [...]. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular [...] não é tarefa fácil” (GATTI; SÁ; ANDRÉ 2011, p. 90). São 16 incisos dessa Resolução que o profissional habilitado na licenciatura em Pedagogia deverá observar e cumprir.

Os cursos na modalidade a distância (EaD), regulamentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir de 1998, são hoje uma prática ativa no sistema educacional brasileiro. A procura por cursos superiores e de formação continuada oferecidos nessa modalidade vem ganhando cada vez mais espaço. Além da procura como primeiro curso superior na Pedagogia a Distância, também há a segunda licenciatura, que está em alta nos últimos anos, oferecida nessa modalidade e em menor tempo.

O Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017) traz nova regulação para a EaD no País, definindo-a em seu artigo 1º:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Esta pesquisa tem relevância para a discussão sobre as Representações Sociais que os graduandos e os docentes em exercício na área da Pedagogia têm sobre o futuro dessa profissão, pois, como observam Gatti, Sá e André (2011, p. 93), “[...] não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. Essa necessidade vem do fato de as representações sociais terem, como afirma Chamon (2007), diversas funções: a de saber, a identitária, a de orientação e a de justificação.

Acredita-se, assim como Gatti *et al.* (2019, p. 12), que “[...] não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social, da maior relevância atualmente”. As autoras enfatizam que

É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos (GATTI *et al.*, 2019, p. 76).

O papel social que a profissão atribui ao docente deve ser assumido com profissionalismo e competência, visto que suas ações terão reflexos no futuro de seus alunos.

1.2 Delimitação do Estudo

Tendo como objetivo investigar as representações sociais sob a ótica dos graduandos do curso de Pedagogia a Distância de uma universidade pública e de professores em exercício da profissão docente, o estudo situa-se no campo da pesquisa sobre Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Para realizar a pesquisa, selecionou-se uma Universidade localizada na RMVPLN, que abrange 39 municípios, localizados na serra da Mantiqueira, no vale do Paraíba, Alto Paraíba, litoral Norte e Vale Histórico, a leste do Estado de São Paulo. A referida Universidade oferece os cursos de Pedagogia na modalidade a distância, tanto como primeira graduação, quanto na proposta de segunda licenciatura, atendendo à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) Art. 80, pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que dispõe sobre a “[...] regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *Lato Sensu*, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino”, e que estabelece a possibilidade, aos que já têm uma licenciatura em qualquer área da educação, de cursarem uma segunda licenciatura.

A escolha dessa Instituição considerou seu contexto histórico social. Localizada na RMVPLN, conta com 15 mil alunos e 1.283 servidores, configurando-se como a maior universidade municipal do Brasil. Tem 64 anos de criação e 46 como Universidade. Com uma infraestrutura de 15 bibliotecas, 65 cursos de graduação presencial e EaD, mais de 80 cursos de pós-graduação, 3 institutos, 4 fundações e uma empresa, está dividida em 20 departamentos. Para acompanhar a tendência de procura por cursos na modalidade EaD, a instituição tem investido na expansão de seus polos, contando com 89 deles espalhados pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Bahia e Maranhão³ (UNITAU, 2019).

A região referida no estudo conta com 16.177,91 km² de extensão territorial, tendo como destaque, em número de habitantes, dois municípios, que são focalizados nesta pesquisa. Esses dois municípios representam 38% da população da região. O município em que está sediada a Universidade onde estuda o grupo participante da pesquisa, tem o segundo maior número populacional da região. Sua população foi estimada, em 2018, em 311.854 habitantes e está em 40º lugar no *ranking* do IDHM do estado de São Paulo, com índice de 0,800, em 2010 (ver Figura 1).

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (SP)



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2019).

A localização estratégica do município possibilita que receba alunos de vários municípios vizinhos (ver Figura 2).

³ Por ocasião da apresentação desta dissertação à banca examinadora, o número de polos pode ter aumentado.

Figura 2 – Mapa do Município Sede da Universidade



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2019).

Os docentes participantes da pesquisa trabalham no município da região do vale do Paraíba paulista que apresenta índice do IDHM de 0,807, em 2010, estando em 24º lugar no *ranking* do estado, com uma população estimada em 713.943 habitantes, em 2018 (ver Figura 3).

Figura 3 – Mapa do Município dos Professores Participantes

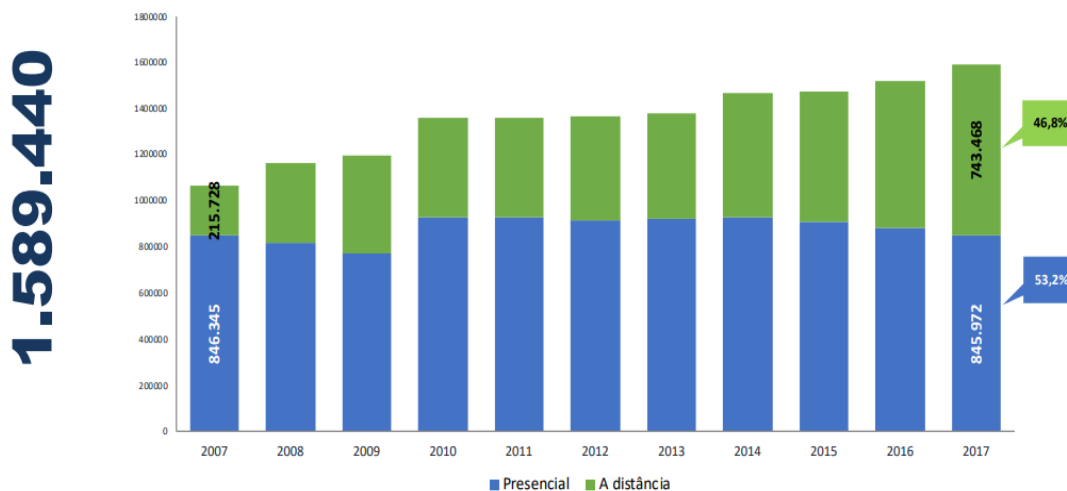


Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2019).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo o Censo de Educação Superior de 2017, divulgado em 2018, o Ensino Superior conta com mais de 6 milhões de alunos. Estão na rede privada três em cada quatro alunos de graduação, o que demonstra um crescimento de 2,8% nas matrículas da rede pública. A modalidade a distância cresceu 17% em 2017 e representa, nesse documento, 46,8% das matrículas em Licenciatura. Nos últimos 10 anos, a modalidade EaD vem aumentando sua participação na educação superior, atendendo mais de 740 mil alunos.

A modalidade presencial apresentou praticamente o mesmo número de alunos de 10 anos atrás, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Modalidade de Ensino - 2007-2017



Fonte: INEP 2018.

O mesmo documento também registra que, nos últimos 10 anos, o número de alunos em cursos de licenciatura cresceu 49,7%, e que o curso de Pedagogia registrou o maior número, em 2017, com 710.855 matrículas, representando 44,7% do total de todas as matrículas realizadas para os cursos de graduação em licenciatura. Em se tratando de cursos de graduação, fica atrás apenas do curso de Direito.

Outro dado que chama a atenção é em relação ao gênero. Em um quadro dos 20 maiores cursos em número de matrículas divulgados pelo Ministério da Educação, o curso de Pedagogia fica em primeiro lugar em número de matrículas de mulheres, e no penúltimo lugar em número de matrícula de homens.

Nesse contexto de profissão docente, esta pesquisa teve como suporte de análise: os documentos que envolvem o histórico da Instituição e do curso de Pedagogia na modalidade EaD; leis e portarias; respostas dos questionários enviados para os alunos dos cursos de primeira e de segunda licenciatura e de formação pedagógica para graduandos não licenciados em Pedagogia na modalidade EaD; análise das entrevistas realizadas com professores em exercício de sua profissão no Ensino Fundamental I da rede municipal de educação do maior município da RMVPLN que cumprem o Horário de Trabalho Coletivo – HTC no período noturno, direito adquirido por serem concursados e também por trabalharem em outra escola ou rede de ensino no período diurno, acumulando, assim, dois cargos.

1.3 Problema

A Pedagogia, como desde o século passado nos cursos normais, é “[...] uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão acendendo a esse nível de escolaridade” (GATTI *et al.*, 2019, p. 162). Os desafios na área da licenciatura são muitos, como expõem as autoras, para profissionais que, como os demais trabalhadores, têm suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas.

Gatti (2009) pondera sobre as condições em que os professores exercem sua profissão, quando interagem com as condições de formação de sua identidade profissional, o que os conduz a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. A autora sobreleva a sua preocupação quanto à “[...] necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro” (GATTI, 2009, p. 98).

Nesse contexto, a pesquisa parte da seguinte indagação:

O que os graduandos e os professores representam, sobre o futuro da profissão docente?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar as representações sociais dos graduandos de primeira e segunda licenciatura do curso de Pedagogia na modalidade a distância e de professores do Ensino Fundamental I, sobre o futuro da profissão docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Conhecer o perfil sociodemográfico dos graduandos do curso de Pedagogia a Distância de uma universidade pública da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN);
- Identificar o perfil sociodemográfico dos professores em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal;
- Analisar as expectativas e desafios para o exercício da profissão docente; e

- Identificar representações sociais dos graduandos de primeira licenciatura que não têm experiência na prática docente e dos graduandos de segunda licenciatura e professores em exercício, sobre o futuro da profissão docente.

1.5 Organização da Pesquisa

Esta dissertação está organizada em seis seções: (i) Introdução, (ii) Revisão de Literatura, (iii) Método, (iv) Resultados, (v) Considerações finais, e (vi) Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução está subdividida em seis subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização da Pesquisa.

Na Revisão de Literatura apresentam-se: Panorama das pesquisas recentes sobre Educação a Distância e a Formação de Professores, Profissão Docente e Futuro da Profissão Docente, Representações Sociais (Ancoragem e Objetivação), Representações Sociais Aplicadas à Educação e Representações Sociais de Professores e Futuros Professores. São apontados, também, os referenciais teóricos que embasaram a análise por triangulação proposta neste estudo.

O Método subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informação (Dados) e Procedimentos para Análise de Informação (Dados).

Na quarta seção são apresentados os Resultados e Discussão, subdivididos em cinco subseções: Perfil Sociodemográfico dos Professores; Apresentação dos Discursos dos Professores; Perfil Sociodemográfico dos Graduandos; Apresentação dos Questionários dos Graduandos; e, análises qualitativas e quantitativas, em consonância com a triangulação dos dados e com as discussões realizadas à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Na quinta e última seção, as Considerações Finais sobre a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento de outros estudos nesta mesma temática.

Nos Apêndices, os instrumentos elaborados pelo pesquisador, e nos Anexos, os documentos que não foram elaborados pelo pesquisador.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Contextualização das Pesquisas Existentes sobre o Tema

Minayo (1993, p. 23) considera a pesquisa como “[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”.

Para uma primeira busca bibliográfica foram consultados os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library* (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de dissertações do Mestrado Profissional de Educação (MPE) e do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano (MDH). Buscaram-se artigos de autores de referência publicados e livros, com os descritores: Formação de professores e cursos a distância; Formação de professores e pedagogia a distância; Futuro da profissão docente; Representações sociais e futuro da profissão docente. Foram aplicados na busca os filtros de tempo (últimos cinco anos, de 2014 a 2019), para identificar artigos e livros no idioma português, de acordo com cada plataforma de busca.

A Tabela 1 representa as pesquisas encontradas em cada banco de dados, já selecionadas aquelas que contribuíram para o tema da pesquisa.

Tabela 1 – Pesquisa nos Bancos de Dados

Descritores	CAPES	SciELO	BDTD
Formação de professores e cursos a distância	T – 1175 F – 311 S – 1	T – 34 F – 14 S – 3	T – 1.092 F – 183 S – 2
Formação de professores e pedagogia a distância	T – 957 F – 200 S – 1	T – 11 F – 6 S – 0	T – 945 F – 157 S – 1
Futuro da profissão docente	T – 559 F – 152 S – 4	T – 7 F – 4 S – 0	T – 211 F – 36 S – 2
Representações sociais e futuro da profissão docente	T – 172 F – 37 S – 1	T – 0 F – 0 S – 0	T – 30 F – 14 S – 1
Legenda e soma			
T – Total de pesquisas encontradas nos bancos de dados – 5.193			
F – Com aplicação de Filtros – 1.114			
S – Pesquisas Selecionadas – 16			

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os resultados demonstram que na área da Educação a Distância há uma significativa produção científica. Foram descritas, nesta pesquisa panorâmica, as publicações produzidas nos últimos cinco anos, dissertações, teses e artigos relacionados à formação de professores com base nessa modalidade, ao futuro da profissão docente e às representações sociais. Os dois últimos descritores levaram a poucas pesquisas correlatas, e até mesmo inexistentes em um dos bancos de dados, o que reforça a importância de realização de estudos relacionados ao tema proposto.

2.1.1 Banco de Dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O primeiro descritor, no banco de dados da CAPES, em **formação de professores e cursos a distância**, encontrou Faria, Silva e Almeida (2016), que pesquisaram a formação docente a distância no contexto de expansão e interiorização da educação superior. Esses autores trazem reflexões sobre o processo de implementação das políticas de formação de professores a distância na educação superior e suas implicações, especificamente na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os resultados evidenciam que houve aumento significativo de oferta de cursos de licenciaturas a distância no estado; contudo, muitos desafios precisam ser superados, no sentido de ampliar o acesso e garantir qualidade à formação docente.

O segundo descritor, **Formação de professores e pedagogia a distância**, apontou Benini; Fernandes; Araujo (2015), que objetivaram desvelar as contradições que se apresentam na organização do trabalho docente na modalidade a distância. A construção do campo de análise incluiu a sistematização dos dados educacionais fornecidos pelo INEP, os documentos que norteiam a política educacional e a investigação empírica de Instituições de Ensino Superior. Constataram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) constituem a base objetiva dos discursos e das práticas sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior. De fato, observaram que, na primeira década do século XXI, houve um crescimento vultoso de matrículas no Ensino Superior brasileiro na modalidade a distância. Tal crescimento, contudo, tem engendrado contradições, como a intensificação, a alienação, a precarização e a divisão do trabalho docente.

Futuro da profissão docente, o terceiro descritor, selecionou Gallert; Tacca (2016), Silva; Pauly (2017) Evangelista; Triches (2015) e Morais; Ferreira (2014), que discutem as

contradições que envolvem a profissão docente, e responsabilizam-na em relação ao futuro do país.

Gallert e Tacca (2016) pesquisaram sobre a produção de sentidos subjetivos dos professores frente às adversidades da profissão, tendo como objetivo identificar expectativas, realizações e frustrações dos professores referentes a sua escolha profissional e perspectivas de futuro. A articulação entre esses dois enfoques, que constitui um tema desafiador, considerando-se a complexidade do contexto educacional, possibilita aprofundar a compreensão sobre o processo de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. Concluíram que o processo de escolha profissional e a singularidade da história de vida são fatores que também interferem na maneira como os professores vivenciam seu cotidiano e como se posicionam frente à opção pessoal de permanecer ou desistir da docência.

Silva e Pauly (2017) pesquisaram sobre a contradição existente na educação brasileira, entre os indicadores que apontam fragilidades e, ao mesmo tempo, sinalizam para os ganhos com maior investimento em educação. A análise abrange o contraste entre a baixa qualidade da Educação Básica, os possíveis impactos da tecnologia na educação e as possibilidades de melhor relação entre professores e alunos. Com base em análise da política educacional, apontam a aparente dificuldade de diálogo com a forma de produzir conhecimento. Explicitam as contradições entre a educação e a tecnologia e apresentam uma experiência docente realizada em um curso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de pensar na possibilidade de organizar um caminho que aproxime o modo de fazer dos tecnólogos do modo de fazer dos professores.

Evangelista e Triches (2015) discutem as atuais políticas de formação docente para a Educação Básica no país. Demonstram o ideário disseminado e o modo como tem sido construído o consenso em torno da responsabilização do professor pelo futuro do Brasil, traduzido como desenvolvimento econômico e social no horizonte capitalista. Objetivam estudar um conjunto de políticas educacionais consolidadas a partir da década de 1990, articuladas com a reestruturação produtiva para capturar a subjetividade do profissional docente. Analisam o *slogan* “Seja um professor!”, construído pelo Estado num discurso emblemático e ideológico, enaltecendo o docente e responsabilizando-o pela ascensão social dos alunos, bem como articulando seu desprestígio via discursos denegridores. Concluem que a demanda oficial é irrealizável, posto que os problemas nacionais não se originam na esfera da atuação do professor, muito menos sua solução.

Morais e Ferreira (2014) discutem os estudos que ressaltam a formação de professores como uma das alternativas para a melhoria na qualidade do ensino. Buscam encontrar uma base

de conhecimentos que caracterize a profissão professor. Considerando que as pesquisas que emergiram influenciaram as políticas públicas brasileiras voltadas para a formação e valorização profissional, dentre elas, o PIBID, organizaram um construto teórico com o objetivo de refletir sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente dos bolsistas do subprojeto Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do Rio Grande do Norte, *Campus* Macau. Os resultados mostraram que o bolsista PIBID vivencia a realidade escolar, agindo e refletindo sobre ela, o que contribui para que associe teoria à prática. Ao ser estimulado nesse sentido, o bolsista mobiliza saberes como o da ação pedagógica, o experiencial e o curricular. Sendo assim, o PIBID é uma importante ferramenta na construção da profissionalização docente.

Finalmente, para o quarto descritor, **Representações sociais e futuro da profissão docente**, foram selecionados Cândido *et al.* (2014), que investigaram as Representações Sociais de alunos de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre o "bom professor". O interesse pelo fenômeno surgiu da constatação de urgência na promoção de ações que contribuam para melhoria do Ensino Superior. Surgiu também a constatação de escassez de estudos que tratem do processo ensino aprendizagem no contexto do Ensino Superior, sobretudo com a utilização da Teoria das Representações Sociais. Os participantes foram estudantes de variados cursos de graduação, e as categorias que emergiram de seus discursos foram classificadas em dois grupos: um relacionado aos aspectos técnicos da profissão docente e outro relacionado ao professor em seu processo de interação com o aluno. Com base nos resultados, refletiram sobre a necessidade de atenção às especificidades inerentes à formação docente para o Ensino Superior, destacando a relevância do papel docente na formação do futuro profissional.

2.1.2 Banco de Dados: *Scientific Electronic Library (SciELO)*

Com o primeiro descritor, no banco de dados SciELO, **Formação de professores e cursos a distância**, foram encontrados Nunes; Pereira; Brasileiro (2018), Paulin; Miskulin (2015) e Rodrigues Junior; Fernandes (2014), que discutem a importância da modalidade do ensino a distância.

Nunes, Pereira e Brasileiro (2018) observam que as tecnologias adentram o contexto educacional e que demandam novas ações das instituições de ensino, especialmente no que se refere à oferta de cursos para formação de professores, e discutem sobre a qualidade dos cursos oferecidos a partir de indicadores do MEC.

Paulin e Miskulin (2015) discutem a formação de Professores e a EaD *online*, constatando que as práticas de pesquisa em educação Matemática acerca da Formação de Professores e a EaD *online* estão condicionadas ao processo de evolução e disseminação das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na sociedade e, conseqüentemente, na Educação. Além disso, identificam particularidades dos processos formativos em contextos *online* que revelam potencialidades da EaD para a Formação de Professores.

Rodrigues Junior e Fernandes (2014) defendem as estratégias da Educação a Distância, afirmando que, com as tecnologias digitais e educacionais, a aplicação de conceitos, teorias e metodologias mais interativas e dinâmicas estão sendo utilizadas na Educação a Distância (EaD), mudando o foco do processo de ensinar/aprender. Discutem sobre a viabilidade de implantação de 20% da carga horária a distância com as novas tecnologias, prevendo a inclusão da semipresencialidade em cursos presenciais já reconhecidos. Discutem também se essa modalidade pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem autônoma nos estudantes. Acreditam que as novas tecnologias podem ser aliadas e mais bem utilizadas nas interações com os alunos, sendo útil o seu aprendizado. A inclusão do ensino semipresencial nos cursos de graduação, regulamentada pela portaria 4.059, portanto, é validada e benéfica, quando realizada de forma coerente, com anuência dos envolvidos e com fins pedagógicos, e não econômicos.

O segundo descritor, **Formação de professores e pedagogia a distância**, no banco de dados SciELO detectou seis pesquisas, realizadas no período proposto, porém nenhuma que tivesse correlação direta com o tema.

Com o terceiro e o quarto descritores, **Futuro da profissão docente e Representações sociais e futuro da profissão docente** não foram encontradas pesquisas que apresentassem ligação específica com o tema, apenas algumas que se repetiram em outro banco de dados.

2.1.3 Banco de Dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Com o primeiro descritor, **Formação de professores e cursos a distância**, o BDTD apontou Raniro (2017) e Barbosa (2015), que analisam a formação de professores como mera transmissão de conhecimentos e a democratização do acesso à educação com os cursos a distância.

Raniro (2017) pesquisou Cursos de Pedagogia associando a formação dos professores como mera transmissão de conhecimentos, portanto não suficiente para sua preparação para

atuação pedagógica. Acredita na necessidade da reflexão sobre até que ponto a universidade cumpre seu papel e não o torna distante, quando se pensa na formação integral de futuros professores. Discute como os graduandos de Pedagogia a distância analisam sua formação, reconhecendo e relacionando os saberes da ação pedagógica ao exercício de sua profissão e as possíveis contribuições dos cursos de educação *online* para a formação docente. Houve coleta de dados sobre elementos primordiais ao exercício da docência, como o constante aperfeiçoamento, relação professor aluno e organização da rotina pedagógica. Existe a ideia de que o curso de Pedagogia a Distância contribui para sua formação, porém as participantes da pesquisa afirmam que é na prática que os saberes docentes são aprimorados, e concluem que o curso inicial não as prepara totalmente para lecionar. Confirma-se a hipótese de que o distanciamento do curso de formação inicial da situação de sala de aula também se faz presente nessa modalidade de formação

Barbosa (2015) pesquisou sobre a Educação a Distância desenvolvida no Brasil, com o objetivo principal de formar professores que atuam no magistério sem a formação superior e também de atender à grande demanda de pessoas que não têm acesso à educação superior. Essa situação é agravada em lugares distantes dos grandes centros e nos estados mais pobres do país. O autor observa que a formação docente nessa modalidade é composta majoritariamente por mulheres trabalhadoras com mais de 30 anos. Ressalta as vantagens da EaD: o emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação; flexibilidade de tempo e lugar para estudar; ampliação do potencial cognitivo; e, desenvolvimento de competências. Tem uma perspectiva de gênero, na epistemologia feminista, objetivando analisar as experiências de alunas e ex-alunas dos cursos de Licenciatura EaD, destacando questões de inclusão educacional e digital e empoderamento de gênero em TIC. Concluiu que, além da construção de conhecimentos formais, importantes para a melhoria das práticas pedagógicas das docentes, as mulheres adquirem autoconfiança, desenvolvem competências cognitivas, operacionais, socioemocionais e femininas, compreendidas como as capacidades que compõem o pensamento em rede, mais característico das mulheres.

O segundo descritor, **Formação de professores e pedagogia a distância**, selecionou Locatelli (2017), que discute a abrangência que a modalidade a distância vem alcançando, com ampla oferta de cursos de Pedagogia, e problematiza a concepção e a gestão desses cursos numa perspectiva híbrida e multimodal. Analisa os projetos pedagógicos do curso, refletindo sobre novas possibilidades a fim de romper com o cenário atual. Busca fundamentação na Educação, Sociologia, Filosofia e *Design*. Como resultados da análise, aponta uma inconsistência na modalidade. Para que o hibridismo e a multimodalidade se efetivem, na perspectiva

ecossistêmica, o *Design* e a Educação precisam ser considerados, pois a composição de diferentes possibilidades pode gerar projetos que respondam aos desafios da e na formação de um profissional da pedagogia na contemporaneidade.

O terceiro descritor, **Futuro da profissão docente**, selecionou Bianchini (2017) e Paraguassú (2017), que pesquisaram as expectativas em relação à futura profissão docente, em particular de pedagogos, e um aspecto interessante: a desistência da profissão, após reflexão sobre a identidade docente e encontro consigo mesmo.

Bianchini (2017) pesquisou sobre a trajetória de jovens em busca do ensino superior, em particular a pretensão pelo curso de Pedagogia. Teve como objetivo conhecer melhor esse aluno e os fatores que o levaram a querer tornar-se professor. Encontrou que os jovens pesquisados pertencem ao que se denomina grupos populares urbanos que não tiveram o curso de Pedagogia como sua primeira opção. Esses jovens, durante a realização do curso, sensibilizaram-se com a tarefa social proposta e, apesar de não identificarem uma valorização da profissão pela sociedade, imbuíram-se de comprometimento ético para se tornarem professores, em busca de alguma transformação social. Os participantes da pesquisa revelaram que a ascensão social está atrelada ao diploma universitário, e que a busca pela promessa de um futuro melhor foi vislumbrada na carreira docente, com a possibilidade de fazer a diferença na vida de outras pessoas e como uma forma de realizar-se pessoal e profissionalmente.

Paraguassú (2017) discutiu o discurso da desistência do professor como uma estratégia de resistência e governo de si mesmo. Teve como objetivo compreender a elaboração discursiva do sujeito professor que, por ser acometido pelas doenças do trabalho, opta por desistir da profissão. Estudou a desistência por meio das manifestações discursivas que materializam o desejo ou a necessidade do docente de deixar a esfera educacional em defesa do próprio corpo. Essas manifestações discursivas são compreendidas, de fato, como estratégias de problematização e recriação das práticas escolares e do espaço escolar. No reconhecimento de si mesmo por meio do discurso, os professores realizam práticas de governo de si, tornando possível a luta contra certas formas de subjetivação. O autor debate sobre o conceito de confissão, trazendo a ideia da Idade Média, materializada pela via do interrogatório de modo imperativo, e a da modernidade, que assume um caráter reflexivo. Ao confessar o desejo de desistência, os professores caminham verbalmente ao encontro de seu próprio ser professor, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e sobre a conjuntura do ambiente escolar, desde a formação nos cursos de licenciatura à naturalidade do xingamento em sala de aula. O discurso da desistência acaba por funcionar como uma maneira de encontrar-se consigo mesmo na passagem entre o passado, o presente e o futuro.

Finalmente, para o quarto descritor, **Representações sociais e futuro da profissão docente**, encontrou-se o trabalho de Seitenfus (2017), que teve como alicerce as Representações Sociais e a subjetividade dos professores em formação sobre a docência e sobre as perspectivas de futuro da e na docência, em um contexto tido como de abandono do passado e de futuro incerto. Analisa o conceito de presenteísmo de Hartog (2015), o modo como ele pode afetar as representações sobre a profissão docente e, conseqüentemente, a futura atuação dos jovens professores em formação. Considerando que há crise em relação ao futuro, e que a docência é uma profissão voltada para o futuro, apresentou uma pesquisa que busca responder a esta questão: Como jovens professores em formação, que escolherem uma profissão que tem por objetivo formar a geração futura, representam eles mesmos as possibilidades futuras? A autora pesquisou as representações sociais que sustentam os possíveis projetos de futuro (ou a ausência deles) de jovens professores em formação. Os participantes foram alunos dos cursos de licenciatura de Matemática e Física, Conclui a autora que os sujeitos, em sua maioria, projetam a si mesmos na docência no futuro. São projeções como um futuro assentado, materializado na família, com a profissão como ponte para alcançar a estabilidade. A imagem do professor como sujeito dedicado e imbuído de grande responsabilidade foi evidenciada; embora tenha ciência das dificuldades da profissão, ainda assim a vê como um projeto de futuro.

2.1.4 Banco de Dissertações – MPE/MDH

Quanto às dissertações realizadas pelo programa de Mestrado Profissional em Educação na UnitaU que tratam da educação EaD, foram encontrados os trabalhos de Dias (2013), Silva (2018), Custódio (2019), e Campanha (2019), que pesquisaram sobre mediação e representações sociais, aprendizagem nos cursos na educação a distância e conceitos da docência nessa modalidade de ensino.

Custódio (2019) traz em sua pesquisa uma análise sobre a complexidade da atividade docente e sobre as expectativas do professor quanto à compreensão e ao desempenho de sua função. Observa que a situação de aprendizagem tem mudado, uma vez que a modalidade de ensino a distância oferece ao aluno a possibilidade de construir o próprio conhecimento, ao organizar as situações didáticas. A pesquisa questionou a respeito dos conceitos da docência que são adquiridos nesse novo formato de ensino aprendizagem. Concluiu que a escolha pela modalidade de estudo não constituiu fator influenciador, mas uma adesão feita principalmente

em função do cenário tecnológico, sociopolítico e econômico em que se encontram os entrevistados.

Silva (2018) teve por objetivo analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I que apresentam tempos diferentes de atuação. Foram analisados docentes com tempo de atuação de 3 a 5 anos e de 15 a 20 anos. O estudo, que inicialmente teve em seu título um viés masculino, trouxe a grata surpresa do caráter feminino, da força de trabalho da mulher. Em contrapartida, abordou a precariedade e a desvalorização dessa atividade, justamente por serem mulheres. Conclui-se que ser professora hoje é diferente de vinte anos atrás, e que a complexidade implícita da profissão traz para o processo um quadro dialético. Entre o medo e o prazer de estar em sala de aula, subjaz o inteligível e o emocional, que propiciam progresso gradual, na construção da profissionalidade do professor, em especial da mulher professora, pois este construto, de significado intrínseco ao seu papel na sociedade, ocorre no desenvolvimento da atividade profissional e na inter-relação com o seu percurso pessoal.

Dias (2013) estudou as representações sociais e a construção identitária do professor junto a acadêmicos de licenciaturas. Utilizou um referencial teórico interdisciplinar, referente às representações sociais e à formação da identidade social, numa perspectiva psicossocial. Como ferramenta de coleta utilizou um questionário, desenvolvido por Chamon (2003), composto de questões abertas e fechadas, por meio do qual buscou identificar as crenças, as atitudes e os valores dos sujeitos da amostra sobre o objeto de pesquisa: “ser professor”. Obteve como resultado um perfil sociodemográfico que corrobora os encontrados em outras pesquisas desenvolvidas no país, demonstrando que os acadêmicos matriculados nos cursos de licenciatura geralmente são provenientes de famílias pertencentes aos estratos sociais desfavorecidos, com renda de até três salários-mínimos. As representações sociais sobre o objeto caracterizam a docência como uma ocupação desvalorizada e pouco reconhecida, porém socialmente muito útil. Devido ao fato de exigir criatividade e dedicação por parte dos professores, é também muito complexa, pois acumula diversas funções, além do ato pedagógico. Concluiu que a construção da identidade social e profissional dos licenciandos ocorre por meio das dinâmicas de afirmação e confirmação identitárias.

Campanha (2019) investigou os desafios relacionados à aprendizagem encontrados pelos alunos de cursos na modalidade EAD de uma universidade do vale do Paraíba concluírem satisfatoriamente seu processo formativo. Constatou que os desafios citados pelos participantes da pesquisa estão, muitas vezes, relacionados à falta de domínio e familiaridade com o uso dos recursos tecnológicos. Isso porque, durante o percurso no processo formativo desses estudantes,

houve necessidade de seu maior envolvimento com a tecnologia disponibilizada pela IES. Esse envolvimento engloba todos os aspectos presentes no processo de ensino aprendizagem: autonomia para estudo e tempo; interação entre pessoas, materiais disponibilizados e tecnologia; internet de qualidade; feedback dos professores/tutores. Concluiu que é preciso continuar discutindo sobre os desafios que envolvem o aprendizado dos alunos na modalidade EAD, e observa que diversos autores, em diferentes épocas, salientam a necessidade de desenvolver espaços virtuais que viabilizem a troca de experiências, a construção do conhecimento pautado em debates, com reflexões e possibilidades de crescimento pessoal. Para isso, os integrantes da modalidade EAD, alunos-professores-tutores, devem interagir por meio de ferramentas tecnológicas que os auxiliem na construção e no desenvolvimento da aprendizagem.

Na próxima subseção, aborda-se a revisão da literatura sobre a educação a distância e a formação de professores.

2.2 Educação a Distância e a Formação de Professores

O hibridismo a distância e presencial torna-se cada vez mais real, e os espaços de aprendizagens diversificam-se para além da sala de aula. São os ambientes virtuais que se combinam com os presenciais. Há tempos essa discussão já foi realizada por autores especialistas no tema. Moran (2002) já alertava para a possibilidade de, com a comunicação online, a educação sair do isolamento que costuma ficar e, assim, facilitar o trânsito entre as modalidades, aproximando grupos de professores.

Nas próximas subseções apresentam-se um panorama da EaD no Brasil e reflexões teóricas sobre a formação de professores. Para fechar o bloco, procedeu-se a algumas discussões entre esses dois segmentos.

2.2.1 Concepção de EaD e seu Panorama Brasileiro

Foi Michael Moore, em 1972, durante a Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência – ICCE –, que propôs uma definição para esse tipo de educação, e a partir de então houve um esforço da comunidade acadêmica para estabelecer uma teoria geral da pedagogia da educação a distância. Moore, fazendo uma fusão da teoria humanística, centrada na valorização do diálogo aberto e interpessoal, e behaviorista, com base

no controle do processo de aprendizagem por parte do professor, cria a Teoria da Distância Transacional, em 1986, segundo a qual “[...] a educação a distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas um importante conceito pedagógico que descreve as relações professor-aluno quando estes estão separados no espaço/tempo” (CABAU; COSTA, 2018). Essa teoria parte do princípio de que essas relações são ordenadas seguindo os componentes de estrutura dos programas educacionais, a interação entre professores e alunos e a autonomia do aluno (MOORE, 2002).

Segundo Moore (2002), o conceito de transação tem origem em Dewey e Bentley (1949). A transação a que se denomina na Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que tem como característica especial a separação entre eles. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento e afeta profundamente, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Surge, então, um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, o qual propicia potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Esse espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. O autor destaca essa distância como uma variável relativa e não absoluta, com uma enorme variação de estratégias e técnicas, no comportamento de professores e alunos. O autor explica que “[...] estas não são variáveis tecnológicas ou comunicacionais, mas sim variáveis em ensino e aprendizagem, e na interação entre ensino e aprendizagem. Estes grupos de variáveis são denominados Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno”.

O conceito de diálogo é desenvolvido entre professores e alunos ao longo das interações que ocorrem quando alguém ensina e os demais reagem. Ambos os conceitos, diálogo e interação muitas vezes são utilizados como sinônimos, porém há uma distinção a ser ressaltada: o termo "diálogo" é usado nessa teoria para descrever interações que apresentam qualidades positivas. Sendo uma relação educacional, é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno, influenciado pela personalidade do professor, do aluno e pelo conteúdo (MOORE, 2002).

O segundo grupo de variáveis que determinam a distância transacional correspondem à estrutura do projeto do curso. Em outras palavras, são as maneiras de se estruturar o programa de ensino, para que seja transmitido pelos diversos meios de comunicação. Deve ser considerada a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa, para atendimento às necessidades individuais de cada aluno. Também a estrutura é uma variável qualitativa e, assim como o diálogo, sua estrutura é determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos

alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais. Mesmo quando um curso é estruturado para oferecer a melhor orientação e instrução, se não houver diálogo, os estudantes decidirão por si próprios o modo de usar as lições. Dessa maneira, quanto maior a distância transacional, mais o aluno exercerá essa autonomia (MOORE, 2002).

A terceira variável é a autonomia do aluno. Na relação ensino/aprendizagem, é o aluno, e não o professor, quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem. Historicamente, os alunos são treinados para serem dependentes do sistema escolar; assim, quando adultos, não estão preparados para a aprendizagem independente. Portanto, é obrigação do professor ajudá-los a adquirir essa habilidade (MOORE, 2002).

Segundo Moore (2002), a Educação a Distância raramente é um ato individual; trata-se de um processo colaborativo que agrega equipes de planejamento, constituídas por núcleo pedagógico e designers instrucionais. Sendo assim, “[...] o sucesso do ensino a distância depende da criação, por parte da instituição e do instrutor, de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados” (MOORE, 2002, p. 6).

A Educação a Distância no Brasil tem uma história consideravelmente recente, considerando seu formato em nível mundial. Provavelmente, a primeira notícia que se registrou sobre um método de ensinar a distância “[...] foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips em 20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA” (NUNES, 2009, p. 2), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. No Brasil, de acordo com Alvez (2009, p. 9), “[...] pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência”.

Moran (2002) explica que a educação a distância está dividida em três fases. A primeira delas é identificada como o ensino por correspondência, baseada em textos e exercícios transportados pelo correio. A segunda fase, quando a universidade começou, na década de 1980, a utilizar a televisão e o videocassete para os tele cursos profissionalizantes e formadores de estudantes do Ensino Médio e Fundamental. E a terceira fase, que veio para ser uma revolução no ensino brasileiro, começou no final da década de 1990.

Giolo (2008) explica que final do século XX, surgiram as leis que a amparam legalmente e permitem seu efetivo exercício. No início deste século ela ganha corpo, crescendo vertiginosamente em números de matrículas, entre 2000 e 2006. O autor explica o porquê desse crescimento das instituições, considerando-as como “pródigas na oferta de cursos”.

O crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação a distância deriva especialmente do investimento privado na área, que, embora iniciado tardiamente, em curtíssimo tempo, passou a dominar o cenário, primeiro em termos de oferta (cursos) e, depois, em termos de clientela (matrículas) (GIOLO, 2008, p. 1220).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que veio a lume no final de 1996, propõe uma mudança na formação docente para atuar na Educação Básica quando insere no artigo 62 a exigência do nível de Graduação Plena para o exercício profissional, inclusive nas séries iniciais. Também concedeu autonomia para a Educação a Distância, pois no artigo 80 dispõe que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No artigo 87, § 3º, incisos II e III, a mesma Lei reafirma que o Distrito Federal e o Município, e supletivamente a União, devem: “II - Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Redação dada pela Lei nº 11.330, 2006).

Dessa forma, os professores foram os principais alvos desses cursos, como esclarece Moran (2002, p. 274), porque o mesmo artigo 87, § 4º LDBEN, estabelece que, “[...] até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O objetivo da Lei, portanto, era que até 2006 todos os professores tivessem Ensino Superior completo.

A partir disso, o poder público passou a incentivar essa modalidade de ensino. Giolo (2008) esclarece que os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União, e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino. O autor cita os decretos e portarias que foram publicados anunciando as modalidades que estariam destinadas à Educação a Distância, aos cursos técnicos e superiores, à formação continuada; porém, o Ensino Fundamental “[...] era um nível no qual a educação a distância não deveria participar diretamente, oferecendo cursos. O Decreto n. 4.494/1998 retratou essa realidade ao prever ensino a distância no nível fundamental apenas para a formação de jovens e adultos” (GIOLO, 2008, p. 1217).

O Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oficializou a oferta de cursos a distância por instituições públicas de Ensino Superior. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação não tratavam da formação de professores e do pedagogo na modalidade a distância, tampouco se referiam à preparação de professores para atuação na EaD (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012).

Segundo Moran (2009), a partir da criação da UAB as universidades públicas atuam de forma mais integrada com o Ministério da Educação do Brasil (MEC), tornando-se um sistema articulador que privilegia a formação de professores em regiões carentes. A UAB não é uma instituição de Ensino Superior, mas uma articulação entre as universidades estaduais, federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), para oferecimento de cursos superiores a distância, de licenciatura, bacharelado, tecnológicos, especialização e extensão. De acordo com o autor, a EaD finalmente transforma-se em política pública, pois recursos, apoio e ações possibilitaram que um significativo número de alunos tenha acesso ao Ensino Superior.

Observando a crescente importância da EaD, Giolo (2018) retoma que foi com a Medida Provisória nº1.477-39, de 8 de agosto de 1997, transformada na Lei nº 9.879/1999, que a modalidade a distância ganhou força, uma vez que autoriza as instituições educacionais com fins lucrativos a atuarem na Educação Superior, fazendo dela um terreno fundamental para seus investimentos. Segundo o autor, isso explica o fato das matrículas de Educação Distância serem controladas pela iniciativa privada à razão de 90%. De acordo com o mesmo autor, com a crise econômica e a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a oferta de vagas da EaD em instituições públicas reduziu-se drasticamente, e a educação a distância passou a ser quase exclusivamente privada, invertendo-se completamente a perspectiva inicial, quando toda a oferta era pública.

A expansão da educação superior, de acordo com Morés (2017), permitiu que a universidade estivesse mais próxima da sociedade, a fim de melhor atender suas necessidades. Dessa forma, observou-se, nos últimos anos, grande incentivo à expansão da Educação Superior, com a criação de novas universidades, abertura de novas vagas nas universidades já existentes e ampliação de novos campi e polos EaD. A autora também aponta mudanças em relação à superação do “[...] inevitável desafio de se repensar as práticas pedagógicas cristalizadas nas instituições educacionais frente ao acelerado avanço da ciência e das tecnologias da informação e comunicação que determinaram uma nova dinâmica social” (MORÉS, 2017, p. 146).

Quanto aos conteúdos e às formas de trabalho na Educação a Distância, Moran (2002) lembra que a maior parte dos cursos presenciais e a distância continua enfatizando o conteúdo, a informação, o professor, o aluno individualmente e a interação entre o professor/tutor. Segundo o autor, alguns cursos a distância já estão preocupados com a construção do conhecimento e a interação, com o equilíbrio entre individual e o grupal. Assim uma parte do conteúdo é construída previamente, e a outra, ao longo do curso.

Ainda segundo o autor, essas relações dependem de uma série de condições: do professor, da maturidade do grupo e da sua motivação, do tempo disponível e da facilidade de acesso. Assim como no presencial, alguns alunos se comunicam bem no virtual, outros não, alguns são rápidos na escrita e no raciocínio, outros não (MORAN, 2002). Por isso, o autor acredita que é importante experimentar novas metodologias que a Educação a Distância possibilita, desenvolvendo atividades, pesquisas, projetos e formas de comunicação em ambientes presenciais e virtuais, porque, assim como no presencial, alguns alunos tentam monopolizar as falas e outros só observam.

À universidade, cabe

[...] assumir um novo papel, devendo catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizando e disseminando entre todos os segmentos da sociedade os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários. Essa nova proposta de conhecer o processo de ensinar e aprender a distância visa ao questionamento da EaD sobre a forma prepotente ou única de educação do futuro. Tentar viabilizá-la garante projetos acadêmicos que possibilitem uma educação para todos, e as mudanças produzidas pelos avanços tecnológicos precisam ser consideradas conquista da humanidade [...] (MORÉS, 2017, p. 147-148).

Belloni (2002) coloca na pauta de discussão o conceito de tempo, referindo-se ao início do século XXI como um futuro que já chegou. Isso porque agora observam-se modos de socialização e mediação antes inéditos, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados, como a realidade virtual. “A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância” (BELLONI, 2002, p. 139).

Ao campo da educação cabe gerenciar desafios imensos, tanto teóricos como práticos, pois, ainda segundo Belloni (2002), as novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber, novos modos de aprender. Os jovens são muito mais autônomos e voltados para a construção de um conhecimento mais ligado à experiência concreta (real e virtual), em contraposição ao modelo de transmissão bancário de conhecimento abstrato praticado pela escola.

Segundo Moore e Kearsley (2013, p. 390, *apud* VERMELHO, 2014, p. 6), a educação “[...] deixou de ser um processo de aquisição de conhecimento como preparação para a vida e tornou-se um processo de inicialmente preparar e então ‘reparar’ o conhecimento ao longo da vida”. Os autores refletem sobre a educação a distância e o papel da educação de uma maneira geral na sociedade atual, quanto a envelhecimento da população, aumento da quantidade de conhecimento produzido e escassez de textos impressos, necessidade de democratização dos

dados e criação de condições para a empregabilidade em um mercado dinâmico que os sistemas de ensino não conseguem atender. Porém, ressaltam que a EaD já alcançou um escopo de qualidade e densidade teórica que a coloca como uma alternativa que vai além da objetividade profissionalizante, tornando-se passível de produzir uma educação a distância reflexiva e efetivamente formativa.

Para Moran (2009), as atividades a distância passaram a ser imprescindíveis para as aprendizagens atuais, atendendo a situações muito diferenciadas de uma sociedade cada vez mais complexa e, apesar do preconceito de muitos, são fundamentais para modificar processos insuficientes e caros de ensino para muitas pessoas, ao longo de suas vidas.

Considerando-se a crescente oferta de cursos de licenciaturas a partir da Educação a Distância, na próxima subseção aborda-se a importância da formação de professores.

2.2.2 Formação de Professores

Gatti, Sá e André (2011) acreditam na necessidade de uma atuação política mais incisiva em relação à formação das licenciaturas. Discutem em suas pesquisas o perfil dos profissionais da educação, que estão chegando às salas de aula com “[...] condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem do seu trabalho para chegar à cidadania plena” (GATTI; SÁ; ANDRÉ, 2011, p. 117).

No livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, (GATTI *et al.*, 2019) discutem a formação docente articulada à função social do professor. As autoras analisam as políticas, as ações e dados educacionais na contemporaneidade, tendo como foco os estudantes nas licenciaturas e os formadores de professores. Apresentam uma visão da história da formação de professores no País e os desafios que são colocados atualmente aos processos de escolarização e de formação para o exercício da docência.

As autoras afirmam que o mais importante é considerar a gravidade da temporalidade quando se trata de formar pessoas, principalmente nesta sociedade cibernética. Isso porque as formações e aprendizagens requerem tempo de maturação, tempo este que não condiz com a urgência dos problemas educacionais enfrentados. Reforçam que mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais, que levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos. Portanto, “[...] não podemos pensar em futuro para o país com apenas uma pequena elite bem formada (GATTI *et al.*, 2019, p. 303).

Ainda de acordo com Gatti *et al.* (2019), a universalização do acesso à Educação Básica fez crescer a demanda urgente por professores, o que determinou a opção por cursos mais rápidos, com programas simplificados e na modalidade EaD, sem forte regulação e monitoramento. Acreditam ser necessário atuar na perspectiva da quantidade aliada à qualidade e, com urgência, qualificar melhor as formações docentes, tanto a inicial nas graduações, quanto as continuadas para professores em exercício.

Gatti (2009, p. 90) pondera que a formação de quem vai formar é central nos processos educativos formais, e que é preciso caminhar na direção da preservação de uma civilização que apresente possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. A autora evidencia que “[...] compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país”. A pesquisadora discute o amplo conceito de qualidade na educação, que se alia à qualidade da formação dos professores, em graduações ou em processos de educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no cotidiano escolar. Isso levanta uma discussão sobre o papel dos cursos superiores formadores de professores, tanto sobre o currículo institucionalizado, como sobre os formadores de professores - os docentes do ensino superior. A mesma pesquisadora afirma que é preciso considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais das formações. Observa que isso não implica aligeirar a formação dos docentes, mas construir, nas instituições que se propõem a desenvolver essa formação, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional.

Day (1999) destaca que a necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar está levando a políticas que se centram na qualidade dos professores e do ensino na sala de aula. Assim, muitos esforços estão sendo feitos para garantir uma formação contínua frequente, para que “[...] possam atualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança” (DAY, 1999, p. 85).

Barth (*apud* DAY, 1999) menciona a aprendizagem na vida dos professores como um “lugar perigoso”, e relaciona o início da carreira docente a professores preocupados em aprender o seu ofício. Com a curva da aprendizagem, a rotinização que os anos lhes proporciona transforma-os em profissionais exaustos. O autor explica que “[...] parece que a vida na escola é tóxica para a aprendizagem do adulto. Quanto mais tempo se mantiver lá, menor será a aprendizagem. É incrível!” (BARTH 1996, p. 28-29, *apud* DAY, 1999, p. 86).

Muitas formações por quais os professores passam não satisfazem suas necessidades intelectuais e de motivação, nem as necessidades para melhorar a qualidade da aprendizagem de seus alunos. "Os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional" (DAY, 1999, p. 86). O desenvolvimento do professor, segundo o autor, deve considerar os aspectos sociais e psicológicos que podem auxiliar ou não a sua aprendizagem.

Não se trata de reputar apenas à formação do professor o desempenho atual das redes de ensino. Gatti (2010) lembra os múltiplos fatores que convergem para isso, dentre eles as políticas educacionais, os aspectos culturais e de hábitos locais, as diferenças socioeconômicas de alunos e pais de alunos, a gestão das escolas, a própria condição do professorado na sua formação inicial e continuada, os planos de carreira, os salários e as condições de trabalho.

A importância da formação do professor está no seu papel social, que consiste em ensinar, e “[...] sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição e formação de valores e de exercício de cidadania” (GATTI, 2010, p. 1360).

A docência requer, além de completa e relevante formação inicial de professores, remuneração que atraia os jovens e retenha os bons professores, compromisso docente com equidade e inclusão, ambiente de trabalho seguro, saudável e estimulante para o ensino e para as aprendizagens e desenvolvimento profissional contínuo (GATTI *et al.*, 2019, p. 97).

Segundo Saviani (2011), as condições de trabalho docente têm impacto decisivo na formação, ligando-se diretamente ao valor social da profissão. Sendo assim, se as condições de trabalho são precárias, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não se sentirão estimulados para investir tempo e recursos numa formação exigente e de longa duração. Como consequência, os cursos de formação de professores terão alunos desestimulados e pouco empenhados, o que repercute negativamente em seu desempenho. Para este autor, a educação deve ser eleita como máxima prioridade, ser definida como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional, carreando para ela todos os recursos disponíveis. Explica que não se trata de uma competição com outras áreas necessitadas, como saúde, segurança, estradas, desemprego e pobreza, mas de uma via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas.

Na próxima subseção, procede-se a uma discussão sobre a Educação a Distância e a formação de professores, problematizando o papel da EaD nesse processo na sociedade contemporânea.

2.2.2.1 Discussão sobre EaD e a Formação de Professores

O crescimento de 49,7% no número de matrículas nos últimos dez anos (INEP, 2018), nos cursos de licenciatura que oferecem a modalidade a distância, demonstra a busca por superar a baixa oferta dos cursos presenciais até o final do século passado, quando a disputa por uma vaga era por meio de vestibulares.

Moran (2002) destaca que, já no início do século XXI, existia grande diversidade de cursos ofertados na EaD. Havia cursos de curta e de longa duração, cursos para poucos e para muitos alunos, cursos totalmente *online e* virtuais, e outros, impressos, que utilizavam somente os correios. Alguns cursos eram pacotes de conteúdo com pouca interação e outros com muito intercâmbio, que possibilitavam a criação de comunidades de aprendizagem. O autor alega que os cursos a distância avançaram até o ensino superior em virtude de seu baixo custo, liberdade de acesso e facilidade de comunicação.

No contexto atual do capitalismo, com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos, como a *internet*, o campo educacional entra como uma fatia generosa de mercado, extremamente promissora e com altas taxas de retorno para os investimentos privados. Segundo Belloni (2002, p. 121), é aí que se abre o mercado para a educação a distância, quando se combina o uso intensivo das TIC com as técnicas de gestão e marketing, “[...] gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem”.

Barreto (2008) explica que o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), constituído pelo Decreto de 20 de outubro de 2003, apresentou um plano de ação visando reestruturar, desenvolver e democratizar as instituições federais de Ensino Superior pondo a EaD como alternativa para multiplicar o número de alunos sem alterar o quadro de docentes e os investimentos. A autora discorre sobre a ênfase na multiplicação dos polos de formação de professores, tomando como parâmetro a “fábrica” e trazendo à tona a industrialização do ensino. Relaciona a produção em série de professores como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados por elas, assim como a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação. O argumento central tem sido referido ao valor incontestável da “democratização”, em um discurso que restringe a racionalidade instrumental. É a questão de “[...] ‘barateamento’ desta formação, nos seus diferentes sentidos” (BARRETO, 2008, p. 930).

A autora discute que essa cadeia de simplificações remete a uma abordagem neotecnista, cujo núcleo é a substituição tecnológica de postos a serviço da “fábrica”, visando à produção de mais professores. No entanto, afirma que é preciso reconhecer que o acesso em

si não é suficiente. A essa cadeia de simplificações, Barreto (2008) refere-se aos pacotes e a tutores no lugar do trabalho docente, o aligeiramento que descaracteriza a formação, a derrama de diplomas, a prática apartada da pesquisa, a ausência de discussões coletivas e a falta de questões formuladas a partir de situações vividas pelos sujeitos que aprendem e ensinam.

Bourdieu (2002) suscita reflexões sobre as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário e superior, pois o preço a pagar pelos benefícios da “democratização” passa a ser o valor econômico e simbólico dos diplomas. Inicia-se um fenômeno de desvalorização dessa multiplicação de diplomas dos recém-chegados, que são os estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente. Esses estudantes, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes pagam com pesados sacrifícios a obtenção de um diploma desvalorizado, e são voltados à exclusão do mercado de trabalho, sem dúvida mais estigmatizante e mais total do que era no passado. A instituição passa a ser considerada, segundo o autor, “[...] um engodo, uma imensa decepção coletiva” (BOURDIEU, 2002, p. 221).

Voltando-se para este lado, Giolo (2008, p. 1228) avalia essa modalidade, principalmente quanto à formação de futuros professores que irão enfrentar uma turma de alunos:

[...] vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação.

O autor argumenta ainda sobre a formação do professor, afirmando que ela caminha junto com a formação de pessoa autônoma e com superação de toda a sorte de inibições. Giolo (2008) questiona: “Como se fará isso, via internet?” Sugere o bom senso “[...] que as maravilhas da tecnologia da informação devem jogar a favor da sala de aula e não contra ela, especialmente quando se trata de formar professores que serão destinados às salas de aula”. Defende a teoria de que “[...] a formação de pedagogos a distância deveria, talvez, se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais”, salvo em alguns casos (GIOLO, 2008, p. 1229).

Moran (2002) acredita que, dentro de poucos anos essa discussão sobre a pertinência do ensino presencial e ou do ensino a distância terá muito menos importância. Caminha-se para uma integração dos núcleos da educação a distância com os da presenciais. O autor argumenta que o ensino híbrido se tornará mais frequente, com a maioria dos cursos de graduação e de pós-graduação de forma semipresencial e os cursos a distância com aproximação presencial virtual, a partir de maior contato audiovisual entre os participantes (MORAN, 2002).

As universidades passaram a investir na utilização da *Internet*. Moran (2002) destaca que todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar formas de integrar o presencial e o virtual, para promoção de uma aprendizagem significativa. É importante que os núcleos de educação a distância saiam do seu isolamento e se aproximem dos grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, facilitando assim o trânsito entre o presencial e o virtual.

Alvez (2009) chama de história vitoriosa a expansão da EaD, pois desde as suas origens, em 1904, milhares de pessoas construíram essa história de sucesso. Assim como ele, são muitos os autores que acreditam que, para que o “[...] país progrida e possa resgatar uma enorme dívida social acumulada ao longo dos séculos”, a democratização com acesso aos níveis superiores de ensino é o caminho mais promissor. A EaD vem seguindo este ideal democrático de acessibilidade, abrindo espaço para a questão da qualidade dos cursos oferecidos como desafio a ser superado.

Dentre os cursos de licenciatura, os que mais têm crescido são os de Pedagogia. De acordo com pesquisa de Gatti *et al.* (2019), eles iniciam o século com alto percentual de matrículas no setor privado, 67,6%, e chegam, em 2016, a 81,4%. Segundo as autoras, mais da metade (52%) dos alunos da Pedagogia frequentam cursos EaD nas instituições privadas e consideram estes números preocupantes, uma vez que se tornam complicadas as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, gestores e educadores, e o acompanhamento de estágios, como recomenda o CNE. Sugerem que essas novas abordagens nas redes de ensino devem ser repensadas.

Segundo as pesquisadoras, a formação de professores merece consideração das políticas, dos gestores, das instituições e seus docentes, no que se refere ao papel e às práticas políticas e institucionais. Entre alguns aspectos sinalizados pelas autoras, destaca-se: superar a condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a Educação Básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, bem como à construção de uma carreira digna; ter claro o perfil desejável desse profissional, considerando-o um agente atuante na construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social; buscar

avanços na construção da perspectiva de que a docência é um trabalho que abrange, tanto conhecimentos e competências específicas, como princípios e valores profissionais, postura esta que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar; repensar as propostas imediatistas e programas de formação rápida e em modalidades de educação a distância que não têm contribuído para aumentar a sua qualidade, sendo necessário, portanto, aliar qualidade e quantidade (GATTI *et al.*, 2019).

Por sua vez, Tarcia *et al.* (2017) afirmam que, diante do movimento de democratização da informação e do conhecimento, a qualidade não pode ser dissociada da quantidade de ofertas e de oportunidades para a formação profissional que a educação a distância proporciona.

Na subseção que segue, apresenta-se um panorama dos estudos já realizados sobre a profissão docente e o futuro da profissão docente.

2.3 Profissão Docente e Futuro da Profissão Docente

A palavra professor vem do Latim *professor, ōris*, no sentido de o que faz profissão de, o que se dedica a; *professum*, de *profitēri*, no sentido de declarar perante um magistrado, confessar, dar a conhecer, mostrar, ensinar, ser professor (Dicionário Houaiss *online*).

O ensino escolar, como é conhecido hoje, surge na Europa Moderna nos séculos XVI e XVIII, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica. Esse ensino passa a ser essencialmente uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra profissão. Primeiramente, professar, exercer uma atividade em tempo integral, e em segundo lugar, professar, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por meio de sua conduta moral como professor (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Com o surgimento do ensino escolar surgem também os professores, e a “idade da vocação” “[...] se caracterizava pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externas, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 556). No entanto, essa “idade da vocação” não está totalmente superada, pois, segundo os autores, continua a marcar o trabalho das professoras e seus *status*.

Na sequência deste texto, aborda-se o tema profissão docente em mais profundidade.

2.3.1 Profissão Docente

Ingressar na carreira docente e inserir-se na profissão não são tarefas simples, pois os primeiros anos de atuação requerem adaptação. Trata-se de um período de transição: de estudantes a docentes. Marcelo (2009) explica que essa transição é um período de tensões e aprendizagem intensas, em contextos desconhecidos. Nesse período os professores devem adquirir “[...] conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO, 2009, p.128).

Essa transição de estudantes a professores, segundo Huberman (1992), Marcelo (2006, 2009) e André (2012), vem sendo discutida como “choque con la realidad”, conceito este popularizado por Simon Veeman (1984), para referir-se a

[...] la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje - del tipo ensayo - error en la mayoría de los casos -, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico⁴ (VEEMAN, 1984 *apud* MARCELO, 2006, p. 7).

Os problemas que o Veeman (1984) destacava a partir dos meados do século XX continuam os mesmos no início do século XXI, como “[...] gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente⁵” (VEEMAN, 1984, *apud* MARCELO, 2006, p. 7-8).

Huberman (1992) pesquisou sobre o “ciclo da vida” profissional do professor e, ao analisar a carreira docente, classificou como “Entrada na carreira” os dois a três primeiros anos, quando o profissional entra em choque com a realidade e confronta a complexidade da situação profissional. Paralelamente vem o entusiasmo, a experimentação, a exaltação por finalmente assumir a responsabilidade de ter a sua sala de aula, seus alunos, programa a ser seguido, sentindo-se colega num determinado grupo profissional. É comum a literatura apontar para dois aspectos, a sobrevivência e a descoberta, que são vividos paralelamente, sendo o segundo aspecto o que permite suportar o primeiro (HUBERMAN, 1992). Logo após esse período vem a “Fase da estabilização”, a fase do comprometimento e da tomada de responsabilidades. O autor explica que, nessa fase, em um dado momento “[...] as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

4 Situação pela qual muitos professores passam no primeiro ano de ensino. Segundo esse autor holandês, o primeiro ano é caracterizado por ser, em geral, um processo de aprendizagem intensa - do tipo tentativa – erro, na maioria dos casos, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio do valor do prático (Tradução nossa).

⁵ “Gerenciar a sala de aula, como motivar os alunos, como interagir com os pais e colegas de classe e, em última análise, como sobreviver pessoal e profissionalmente.” (Tradução nossa).

Seguindo a classificação, vem a “Fase da diversificação”, quando o professor já se sente seguro para novas experiências e até para tecer críticas. Aceita novos desafios como uma alternativa a um receio emergente de cair na rotina. Pondo-se em questão, distanciando-se, autoavaliando-se, sua trajetória chega à “Fase do desinvestimento”, em que ocorre um fenômeno de recuo e de interiorização, no final da carreira profissional. “É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais ‘construtivista’ da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente” (HUBERMAN, 1992, p. 57).

De acordo com Fanfani (2007), a profissionalização docente entrou em crise, uma vez que aconteceu a massificação do acesso à educação, a qual gerou novas contradições, pois “[...] cuando no existen determinadas condiciones sociales del aprendizaje, muchos profesores no se resignan a ‘bajar el nivel’ de la enseñanza de su disciplina, pero al mismo tiempo mantienen su adhesión al ideal de la igualdad de oportunidades”⁶ (FANFANI, p. 337-338). O autor também discute sobre a mescla nem sempre equilibrada de profissionalismo e vocação, que impõe ao professor a ideia de “missão”, de humildade e dedicação, “[...] cualidades clásicas del buen maestro de escuela”⁷ (FANFANI, 2007, p. 343).

O autor acredita em uma nova identidade do trabalho docente pautada em uma combinação renovadora dos componentes que envolvem a profissão. Nessa nova identidade o conhecimento técnico do ofício é fortalecido pela: capacidade do professor para solucionar problemas do ensino aprendizagem; vocação, compreendida como compromisso ético/moral, de respeito, cuidado e interesse pelo outro, seu aprendiz, que é um sujeito de direitos; e, politização – o professor está comprometido com a formação de um cidadão ativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, mais livre e, portanto ‘mais humana’.

Tardif (2013) explica a origem do termo professor e traça uma linha do tempo da profissão docente. Assim como Shulman e Shulman (2016), explica que a idade da vocação é caracterizada como uma “profissão da fé”: professar significava exercer uma atividade em tempo integral e exprimir sua fé mantendo uma conduta moral como professor. A pedagogia, do século XVI ao XVIII, era baseada no caráter da professora: “[...] a formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar *in loco*, pela experiência e imitando as professoras mais experientes”. O autor explica que o ensino era visto como uma

⁶ [...] quando não existem determinadas condições sociais de aprendizagem, muitos professores não se resignam a ‘baixar o nível’ do ensino de sua disciplina, mas ao mesmo tempo mantêm sua adesão ao ideal de igualdade de oportunidades (Tradução nossa).

⁷ [...] qualidades clássicas de um bom professor de escola (Tradução nossa).

vocação, ficando em segundo plano as condições materiais, como salário e estatuto. De modo geral, “[...] o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam” (TARDIF, 2013, p. 555).

Shulman e Shulman (2016) explicam que somente no século XIX o ensino passa à idade do ofício, quando os estados impõem a obrigação da presença das crianças nas escolas. Assim, a relação das professoras com o trabalho muda, e gradualmente deixa de ser vocacional; torna-se contratual e salarial. Em contrapartida, surgem novas exigências, como um investimento inicial pesado, pois para serem professoras teriam que se formar. Entretanto, Tardif (2013) lembra que na experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Foi durante todo o século XX que a profissionalização do ensino teve sua representatividade. Com o surgimento da idade da profissão, houve necessidade de que as professoras atendessem a algumas exigências, para serem reconhecidas (SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Para inserir a discussão sobre a idade da profissão, Tardif (2013) conceitua o termo, considerando profissão a atividade oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais. O profissional passa a ter formação universitária, uma corporação profissional reconhecida pelo Estado, e desse espera-se ética, autonomia e total responsabilização pelo seu trabalho. A profissionalização passa a ser uma tendência que atravessa todo o século XX, fazendo progressos significativos; no entanto, o autor questiona: “Estariamos definitivamente deixando para trás a idade da vocação e a idade do ofício?” (TARDIF, 2013 p. 562).

Em seus estudos, o autor analisa a profissionalização do professor, e afirma que ela não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Em relação aos conhecimentos dos professores, o autor enumera alguns, alegando que provêm da epistemologia da prática. Não sendo teóricos, são determinados pelo contexto socioeducacional e, até o momento, “[...] essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente” (TARDIF, 2013 p. 569).

Numerosas pesquisas já foram realizadas sobre a profissionalização docente e, segundo Tardif (2013), desde os anos 1980, são diversos fatores que bloqueiam seu desenvolvimento. Segundo o autor, os professores estão longe de verem seu *status* elevado, enfrentam deterioração de suas condições de trabalho e, se comparada à idade do trabalho, a idade da profissão coloca o trabalho do professor num regime de insegurança e instabilidade, voltando, assim, a certas características da idade da vocação. O reflexo disso deixa-se ver no grave problema de atração e de retenção de profissionais para atuarem na área da educação. Exemplo

citado pelo autor é de que nos Estados Unidos, um em cada dois professores deixa a profissão nos primeiros cinco anos da carreira.

Marcelo (2009, p. 8-9) observa que “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.” A profissão requer professores que tenham a perspicácia de reconhecer que o conhecimento se transforma constantemente e que os alunos estão acompanhando esse ritmo. Assim sendo, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, os professores terão de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. O autor utiliza a denominação desenvolvimento profissional por considerar que é adequada à concepção do professor como profissional do ensino, integrando diferentes tipos de oportunidades e de experiências, num processo de longo prazo.

Discute-se, na subseção que segue, o objeto desse estudo: o futuro da profissão docente.

2.3.2 Futuro da Profissão Docente

Morgado (2011) traz a problematização de que a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o estatuto social que lhe é devido. Embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental das sociedades contemporâneas e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio, tanto por ter se tornado complexa e exigente, como por ser “[...] exercida em condições que não ajudam” (MORGADO, 2011, p. 795). O autor utiliza o conceito de profissionalização docente, que corresponde à transformação de uma pessoa em um profissional habilitado a assumir funções específicas. A profissionalização contribui para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, porque lhe permite apropriar-se da cultura, de valores e práticas característicos da profissão. São esses elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional. O autor discute a respeito da formação de professores e afirma que se trata de uma questão importantíssima, porque dela depende a qualidade desses profissionais, a quem está delegada a tarefa de concretizar as expectativas que repousam sobre os sistemas de ensino.

Nóvoa (2017) faz uma discussão sobre a desprofissionalização do trabalho docente, que se manifesta de maneiras muito distintas, “[...] incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p. 1108). O autor critica a escolha da profissão docente, no Brasil e em muitos outros países, como “[...] uma segunda escolha, por

falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial” (NÓVOA, 2017, p. 1121). Acredita no comprometimento do trabalho universitário com o futuro dessa profissão, e pergunta: “[...] como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuírem para a sua renovação?” (NÓVOA, 2017, p. 1115). Esse mesmo autor lembra que

[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aula na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Marcelo (2009) reforça a necessidade de a profissão ser atrativa, questionando como fazer para conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que continuem aprendendo ao longo da carreira. Argumenta que

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Chamon e Santana (2018, p. 156) observam que “[...] poucos trabalhos estão diretamente relacionados à RS do futuro em grupos sociais ligados a ensino/educação”. Em um estudo realizado sobre as representações sociais das professoras sobre o futuro na ótica dos estudos sobre o presenteísmo, consideram que os professores trabalham diretamente com a formação da futura geração e que o fato de se associar

[...] “esperança” e “educação” no núcleo da representação social é claramente indicativo da crença de um futuro melhor a partir da educação, o que, em certo sentido, repete crenças antigas sobre o papel da educação no progresso individual e coletivo (CHAMON; SANTANA, 2018, p.165).

Esse estudo revelou que as representações sociais das professoras sobre o futuro estão apoiadas em três dimensões: a primeira é esperança, ligada ao progresso, prosperidade e sucesso, que “são predominantemente positivos e apontam para um futuro mais distante, no qual sonhos e objetivos seriam atingidos”; a segunda é felicidade e trabalho, dimensão que aponta para um “presente atemporal”; e, por último, educação, que se acredita ser a “[...] mola da mobilidade social e esperança para um futuro melhor. No entanto, pode-se ler essa

associação também ligada ao próprio trabalho e razão de ser do professor, que é aquele que forma a geração futura [...]” (CHAMON; SANTANA, 2018, p.165-166).

Cordeiro, Seitenfus e Apostolidis (2018, p. 44) afirmam que “[...] diferentemente do que acontece com outras profissões, o ambiente profissional do professor é compartilhado por seus alunos, que vão construindo também representações sobre o que é ser professor”. As autoras verificam que os estudantes das licenciaturas constroem um conjunto de representações profissionais antes mesmo de iniciarem o exercício da profissão. Elas se referem a vários aspectos da profissão, entre eles, “[...] pode-se supor que, ao projetarem seu futuro profissional, os estudantes ativem diferentes representações, [...] de acordo com o contexto que lhes é apresentado ou que é por eles imaginado”. O discurso “[...] atribui toda a responsabilidade pela qualidade da educação ao professor, o que, os dados demonstram, é introjetado e reproduzido pelos futuros professores” (CORDEIRO; SEITENFUS; APOSTOLIDIS, 2018, p. 63).

Essas pesquisas corroboram o que Tardif e Raymond (2000) enfatizam quanto ao fato de a profissão docente ter sua trajetória iniciada pelo professor já em seus primeiros anos escolares:

[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Aborda-se, na subseção que segue, o aporte teórico metodológico da pesquisa que, apoiado na TRS, respaldou o trabalho da pesquisa de campo e o posterior tratamento dos dados.

2.4 Representações Sociais

Estudos apontam que a representação social ou coletiva é um fenômeno psicossocial que nasceu na Sociologia Clássica e na Antropologia, e que a teoria a ela relacionada foi desenvolvida especialmente com base nas obras de Durkheim e Lévy-Bruhl. No entanto, a Psicologia Social veio contribuir nesse processo, possibilitando um novo olhar sobre os indivíduos e sobre suas interações sociais (SANTOS; DIAS, 2015).

Moscovici (2001) explana que Simmel, numa visão sociológica, vê nas ideias ou representações sociais uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas em um conjunto de indivíduos e formar a unidade superior, que é a instituição (partido, igreja, etc.).

Explana também que Weber vem num sentido diferente, fazendo das representações um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos. Weber descreve um saber comum, que tem o poder de se antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos, de programá-lo. Entretanto, Moscovici (2001) reconhece Durkheim (1968) como o verdadeiro inventor do conceito, ao afirmar que existe nele uma dupla separação. Primeiramente, as representações coletivas separam-se das individuais, como o conceito das percepções ou das imagens. Em seguida, as representações individuais elaboram, na consciência de cada um, as representações coletivas, sociais. Assim, as representações individuais não são o denominador comum daquelas, mas sua origem, correspondendo "[...] à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência" (DURKHEIM, 1968, p. 621 *apud* MOSCOVICI, 2001, p. 47).

O autor explica que compreende as representações como homogêneas e vividas por todos os membros de um grupo, assim como se partilha uma língua. Elas têm por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. É coletiva, por isso e porque perdura pelas gerações, exercendo uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais. Moscovici (2001) esclarece que, em geral, para Durkheim (1968) as representações coletivas se opõem às individuais, devido à estabilidade de transmissão e reprodução de umas e à variabilidade e ao caráter efêmero de outras. Em síntese, explica que, se são comuns a todos, é porque constituem obra da comunidade, e se têm mais estabilidade que as sensações ou imagens, é porque as representações coletivas são mais estáveis que as individuais, e porque só eventos suficientemente graves conseguem abalar o equilíbrio mental da sociedade. Já o indivíduo é mais sensível até mesmo às pequenas mudanças que se produzem em seu meio.

Moscovici (2001) refere-se à contribuição de Lévy (1951) para abolir esse antagonismo entre sociedade e indivíduo. Afirma que o indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e que é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Afirma também que essas representações diferem de acordo com as sociedades e as instituições que lhe são próprias. Lévy classifica as sociedades humanas entre primitivas e civilizadas. A primeira está voltada para o sobrenatural, e suas percepções são de natureza mística; já o pensamento civilizado apoia-se em séculos de inteligência e reflexão. Segundo Moscovici, Lévy abriu caminho para uma nova perspectiva, para um caminho mais concreto e viável do que aquele apresentado pelos sociólogos da sua época.

O autor destaca ainda que o pensamento coletivo deve ser estudado em si e para si mesmo, sendo esta a prova mais significativa da autonomia social. Às representações coletivas

não cabe um pensamento estático, preestabelecido, como na visão clássica, porque se reconhece que são ao mesmo tempo construídas e adquiridas, não sendo os substratos, mas as interações que contam. O autor continua alertando que “[...] trata-se de compreender, não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

O autor assim discorre sobre as representações sociais:

Representando-se uma coisa ou uma nação, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro desses limites, o fenômeno pode ser denominado representação social. Tem um caráter moderno pelo fato de que, em nossa sociedade, substitui mitos, lendas e formas mentais correntes nas sociedades tradicionais: sendo seu substituto e seu equivalente, herda, simultaneamente, certos traços e poderes. (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

Segundo o mesmo autor, tudo o que resulta de uma ideia coletiva afeta os indivíduos em maior ou menor grau.

Jodelet (2009, p. 683) ressalta a dimensão subjetiva existente nas representações sociais, pois o sujeito não é isolado no seu modo de vida, mas autenticamente social: “[...] um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção”. A autora chama a atenção para o termo sujeito, que aparece frequentemente como de natureza conceitual, abstrata; cabe ao pesquisador “dar-lhe carne”, o que não é tarefa fácil.

As representações sociais acabaram desembocando na História a partir de 1980, extremamente ligadas ao processo histórico ou social e a sua corrente crítica, própria ao campo histórico. A Antropologia e a micro história passaram a fornecer os objetos de estudo, preconizando, por exemplo, o respeito à reabilitação da experiência dos atores sociais, considerados, a partir daquele instante, na sua singularidade. Isso, de acordo com Jodelet (2009, p. 691), “[...] levou a considerar o papel dos sujeitos tidos por ‘pensantes e que agem’ e a reconhecer a importância das reivindicações identitárias nas lutas pela dominação e reconhecimento social”.

Segundo Jodelet (2009), veio da Sociologia a contribuição de buscar as experiências vividas e os significados utilizados pelos indivíduos em suas condutas, como também a objetivação sob forma de evidência cotidiana e de interiorização, por meio das quais as normas e valores sociais são integrados interiormente pelos indivíduos. A autora destaca que as evoluções ocorridas nas ciências sociais deveriam incitar os psicólogos sociais que tratam de representações a aprofundar a análise de tudo que diz respeito à subjetividade, e acredita que a

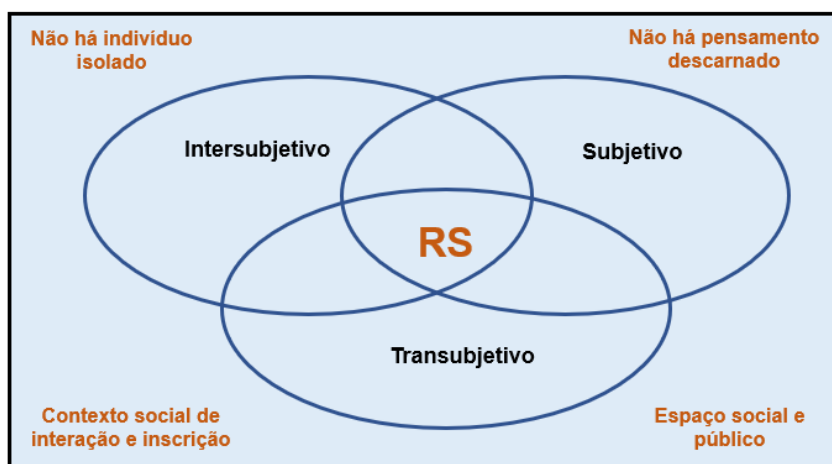
importância para o futuro é estudar de que maneira um trabalho sobre representações pode contribuir para um trabalho sobre a subjetivação e sua afirmação identitária.

Não existe representação social sem a preposição teórica da relação sujeito/objeto. Sá (1998) lembra que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Para falar de representação de alguma coisa é preciso especificar o sujeito e a população que a mantêm. Da mesma forma, para falar das representações de um dado sujeito social, é preciso especificar os objetos por ele representados.

Segundo Rios (2013), as representações sociais são construídas a partir da intersubjetividade e em um dado contexto social, como resultado das condições em que os sujeitos se encontram em face do objeto. Dessa forma, os sujeitos constroem a representação social dentro e a partir de um contexto social específico.

As representações sociais são relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. Assim como Sá, Jodelet (2009, p. 696) pontua que toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito. Acrescenta que esses sujeitos são concebidos como sujeitos pensantes, “[...] não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”. A autora propõe um esquema que delimita um universo de pertença das representações sociais (ver Figura 5).

Figura 5 – As Esferas de Pertença das Representações Sociais



Fonte: Esquema de Jodelet (2009, p. 695), com formatação da autora desta dissertação.

A autora francesa propõe a análise a partir de duas maneiras: seguindo o modelo de triangulação proposto com Moscovici (1984), sujeito-outro-objeto, numa rede de interações com os outros, por meio da comunicação social; ou, considerando a pertença social definida em

vários níveis, como a estrutura social e a posição de cada um nas relações sociais, a inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o contexto da vida em que acontecem as interações sociais, e o espaço social e público.

Segundo Jodelet (2009), a noção de subjetividade conduz a consideração dos processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos. Adverte para a distinção que deve ser feita entre as representações que o sujeito produz daquelas que ele integra passivamente, no contexto de suas rotinas de vida, ou sob a pressão da tradição, ou a partir da influência social. Vale lembrar que os sujeitos se situam no mundo por seu corpo, como estabelece a fenomenologia, e “[...] sua participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: não há pensamento desencarnado, flutuando no ar” (JODELET, 2009, p. 597).

Considerar o nível subjetivo permite ao pesquisador compreender uma função importante das representações, que são sempre de alguém, e

[...] seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo (JODELET, 2009, p. 597).

Segundo Jodelet (1989, p. 8), as representações sociais “[...] devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais”. Essas inter-relações afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual intervêm.

Para explicar a intersubjetividade, a autora remete a representações elaboradas na interação entre os sujeitos, apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em torno de um objeto de interesse comum. Já a terceira esfera, a transsubjetividade, compõe-se de elementos que atravessam o nível, tanto subjetivo quanto intersubjetivo. Na formação das representações sociais, a esfera da transsubjetividade situa-se diante da intersubjetividade, e remete a tudo que é comum aos membros de um mesmo coletivo, atravessando os espaços de vida locais. Essa esfera ultrapassa o quadro das interações e são endossadas pelos sujeitos sob a forma de adesão ou de submissão, (JODELET, 2009).

Guareschi (2000) sintetiza: “[...] pode-se dizer que as representações sociais superam o mito do *sujeito puro e objeto puro*. As RS são um conceito e um fenômeno que pertencem ao intersubjetivo. Elas representam, não só o objeto, mas também o sujeito que as representa” (GUARESCHI, 2000, p. 38, grifo do autor).

Sá (1998, p. 23) esclarece que, para uma primeira aproximação, “[...] a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para finalidade da pesquisa”.

Chamon e Santana (2018) chamam atenção para a interpretação à luz das representações sociais, explicando que a periferia da representação social é de difícil interpretação e que é essa tensão que vai permitir o tratamento das situações concretas.

Para Sousa *et al.* (2018, p. 20), “significação e contexto social são dimensões fundamentais de todos os fenômenos representacionais”, visto que possibilitam responder a questões relacionadas à produção do saber e sua transformação, em relação a contextos sociais e culturais, assumida em esferas públicas.

Pode-se perguntar: Existe representações sociais de tudo? De acordo com Sá (1998), para gerar representações sociais um objeto de estudo deve ter suficiente “relevância cultural” ou “espessura social.” Em caso de persistência de alguma dúvida quanto ao significado do conceito de representações sociais, Guareschi (2000, p. 38) esclarece:

[...] podem ser compreendidas como um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs. São um conhecimento, mas diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo. São um conhecimento social [...].

A compreensão do mundo por meio do senso comum é o porquê da Teoria das Representações Sociais. Sendo ela dinâmica, as representações estão sempre em mudanças constantes (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017).

Quanto aos processos formadores das representações sociais, salienta-se a exigência original da ancoragem e da objetivação. Quanto à primeira, devido à dificuldade intrínseca de sua identificação, o que obriga os pesquisadores a fazerem uma pesquisa histórica da vida e do pensamento popular, para o qual não se encontram facilmente fontes fidedignas. O autor sugere “[...] um trabalho em duas etapas, pelo menos no que se refere à ancoragem”. Para as dissertações, devem-se “[...] ocupar de uma descrição e/ou comparação das representações, enquanto se preparam para empreender, em suas teses subsequentes, a pesquisa da gênese dessas mesmas representações” (SÁ, 1998, p. 70-71).

De acordo com Moscovici (1984), todos os fatos escondem um lugar-comum, e “[...] para dar-lhes um rosto familiar, é necessário acionar os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado em memória e precedentes conclusões” (MOSCOVICI, 1984, p. 29).

Segundo o mesmo autor, o primeiro mecanismo esforça-se para ancorar as ideias estranhas, para torná-las categorias e imagens comuns, em um contexto familiarizado. O segundo mecanismo busca objetivá-los, ou seja, tornar algo abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente para algo existente no mundo físico. Esses dois mecanismos “[...] tornam o não familiar em familiar, primeiro por transferi-lo para nossa própria esfera particular, onde somos capazes de comparar e interpretá-lo, o segundo reproduzindo-o entre as coisas que podemos ver, tocar e controlar” (MOSCOVICI, 1984, p. 29).

De acordo com Moreira e Chamon (2015, p. 56), as representações podem ser identificadas a partir de três elementos: “dispersão da informação, focalização e pressão à inferência”. Esses três elementos levam o pesquisador a ter um olhar atento aos discursos produzidos.

A dispersão ocorre quando um grupo tem conhecimento parcial sobre o objeto, criando expectativas a partir de seus conceitos e promovendo um desequilíbrio, pois essas insuficiências provocam incertezas e ambiguidades favoráveis ao surgimento de um processo da representação social (MOREIRA; CHAMON, 2015).

A focalização é compreendida quando o grupo destaca alguns aspectos sobre o objeto, valorizando alguns em detrimento de outros, que são deixados em segundo plano. Trata-se da evidência de uma perspectiva do objeto de acordo com as orientações dos sujeitos, que se interessam por uns elementos e se desinteressam de outros (MOREIRA; CHAMON, 2015).

A pressão à inferência ocorre quando há necessidade de um posicionamento do grupo frente ao objeto e quando toma decisões sem, no entanto, obter todas as informações cabíveis e necessárias sobre ele (MOREIRA; CHAMON, 2015). São nessas circunstâncias que as pessoas trazem experiências vivenciadas anteriormente, constituídas no senso comum, e aproximam seus pré-conceitos ao novo objeto, tornando-o familiar aos seus conhecimentos. Nesse estado ocorrem os processos de ancoragem e objetivação, que tornam um objeto desconhecido em algo familiar (MOREIRA; CHAMON, 2015).

A ancoragem é abordada na próxima subseção.

2.4.1 Ancoragem

A ancoragem é um processo que transforma em categoria algo estranho, perturbador e intrigante ao sujeito, e compara esse objeto ao paradigma de uma categoria que se julga adequada. A âncora, portanto, classifica e nomeia alguma coisa, pois coisas não nomeadas são

estranhas e estrangeiras, como explica Moscovici (1984, 2010). Encontra-se resistência em descrever algo distante. Para superar essa resistência entre o objeto e a pessoa, é necessário que ele seja colocado em uma determinada categoria e receba um nome familiar. Assim, “[...] classificando o que não é classificável, nomeando o inominável, somos capazes de imaginá-lo, representá-lo. Representação é, basicamente, um sistema de classificação e denotação alocando categorias e nomes” (MOSCOVICI, 1984, p. 30, tradução nossa). Segundo o autor, o resultado é sempre um tanto arbitrário; porém, na medida em que se estabelece um consenso, a associação da palavra com a coisa se torna habitual e, quando o vocábulo se ancora no vocabulário da vida cotidiana, torna-se socializado.

Alves-Mazzotti (2008, 2015) explica que as interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito em que novas representações vão sendo produzidas, passando a

[...] a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Para classificar algo, Moscovici (1984) sistematiza que os indivíduos se limitam a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é e o que não é permitido em relação a todos os indivíduos incluídos em sua classe. A neutralidade não cabe nesse contexto, pois existem em cada objeto um ponto positivo e um negativo, a partir de uma hierarquia claramente classificada. Quando os objetos são classificados, os sujeitos revelam a sua “teoria” da sociedade e da natureza humana. Categorizar algo ou alguém equivale a escolher um paradigma daqueles armazenados na memória e fazer uma relação positiva ou negativa com ele. Dessa forma, “[...] nunca podemos dizer que conhecemos um indivíduo, nem que tentemos entendê-lo, mas apenas que tentamos reconhecê-lo, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria que ele pertence e assim por diante” (MOSCOVICI, 1984, p. 32). A ancoragem segue este propósito.

Para o psicólogo social romeno radicado na França, a teoria das representações tem duas consequências. A primeira é a exclusão da ideia de pensamento, de percepção. Isso pressupõe um ponto de vista baseado no consenso. A segunda diz respeito aos sistemas de classificação e nomeação, que não significam simplesmente uma rotulagem de pessoas ou objetos, pois têm como objetivo facilitar a interpretação de características, as interações e os motivos por trás das ações das pessoas, que contribuem de fato para a formação de opiniões. Nisso, essa teoria

comete “[...] excesso de excitação ou perplexidade, ao que poderíamos chamar de mania de interpretação” (MOSCOVICI, 1984, p. 37).

Na subseção 2.4.2 aborda-se o conceito e a função da objetivação.

2.4.2 Objetivação

A objetivação é um processo muito mais ativo do que a ancoragem. Foi definida como aquilo que se torna concreto, real. Levando o conceito para a História, foi assim descrita: aquilo que é desconhecido e despercebido em uma geração e que se torna familiar e óbvio na próxima. “[...] Essa domesticação é o resultado da objetivação” (MOSCOVICI, 1984, p. 38).

Moscovici aponta que “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, para reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar já é imaginar, preencher o que é naturalmente vazio de substância” (MOSCOVICI, 1984, p. 38). Mesmo que nem todas as palavras constituam material suficiente para serem vinculadas a imagens, ou que não haja imagens suficientes ou porque se associam a tabus, o autor explica que uma sociedade faz uma seleção daqueles a quem concede poderes figurativos, de acordo com suas crenças e com seu estoque de repertório pré-existente de imagens. Isso não implica mudanças que podem vir a acontecer. Porém,

[...] uma vez que uma sociedade tenha adotado esse paradigma ou núcleo figurativo, acha mais fácil falar sobre o que quer que seja o paradigma e por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ela são usadas com mais frequência. Então emergem fórmulas e clichês que resumem e juntam imagens que eram anteriormente distintos (MOSCOVICI, 1984, p. 39).

Assim como o viver é assimilado ao inerte, o subjetivo é assimilado ao objetivo. Suas representações são transformadas em realidade, e o desconhecido torna-se familiar, que é outra maneira de dizer que eles dependem da memória. E “[...] experiências e memórias não são nem inerte nem mortos. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, portanto, maneiras de lidar com memória” (MOSCOVICI, 1984, p. 43).

Jodelet (1989) também faz referência a esse movimento interior e exterior que as representações possibilitam, pois esses mecanismos

[...] permitem, igualmente, considerar o caráter simultâneo de concreto e abstrato das representações e de seus elementos, os quais têm um estatuto misto de percepto e conceito. Estatuto igualmente ligado ao fato de que o pensamento social remete aos eventos concretos da prática social e deve, para ser comunicado, permanecer vivo na sociedade, ser um pensamento em imagem” (JODELET, 1989, p. 8).

A análise desse processo entre ancoragem e objetivação visa compreender a relação e a interferência entre o social e o cognitivo, o modo como ambos interferem um no outro, produzindo assim uma teoria da representação social.

Ao contrário do paradigma informático, que confina todo o esforço científico sob a chapa de um mesmo molde, o modelo das representações sociais impulsiona a diversidade e a invenção e ergue o desafio da complexidade (JODELET, 1989, p. 21).

Alves-Mazzotti (2008) explica que o próprio Moscovici admite que, embora as representações sociais sejam “[...] entidades ‘quase tangíveis’ – na medida em que povoam nosso cotidiano –, a essência desse conceito não é fácil de apreender”. Entre as razões dessa dificuldade está sua interdisciplinaridade, pois é formada por conceitos da psicologia e da sociologia. Mas é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade, como expõe a autora, e que se justifica o esforço que vem sendo feito para superar essa dificuldade e assimilar seu legado.

São esses processos de ancoragem e objetivação que justificam a construção teórica da criação das representações sociais, proporcionando rigidez epistemológica ao objeto social (CHAMON; CHAMON, 2007). Se no final de uma pesquisa se concluir “[...] que não há uma representação, isto não deixa de ser um resultado válido e pode ser objeto de uma discussão crítica conclusiva” (SÁ, 1998, p. 47).

As próximas duas subseções foram organizadas para dar visibilidade à literatura já produzida sobre representações sociais aplicadas à educação, especificamente de professores e futuros professores.

2.4.3 Representações Sociais no Contexto da Educação

O aporte teórico da Teoria das Representações Sociais é cada vez mais efetivo na área da educação, tornando-se um instrumento teórico e metodológico que auxilia “[...] na compreensão das relações que se constituem na prática da escola e como um potencial político na identificação de um sujeito professor, contextualizando-o em uma dimensão psicossocial (SOUSA *et al.*, 2018, p. 21).

Para Crusoé (2004), por se constituir em uma teoria que relaciona o conteúdo das representações para o conhecimento de senso comum, permite aos sujeitos que interpretem o mundo e orienta a comunicação entre eles. O autor explica que, ao entrarem em contato com

determinado objeto, representam-no e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos. Do conjunto composto por observações e relatos surgirá um tipo de conhecimento que para ele é

[...] um conhecimento originário do diálogo, do intercâmbio de ideias e de impressões, da transmissão de informações. O diálogo permite que determinados conceitos ganhem competência e passem, muitas vezes, a ter um formato enciclopédico. Esse conhecimento exprime algumas das “ideias que pairam no ar”, que são capazes de revelar o que um determinado grupo pensa sobre alguma situação determinada. Trata-se muito mais de “manter a coerência” do que propriamente ampliar os conhecimentos, fornecendo informações, palavras e noções que estão, em geral, distantes, encontrando, enfim, nos “sábios amadores” algumas respostas que não poderiam ser encontradas de outra forma (CRUSOÉ, 2004, p. 109).

A Teoria das Representações Sociais “[...] é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações” (CRUSOÉ, 2004, p.107). Ela “[...] oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação” (CRUSOÉ, 2004, p.110). Compreender como as representações norteiam as ações dos indivíduos é uma possibilidade de leitura da realidade e do futuro da profissão docente.

Bueno (2002), que trabalha com o método biográfico, mostra que a questão da subjetividade está presente na base de muitos trabalhos sobre a vida de professores, carreiras e percursos profissionais dos docentes. Entre esses trabalhos estão os de Huberman (1992), Nóvoa (1992), Goodson (1992), Nono e Mizukani (2006) e Tardif (2013).

A subjetividade constitui, nesse quadro, uma via de acesso não linear com o conhecimento científico do sistema social. Segundo Bueno (2002, p. 20), a narrativa passa a ser legitimada por estabelecer uma microrrelação com o social e chama a atenção do pesquisador quanto ao olhar para este participante, pois “[...] aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém”.

Também para Goodson (1992), a atenção é direcionada à questão da subjetividade e da importância da voz do professor e daquele que almeja seguir a carreira. Dar voz a esses sujeitos, professores em exercício e graduandos em licenciatura de pedagogia, pressupõe valorizar a subjetividade e a reflexão sobre sua trajetória profissional e provocar uma representação social sobre o futuro da profissão docente.

Buscou-se, por meio dos instrumentos de investigação, conhecer aquilo que é subjetivo e pessoal para o participantes da pesquisa, para pensar a dimensão coletiva, isto é, “[...] compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos

sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar” (DUARTE, 2004, p. 2019).

Alves-Mazzotti (2015) contribui com um argumento significativo quanto à estreita relação entre representações e identidade, bem como quanto à importância do sentimento de pertença para o sujeito, que “[...] reforça a pertinência da vinculação proposta entre narrativas individuais e representações veiculadas por seu grupo profissional” (ALVES-MAZZOTTI, 2015, p. 92). A autora argumenta sobre a relação entre o estudo da identidade e seu meio social, como é proposto nesta pesquisa, na profissão docente. Aponta que “[...] a identidade é sempre constituída por meio da relação com o outro, por meio da diferença, daquilo que tem sido chamado seu exterior constitutivo [...]”, e é por ser constituída na “[...] relação com o outro, e por meio do discurso, que ela precisa ser compreendida com referência a locais históricos e institucionais específicos, no interior de práticas discursivas específicas” (ALVES-MAZZOTTI, 2015, p. 95).

Sousa e Villas Bôas (2011) alertam para o olhar psicossocial focado no âmbito da educação, que permite, não apenas contestar a separação entre individual e coletivo, mas também proceder a abordagens que ignoram que os indivíduos se constituem socialmente e, simultaneamente, constituem o contexto em que vivem. Lembram também que as políticas educacionais válidas são aquelas que consideram que a formação profissional do professor se dá na inter-relação de suas experiências de vida com as ações curriculares, e que considerar um indivíduo isolado, como analisar o desempenho do professor fora de seu contexto de atuação, produz baixo impacto social.

Na medida em que as temáticas da educação se utilizam da perspectiva das representações sociais, dão acesso aos problemas sociais, que estão em constante evolução e que são conduzidos pelos sujeitos (SOUSA *et al.*, 2018). Esse instrumento teórico metodológico mostra-se cada vez mais efetivo para “[...] a compreensão das relações que se constituem na escola e como um potencial político na identificação de um sujeito-professor” (SOUSA *et al.*, 2018, p. 21). As autoras também salientam que o interesse nesse campo possibilita apoio aos processos de constituição da subjetividade e à promoção de condições de consciência social, revelando contradições construídas no cotidiano e cristalizadas nas comunicações do senso comum.

Seguindo essa linha, Santos e Dias (2015) afirmam que o conjunto de ações individuais e coletivas das representações, assim como sua valorização pelo senso comum como fonte de conhecimento científico, são necessários para compreensão da realidade social.

Buscou-se, no estudo das representações sociais sobre o futuro da profissão docente, as realidades de cada pessoa desse grupo social, o que permitiu compreender a identidade, a personalidade, suas concepções individuais, assim como seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais (SANTOS; DIAS, 2015). As funções que as representações sociais cumprem, segundo Abric (1994), são a do saber, a identitária, a de orientação e a de justificação. A função do saber possibilita explicar a realidade e cria um senso comum para determinado grupo (CHAMON, 2007). A função identitária enquadra o sujeito ou o coletivo em um grupo de profissionais (Pedagogia), e a função orientação direciona as relações entre os sujeitos, os outros e o objeto pesquisado (graduandos/professores-sociedade-profissão/docente). Finalmente, a justificação vem para amparar a conduta adotada na situação em questão (contexto educacional). Assim, segundo Alves-Mazzotti (2008), é possível compreender

[...] (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 31).

Pesquisas em educação que se apoiam nesse referencial teórico metodológico têm grande complexidade a desvelar, devido à variedade de inter-relações que existem entre o sujeito professor e os contextos sociais que ele representa (SOUSA, 2019).

Na próxima subseção, apresentam-se representações sociais de professores em pesquisas já concluídas, para dar visibilidade ao conhecimento produzido a partir da TRS.

2.4.4 Representações Sociais de Professores e Futuros Professores

Alves-Mazzotti (2008, p. 23) sintetizam que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas “[...] teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos [...]”. Essas comunicações, compartilhadas por grupos de professores em suas diferentes realidades e já publicadas em repositórios e edições de revistas, são exploradas nesta seção.

Sousa e Villas Bôas (2011) organizaram um estudo pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC, São Paulo). Esse estudo concentrava uma rede de 34 grupos de pesquisas de 28 instituições, com mais de 100 pesquisadores,

associadas a diferentes áreas e formações dos países Brasil, Argentina, Grécia e Portugal. O objetivo foi pesquisar as RS de 3 mil universitários dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Foram encontradas representações sociais hegemônicas que, segundo as autoras, são denominadas assim em relação àquelas partilhadas por estudantes dos cursos acima descritos, independentemente do país e das características variadas dos seus perfis, como nível socioeconômico, sexo, cor, etc.

As representações sociais hegemônicas dos graduandos em Pedagogia e Licenciaturas referentes ao trabalho docente foram divididas em três eixos de análise: (a) dimensão vocacional do trabalho docente percebido como atributo do professor, uma espécie de competência, ligada a atributos pessoais, tais como ‘ter jeito com criança’, ‘ser comprometido, dedicado, afetuoso e abnegado’, além de uma associação direta com a questão de gênero, pois a profissão docente aparece como uma vocação feminina por natureza; (b) dimensão associada entre práticas de cuidado (maternagem) e práticas docentes a partir das ideias de dedicação, respeito às regras, afeto etc.; e, (c) dimensão ligada à questão da afetividade relacionada aos sentimentos de angústia (dificuldades inerentes à profissão), sucesso (depende do outro, ou seja, do aprendizado do aluno) e falta de perspectiva no trabalho (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011 p. 281). Concluíram que o trabalho docente é compreendido, não por elementos da formação acadêmica, mas por elementos universalizados da cultura. As RS contribuíram para evidenciar que a compreensão do pensamento do professor articula o saber que ele constrói na prática concreta, e que indica como são estruturados os conhecimentos da ciência da educação com os conhecimentos do senso comum, mostrando que esses conhecimentos orientam a docência. O que ocorre é uma mediação, uma relação entre ambos a partir da construção mental do sujeito e de sua atividade simbólica (SOUSA, VILLAS BÔAS, 2011).

Cordeiro, Seitenfus e Apostolidis (2018) obtiveram como representações de um grupo de jovens formandos em Licenciatura em Física e Matemática a existência de dois sistemas de referência, um ligado à estabilidade e reconhecimento profissional e outro à função social da docência, ambos ativados pelo contexto (cenários de escola boa e de escola fraca) que as pesquisadoras proporcionaram para as projeções que teriam de futuro projeto profissional. As autoras trazem à tona a discussão do discurso dominante, que atribui toda a responsabilidade pela qualidade da educação ao professor, sendo ela refletida também nos futuros docentes. A ideologia reforça que “[...] ser bom professor é ser capaz de usar sua competência e conhecimento para promover a aprendizagem dos alunos, independentemente das condições de trabalho”. Dessa forma, as próprias políticas públicas reafirmam a ideia de que basta investir na formação docente inicial ou continuada para que se resolvam os problemas educacionais,

uma vez que “[...] seria a incompetência dos docentes a maior (ou até mesmo a única) causa do baixo desempenho dos estudantes” (CORDEIRO; SEITENFUS; APOSTOLIDIS, 2018, p. 63). As autoras observaram, nas representações desse estudo, que o professor introjeta responsabilidade e culpa que não são dele, e que investe em práticas sustentadas mais na afetividade que no conhecimento técnico-científico.

As representações de professores coordenadores de escolas municipais foram analisadas por Chamon e Santana (2018), sobre o futuro a partir do presentismo de François Hartog, e mostraram três dimensões. A primeira delas, a existência da ideia de esperança ligada a sucesso, progresso, inovação e prosperidade. É uma visão temporal, positiva, apontando para um futuro melhor do que o presente, mas nessa dimensão também aparecem aspectos negativos, como incerteza e medo. A segunda dimensão está ligada a desejos tradicionais, como afirmam as autoras, de segurança e estabilidade, ligadas a família, saúde, paz, felicidade, trabalho. É uma visão atemporal e pode ser lida como presentismo. A última dimensão é a da educação, e liga-se a ideias de mobilidade social e esperança para um futuro melhor. Essa ideia está ancorada em uma crença antiga e bastante difundida pela sociedade. Também em relação à dimensão da educação foi observado “[...] o próprio trabalho e razão de ser do professor, que é aquele de formar a geração futura” (CHAMON; SANTANA, 2018, p. 166). Cabe explicar que a discussão foi direcionada pelo conceito de presentismo, quando, segundo as autoras, o presente é instável, veloz e não abre espaço para o futuro e para a expectativa.

Jardim *et al.* (2018) tiveram como objetivo conhecer as representações de professores e gestores da educação profissional sobre o futuro. Apareceram como resultados elementos relacionados à família, à esperança, à tecnologia, à incerteza, à realização, ao planejamento e ao sucesso. As autoras também fizeram uma inversão em seu estudo, procurando conhecer as representações sociais desse grupo sobre o seu futuro e o futuro da própria educação profissional. Quanto ao seu futuro, apareceram representações marcadas pela incerteza, que ameaça suas esperanças. Já para o futuro da educação profissional, as representações foram marcadas pela esperança que, de acordo com as autoras, traduz a identificação dos participantes com a instituição em que atuam.

Ainda sobre representações sobre o futuro, também já foram objeto de estudo conhecer o que pensam os professores de escolas públicas municipais sobre a Educação Ambiental. Monteiro e Monteiro (2018) observaram que os professores representam a escola como um local propício para a formação integral do aluno e como um ambiente que privilegia o diálogo interdisciplinar, o que a torna um local favorável à criação de valores e ações solidárias. As autoras perceberam nas representações que, embora os professores saibam da importância do

trabalho coletivo para a obtenção do sucesso, demonstram inter-relações ineficientes. Também foi percebido o interesse dos participantes em buscar melhor qualidade de vida e sustentabilidade, porém reforçam a necessidade de formação continuada para trabalhar com Educação Ambiental e julgam que a responsabilidade é dos órgãos públicos.

Carneiro e Monteiro (2018) buscaram as representações sociais dos professores e alunos de Pedagogia sobre a mediação nas modalidades educacionais EaD e presencial. Perceberam que o objeto inicial de representação não constituiu objeto representado pelos alunos, uma vez que metade deles não conhecia o conceito de mediação. Encontraram, portanto, para ambos os grupos de participantes, a representação social de que a educação presencial é mais efetiva, pois conta com a presença física do professor. Foi possível, nesse estudo, descortinar uma visão afetiva e até mesmo conceitual da modalidade presencial, uma vez que os professores do curso tiveram suas formações acadêmicas nessa modalidade e não tinham a experiência de ser aluno na EaD. As representações sociais dos professores acerca da mediação foram marcadas, segundo os autores, pelo contexto de suas formações, pois colocaram a sua própria formação como ideal.

Segundo Sousa (2019), o futuro é, para os educadores, um ponto central que orienta toda a sua ação educativa. A ação do professor ocorre no presente, no entanto será no futuro, distante ou próximo, que ele descortinará os resultados de sua ação. É na construção do futuro do aluno e da sociedade que o educador mergulha suas esperanças, que lhe trarão forças para lutar contra as adversidades do presente. A autora responde à pergunta que intitula seu texto, “Qual futuro?”, mostrando que acredita que não se deve buscar apoio em resultados baseados em um conjunto de estratégias tecnológicas ou idealismos. Acredita que compreender as representações de professores sobre a profissão, sobre suas tarefas cotidianas, as relações pedagógicas com alunos, com a escola e consigo mesmo pode configurar um “reencantamento de valores” que se apoie na promoção e construção do futuro (WIEVIORKA, 2015, *apud* SOUSA, 2019, p. 131).

Conhecer representações sociais de professores em exercício e de graduandos sobre o futuro da sua profissão pode ser uma ferramenta eficaz para a construção de uma educação de qualidade. Assim, com o objetivo de levantar dados que possam ser analisados e identificar as possíveis representações sociais, na próxima seção é apresentado o método de pesquisa adotado.

3 METODOLOGIA

Pesquisar, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 19), significa “[...] procurar respostas para indagações propostas”. Seguindo esta linha, buscou-se, por meio da aproximação com a realidade, fazer uma combinação entre teoria e dados (MINAYO, 1993).

Para Sá (1998, p. 33), “[...] pesquisar é, na sua acepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa”. Estudar seguindo a proposição teórica da representação social é sempre sobre alguém (o sujeito) e sobre alguma coisa (o objeto). Não se pode falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito e a população ou conjunto social que mantém tal representação (SÁ, 1998).

Segundo Gil (2002), o elemento mais importante para delinear uma pesquisa é o procedimento adotado para a coleta de dados. Nesta pesquisa, foram adotados procedimentos científicos e técnicos e, a partir do problema levantado, do objetivo geral e específicos estabelecidos e da delimitação do estudo, procedeu-se ao levantamento dos dados, para buscar respostas aos questionários e roteiros de entrevistas, em contato com as fontes, e estabelecer relações com os referenciais teóricos sobre o tema.

Segundo Sá (1998), a pesquisa começa com interesses intuitivos, quando se propõe pesquisar um dado problema. Daí, parte-se para um enquadramento conceitual mais elaborado desse problema, definindo melhor o objeto e o sujeito da representação. Em seguida, são estabelecidos os instrumentos teóricos que permitem orientar a pesquisa de modo a obter resultados passíveis de interpretação e discussão. O próximo passo consiste na definição do método ou de técnicas para coleta dos dados empíricos acerca do problema, submetendo-os ao processo de análise, de modo a produzir resultados interpretáveis. Buscou-se, neste estudo, trabalhar com “[...] os ingredientes básicos do objeto de pesquisa: fenômeno, teoria e método. O processo de sua construção obedece a uma certa sequência, que não é entretanto rigorosamente linear, mas comporta sim superposições, idas e vindas” (SÁ, 1998, p. 25).

As representações sociais não privilegiam nenhum tipo de método de pesquisa; cabe ao pesquisador fazer escolhas. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem quali-quantitativa, utilizando-se a Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Gil (2002, p. 42), a pesquisa exploratória tem como “[...] objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, e a descritiva envolve técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário, visando descrever as características de determinada população.

Neste estudo, uma pesquisa de natureza aplicada que envolve verdades e interesses locais (SILVA; MENEZES, 2005), foram utilizados procedimentos técnicos para levantar dados: questionários e entrevistas, levantamento bibliográfico e documental.

Uma das abordagens foi a quantitativa, que, segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), compõe “[...] tudo que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.”

Outra abordagem realizada foi a qualitativa, indo a campo na coleta de dados com o mesmo propósito dos pesquisadores sociais, preocupados com a atuação prática (Gil, 2002). Houve preocupação com o “processo e o seu significado”, focos principais desta abordagem, para análise do vínculo entre o objetivo e o subjetivo do participante que não pode ser traduzido em números. O pesquisador foi o “instrumento chave”, e a coleta de dados ocorreu no “ambiente natural” do sujeito (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Sá (1998) explica que a teoria das representações não privilegia nenhum campo em especial, e que é bastante amplo o leque de escolhas que podem ser feitas. O autor argumenta que isso não significa que todos os métodos servem para as pesquisas das representações independentemente de seu enquadramento teórico-conceitual. O que ele esclarece é que a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referências resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente, ela própria, a nenhum método.

Portanto, não foi proposto, como explica o autor, um ecletismo teórico pelo qual se misturem diferentes abordagens, sem preocupação quanto à sua possível incompatibilidade; houve uma articulação entre abordagens que, mesmo distinguindo-se entre si, são basicamente compatíveis (SÁ, 1998).

Ao longo da pesquisa, o material de análise foi lido e interpretado à luz da Teoria das Representações Sociais; entretanto, vale lembrar, como expõe Duarte (2004, p. 223), que “[...] a fala do entrevistado tem valor nela mesma quando tomada como fonte de conhecimento e não pode ser utilizada como mera ilustração das teorias explicativas.”

Trabalhar com essas duas formas de coletas de dados, questionários e entrevistas permitiu aprofundamento dos dados com utilização do método da triangulação, pois, como afirmam Minayo e Saches (1993, p. 247), “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”.

A pesquisa considerou a lição de Sá (1998, p. 85):

Trata-se de um campo que ainda permite – e solicita mesmo – algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico. Não há nele procedimentos cristalizados [...]. O que exige é uma seriedade autêntica no engajamento do pesquisador (SÁ, 1998, p. 85).

Lembrando que a representação social sempre é de alguém e de alguma coisa, a pesquisa teve como sujeito os graduandos do curso de Pedagogia EaD e professores em exercício de sua profissão atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objeto de pesquisa, o futuro da profissão docente.

3.1 Participantes

Uma pesquisa quantitativa que analise toda uma população é inviável para um pesquisador. A maneira encontrada para contornar essa inviabilidade e conseguir o bom desenvolvimento do trabalho é fazer um planejamento que permita estudar apenas uma parcela dessa população que tenha representatividade. Essa seleção, com base em determinados critérios, denomina-se amostra.

De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 32), “[...] população [...] é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo. Amostra é parte da população ou do universo, selecionados de acordo com uma regra ou plana”. As autoras citam que as amostras podem ser probabilísticas (acidentais, por quotas ou intencionais) e não-probabilísticas (causais simples, causais estratificadas ou por agrupamentos).

Para os dados qualitativos, optou-se pelo conceito de *corpus*, pois, como afirmam Bauer e Gaskell (2008, p. 40), “[...] a construção de um *corpus* e a amostragem representativa são funcionalmente equivalentes, embora sejam estruturalmente diferentes”. Em pesquisas com abordagem qualitativa, coletar dados a partir de um delineamento amostral pode não ser suficientemente operacional, tendo em vista que “[...] a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 68).

Sá (1998, p. 90-91) explica que há interdependência entre a coleta e a análise dos dados, portanto “[...] a solicitação de uma boa quantidade de posicionamentos específicos dos sujeitos [...] parece nesse caso a estratégia necessária para a obtenção de resultados estatísticos teoricamente interpretáveis”. O autor afirma que se costuma empregar o critério de “saturação” para chegar a um número limite no decorrer da pesquisa, pois “[...] quando os temas e/ou

argumentos começam a se repetir isto significaria que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação” (SÁ, 1998, p. 92). Então, pode-se realizar mais algumas poucas entrevistas e parar. Quanto à quantidade de pessoas que devem ser entrevistadas, para Duarte (2002, p. 143) “[...] a prática tem indicado um mínimo de 20, mas isso varia em razão do objeto e do universo de investigação.” Para Bauer e Gaskell (2008, p. 71) “[...] há um limite máximo de entrevistas que é necessário fazer, e possível de analisar. Para cada pesquisador, este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais.”

Os participantes abordados qualitativamente foram os professores formados em Pedagogia e em exercício de sua profissão, regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do maior município da RMVPLN. De acordo com o Censo 2018, a rede municipal conta com um universo de 3.681 professores atuando em 157 escolas e atendendo um público de alunos da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA. O HTC no período noturno está previsto pela portaria nº 212/SEC/2018 e conta com 264 professores dos três níveis de ensino. Os participantes da pesquisa foram todos aqueles que atuavam nos Anos Iniciais em diferentes unidades escolares, com vínculo estatutário com a rede municipal estudada, e que realizavam o HTC noturno. Correspondiam ao universo de 64 profissionais. Optou-se por convidar todos os docentes para participarem do estudo, e foram realizadas as entrevistas com os 25 primeiros que manifestaram interesse em contribuir com a ciência de forma voluntária.

Os participantes da pesquisa com abordagem quantitativa foram os graduandos dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, divididos em graduandos de primeira e de segunda licenciatura, de uma universidade da RMVPLN. Esse grupo correspondeu a um universo total de 764 alunos⁸ de pedagogia distribuídos em 89 polos, com predominância em Taubaté, São José dos Campos, Ubatuba, Nova Serrana e São Bento do Sapucaí. Os questionários foram enviados via *Google Forms*⁹ por meio da plataforma educacional *Moodle*¹⁰ e, como forma de garantir um retorno maior, foram enviados também pelo aplicativo

⁸ O número de alunos da IES foi obtido por meio do PPC (Projeto Político de Curso) do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, atualizado em 2019.

⁹ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usá-lo para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também para questionários e formulários de registro.

¹⁰ MOODLE é relativo a Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

*WhatsApp*¹¹. Devido ao caráter voluntário da participação, o retorno dos formulários respondidos foi de 135, que equivale a 20%.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Foi utilizado como instrumentos de coleta de dados um questionário adaptado do questionário do estudante de 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Superior, vinculado ao Ministério da Educação. Esse questionário, reelaborado a partir dos objetivos da pesquisa, foi dividido em dois eixos: “Bloco A – Sobre você”, com questões sobre o perfil sociodemográfico, e “Bloco B – Sobre o futuro da sua profissão”, com questões sobre a profissão docente e o futuro da profissão.

O questionário para a abordagem quantitativa foi composto por 51 questões abertas e fechadas: 30 para coletar informações do perfil sociodemográfico e 21 sobre o futuro da profissão docente (Apêndice A).

O questionário para a abordagem qualitativa (Apêndice B) foi composto de 20 questões para coletar informações sobre o perfil sociodemográfico. O roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C) conta com 13 perguntas, que possibilitaram a coleta de informações sobre o exercício da docência, expectativas e desafios, e o futuro da profissão docente.

O questionário, tomado como critério, devido ao elevado número de alunos que a modalidade EaD alcança, conceitua-se como:

[...] uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante [...] deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. [...] devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (SILVA; MENEZES, 2005, p. 33).

Lakatos e Marconi (2005, p. 203) destacam que “[...] o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações.”

¹¹ WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Sá (1998, p. 90) observa que “[...] à diferença das entrevistas, em que o pesquisador pode alterar o seu curso em direções que se mostrem mais promissoras, nos questionários todas as perguntas relevantes precisam estar previstas e formuladas de antemão.”

Mediante a técnica da entrevista, o pesquisador tende a levar o entrevistado a uma interiorização maior em sua própria experiência, explorando áreas importantes, muitas vezes não previstas no roteiro de perguntas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A entrevista, segundo Silva e Menezes (2005), busca obter informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Pode ser padronizada, obedecendo a um roteiro ou formulário preestabelecido, ou não-padronizada, possibilitando que o informante fale à vontade. Depois, com outras perguntas, o pesquisador pode ajudá-lo a buscar maiores detalhes (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Se bem realizadas, as entrevistas:

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A autora explica que a opção por entrevista, para muitos, pode trazer a percepção de ser um procedimento mais fácil, quando comparado com outros mais trabalhosos e sofisticados, mas observa que a “[...] entrevista é trabalho, não um bate papo informal ou conversa de cozinha”. Esse método exige uma “forma adequada e rigorosa” que talvez tome menos tempo na fase preparatória, porém deve ser preparada com competência “de forma a provocar um discurso” (DUARTE, 2004, p. 215-216). Portanto, entrevistar um participante requer do pesquisador compromisso e seriedade.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informação (Dados)

Por utilizar seres humanos como sujeitos participantes, que proporcionaram os dados analisados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Universitária de Taubaté (CEP 12020-040). Esse Comitê tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo de acordo com padrões éticos. A aprovação foi consentida no processo 24516719.4.0000.5501, e o Parecer recebeu o número 3.770.427 (Anexo A). Posteriormente foi enviado ofício para as

Instituições, para que autorizassem a coleta de dados com os sujeitos (Anexo B e C). O pesquisador comprometeu-se com os termos éticos, assinando um Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável – TCPR (Anexo D). Aos participantes da pesquisa, no momento de sua aceitação para contribuir com dados para o estudo foi explicado que a qualquer momento poderiam desistir. Esse direito do participante está descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos E e F).

Para a coleta de dados são duas as qualidades fundamentais para um pesquisador: a paciência e a persistência (SILVA; MENEZES, 2005). A pesquisa deve ter como ponto de partida a busca por dados bibliográficos e documentais e, de acordo com as autoras, a coleta de dados deve estar relacionada com o problema e a hipótese da pesquisa, com o intuito de obter elementos que possibilitem a consecução dos objetivos propostos.

Os instrumentos para coleta de dados foram definidos considerando-se a interação que deve acontecer entre o pesquisador e o informante. A distância física com os graduandos em Pedagogia EaD possibilitou a escolha por questionários, cujas questões e respostas previamente codificadas facilitaram o processo de tabulação de dados por meio de suportes computacionais (SILVA; MENEZES, 2005).

Para coletar informações sobre o futuro da profissão docente junto aos participantes professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do maior município da RMVPLN, foram realizadas entrevistas. De acordo com Gil (2002), a entrevista possibilita maior familiaridade com o problema da pesquisa. Entrevistar requer provocar um discurso mais ou menos livre, porém que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo e relevante no contexto investigado (DUARTE, 2004).

Sá (1998, p. 89) chama a atenção para o rigor que o uso das entrevistas requer, e explica que:

O problema não está em fazer perguntas diretas, mas sim na qualidade das perguntas que são feitas, entendendo-se qualidade aí como uma decorrência da pesquisa estar criteriosamente informada pela teoria. A espontaneidade não é uma garantia de ampla revelação das representações, podendo mesmo ter, ao contrário, o efeito de encobri-las.

O autor orienta que as perguntas para este instrumento “[...] são formuladas para ir além da espontaneidade em direção ao que por várias razões não é comumente dito” (SÁ, 1998, p. 90).

As entrevistas ocorreram em ambientes e horários previamente estabelecidos e agendados pelo pesquisador e pelo sujeito, conforme a disponibilidade de cada um. Embora

tenham sido realizadas de dezembro de 2019 a março de 2020, foram concluídas antes do período de recomendação de distanciamento social estabelecido em decorrência da pandemia provocada pelo coronavírus. Os sujeitos tiveram conhecimento do tema da pesquisa somente no momento do convite, e as respostas foram obtidas de forma espontânea, após cada reflexão. Os encontros tiveram duração de 20 a 80 minutos, contando com gravações de 8 minutos a uma hora e 5 minutos. As gravações ficarão em poder do pesquisador pelo prazo de cinco anos.

No primeiro momento da entrevista, o participante foi orientado sobre o TCLE, que trata do sigilo de sua identidade e do seu direito de desistir de participar a qualquer momento. Depois de concluídas as entrevistas, foi enviado o questionário para a coleta de dados sobre o perfil sociodemográfico dos sujeitos, juntamente com o TCLE, para o registro de seu consentimento.

Com os sujeitos graduandos, a coleta dos dados foi realizada com os recursos do questionário *Google Forms*, via plataforma educacional *Moodle* da instituição participante, e do aplicativo *WhatsApp*, de dezembro de 2019 a março de 2020. Juntamente com o questionário, logo na primeira seção foi enviado o TCLE para que, cientes dos termos éticos que cabe ao pesquisador, manifestassem sua aceitação em participar da pesquisa antes de responderem ao questionário. Esse recurso possibilitou o recebimento das respostas transmitidas instantaneamente, as quais ficarão armazenadas no *drive* particular do pesquisador pelo prazo de cinco anos.

3.4 Procedimentos para Análise de Informação (Dados)

As representações sociais, como formas de conhecimento, são estruturas cognitivas e afetivas e, para tanto, precisam ser entendidas a partir do seu contexto e interações sociais do cotidiano, e não reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. A estratégia de muitos pesquisadores para fortalecer a confiança e validar as interpretações é o uso da triangulação, que passou a ser um fator de enriquecimento para compreensão do fenômeno (SPINK, 1999).

Para a abordagem qualitativa, na **primeira etapa** da análise as entrevistas foram submetidas ao processo de transcrição, que as transformou em um corpo de texto rigorosamente formatado, seguindo as exigências do *Software IRaMuTeQ*¹². Garantiu-se, assim, efetiva análise dos dados num espaço de tempo determinado para a conclusão da pesquisa (GIL, 2002).

¹²IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários).

Esse *Software*, desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado por General Public License (GNU GPL v2.0), é gratuito e com fonte aberta. Permite fazer análises estatísticas sobre os *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org) (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O IRaMuTeQ permite fazer estatísticas clássicas, como pesquisa de especificidades a partir da segmentação do texto, com: análise de contrastes das variáveis; Classificação Hierárquica Descendente (CHD), método descrito por Reinert em 1987 e 1990; Análise de similitude de palavras presentes no texto; e, Nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A **segunda etapa** da análise foi identificar a conexão entre as palavras evocadas pelos participantes, com utilização desse *Software*, uma vez que ele divide o documento em segmentos que apresentam o mesmo número de palavras. Além disso, identifica as palavras que aparecem juntas, destacando as co-ocorrências e viabilizando diferentes maneiras de análise dos dados textuais, uma vez que organiza e distribui o vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esses autores explicam que o *corpus* textual é dividido primeiramente em duas classes de discursos, consideradas diferentes, e as subdivide em outras classes que, embora diferentes entre si, são menos distintas do que na primeira. Para este estudo, o *software* gerou um dendrograma com cinco classes de discursos, e as análises foram iniciadas pela classe de maior grau de significância.

A **terceira etapa** consistiu em, para cada classe de discurso, elaborar um Mapa Conceitual, que contribuiu para posterior discussão e para o qual foi utilizado o aplicativo *Cmap Tools*¹³. Segundo Aguiar e Correia (2013), a técnica de mapeamento conceitual, que foi desenvolvida por Joseph Novak na década de 1970, é uma opção para representar os modelos mentais idiossincráticos dos sujeitos. Os mapas consistem em diagramas proposicionais organizados de forma hierárquica, e o uso de preposições expressa claramente a relação conceitual existente, tornando os mapas conceituais mais poderosos que os demais organizadores gráficos.

A elaboração de um mapa conceitual, segundo os autores, passa por quatro parâmetros de referência: pergunta focal, como elemento delimitador do tema do mapa conceitual, que deve ser respondida por meio da rede proposicional e que é o elemento crítico para a seleção das preposições e conceitos; preposições semanticamente claras, com verbos que se constituem

13 O *software* Cmap é resultado de uma pesquisa conduzida no Instituto de Cognição Humana e de Máquina da Flórida (IHMC). Ele capacita o usuário a construir, navegar, compartilhar e criticar modelos de conhecimento representados como mapas conceituais. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

elementos característicos do gênero e expressam a relação entre dois conceitos; organização hierárquica como elemento estruturante da rede de proposições que deve ser usada de modo a representar níveis cada vez mais detalhados dos conceitos, colocando os mais gerais no topo e os subordinados em níveis hierárquicos inferiores, incitando a leitura a partir do conceito mais geral, escolhido como o conceito “raiz” da rede proposicional; e, revisões contínuas, como forma de modificar o conhecimento representado, de acordo com a inferência do mapeador.

A **quarta etapa** analítica deu-se com a abordagem quantitativa, quando os questionários recebidos via *Forms* foram transportados para o *Software Sphinx*, e posteriormente seus dados foram analisados. O nome *Sphinx* (do francês, esfinge) foi atribuído ao *Software* por seu criador, Jean Moscarola. Para a mitologia egípcia, as esfinges representavam, entre outros significados, o poder e a sabedoria, e desafiavam as pessoas com seus enigmas. O *Software Sphinx* leva tal nome em alusão ao trabalho de desvendar o significado contido nos dados coletados. Trazido para o Brasil em 1995, esse *Software* é uma ferramenta para análise de dados quantitativos e qualitativos (SPHINX, 2018). O *software* possibilita o tratamento e a análise dos resultados no ambiente clássico ou multimídia, sendo este último o mais utilizado atualmente, por oferecer mais funcionalidades e riquezas de recursos (FREITAS *et al.*, 2009).

Para análise dos dados oriundos dos questionários, houve necessidade de cálculos estatísticos, com porcentagens, médias, correlações. Esses procedimentos estavam intimamente relacionados com os objetivos da pesquisa. O *software Sphinx* permitiu realizar uma estatística descritiva e fazer uma apresentação dos resultados em gráficos e tabelas, além de fornecer os valores relativos à média aritmética e ao desvio padrão e de fazer análises fatoriais. O *Software* permitiu também o cruzamento das variáveis, escolhendo uma variável em uma linha e outra variável em uma coluna, apresentando opções de reagrupamento ou gráficos (FREITAS *et al.*, 2009). Os discursos dos graduandos foram divididos em três eixos de análise e correlacionados com as cinco classes de discursos dos professores. Os discursos dos sujeitos professores e graduandos participantes foram articulados, com apoio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Para as questões abertas do questionário, foram produzidas nuvens de palavras com o apoio da extensão do *Word (Pro Word Cloud)*, as quais contribuíram para o desenvolvimento da análise e discussão do objeto deste estudo.

Com os dados coletados e categorizados com o auxílio dos *softwares*, realizou-se a **quinta e última etapa** da análise deste estudo, sob a forma da triangulação, que consiste na superação dialética do positivismo e do compreensivismo, na tentativa de aproximar os métodos quali-quantitativos, lembrando sempre que “[...] a seleção da melhor metodologia deve ser feita

sempre pela sua adequação à realidade e não como uma escolha de preferência do investigador (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005, p. 95).

Inferir, segundo Gil (2002), envolve diversos procedimentos, como codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Segundo o autor, após ou durante a análise pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, derivados de teorias ou de estudos realizados anteriormente.

O cruzamento dos dados com o referencial teórico implicou a construção de um novo texto, que articulou as falas dos diferentes informantes e as respostas dos questionários, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas. Assim, identificaram-se recorrências, concordâncias, contradições, divergências. Segundo Duarte (2004), cabe ao pesquisador atribuir sentido a esse mosaico.

Alguns autores reforçam que a Análise de Conteúdo pode complementar a Análise de Discurso. Para Bardin (1977), as técnicas de análise das comunicações por procedimentos que envolvem ou não conteúdo das mensagens permitem a inferência de conhecimentos alusivos às condições de produção e recepção, que são as variáveis dessas mensagens.

Bauer e Gaskell (2008) explicam que a Análise de Conteúdo é um método de análise de textos que cria uma ponte entre o formalismo estatístico (descrições numéricas) e a análise qualitativa dos materiais, passando a ser uma técnica híbrida no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais.

Dessa forma, compreende-se que a técnica da Análise de Conteúdo é compatível com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2007). Sabendo-se que este estudo tem abordagem quali-quantitativa, cabe observar como Bardin (1977) difere os procedimentos para a análise dos dados:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 1977, p. 21).

Segundo Sá (1999), a Análise de Conteúdo e de Discurso é a forma como os dados são tratados. Minayo, Assis e Souza (2005) dizem que a postura dialética leva a compreender que dados subjetivos (significados) e dados objetivos (indicadores) são inseparáveis e interdependentes.

Os sujeitos professores e graduandos participantes foram identificados em números naturais como “Professor 1”, “Professor 2”, “Graduando 1”, “Graduando 2”, e assim por diante. Também os graduandos foram identificados como sendo de “Primeira” ou “Segunda Licenciatura”.

Segundo Sá (1999), essa forma contextualizada de analisar a representação torna a própria coleta do discurso um dado de pesquisa. Por isso, “[...] a solicitação de uma boa quantidade de posicionamentos específicos dos sujeitos [...] parece constituir nesse caso a estratégia necessária para a obtenção de resultados estatísticos teoricamente interpretáveis” (SÁ, 1998, p. 91). Para ele, o número dos sujeitos na pesquisa com representação social acaba situando-se “[...] entre os poucos das entrevistas e os muitos dos questionários” (SÁ, 1998, p. 92).

Buscou-se o diálogo entre as disciplinas e as abordagens, compatibilizando as informações qualitativas, quantitativas e as análises do material pesquisado em fontes primárias e secundárias. Produziu-se, assim, um informe único, que apresenta o intercâmbio de teorias e métodos, com o propósito de esclarecer e aprofundar vários aspectos da realidade (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005). Também com esse método foi elaborado um texto final consistente e com apresentação de pormenores.

Gatti (2004) diz que há problemas de pesquisa que, para sua contextualização e compreensão, demandam estudos de dados quantitativos; os números em si não dizem nada, mas sim a interpretação dos resultados, mediada pelo conhecimento teórico do pesquisador.

Nesta seção abordaram-se os procedimentos metodológicos deste estudo, apresentando sua classificação, a população e amostra e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Tudo isso com o objetivo de informar e instrumentalizar futuros pesquisadores e eventuais interessados nesses procedimentos, possibilitando-lhes aprofundar e/ou replicar este estudo.

Na próxima seção iniciam-se o processo de análise e a discussão dos dados coletados na pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

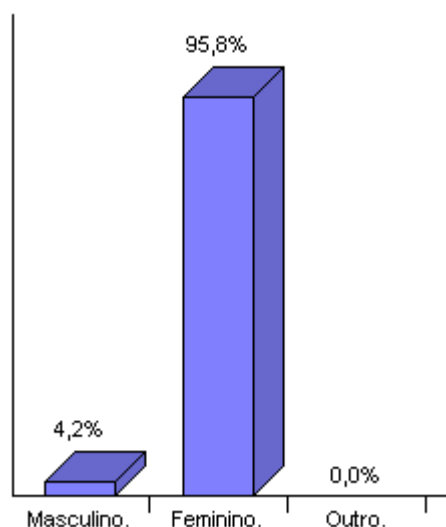
Os resultados apresentados correspondem à análise dos dados coletados com professores dos Anos Iniciais em exercício da profissão docente, mesmo campo de atuação em que o curso de licenciatura em Pedagogia EaD forma os graduandos também participantes deste estudo.

A análise dos resultados consubstancia-se em: (i) apresentação do perfil sociodemográfico dos professores; (ii) apresentação dos discursos dos professores e análise da abordagem qualitativa; (iii) apresentação do perfil sociodemográfico dos graduandos; (iv) apresentação e análise das abordagens quantitativa e qualitativa em consonância com a proposta de triangulação dos dados e com as discussões realizadas à luz da TRS.

4.1 Perfil Sociodemográfico dos Professores

Os dados apresentam o perfil sociodemográfico a fim de que se possa conhecer melhor aqueles que deram corpo às opiniões e representações deste trabalho. Assim, apontam-se suas características de gênero, cor, idade, estado civil, número de filhos, formação dos pais, renda familiar e ano de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia.

A análise realizada acerca do gênero indicado pelos sujeitos da pesquisa mostra predomínio do sexo feminino atuando na educação. Dos 25 professores participantes, 96% são do sexo feminino, e 4%, do sexo masculino (Figura 6).

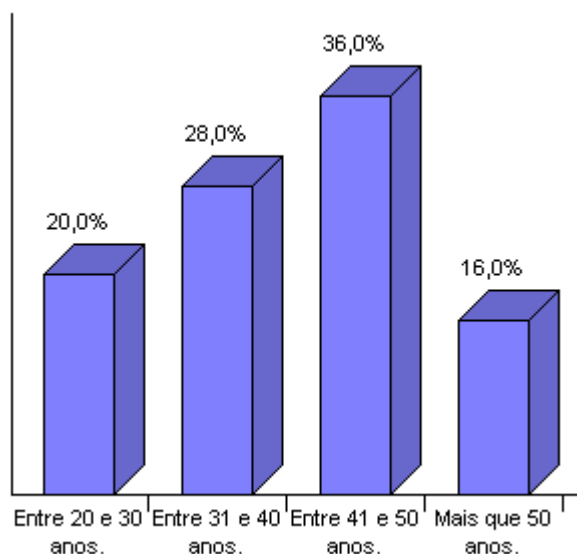
Figura 6 – Gráfico do Gênero

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Quanto a isso, Chamon (2006, p. 100) afirma que “[...] a feminização da profissão docente é fato conhecido. A educação, na realidade, é um dos poucos setores em que as mulheres ‘dominam’ há já algum tempo”. Dados do INEP (2018) mostram que a proporção de homens e mulheres que concluem cursos de graduação está em 61% para mulheres e 39% para homens, e nos 20 maiores cursos em número de matrículas as mulheres destacam-se no curso de Pedagogia, estando em primeiro lugar na lista, e os homens, em penúltimo.

Para um total de 100% de matrículas nesses 20 maiores cursos, Pedagogia ocupa um percentual de 39,1% em número de matrículas efetuadas por docentes da Educação Básica, e o restante (60%) está distribuído entre os demais 19 cursos. Dos docentes que escolhem fazer uma segunda graduação, 72,6% são do sexo feminino, e 77,3% escolhem fazer a segunda licenciatura (INEP, 2018). Neste estudo, 96% têm Pedagogia, e 4%, a segunda licenciatura em Pedagogia.

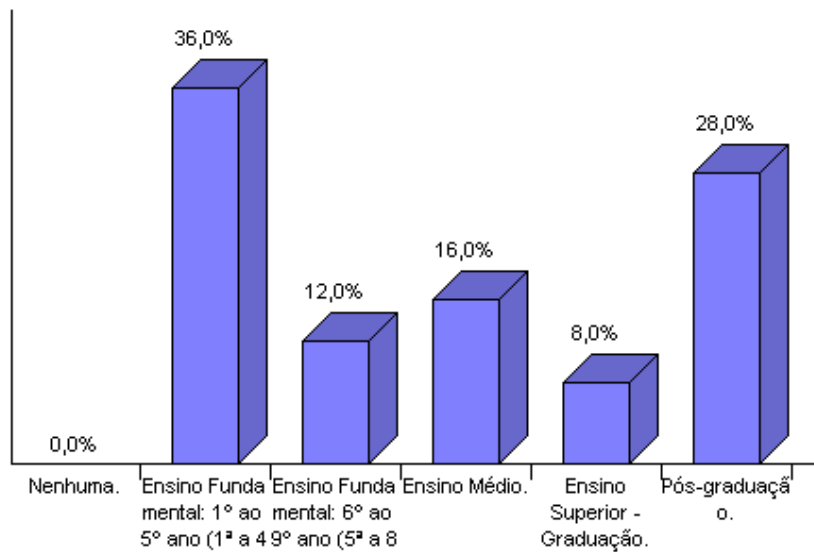
Em relação à cor, 72% declaram ser branca; 20%, parda, e 8%, preta. Correlacionando esses dados com o número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade, de acordo com o INEP (2018) os brancos apresentam 1,3 a mais que os pretos. A idade declarada pelos sujeitos entrevistados mostra um grupo bem distinto, porém com maior frequência na faixa etária entre 41 e 50 anos (36%). Também chama a atenção o baixo número (20%) de sujeitos com idade entre 21 e 30 anos, como pode ser observado no Figura 7.

Figura 7 – Gráfico da Idade

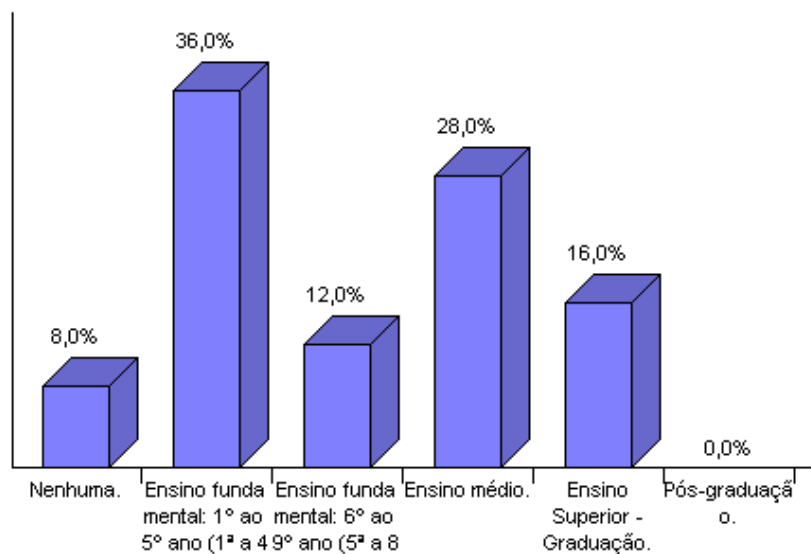
Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Esses dados corroboram a baixa atratividade que a carreira docente vem demonstrando nos últimos anos, já discutida por Gatti, (2013, 2014), Marcelo (2009), Shulman e Shulman (2016) e Tardif (2013). Como se observa na Figura 7, a média dos sujeitos participantes deste estudo é de 39,8 anos de idade, próxima da média internacional. Os dados no INEP (2018) apontam que no Brasil, em 2016, o percentual da população com Educação Superior, por faixa etária, era de 16,3%, dos estudantes que estavam na faixa de 25 e a 34 anos, e de 11,2%, entre os que estavam na faixa de 55 a 64 anos. Esses números colocam o país em último lugar no *ranking* dos 15 países indicados na pesquisa, ficando atrás dos vizinhos latinos México, Chile e Colômbia, e muito abaixo da média da OCDE, que é de 43,1% (entre 25 e 34 anos) e de 26,5% (entre 55 e 64 anos).

Os sujeitos dividem-se em números próximos quanto ao estado civil: 40% são casados; 44%, solteiros; e 16%, separados ou divorciados judicialmente. Nos dados coletados, observou-se que os sujeitos professores são filhos de pais alfabetizados e que 12% cursaram o Ensino Fundamental completo, 16% concluíram o Ensino Médio e 36% cursaram nível superior. Em relação às mães, destaca-se que 8% não têm formação alguma, 36% delas cursaram apenas os Anos Iniciais, 12% concluíram o Ensino Fundamental, 28% concluíram o Ensino Médio e 16% cursaram o nível superior (ver Figuras 8 e 9).

Figura 8 – Gráfico da Formação do Pai

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

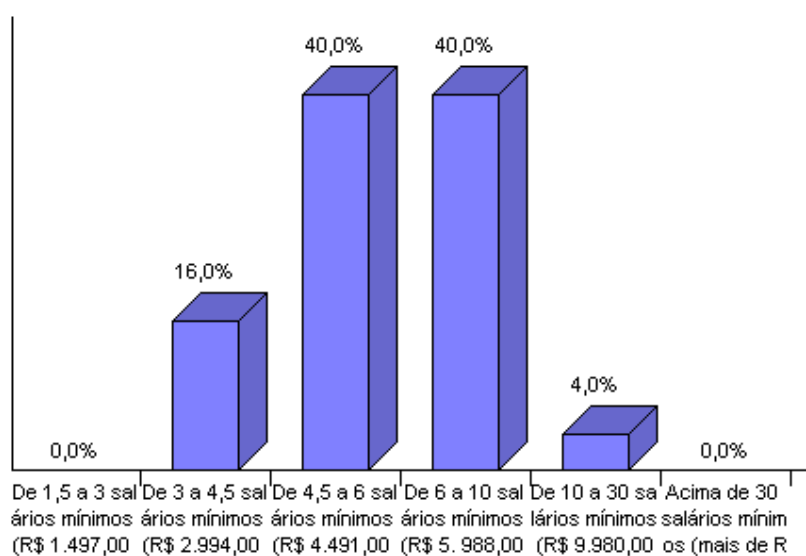
Figura 9 – Gráfico da Formação da Mãe

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Os dados demonstram que os pais dos sujeitos professores (majoritariamente do sexo feminino) têm um nível mais elevado de instrução educacional, e as mães, mesmo sendo filhas de professores, demonstram ter um nível de formação menor.

Quanto ao rendimento familiar, por serem professores que acumulam dois cargos no magistério, 56% deles têm renda de até 6 salários mínimos; 40%, de 6 a 10 salários mínimos; e, 4%, acima de 10 salários mínimos, como pode ser observado na Figura 10.

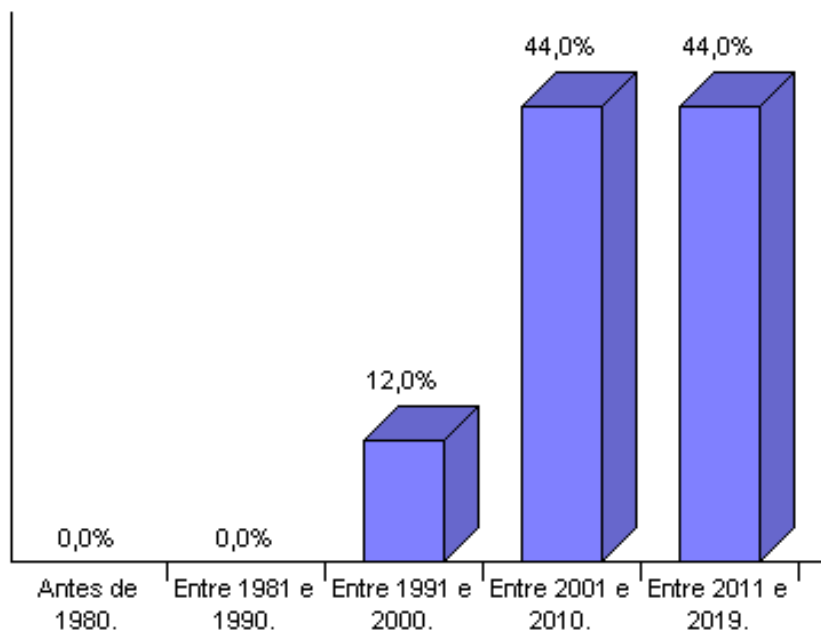
Figura 10 – Gráfico da Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Para a maioria dos participantes a formação ocorreu em escola pública. Segundo os dados, 60% deles concluíram o Ensino Fundamental e Médio integralmente na rede pública; 12%, integralmente na rede privada; e 28% mesclaram sua formação básica em ambas as redes.

Em relação à formação profissional, mesmo sendo um grupo heterogêneo em termos de idade, a Pedagogia aconteceu para 12% antes do ano 2000, 44% se formaram entre 2001 e 2010, e 44%, entre 2011 e 2019, como pode ser observado na Figura 11.

Figura 11 – Gráfico do Ano de Conclusão da Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Os dados revelam, portanto, que a escolha pelo curso ocorreu depois constituíram famílias e exerceram outras atividades profissionais. Esse resultado corrobora os achados de Nóvoa (2017) sobre o fato de a escolha da profissão docente ser uma segunda opção, por questões de horários, e devido à facilidade da modalidade a distância.

Na próxima seção, seguem os discursos dos professores e a análise realizada por meio do *Software IRaMuTeQ* sobre o objeto deste estudo, o futuro da profissão docente.

4.2 O que dizem os Professores

Os professores, durante as entrevistas, expuseram o que pensam sobre o futuro da profissão docente. Para tanto, a reflexão partiu dos motivos que os levaram a se tornar professores: a realidade e as expectativas no início da carreira; os desafios encontrados no exercício da docência; as mudanças que foram percebendo acontecer ao longo dos anos na profissão docente, no papel do professor e na escola; o que consideram importante para a carreira da profissão docente ser valorizada; e, como acreditam que será o futuro desta profissão.

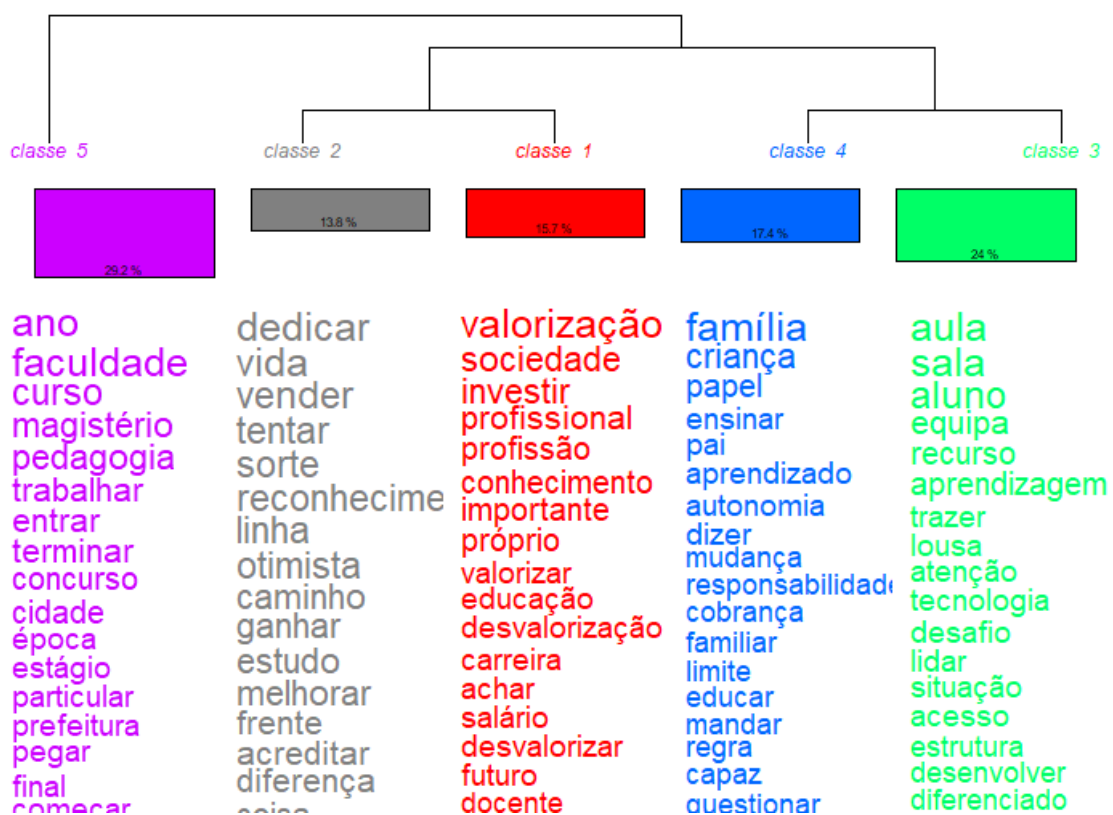
Apresentam-se nesta seção as temáticas abordadas e as análises das Classes de discursos.

4.2.1 Apresentação das Análises das Classes de Discursos dos Professores

A apresentação dos resultados oferecidos pelo IRaMuTeQ possibilitou a identificação, por meio das frequências léxicas, da mensagem de cada classe, posteriormente intitulada pelo pesquisador. O *software* “[...] calcula e fornece os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus* de cor), permitindo a contextualização do vocabulário típico” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 5).

O dendrograma possibilita uma leitura visual, revelando nas colunas das classes que todas as palavras-chave em destaque se inter-relacionam. Essa leitura é essencial para o processo de compreensão das representações sociais dos sujeitos participantes deste estudo. O *Software* IRaMuTeQ possibilitou a organização dos dados qualitativos, por meio de um Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente¹⁴, em cinco classes de palavras, a partir da frequência de vezes repetidas pelos participantes. Os discursos foram categorizados e distribuídos pelo número de vezes em que foram emitidos (percentagem) e identificados por número e cor. A divisão tem início em duas vertentes principais. A segunda vertente subdivide-se em duas, e estas duas, em outras duas, totalizando as cinco classes, como se pode observar na Figura 12.

¹⁴ O *Software* IRaMuTeQ gerou o Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente com a extensão .png.

Figura 12 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com base nas cores das classes e com o intuito de nomeá-las, para facilitar a leitura das análises e discussões, foram observados os contextos distribuídos pelos vocábulos no *corpus*, expressos no Tabela 2.

Tabela 2 – Categorização das Classes

Classes	Grau de significância	Categorização
Classe 5	29,2%	Formação profissional
Classe 3	24 %	Futuro da escola e da profissão docente
Classe 4	17,4%	O papel da família dos alunos
Classe 1	15,7%	Futuro da valorização profissional
Classe 2	13,8%	Futuro da profissão docente para os professores

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como mencionado anteriormente, o Dendrograma da Figura 12 demonstra a existência de dois subgrupos ou blocos independentes. A Classe 5 ficou sozinha, e as demais Classes, 1, 2, 3 e 4, formaram o segundo grupo, que se subdivide em outros dois, com as Classes 2 e 1 em um bloco e as Classes 4 e 3 em outro. Verifica-se maior relação lexical entre as Classes pertencentes a cada um dos grupos formados, assim como menor relação entre as classes pertencentes a grupos distintos.

O contexto do primeiro bloco associa à Classe 5 (29,2%), a discursos sobre a escolha pelo Magistério e pelo curso de Pedagogia, relacionando-o com o aprendizado e as relações de trabalho. É, então, categorizado como **Formação profissional**. O segundo bloco foi subdividido pelo *software* em outros dois blocos, e nos blocos com maior grau de significância estão as Classes 3 e 4. Nelas agrupam-se discursos relacionados ao aluno e à sala de aula. Na Classe 3 (24%) percebem-se excertos que discutem sobre a atuação direta em sala de aula e sobre as mudanças que os sujeitos visualizam para o futuro, como o uso de recursos tecnológicos. Foi categorizada como **Futuro da escola e da profissão docente**. A Classe 4 (17,4%) traz discursos diretamente ligados à família e à relação com a criança, e também às responsabilidades que devem ser desenvolvidas. Foi categorizada como **O papel da família dos alunos**.

As Classes subsequentes, 1 e 2, agrupam discursos relacionadas à profissão. A Classe 1 (15,7%) está associada ao modo como a sociedade percebe a profissão docente e o profissional da educação, e aponta as políticas públicas necessárias para a melhoria da capacitação e valorização do magistério. Na Classe 2 (13,8%), os discursos apontam para o futuro, relacionando-o com o presente. Demonstam a percepção da contradição de pouco reconhecimento e de muita dedicação para consecução da aprendizagem do aluno. Observam-se discursos otimistas e pessimistas quanto ao futuro da profissão. Foram categorizados de **Futuro da valorização profissional** e **Futuro da profissão docente para os professores**, respectivamente.

Cada classe abrange diferentes agrupamentos simbólicos, os quais correspondem às diferentes focalizações e inferências produzidas pelos sujeitos sobre o objeto pesquisado, o que possibilita o estudo dos processos representacionais.

Para cada classe gerada pelo *Software* e identificada no Dendrograma acima descrito foi produzido um mapa conceitual que apresenta o resumo dos discursos dos sujeitos, com o objetivo de melhor visualização das opiniões coletadas. Spink (1999, p. 138) explica que mapear as ideias e imagens dos discursos dos sujeitos “[...] permite entender os ajustes feitos nos elementos cognitivos destas teorias do senso comum sob a pressão das ações do cotidiano;

permite entender, ainda, o papel dos investimentos afetivos”. Cada uma está conectada a uma rede de palavras agrupadas pelo *Software* que indicam as ancoragens nas quais os sujeitos se apoiaram para a construção de suas representações sociais.

Os mapas conceituais partem de um bloco central que recebe o título da categorização feita pela pesquisadora por meio da análise dos excertos que o *Software* gerou no Dendrograma. Sua elaboração recebeu da pesquisadora uma estruturação, seguindo a diferenciação progressiva que Novak propõe, quando as ideias e conceitos mais gerais e abrangentes foram sendo desdobrados em outros conceitos, pela introdução de detalhes e/ou exemplos em níveis hierárquicos mais específicos, observando-se similaridades entre esses conceitos (AGUIAR; CORREIA, 2013).

A elaboração de mapas conceituais possibilitou a exposição da ancoragem dos discursos dos sujeitos, uma vez que o objeto que os perturbava foi nomeado e classificado, o que os provocou a imaginar e objetivar; dessa forma, puderam representar o objeto. Com utilização do vocabulário da vida cotidiana, o objeto foi socializado e representado.

A partir dessas inferências, verifica-se que a imagem do futuro da profissão docente construída nos discursos dessas classes refere-se a: vocação, oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, desvalorização e formação.

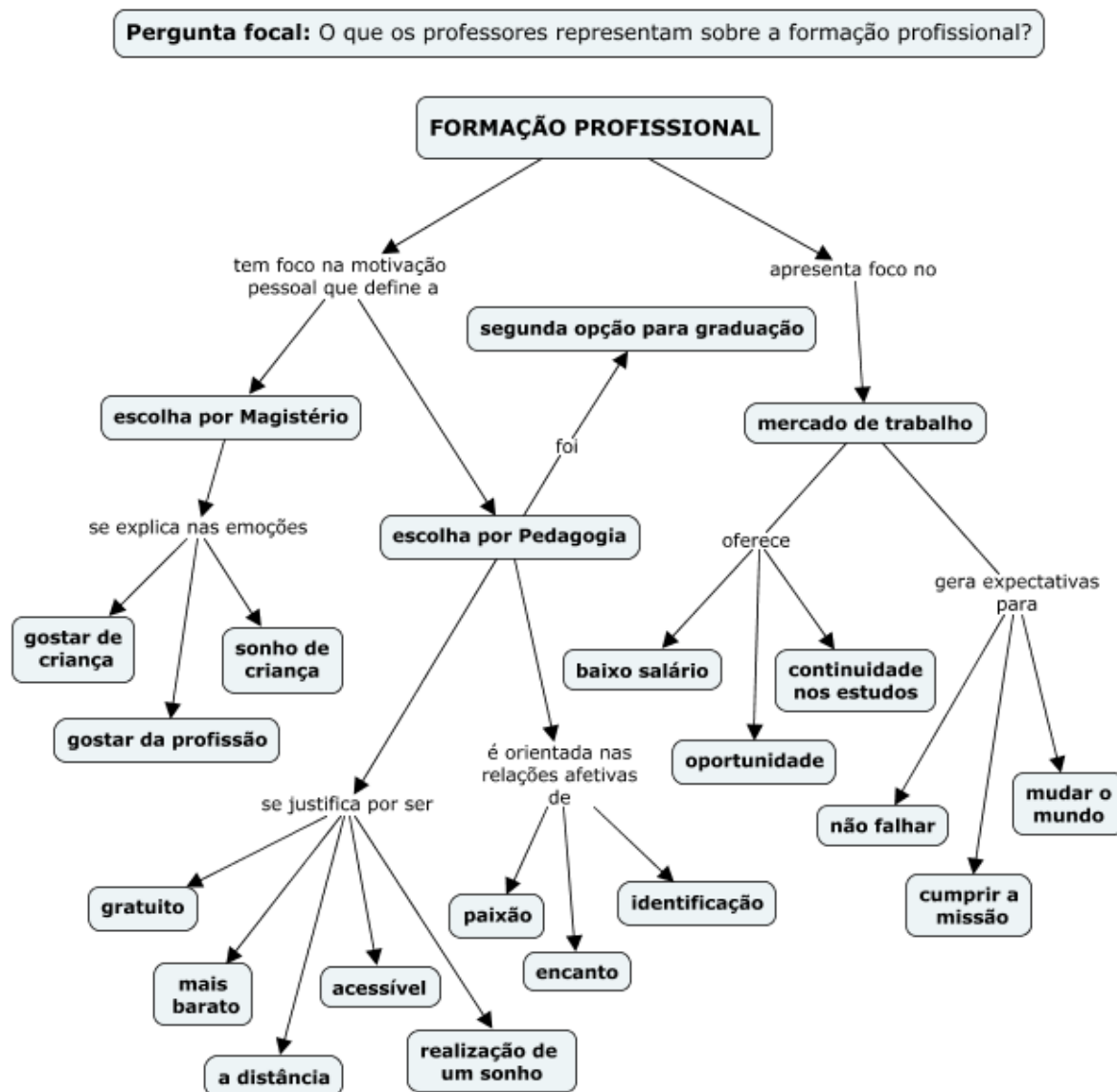
Na sequência, a análise das respectivas classes.

4.2.2 Classe 5 – Formação Profissional

A Classe 5, com maior número nos segmentos de texto dos discursos coletados pelas entrevistas com os professores, que obteve 29,2% de vocábulos, diz respeito à formação profissional, à opção pela docência, às expectativas de entrada na carreira e à relação com o mercado de trabalho. Os vocábulos de maior frequência foram: ano, faculdade, curso, magistério, pedagogia, trabalhar e entrar.

O mapa conceitual busca responder à pergunta focal: O que os professores representam sobre a formação profissional? Nesta Classe, os discursos dos professores se construíram a partir de três temas principais: a escolha pelo curso do **Magistério**, a entrada no curso de **Pedagogia** e as expectativas de inserção no **mercado de trabalho**. Foram expostos como ideias gerais mais abrangentes, como pode ser observado na Figura 13.

Figura 13 – Classe 5 - Formação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do programa *Cmap Tools* (2020).

A Figura 13 retrata os conceitos com palavras-chave das ideias, opiniões e crenças que, interligadas umas às outras, apontam as representações sociais de professores sobre a formação profissional que escolheram seguir: a docência. Foram selecionados excertos de frases ditas pelos sujeitos que, quando relacionadas ao tema proposto durante as entrevistas, revelaram representações construídas pelo senso comum a respeito das concepções sobre a profissão.

Os sujeitos da pesquisa dividem-se entre os que cursaram o Magistério, e depois a Pedagogia, e os que fizeram diretamente o curso universitário. O conceito **escolha por Magistério** indica a formação profissional daqueles que optaram pelo curso profissionalizante e que afirmam gostar da profissão, ancorando suas escolhas na lembrança e no afeto oriundos de saberes anteriormente acumulados.

Eu acho que desde pequena enquanto eu era estudante mesmo dos anos iniciais [...]. Então tinham aqueles professores assim, como sempre tem né, admiração pela forma como faz [...]. Meu irmão brinca que eu tinha que ser professora mesmo, porque até na hora de brincar era brincando de escolinha [...] mas eu nunca me imaginei fazendo outra coisa. [...] nunca me arrependi de ter feito magistério e acho que foi daí que realmente concretizou aquilo que eu imaginava que eu seria (Professor 4).

Desde criança eu sempre gostava de dar aula, eu lembro que pegava meu guarda-roupa e escrevia com giz [...] terminei o oitavo ano na época e fui logo para o magistério, aí não tive assim outra opção, eu mesma quis já ser professora (Professor7).

Eu sempre gostei da profissão e eu entrei na época, eu fiz magistério [...]. Primeiro eu gostava da profissão e depois que eu pensava lá na frente quando eu fosse casar e ter meus filhos e aí eu já *tava* com tudo esquematizado (Professor 21).

[...] até parece sonho de criança. Desde que eu nasci, que eu me entendo por gente, que eu sempre queria ser professora. [...] minha mãe me incentivou muito assim sabe, porque ela brincava de escolinha com a gente, comigo primeiro, depois vieram meus irmãos. Então eu achava aquilo fantástico, ela fazia como que era numa escola (Professor 25).

A docência é apresentada por aqueles que optaram pela **escolha por Pedagogia** com discursos que deixam explicitar os motivos dessa escolha como segunda opção, por ser mais barato, gratuito, acessível, a distância, ou ainda como realização de um sonho. Mesmo assim, encontraram dificuldades em seu percurso. Todavia, também representam sua identificação com a profissão docente após iniciarem a faculdade, ancorando sua permanência nas relações afetivas com a educação (JODELET, 1989).

[...] decidi não ser professora, naquela época já não era valorizado, mas eu tive a oportunidade de dar aula de balé, eu fui dar aula de balé, e eu gostei muito de ensinar, mas muito de ensinar, aí eu vi que queria ser professora [...] aí fui fazer Pedagogia e daí fiz pedagogia, faria pedagogia de novo, de tanto que eu gostei (Professor 1).

Na verdade, eu não decidi, foi o que era de graça [...] fui fazer e acabei, e acabei gostando da área, me identificando com a área e decidi seguir a carreira (Professor 3).

[...] depois que já estava casada, que meu filho nasceu eu pensei: “Vou estudar agora, voltar a fazer faculdade” e eu decidi, então, fazer Pedagogia. [...] foi o mais acessível no momento (Professor 9).

[...] peguei bolsa integral e comecei a estudar (Pedagogia), mas assim, não foi que eu nasci para ser professora, não. Acho a profissão extremamente importante, mas não foi a minha primeira opção [...] que eu pensei desde sempre, de vida, uma coisa missionária (Professor 10).

[...] retornei à faculdade e lá eu me decidi por Pedagogia mesmo, para dar sequência ao que eu sabia fazer e nesse ramo, na educação, porque eu queria estar perto das meninas [...] minha mãe dizia que era profissão para mãe, para dona de casa, para esposa, que não precisava se ausentar o tempo todo e era uma profissão bonita para mulher (Professor 12).

[...] não queria ir para a área docente [...] achei a Pedagogia, estudei, consegui passar numa boa faculdade [...] e no meu primeiro semestre eu me apaixonei. Eu falei: “É isso mesmo que eu vou fazer!” e comecei a fazer vários estágios para entrar no mundo da escola. [...] foi escolha, mas depois de eu ver o que é fazer Pedagogia (Professor 15).

[...] foi por questão de oportunidade [...] não me arrependo, eu acredito assim, que mesmo de início não querendo fazer, fiz por questão de convite, eu não me arrependi, porque me encontrei nessa profissão (Professor 18).

[...] Um dos primeiros momentos que eu senti essa necessidade foi na questão da alfabetização da minha mãe [...] (Professor 17).

[...] na verdade foi o destino que me levou a isso. E daí quando eu entrei na sala de aula me encantei e eu me apaixonei [...]. Por uma questão de necessidade e depois eu me vi naquela situação e eu não conseguia mais pensar em outra possibilidade de profissão (Professor 20).

Na verdade, eu decidi ser professora depois que eu já tinha uma profissão [...]. Eu fui fazer Pedagogia, no último ano que eu decidi fazer estágio, eu entrei na sala de aula, senti o cheiro do giz de cera, aquilo me tocou, daí eu tinha certeza que era aquilo que eu queria (Professor 22).

A grande expectativa dos professores estava na esperança de que, ao término do curso tanto de Magistério como de Pedagogia, iniciassem logo a trabalhar e assumissem o papel de professor de uma turma, exposto pelo conceito **mercado de trabalho**, dados que corroboram Huberman (1992). Afinal, tudo aquilo que haviam aprendido na teoria poderia ser posto em prática: “[...] minha primeira expectativa era de viver aquilo que na faculdade a gente não vive” (Professor 17). Day (1999) destaca que os professores, no início da carreira, no seu primeiro ano de ensino, são aprendentes vorazes e se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. Fazer concurso e logo ter uma estabilidade também fazia parte dos seus objetivos, porém nem sempre atingidos rapidamente.

Há preocupação em assumir uma sala de aula e ter estabilidade, sendo o concurso o caminho almejado:

Quando eu comecei eu achava que eu tinha que passar no concurso (Professor 2).

[...] queria começar a trabalhar logo, porque eu tinha largado, eu era gerente no comércio, larguei um ano antes porque eu falei que eu quero ser professora mesmo, quero escolher o que eu quero fazer (Professor 11).

[...] era já me formar e ter minha sala, porque quando a gente estava fazendo Magistério eu pensava que era *facinho* (Professor 8).

Tinham como expectativas, no início da carreira, uma profissão permeada pelas exigências de sucesso, de domínio e reconhecimento de seu público, como mostram os excertos:

Expectativa de não falhar [...] de poder auxiliar sempre, eu entendo como uma missão sabe, falhar nela eu tive que aprender, falhar na missão eu tive que aprender, para conseguir dormir [risos] (Professor 12).

Eu sempre pretendi ser uma boa professora, de alguma forma que fizesse a diferença na vida de alguém (Professor 13).

Eu achava que iria ser tudo maravilhoso, que as crianças iam ser super comportadas (Professor 4).

No início a gente acha que vai ser aquela *mega, power, super, hiper* professora (Professor 6).

[...] a gente se depara com uma situação assim, que a gente não tem essa ideia que existe antes de você *tá* lá, antes de você viver, e eu achava que iria ser diferente, que ia conseguir atingir todo mundo (Professor 9).

Ah, a gente espera que vai mudar o mundo (Professor 10).

Eu tinha expectativa realmente de tocar aquelas crianças, de transformar, não só na esfera do aprendizado, mas também na esfera social (Professor 20).

Os discursos sobre a relação com o trabalho destacam opiniões sobre salário e futuro. As representações apontam para uma profissão não valorizada financeiramente, mas que oferece oportunidade de ingresso no mercado de trabalho.

[...] porque os jovens não querem mais fazer pedagogia, já não é uma carreira assim que atrai financeiramente, então assim, muitas vezes eu acho que daqui a pouco não vai ter [...] já não é valorizado, mas acho que vai se perder muito mais, essa profissão, porque acho que vai ser uma opção assim, em último caso que a pessoa não consegue um outro curso, ela vai para Pedagogia (Professor 24).

[...] é uma área que sempre vai ter vaga para trabalhar porque sempre vai ter criança nascendo precisando de educação (Professor 15).

[...] a minha estagiária mesmo, ela *tá* fazendo Pedagogia, mas ela já tem uma faculdade de Recursos Humanos, então ela falou que *tá* fazendo para ter mais um leque de trabalho (Professor 7).

Percebe-se aqui a emergência da representação social, quando focalizam o ingresso no mercado de trabalho a partir do curso de Pedagogia. Interessa-lhes apenas sua situação; não têm interesse pela situação a nível nacional e por outras profissões. Esse sentimento, assim como nos estudos de Chamon e Santana (2018), ancora-se nos desejos tradicionais de estabilidade, família, saúde, paz, felicidade e mobilidade social, que o trabalho representa.

Por atuarem na educação, acreditam na importância que a busca pelo conhecimento tem em sua profissão. Até mesmo os que não estão em processo de aposentadoria têm como futuros objetivos fazer outra graduação, especialização, ou o *Stricto sensu*.

O sentimento de pertença, direcionado neste estudo aos profissionais docentes dos Anos Iniciais, possibilita a observação do que os aproxima, de acordo com a estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e ação. São similares, com respeito ao *habitus* que incorporam, aos padrões de linguagem e racionalização que compartilham. Têm representações sociais relacionadas às condições sociais que vivenciam, devido a sua história e a sua função social (WAGNER, 1999).

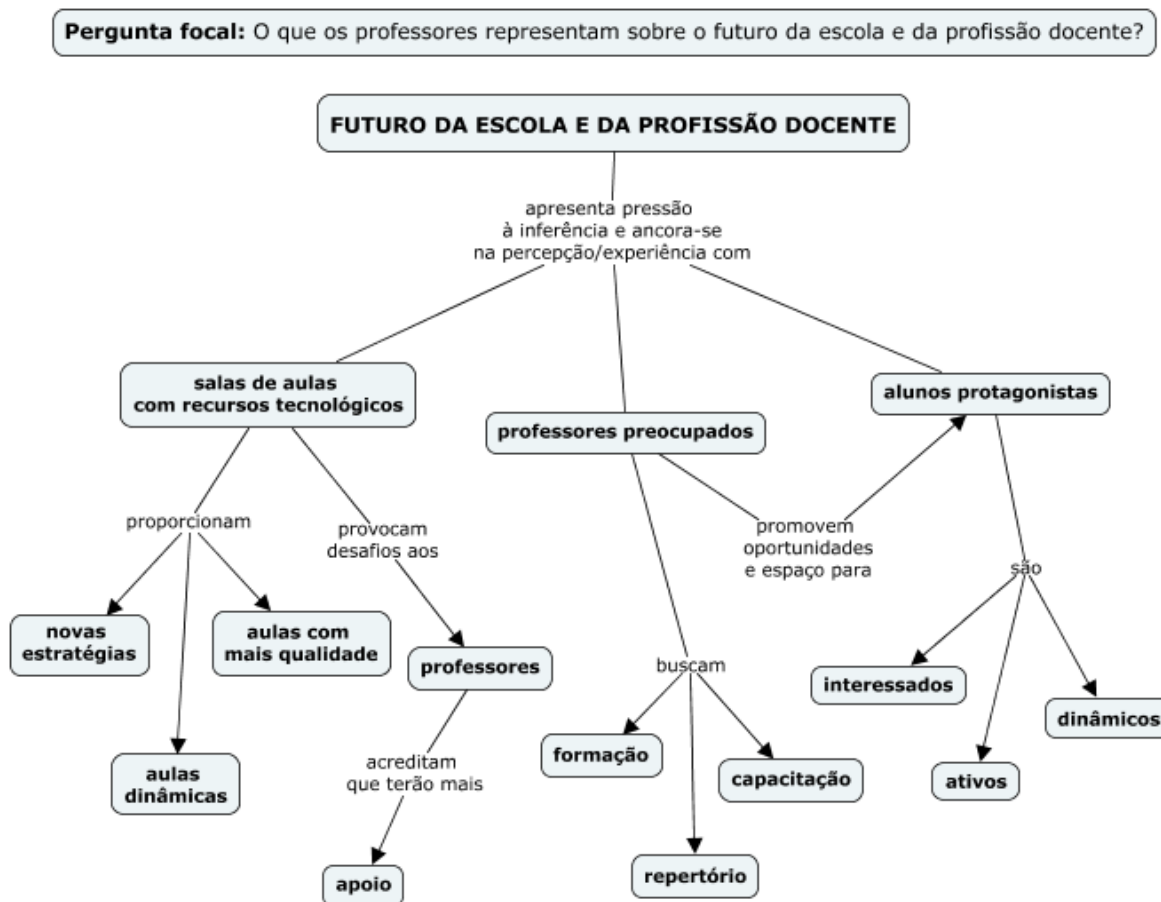
Destaca-se o encanto que a sala de aula proporcionou no início de suas carreiras: “[...] a sala de aula para quem já está, é uma coisa que meio que fascina a gente, a gente gosta de estar ensinando, com o aluno [...] (Professor 24). Essa emoção provoca identificação, realização pessoal e fortalece a posição de permanecer na docência, agora sim, como escolha. Pesquisa realizada por Galbert e Tacca (2016) corrobora essa relação entre expectativas, realizações e frustrações dos professores frente à escolha profissional e perspectivas para o futuro. Constataram, em seus estudos, que as histórias de vida interferem em como os professores vivenciam seu cotidiano e como se posicionam frente à opção de permanecer ou desistir.

4.2.3 Classe 3 - Futuro da Escola e da Profissão Docente

A Classe 3 obteve 24% dos segmentos de texto dos discursos dos professores; foi a segunda classe com maior quantidade de palavras. Percebe-se, nos vocábulos, que o tema refletido foi sobre o futuro da escola e da profissão docente. As palavras mais frequentes foram: aula, sala, aluno, equipamentos, recurso e aprendizagem.

A elaboração do mapa conceitual buscou responder à seguinte pergunta focal: O que os professores representam sobre o futuro da escola e da profissão docente? Nesta Classe, os discursos dos professores se construíram a partir de três temas principais – **salas de aulas com recursos tecnológicos, professores preocupados e alunos protagonistas** –, expostos como ideias gerais mais abrangentes, como pode ser observado na Figura 14.

Figura 14 – Classe 3 – Futuro da Escola e da Profissão Docente



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do programa *Cmap Tools* (2020).

No conceito de **salas de aula com recursos tecnológicos** são desdobrados como aqueles ancorados em um futuro com o apoio de recursos tecnológicos, proporcionando ao professor dar aula de forma mais atrativa e de qualidade para seus alunos, com utilização de recursos e metodologias inovadoras:

[...] a gente ter mais autonomia para sair daquela história da cartilha, de ir aprendendo, de aprender a estudar, que o professor aprendeu um pouco a estudar, entendeu que as coisas não são mecânicas, que você tem que entender o processo, é um processo e eu acho que, que todos os acessos que a gente tem, a questão da tecnologia que eu acho que é um recurso e tanto, isso é incrível! Não tem nem como te falar como isso altera, como se mudou a educação, como mudou a nossa profissão. Só que eu acho que a gente precisa de mais formação, a gente precisa aprender a dar aula nesse novo modelo. Conquistar os nossos alunos (Professor 14).

[...] que nem a questão da evasão de alunos, por que que o aluno não tem esse prazer? Nós temos tentado mudar isso, a gente tem tentado com a questão da tecnologia, aula diferenciada [...]. Eu tenho esperança que as coisas vão mudar mais ainda (Professor 17).

E eu fico pensando: De que forma que eu vou conseguir atingir esse meu aluno? Eu acho que esse é o maior desafio, trazer estratégias muito interessantes para que eu prenda a atenção deles para que realmente eles queiram aprender (Professor 9).

Eu tô vendo que a cada dia tenho que aprender mais sobre algumas coisas do telefone, de como usar a tecnologia ao meu favor, porque se eu sei eu vou poder passar para o meu aluno, e também vou poder aprender com ele. Essa troca de aprendizado, então acho que o professor cada dia mais, ele vai ser necessário sim, só que cada dia mais com mais cobrança, vai ter muito mais cobrança para ir na sua formação. Isso também não quer dizer que ele tem que saber tudo, mas é uma questão formação (Professor 17).

Os professores acreditam que no futuro terão apoio institucional com suporte pedagógico, de recursos técnicos e respaldo da família dos alunos, para que o exercício da profissão não seja tão solitário, como se percebe no discurso do Professor 22: “[...] a falta de apoio familiar que para mim é principal e às vezes você não tem apoio da gestão, você não tem mais ninguém, você está sozinha na sala de aula, entendeu?”

Outra ideia geral mais abrangente relaciona-se ao futuro, que é representado pelos sujeitos como permeado pela tecnologia, e os **professores preocupados** e desafiados a aprender com as mudanças, buscando formação, aumento de repertório e capacitação:

Acho que o professor bem formado ele dá uma aula melhor, ele dá uma aula de mais qualidade, uma aula mais interessante e acaba trazendo o aluno, voltando o aluno para o interesse. Se você ficar só na aula expositiva não dá mais, na nossa atualidade, na nossa sociedade, não cabe mais uma aula só expositiva, o aluno não consegue ficar sentado cinco horas com alguém falando uma coisa que ele não entende. Você tem que estar sempre inovando (Professor 1).

Porque a gente tem visto que a tecnologia hoje, cada vez mais, ela está em foco em todas as situações da nossa vida e a profissão docente ela também vai ter que trazer isso para sala de aula, porque se ela não trouxer e ela não pensar assim, não só o recurso em si, mas agregar isso ao ensino dela na sala de aula, eu acho que vai ficar uma coisa muito obsoleta essa coisa de só aulas expositivas, isso não existe mais (Professor 24).

[...] se cria metodologia hoje pensando nos conteúdos que o aluno precisa aprender e a melhor forma que precisa aprender. Então, tem essa questão da busca (Professor 6).

[...] a gente tem que começar a ir atrás das coisas que *tão* acontecendo, não adianta a gente querer também *dá* aula do jeito que eu comecei lá em 1996, porque as crianças hoje estão outras, o anseio delas são outros, o mundo *tá* outro (Professor 25).

Eu acho que ele está mais comprometido com as metodologias em sala de aula, não adianta ter aquele ensino tradicional ali, todo mundo um atrás do outro, do professor com giz na lousa, eu acho que ele tem que trazer algo mais (Professor 5).

Então o futuro passa pelo uso da tecnologia, acho que hoje precisa ter essa reflexão que os alunos aprendem conteúdos que você ministra na sala de aula de outras formas: assiste um vídeo no Youtube, tem um aplicativo no celular, então é preciso repensar isso. O papel da educação está muito ligado à tecnologia, e também é questão de gerar convívio com os alunos fora da sala de aula também, gerar outros espaços de

aprendizagem também e a tecnologia tem um papel fundamental nisso. O professor vai ter que se adaptar a tecnologia (Professor 6).

[...] é estudar acerca destas novas mídias que vem surgindo, me integrar mais delas e aplicar já com uma certa coerência dentro da sala de aula atualmente. E também, procurar assim, já desenvolver aulas gravadas, por exemplo, no YouTube para deixar a disposição das crianças para estudar e fazer em revisão até mesmo em casa proporcionar através do *Google Forms*, de repente, tarefas (Professor 4).

Hoje em dia eu acho que as tecnologias que o professor tem dentro de sala de aula facilita muito o aluno entender o conteúdo, o próprio projetor, o acesso à sala de informática, ter acesso a outros tipos de metodologia que o professor não está acostumado [...] eu acho que a tecnologia é o que tem ajudado mais o professor a ensinar mesmo e a criança compreender com mais facilidade (Professor 15).

Eu acho que agora com as tecnologias o professor tem que ser, tem que procurar várias alternativas senão ele não vai conseguir dar conta de estimular os alunos a aprender, tem que estar alinhado com que dá interesse dos alunos (Professor 11).

[...] então acho que a tecnologia, ela mudou completamente o nosso jeito de dar aula, mas a gente tem que aprender. Eu acho que é isso, nós não somos mais os únicos detentores do saber, a gente chegar em sala, não é só a gente que sabe. Gente, ano passado eu tinha alunos assim, que eles eram incríveis, eles me davam aula e eu saía assim, agradecida de poder ter a oportunidade de aprender com eles. Eu acho que é essa a visão, a gente aprende o tempo todo. Então essa postura mesmo de: Vamos aprender juntos! O olhar para o seu aluno, isso mudou (Professor 14).

Suas opiniões ancoram-se em ideias com as quais o professor precisa se preocupar, se capacitar, buscar repertório para desempenhar o processo pedagógico de forma dinâmica, dando espaço ao protagonismo do aluno.

O conceito **alunos protagonistas** expressa a crença de que o futuro da profissão docente está atrelado a alunos participativos e ativos. Como “personagem principal da história”, o aluno terá também o compromisso de contribuir, de socializar. Assim o trabalho pedagógico poderá ser muito mais dinâmico, como observam os professores 13, 1 e 3.

Dedicação, estudo, formação continuada, é saber trabalhar em grupo, aprender com o outro, tá sempre aprendendo, tá aberto para aprender sempre porque quando a gente se fecha também tem a questão do novo e a questão do professor que já tá 10 anos, que sempre fiz assim, que as coisas mudam, a vida tá mudando constantemente. Então a gente também tem que se atualizar, mudar, tá aberta a mudanças, a estudar, a verificar nossa prática, de analisar, refletir sobre a nossa prática, melhorar no que for preciso, eu acho que o caminho é esse. Mudou muito, o professor deixou de ser aquele detentor de saber que fica lá na frente dando aula, que tem uma sala silenciosa que escuta e que obedece às regras dele. Hoje a relação é dialógica, não é o professor e o aluno, o professor se comporta como um parceiro mais experiente, ele tem de ouvir o aluno, a considerar o que o aluno fala (Professor 13).

O aluno, ele também é o personagem principal da aprendizagem, antes não, só recebia. Hoje não, ele tem que dar de volta (Professor 1).

[...] hoje os alunos também são mais reflexivos, também são mais críticos [...] eles querem dar sua opinião, eles querem participar do processo de ensino, eles querem

estar dentro daquele processo que a gente está desenvolvendo com eles (Professor 3).

A tecnologia e a busca por formação tecnológica são representadas socialmente pelos sujeitos, a partir da pressão à inferência. Mesmo não tendo todas as informações sobre o uso e as possibilidades dos recursos tecnológicos, ancoram-se na percepção de que a tecnologia já faz parte dessa geração e de que os professores precisam buscar formação para adentrar esse mundo desconhecido. Acreditam que a tecnologia favorecerá novas práticas e metodologias pedagógicas em sala de aula, promovendo oportunidades e espaço para alunos protagonistas, mais interessados, ativos e dinâmicos. O desafio agora é o professor aprender (MARCELO, 2009). Estudos de Monteiro e Monteiro (2018) corroboram a representação social de professores sobre a necessidade de formação continuada. Este estudo, por sua vez, corrobora pesquisa realizada por Silva e Pauly (2017) e Campana (2019), que analisam os possíveis impactos da tecnologia na qualidade da educação a partir da melhor relação entre alunos e professores.

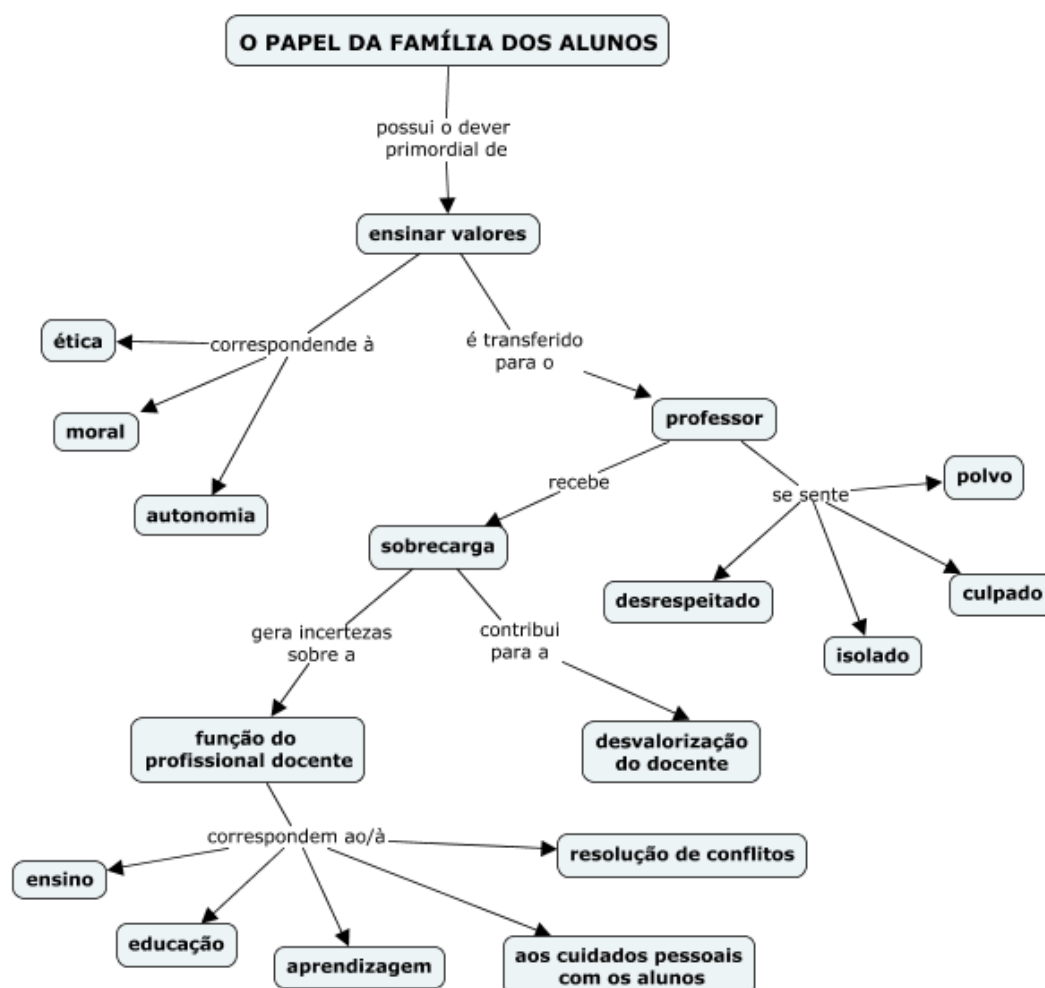
4.2.4 Classe 4 – O Papel da Família dos Alunos

Para a Classe 4, foram observadas as seguintes palavras de maior frequência: família, criança, papel, ensinar, pai, aprendizado e autonomia. Os discursos apresentam 17,4% do total dos vocábulos proferidos pelos sujeitos e discorrem sobre um tema que consideram muito significativo: o papel das famílias no processo educativo das crianças.

O mapa conceitual busca responder à pergunta focal: Como os professores representam o papel da família em reação à educação dos filhos? Nesta Classe, os discursos dos professores se construíram a partir de um tema principal: **ensinar valores**, como ideia geral mais abrangente. Tema que se desdobrou em **professor** e **sobrecarga**, como pode ser observado na Figura 15.

Figura 15 – Classe 4 – O Papel da Família dos Alunos

Pergunta Focal: Como os professores representam o papel da família em relação à educação dos filhos?



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do programa *Cmap Tools* (2020).

Ensinar valores foi exposto como conceito de dever primordial da família. Como desdobramento desse conceito, a transferência que a família faz para o professor, que recebe a sobrecarga das funções que a ela caberia. Tal transferência gera incertezas sobre a função do profissional docente e, conseqüentemente, contribui para sua desvalorização.

O papel da família no processo de aprendizagem é entendido pelos sujeitos da pesquisa como um dos desafios que a educação encontra atualmente. O conceito geral **ensinar valores**, mais abrangente, ancora o sentimento do professor frente à sua desvalorização pela família, que se distancia da escola e não cumpre o seu papel de acompanhar os filhos durante a trajetória escolar. Portanto, essa situação provoca o desdobramento desse conceito em **professor**, e o profissional sente-se desrespeitado, isolado, culpado. Como detalhes em níveis hierárquicos

mais específicos, percebe-se o entendimento de que cabem ao profissional docente as tarefas que condizem à família: transmitir valores, ética, moral e autonomia para seus filhos. Essa transferência de papéis é sentida nos discursos dos professores, que se sentem desrespeitados, como pode ser observado nos excertos que seguem:

Então seria a falta de valorização, a desvalorização da escola com relação as famílias que veem na escola um depósito: vou colocar meu filho lá e pronto, eu não tenho mais que dar conta dele, o professor que dê conta (Professor 13).

Eu acho que falta um pouco de valorização da família, a família valorizar o ambiente escolar, não é só ela *tá* presente, é ela valorizar isso que o filho dela *tá* recebendo (Professor 17).

Então, há recursos que tem faltado para a educação e a educação fica assim, foi sobrecarregada com funções que não pertence a ela. Então a função de educar, de ensinar o respeito, ensinar a convivência, ensinar... não são função da escola. A criança já tem que trazer da família esses valores. Eles estão crescendo sem os pais, sem as mães, que eles vão trabalhar, e eles chegam na escola sem nenhum valor social, sem saber [...] não tem o respeito à figura da autoridade (Professor 3).

Eu acho que foram as responsabilidades que foram sendo colocadas no professor, porque antigamente a gente entregava lá, como é que estava o rendimento pedagógico. [...] hoje a gente tem que se preocupar e tem que fazer valer o direito dessa criança também, que *tá* dentro da escola (Professor 4).

O desdobramento do conceito expõe os reflexos que são visualizados na ponta, na aprendizagem do aluno, e o sentimento de **sobrecarga**, pois os docentes acabam por ter mais tarefas, além do ensino aprendizagem. Também devem se ater à educação, orientação e resolução de conflitos. Esses discursos estão explícitos nestes excertos:

[...] a gente se sente um polvo lidando com um milhão de situações, tanto familiar quanto social, de aprendizado, porque todas essas questões interferem muito no aprendizado [...]. Sentem que a culpa recai sempre sobre o professor (Professor 20).

A falta de interesse da família em ajudar as crianças na escola [...] as famílias realmente terceirizaram essa parte de educação dos filhos, entendeu? São crianças bem nascidas e mal criadas (Professor 7).

O professor acaba ficando sobrecarregado, porém, não tem autonomia, professor não tem autonomia sobre o aluno. [...] Acho que cada um tinha que ter bem claro seus papéis, tinha que acompanhar essa mudança, que agora a educação mudou. [...] Então está muito mais difícil a demanda do professor, ficou muito mais complexo, um que ele tem aquele aluno que pergunta, questiona, mas aquele aluno que não sabe seu papel, que ele não sabe que ele também é responsável pela sua aprendizagem e ele ainda não entendeu. E a família também não entendeu, que não é o professor só, é um conjunto, todo mundo é responsável. Então tem que ter consciência. [...] Só a professora que vai me empurrar, eu não tenho que ir? (Professor 1).

Eu acho que o professor tem tido mais responsabilidade porque a família cada vez mais tem se distanciado da criança (Professor 15).

Querendo ou não na relação entre família e escola quem tem mais condição para dar conta das dinâmicas dessa criança somos nós, então a gente lida com essa criança, com essa família, então não são só os 30 alunos que têm na sala, a gente tem 30 famílias, lida com todo mundo. Então acho que antigamente papel do professor era só a aprendizagem, hoje em dia a gente lida com muito mais questões do que os professores lidavam antigamente. Então acho que essa mudança de papel foi essa, não que: Ah, desvalorizou o saber o professor. Não, ampliou o que o professor tem que trabalhar. Eu acho que em questão de estrutura, de trabalho não, mudaram-se as problemáticas dentro na escola (Professor 10).

As representações sociais elaboradas pelos professores manifestam-se pelas incertezas de qual é o papel do profissional docente que, com o passar dos anos, assumiu as funções que antes cabiam às famílias. Essa sobrecarga demonstra a ancoragem e a objetivação que os sujeitos deste estudo representam, e esse afastamento da família da vida escolar corrobora a desvalorização do docente, refletindo na aprendizagem do aluno. O sentimento de sobrecarga dos sujeitos deste estudo é semelhante ao encontrado em outras pesquisas já concluídas. Alves-Mazzotti (2007) identificou representações sociais de professores dos Anos Iniciais que sentiam a profissão docente desvalorizada, uma vez que assumiam funções que consideravam ser da família. Isso provocava um esvaziamento da função docente e levava à depreciação de sua imagem pública, que já acreditavam ser a pior possível.

Cordeiro, Seitenfus e Apostolidis (2018) identificaram, em suas pesquisas, representações sociais que responsabilizavam o professor pela qualidade da educação, o que provocava nele um sentimento de culpa. Esse resultado corrobora o que se encontrou neste estudo: transferência da função da família para o docente, sobrecarga e desvalorização do professor e seu trabalho, responsabilidade por tarefas que acreditam que a eles não competem. Este estudo corrobora também os discursos analisados na pesquisa realizada por Evangelista e Triches (2015), que discutem sobre a responsabilização do professor pelo futuro do Brasil e pela ascensão social dos alunos, articulando seu desprestígio via discursos denegridores.

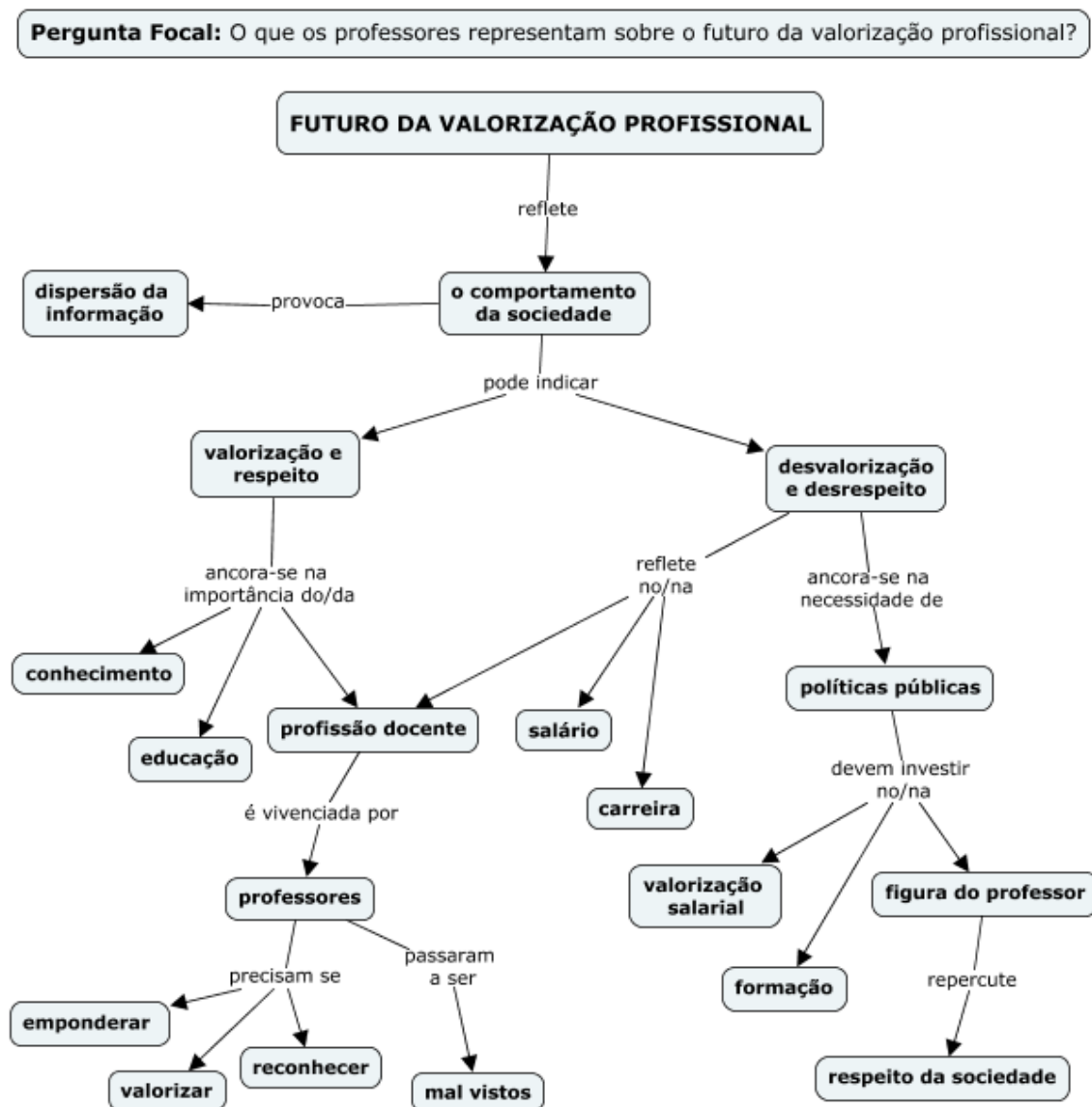
4.2.5 Classe 1 – Futuro da Valorização Profissional

A Classe 1 contou com 15,7% dos segmentos de texto processados pelo IRaMuTeQ e teve as seguintes palavras com maior significância: valorização, sociedade, investir, profissional, profissão, conhecimento e importante.

A elaboração do mapa conceitual buscou responder à seguinte pergunta focal: O que os professores representam sobre o futuro da valorização profissional? Nesta Classe, os discursos dos professores se construíram a partir de um tema principal – **o comportamento da sociedade**

– e de dois conceitos desdobrados – a **valorização e respeito** e a **desvalorização e desrespeito** da sociedade sentidas pelo profissional docente – como ideias gerais mais abrangentes, como pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 – Classe 1 – Futuro da Valorização Profissional



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do programa *Cmap Tools* (2020).

Os discursos dos professores demonstram **o comportamento da sociedade**, ancorando-se no sentimento de **valorização e respeito** que recebem, em virtude de seu conhecimento, educação, e também devido à profissão docente, fatores considerados importantes para a formação da pessoa. Esse conceito, porém, desdobra-se em outro, na **desvalorização e desrespeito**, reflexo do salário e carreira pouco atrativa socialmente. Segundo o Professor 2,

“[...] desde pequeno tem que ter uma sociedade que forme crianças com esse enfoque, na valorização do professor. Os adultos de hoje em dia, são poucos que valorizam, sabem da importância, mas não valorizam, são poucos que escolhem ser”. Essa falta de valorização sentida reflete diretamente no profissional, uma vez que a representação dos sujeitos que participaram deste estudo indica que os professores passaram a ser mal vistos. O fato de a licenciatura ser a segunda opção, para muitos, é sentido como um fator que contribuiu para esse processo, como também a falta de interesse do profissional, pois, como recebe um salário que acredita não ser suficiente, acaba não desenvolvendo um trabalho de qualidade.

[...] eu acho que isso quem acabou criando foram os próprios professores [...] como você era mal remunerado, achava que não tinha que fazer um serviço de qualidade [...]. O que precisa é a valorização e a exigência, porque hoje em dia dá a impressão assim, que qualquer um pode ser professor, qualquer um pode fazer faculdade, qualquer um pode virar professor. Então eu acho isso muito preocupante, não podia ser qualquer um, tinha que ser alguém que quer, que goste e que *tá* disposto a estudar pra sempre (Professora 1).

Eu acho que enquanto não houver essa mudança nessa visão do papel do professor, eu acho que vai ser cada vez mais difícil termos professores, bons professores. As pessoas, elas se tornam professores hoje em dia por falta de opção, porque elas não conseguem trabalhar em nenhuma outra coisa, não deu certo, *tá* desempregado começa a fazer uma faculdade à distância e elas resolvem ser professores. E assim, eu acho que isso não dá conta da problemática da escola. Eu acho que vai ser muito mais desvalorizado do que ela já é por conta disso, por conta dessa má formação dos professores (Professor 10).

Observa-se aqui uma condição necessária à emergência da representação social: há dispersão da informação quando os professores afirmam que se sentem valorizados e respeitados, em sua profissão na educação, e que, no entanto, sentem-se desvalorizados e desrespeitados no exercício da profissão. Fica claro aqui um desequilíbrio, que provoca incertezas e o surgimento da representação social sobre o futuro da profissão docente. Acredita-se que os professores precisam se empoderar, iniciando a inversão desse processo por eles próprios, valorizando-se, investindo na sua capacitação e reconhecendo seu trabalho.

Eu acho que os professores têm que continuar focando na formação continuada, a gente continuar investindo na nossa carreira, nos nossos cursos (Professor 15).

[...] não que a gente não invista, pelo contrário, eu vejo até que nós professores, a gente investe mais na nossa formação do que dentro da nossa própria casa [...] acabam investindo uma parte do salário em cursos, para poder conseguir uma pontuação melhor, para poder estar no meio, ter coisas mais, inovar, para inovar dentro da sala de aula (Professor 7).

[...] buscar esse conhecimento, defender suas convicções, ter certeza do que *tá* fazendo, eu penso que a valorização no sentido nem só financeiro, mas nesse sentido do quão importante somos nós e que diferença podemos fazer (Professor 12).

Ele precisa de muita formação, o professor precisa estudar, ler, pesquisar. Não pode ser cômodo, não pode ser estável, ele precisa se mover sempre, independentemente de como seja essa desvalorização, independente quanto seja sua frustração em alguns momentos em relação a falta de apoio da família, da equipe, ele tem que acreditar nele mesmo e como eu disse, fechar a porta e fazer as mentes que estão lá dentro da sala brilharem (Professor 2).

Então, se a gente não estivesse à frente da educação, como outros professores estiveram à frente da educação, não teria tantos bons profissionais por aí no mercado (Professor 3).

O conceito desvalorização e desrespeito ancora-se na necessidade de **políticas públicas** que invistam na valorização salarial, na formação, inicial e continuada e na figura do professor. Em suas opiniões, isso repercutiria no respeito da sociedade ao papel que desempenham, como mostram estes excertos:

[...] tem que investir também em formação de professor, que aquilo que eu vejo hoje, tem muita gente que *tá* na profissão, mas não porque quer, mas por falta de opção, que não é meu caso [...] investir em capacitação, investir em cursos, nos cursos de formação de professor. Acho que o problema maior da nossa classe *tá* nos cursos de formação de professor [...]. Eu não vejo dedicação de tempo, de esforço, de investimento mesmo, então querem fazer... e a gente *tá* vendo muita gente despreparada chegando e encarando a sala de aula e não tem mão de obra, então eles pegam o que tem e isso reflete lá na frente, no aluno que a gente vê. [...] a pessoa vai, se acomoda e isso colabora para a desvalorização porque você é visto como um todo, é uma categoria, então “Ah!” acontece alguma coisa, professor que... que foi mal, que deixou a desejar, acaba que todo mundo fica mal visto (Professora 13).

As pessoas, elas se tornam professores, hoje em dia, por falta de opção, porque elas não conseguem trabalhar em nenhuma outra coisa, não deu certo, *tá* desempregado começa a fazer uma faculdade à distância e elas resolvem ser professores e assim eu acho que isso não dá conta da problemática da escola (Professor 10).

[...] só que você tem que ensinar essa direção, ensinar o aluno a ser um ser pensante, crítico, responsável. Então acho assim, que tem que investir mais, tem que se preocupar sim com a qualidade, não com a quantidade e não somente números e valorizar a educação, porque se um governo não investir em educação, o país perde o futuro. (Professor 22).

[...] porque se o Brasil, falando assim na questão da nação, não investir na educação, eu vejo a gente voltando ao caos, a barbárie, eu vejo isso. Eu vejo assim, as crianças, elas estão mais agressivas, elas estão mais violentas. Assim, o interesse está acima do ser, então elas trazem esses valores, que a gente já trabalha na escola, tem que trabalhar, porque senão não temos o nível de convivência e eles aprendem a conviver na escola. Então, se não for feito um bom investimento na escola, a convivência na sociedade que já está difícil, vai se tornar quase que impossível (Professor 3).

[...] se não forem feitas a valorização do professor, do ensino, da escola, de colocar a educação realmente com algo importante para o país, essa categoria daqui a pouco ela começa a desaparecer. Porque os jovens não querem mais fazer Pedagogia, já não é uma carreira assim que atrai financeiramente, então assim, muitas vezes, eu acho que daqui a pouco já não vai ter. Já não é valorizado, mas acho que vai se perder muito mais essa profissão, porque acho que vai ser uma opção assim em último caso que a pessoa não consegue um outro curso, ela vai para Pedagogia, então ela não vai dar o devido valor que merece educação, então acho assim que o cenário não vai ficar bom

e com essas mudanças políticas e tem que acontecer também no Brasil, que a gente tá vendo aí de desvalorização do profissional, menos verbas para educação que a gente tem visto, então acho que o cenário é cada vez pior, assim mais escuro, mais sombrio, é uma profissão assim que acho que os professores que querem mesmo eles vão ter que lutar muito pelo lugar deles na sociedade, como um profissional de valor, que merece esse valor (Professor 24).

Na *Global Teacher Status Index*, pesquisa realizada em 35 países, Dolton *et al.* (2018) explicam que, para a maioria dos países, a percepção de quanto os professores ganham acorda razoavelmente com a realidade. No entanto, em 95% dos países há o entendimento de que os professores deveriam receber um salário maior. Neste estudo, os sujeitos também discordam das políticas salariais, e nos excertos dos discursos analisados explicam que “[...] só aquelas pessoas que realmente desejarem, amarem essa profissão, quiserem fazer a diferença, vão optar pela profissão do professor, eu acho que quem pensar em valorização financeira, valorização como profissional, não vai querer essa profissão” (Professor 18).

O futuro relativo à profissão docente é representado interligado com a formação, com investimento em formação de professores e valorização salarial. Nessa perspectiva, esses profissionais almejam redescobrir-se como pertencente à sociedade, pois dela receberia respeito em relação a sua profissão. Esse desejo foi expresso pelo Professor 1: “[...], mas eu não sei se a gente vai ser tão valorizado quanto mereceria e isso é o que eu gostaria, e não só da valorização financeira, deles saberem da importância de você falar: ‘Eu sou professora’”.

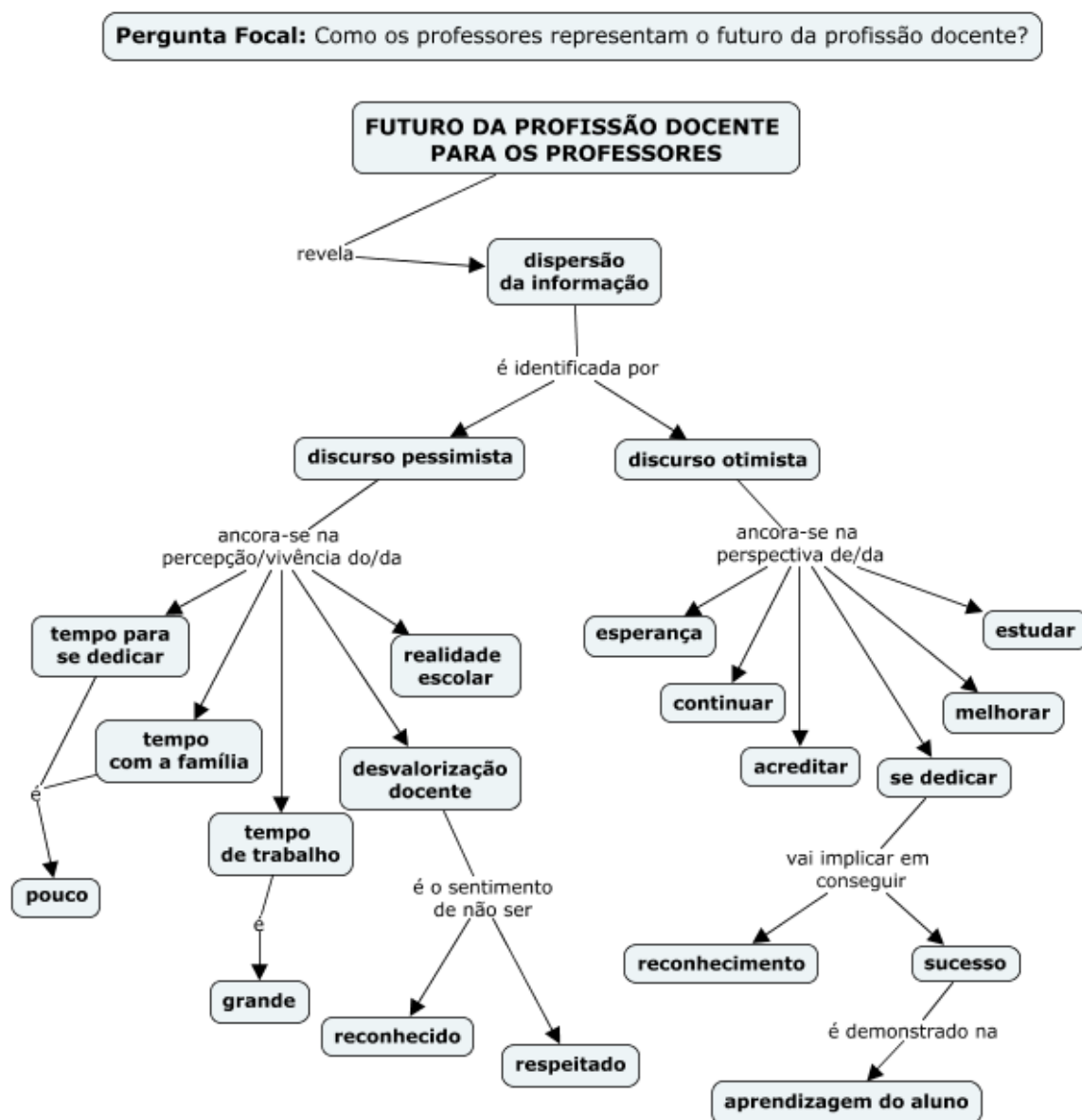
A desvalorização da profissão docente está representada em estudos de Sousa e Villas Bôas (2011), Sousa (2019) e Alves-Mazzotti (2007), que apontam que a carreira não proporciona expectativas de evolução, as condições de trabalho são deterioradas e os salários são degradados. Esses fatores, que provocam a precarização do *status* da profissão, são discutidos por Dolton *et al.* (2018), Morgado (2011), Nóvoa (2017), Saviani (2011), e Shulman e Shulman (2016).

4.2.6 Classe 2 - Futuro da Profissão Docente para os Professores

A Classe 2 contou com 13,8% dos vocábulos dos professores, tendo como palavras com maior significância: dedicar, ver, tentar, reconhecimento, otimista.

O mapa conceitual elaborado buscou responder à pergunta focal: Como os professores representam o futuro da profissão docente? Nesta Classe, os discursos dos professores ancoram-se em duas visões, uma na perspectiva **otimista** e outra na perspectiva **pessimista**, que estão expostas como ideias gerais mais abrangentes, como pode ser observado na Figura 17.

Figura 17 – Classe 2 – Futuro da Profissão Docente para os Professores



Fonte: Elaborado pela autora com o auxílio do programa *Cmap Tools* (2020).

O conceito **discurso pessimista** ancora-se na percepção da realidade da educação que estão vendo, do verbo ver, sendo destacadas a questão do tempo, quando os professores têm menos tempo para se dedicar ao trabalho pedagógico e à família. Isso porque estão trabalhando demais, citando-se aqui o problema da carga horária e as exigências burocráticas, seguindo a lógica de burocratização e controle já discutida por Nóvoa (2017), como pode ser observado nos excertos que seguem:

[...] se o professor, ele tiver menos tempo preso dentro de uma escola, ele pode trazer muitos mais benefícios para os alunos. Imagina você trabalhar só meio período, no

outro período você poder ter a sua vida particular, você poder ter tempo para ler bons livros, porque nem todo livro que se diz que é de escola é bom, então se você ter tempo para você selecionar boas leituras, assistir vídeos, fazer, programar experiência com seus alunos (Professor 7).

Como níveis hierárquicos mais específicos também descrevem que veem sua profissão desvalorizada pela sociedade, com menos reconhecimento e respeito. Devido ao que observam, seus discursos representam essa perspectiva em relação à carreira, como se observa nos excertos.

[...] gostaria de ser melhor remunerada dentro da sala de aula mesmo, caso isso não aconteça, que pelo andar da carruagem que a gente *tá* vendo, monetariamente a gente não pode ter grande esperança [...] (Professor 8).

[...] Eu vejo essa questão muito difícil, essa parte da sociedade, que entra de certa forma a questão da valorização, mas porque o professor não, parece não ter mais importância (Professor 25).

[...] Eu acho que reconhecer o nosso trabalho, reconhecimento que a gente não tem, né? Acho que falta isso. Acho que seria na parte financeira, na parte de materiais, que a gente precisa sempre ter que ficar usando os nossos recursos que faltam na escola [...] (Professor 23).

[...] Quantos casos que a gente vê de coisas acontecendo que o único recurso, único apoio que tem é ali na sala, o professor. Então, eu espero que o futuro seja melhor, não tô vendo ele melhor, acho que precisa porque a gente *tá* vendo as coisas evoluírem tecnologicamente falando, tanta coisa bonita de se ver, mas por um outro lado... Então eu acho que o futuro da nossa profissão ele vai ter que correr atrás (Professor 14).

Por outro lado, o conceito do **discurso otimista** ancora-se na perspectiva de um futuro da educação a partir de uma crença de que vai melhorar. O vocábulo “tentar” foi utilizado pelos professores para expressarem o sentimento de esperança, desejo de continuar, estudar, melhorar, de se dedicar e de acreditar no poder de transformação da educação.

[...] a gente *tá* aqui, que a gente acredita que a educação transforma, que ela constrói (Professor 25).

[...] eu tento ser otimista, que as coisas vão mudar, que as pessoas vão ser mais críticas, mas assim, para que as pessoas sejam mais críticas, quem as faz? A escola. E se a escola *tá* desse jeito, então vai demorar mais tempo (Professor 10).

[...] Pode vir os baques, os momentos difíceis, mas eu tento me superar, e eu *to* vendo principalmente esse ano [...] eu *to* pensando só do lado positivo (Professor 17).

Referem que a dedicação trará o reconhecimento e o sucesso profissional, uma vez que refletirá na aprendizagem do aluno.

[...] mais do que a remuneração, o reconhecimento tem um peso muito maior, para mim especialmente. É claro que gostaria, sim, de ter mesmo salário de um deputado, que o vereador, que fosse, mas o reconhecer no sentido de admiração sabe, tem um peso bem, bem influente para mim (Professor 12).

[...] Ser reconhecida como uma boa professora, realmente é o reconhecimento de que eu estou fazendo um trabalho bem feito (Professor 15).

[...] não tem investimento, não tem! O investimento é seu, o tempo é seu, sacrifício é seu, o esforço seu. Se não, não tem por que você só passar pela vida do outro e não fazer diferença nenhuma. Eu acho que o sucesso vem quando você faz aquilo com gosto, se você não gostar, vai ser qualquer outra coisa, qualquer outra coisa, mas não seja professor. Você tem que gostar, você tem que querer estudar, você tem que querer encontrar caminhos, você tem que enxergar os problemas e encontrar solução (Professor 1).

[...] Acho que o reconhecimento da importância do papel do professor, perceber que o que transforma a real consciência das pessoas, para perceber que o que transforma o mundo é a educação e quem forma as pessoas é o professor (Professor 25).

Percebe-se uma dispersão nos discursos dos sujeitos, um esforço para representar o futuro da profissão docente de forma positiva e otimista. No entanto o pessimismo se fortalece com o cotidiano, ancorado por aquilo que vivenciam na escola: a falta de recursos, a desvalorização social e financeira e o sentimento de que o professor perdeu seu valor. São incertezas que favorecem o surgimento de um processo de reconstrução social (CHAMON; CHAMON, 2007). Esses achados corroboram estudos de Jardim *et al.* (2018) e Chamon e Santana (2018), que identificaram representações sociais de que, em relação ao futuro, as incertezas ameaçam suas esperanças. No entanto, nos estudos de Sousa (2019) a perspectiva muda, e as representações sociais de professores surgem quando mergulham suas esperanças no futuro, o que lhes dá forças para lutar contra as adversidades do presente.

Até aqui foram apresentadas as cinco Classes de discursos dos professores em exercício, com identificação de suas representações sociais sobre o futuro da profissão docente.

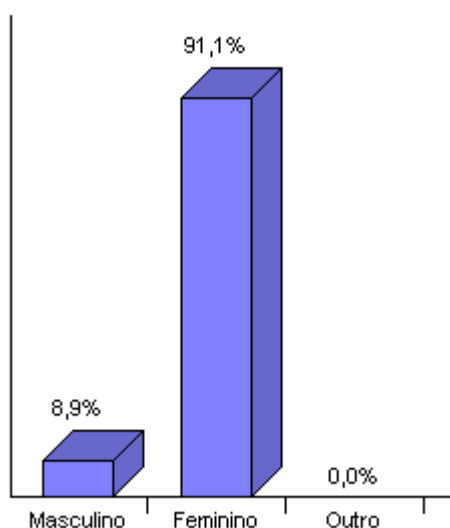
Na próxima subseção, segue o perfil sociodemográfico do segundo grupo de participantes deste estudo, os graduandos do curso de Pedagogia da modalidade a distância, que se divide em Primeira e Segunda Licenciatura.

4.3 Perfil Sociodemográfico dos Graduandos

Esta subseção oferece o perfil sociodemográfico dos graduandos, a fim de que se possa conhecer melhor aqueles que deram corpo às opiniões e representações nesta abordagem. Para tanto, os dados aqui analisados foram tratados com ajuda do *Software Sphinx* e correspondem especificamente às questões do Bloco A do questionário.

Os dados deste estudo alinham-se aos do INEP (2018), que traz o número de 70% de matrículas de mulheres nos cursos de licenciatura. Em relação ao gênero dos participantes, 91% são do sexo feminino, e 9%, do sexo masculino, como observa-se na Figura 18.

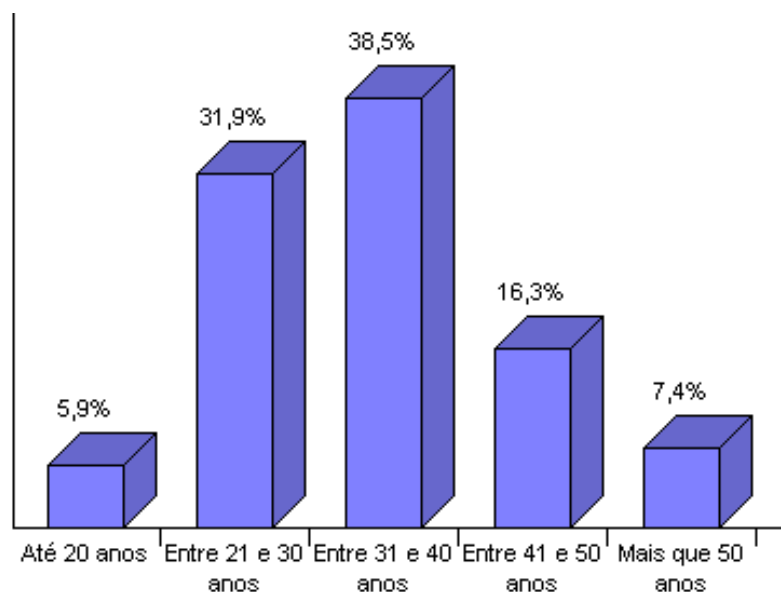
Figura 18 – Gráfico do Gênero



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *software Sphinx* (2020).

Estes números alinham-se também aos da pesquisa realizada por Barbosa (2015), em que a formação docente é majoritariamente de mulheres trabalhadoras e com mais de 30 anos, as quais se aproveitam das vantagens que a EaD oferece. Há, portanto, um empoderamento de gênero em tecnologias, autoconfiança e competências cognitivas. Segundo Gatti *et al* (2019), a partir de 1970 em razão das demandas da expansão da escola básica, o gênero feminino reverte essa vantagem a seu favor, convertendo-se em um aumento da escolaridade para as mulheres em relação aos homens.

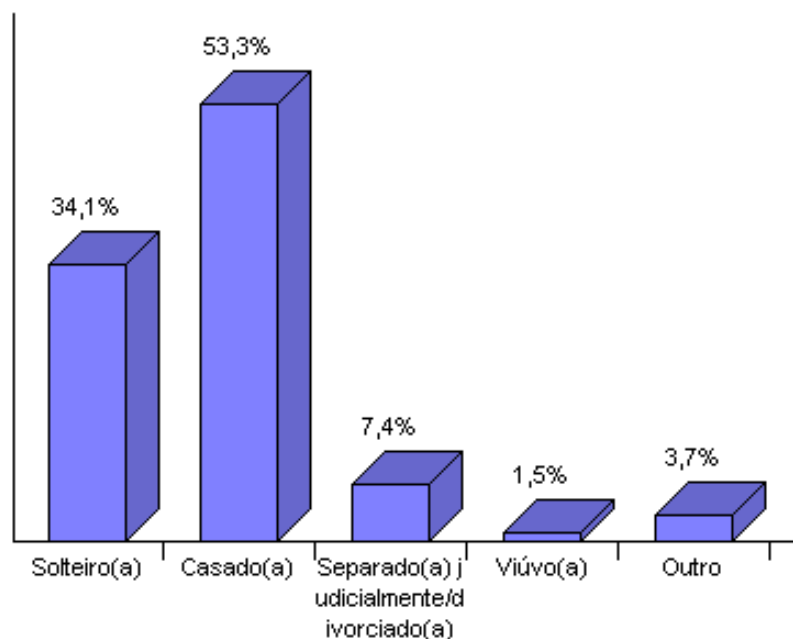
Os números referentes a idade dos graduandos corrobora a baixa atratividade da profissão docente para os mais jovens, aspecto observado por vários autores (GATTI, 2019; GATTI *et al*, 2019; MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017; TARDIF, 2013; SHULMAN; SHULMAN, 2016). Um dado marcante é que o percentual acima de 50 anos (7%) é maior do que o daqueles que têm idade até 20 anos (6%), como pode ser observado na Figura 19.

Figura 19 – Gráfico da Idade

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A faixa etária média dos sujeitos graduandos é de 34 anos, e acima de 30 anos correspondem a mais de 60%. Dados que corroboram Gatti *et al.* (2019) quanto ao envelhecimento dos estudantes em licenciatura, sugerindo que, no Brasil, o professor se forma com mais idade que em outras terras, considerando o tempo ideal de ingresso e conclusão do curso superior.

A maioria desse grupo, 66% deles, têm filhos: 32% deles tem apenas um; 20%, dois; 11%, três; e, 3%, mais de três filhos. Mais de metade, 53%, declararam-se casados; 34%, solteiros; 9%, viúvos ou separados; e 4%, outro tipo de relação, como pode-se observar na Figura 20.

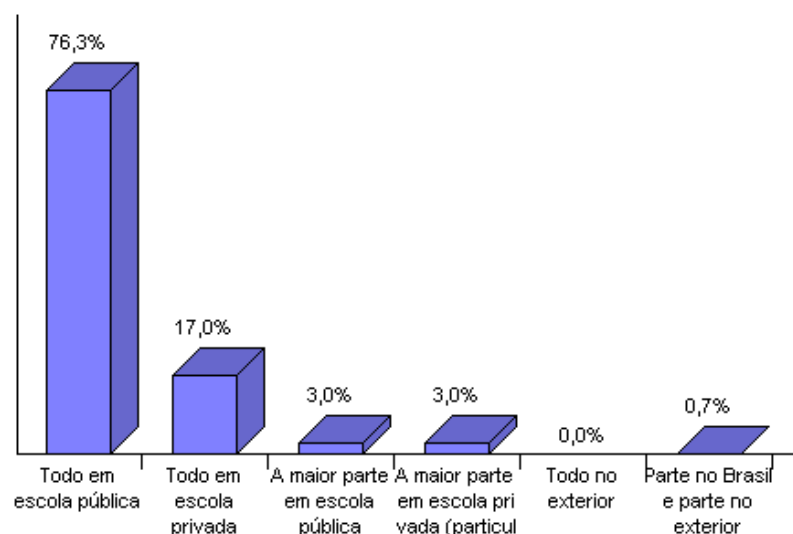
Figura 20 – Gráfico do Estado Civil

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Relacionando essa distribuição de valores com a faixa etária dos graduandos, observa-se que o curso de Pedagogia passou a ser: uma opção para aqueles que já têm outra atividade profissional remunerada; uma segunda alternativa de formação; ou a busca de um sonho, o de fazer um curso universitário. Esses números indicam, de acordo com Gatti *et al.* (2019) que os graduandos em licenciatura são estimulados pelas normativas legais, pelo barateamento e facilidade que a EaD e os créditos educativos dispõem, além de serem uma alternativa para formar especialistas, supervisores de ensino ou buscar proficiência tendo em vista a progressão para aqueles que já atuam na carreira docente.

Dos sujeitos participantes, 64% são de cor branca; 29%, parda. 6%, preta; e 1% é da cor amarela. A leitura dos dados demonstra que, mesmo a EaD estando imbuída do aspecto da acessibilidade (ALVES, 2009), percebe-se que nesta amostra há uma classe social predominantemente branca.

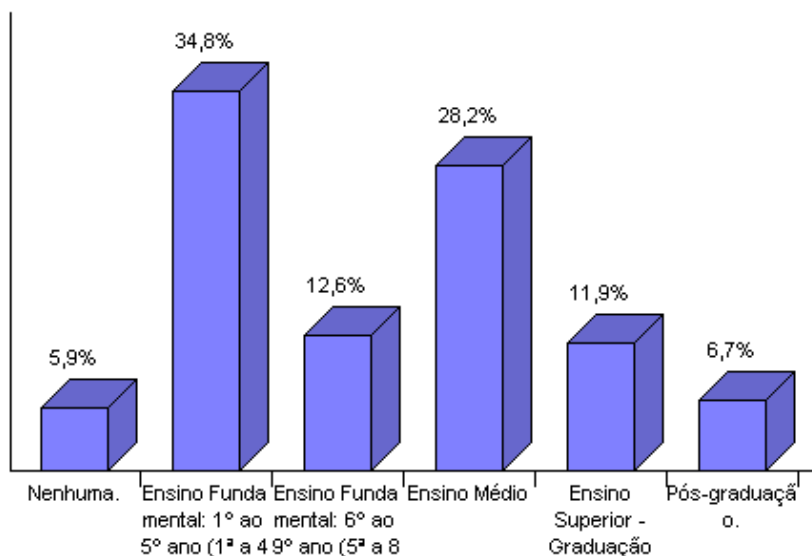
O Ensino Médio dos graduandos foi constituído integralmente em escola pública (80%), ou a maior parte dele, e para 20%, integralmente em escola privada, ou a maior parte dele, que pode ser observado na Figura 21.

Figura 21 – Gráfico da Formação no Ensino Médio

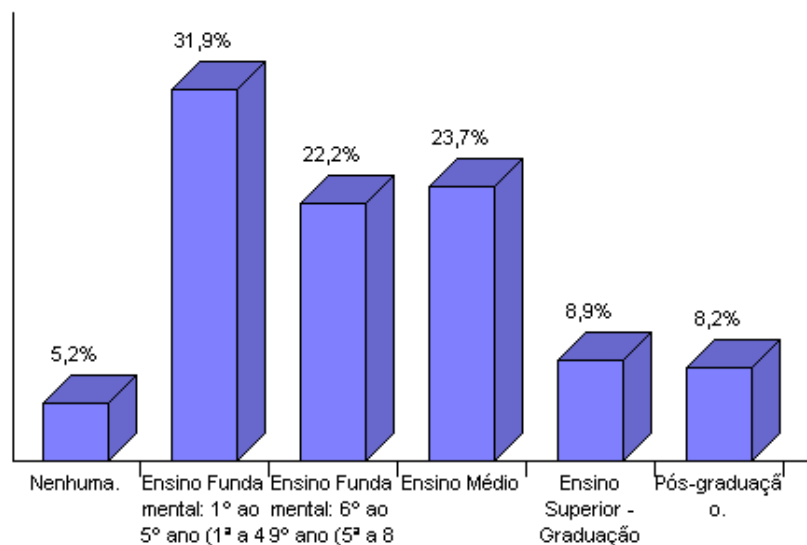
Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Por fazer parte desse estudo graduandos em Pedagogia a distância, torna-se considerável destacar que 71% deles residem no Estado de São Paulo e que 27% estão matriculados no polo sede da instituição. Outro montante significativo refere-se a 21% que estão no maior município da mesma região metropolitana. Os demais são dos diversos polos que a instituição mantém no país.

A escolarização dos pais desses estudantes também foi considerada um dado importante na pesquisa, pois demonstra o nível de acesso a um ambiente cultural letrado em sua formação pessoal. Percebe-se que entre os pais, comparados com as mães, há maior número de indivíduos sem formação alguma (6%), e há maior número de indivíduos (18%) com instrução superior, somando graduação e pós-graduação, como observa-se nas Figuras 22 e 23.

Figura 22 – Gráfico da Formação do Pai

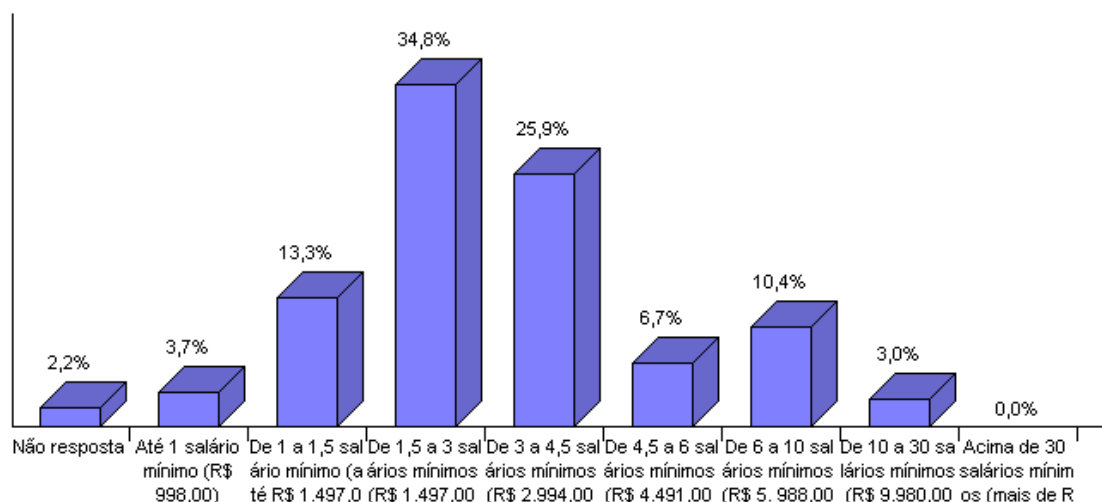
Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Figura 23 – Gráfico da Formação da Mãe

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

As mães são as que têm um grau maior de escolaridade no ensino fundamental (54,1%), e dentre elas é menor o número das que não têm formação alguma (5%).

A renda familiar desse grupo corresponde a: 58% que recebem até 3 salários mínimos; 28%, de 3 a 4,5 salários mínimos; e, 14%, acima de 4,5 salários mínimos, como pode-se observar na Figura 24.

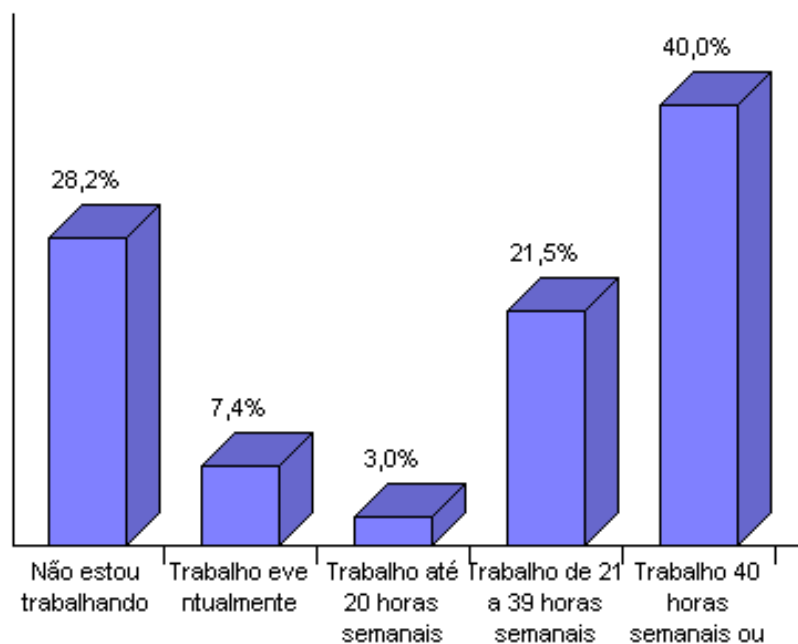
Figura 24 – Gráfico da Renda Familiar

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Relacionando essa distribuição de valores com a faixa etária dos graduandos, confirmam-se os dados referentes ao fato de a Pedagogia ser uma opção para aqueles que já exercem outra atividade profissional remunerada e ser concebida como uma segunda alternativa de formação ou como a conquista de se concluir um curso universitário (NÓVOA, 2017). Também se observou que, como 54% sobrevivem com uma renda familiar de até 3 salários mínimos, confirma-se a democratização e a acessibilidade que o curso de Pedagogia a distância oferece para as camadas mais populares (ALVES, 2009; BOURDIEU, 2002; GATTI, 2019).

Sobre quais equipamentos dispõem em casa para realizar seus estudos, uma vez que seu curso é na modalidade EaD, os participantes deixaram evidente o uso de *notebook* (80%) e celular (90%). No entanto, percebe-se que existe um número significativo de estudantes que utilizam apenas celular, que intercalam o uso de seus equipamentos, como *notebook* ou computador fixo e *tablet*, com os equipamentos disponibilizados pelos polos da Universidade.

A forma de entrada no curso, para 47% deles, foi por meio de processo seletivo que a própria universidade oferece. Os demais, 30%, ingressaram como alunos portadores de diploma, 17% vieram transferidos de outra instituição, e apenas 6% pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses números alinham-se com a idade dos participantes e com sua situação de trabalho: 72% deles são trabalhadores, e 40% têm uma carga horária semanal igual a 40 horas, ou maior, como pode ser observado na Figura 25.

Figura 25 – Gráfico da Situação de Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

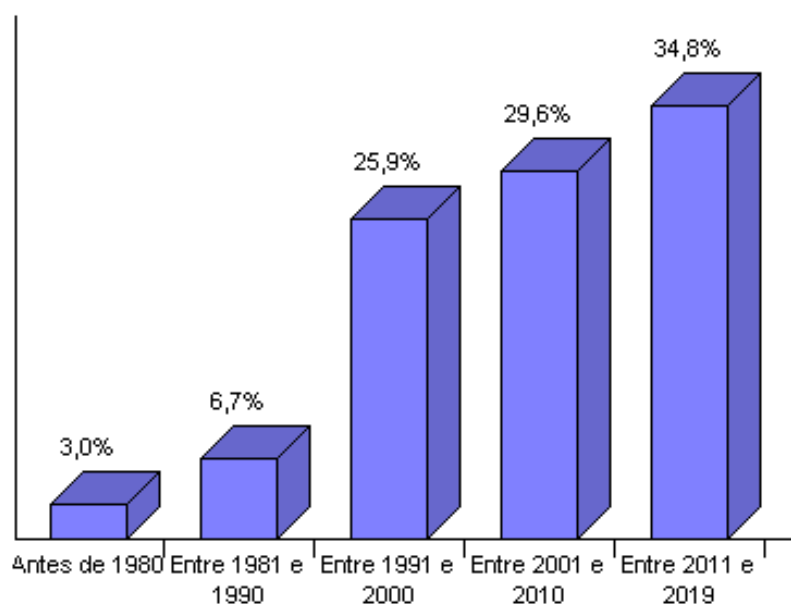
Foram contabilizados nessa perspectiva apenas contextos de trabalho profissional, exceto bolsa ou estágio.

Os dados do INEP (2018) indicam que, do total de cursos de graduação, 33% são na modalidade a distância, e 67%, na presencial. O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem sido maior, nos últimos anos (INEP 2007 – 2017): o total de ingressantes passou de 15,4%, em 2007, para 33,3%, em 2017. Nos últimos 10 anos os cursos de licenciaturas cresceram 49,7% em números de alunos, o que representa um total de 19,3% de alunos matriculados na Educação Superior em 2017. A educação a distância manteve a tendência de crescimento. A Pedagogia está no topo da lista e tem um percentual de 44,7% de matrículas, dentre todos os cursos de licenciatura. É uma relação de demanda e oferta. Analisando os dez maiores cursos de graduação em número de matrícula, no ano de 2009, a Pedagogia era o terceiro da lista, ficando atrás apenas de Administração e Direito. Como a demanda e a oferta de vagas foram significativas, em 2017, passou a ser o segundo curso em número de matrículas, ficando atrás apenas do curso de Direito.

Cabe ressaltar que, do total de participantes, 58% não recebem nenhuma bolsa de estudos, 22% recebem bolsa pontualidade, e 20%, têm outro tipo de bolsa ou financiamento para o custeio do curso.

Um dado que contribui para a análise do perfil sociodemográfico dos graduandos é o ano de conclusão do Ensino Médio, pois quando completa essa etapa o indivíduo pode ingressar no Ensino Superior. Estes dados podem ser observados na Figura 26.

Figura 26 – Gráfico do Ano de Conclusão do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Dos 135 participantes da pesquisa, 35% formaram-se nos últimos dez anos. Assim, 30% concluíram essa fase de estudos entre 10 a 20 anos atrás, e 35%, há mais de 20 anos. Esses números corroboram dados já mostrados neste estudo, de que a escolha pela licenciatura e pela carreira docente é uma segunda opção (NÓVOA, 2017).

A seguir, seguem as opiniões dos sujeitos graduandos sobre o objeto deste estudo, o futuro da profissão docente.

4.4 O que dizem os Graduandos

Os graduandos, como respondentes do questionário, tiveram a oportunidade de refletir sobre o futuro da sua profissão, para a qual o curso universitário que estão realizando os habilitará. Foram levados a refletir sobre: o conceito de profissão docente; suas expectativas; os motivos da escolha pelo curso de licenciatura em Pedagogia; os temas relevantes sobre a educação contemporânea; a valorização social dessa profissão; os desafios para o exercício da profissão docente; o que os estimula a seguir essa carreira e o que os desestimularia; as

mudanças percebidas ao longo do tempo na profissão docente, no papel do professor e na escola; e, como acreditam que será o futuro da profissão docente.

Apresentam-se nesta seção os Eixos abordadas pelos grupos de Graduandos, de Primeira e Segunda Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.

4.4.1 Apresentação dos Eixos de Análises dos Questionários dos Graduandos

Esta subseção traz uma análise dos discursos coletados com o Bloco B, sobre o futuro da profissão docente, do questionário enviado aos participantes e tratadas com a ajuda do *Software Sphinx*. As questões eram abertas e de múltipla escolha, e foi oportunizada aos participantes a escolha de até duas alternativas que melhor caracterizassem suas opiniões sobre o objeto¹⁵.

Para melhor analisar o aspecto referente a esse bloco, sobre o futuro da profissão docente, subdividiu-se o tema em três Eixos que estavam correlacionados com as Classes dos discursos dos professores. Os Eixos foram assim categorizados: (i) Formação, (ii) Futuro da profissão docente e (iii) O valor social da profissão. A Tabela 3 mostra a correlação entre Eixos e Classes.

Tabela 3 – Correlação entre Eixos e Classes

EIXOS DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS DOS GRADUANDOS	CATEGORIZAÇÃO DOS EIXOS	CORRELAÇÃO COM AS CLASSES DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES
EIXO I	Formação	Classe 5
EIXO II	Futuro da profissão docente	Classes 1, 2, 3, 4 e 5
EIXO III	O valor da profissão	Classes 1 e 3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.4.2 Eixo I: Formação

¹⁵ Os dados foram colhidos com o Formulário *Google* e, mesmo com a indicação de que poderiam escolher até duas alternativas, muitos assinalaram várias delas.

Docente é aquele que abre o horizonte a seus alunos, os torna críticos e responsáveis por si mesmos e dá igual oportunidades a todos (Graduando Primeira Licenciatura 7).

A profissão docente, para mim, é a raiz de todas as outras áreas. É por meio da docência que transmitimos valores e passamos conhecimento para nossos alunos. [...] é contribuir no desenvolvimento dos nossos futuros cidadãos (Graduando Primeira Licenciatura 8).

É um trabalho de dedicação e amor em ensinar ao próximo (Graduando Primeira Licenciatura 12).

Ser protagonista junto com os alunos, incentivando eles cada dia mais, dando exemplo, ensinando com amor (Graduando Primeira Licenciatura 21).

Ser professor é compartilhar conhecimento, propagar informação, fazer o outro crescer, mostrar caminhos, dar as mãos, e para isso tudo é necessário criar vínculos, se aproximar e compreender os alunos (Graduando Segunda Licenciatura 29).

Para mim é uma missão de vida (Graduando Segunda Licenciatura 36).

É a chave para a mudança social (Graduando Segunda Licenciatura 38).

Ser professor é acreditar no futuro melhor (Graduando Primeira Licenciatura 40).

Profissão de dom que se faz com amor, dedicação (Graduando Primeira Licenciatura 50).

Um serviço de doação, compromisso (Graduando Primeira Licenciatura 63).

Dedicar com todo o amor que você tem (Graduando Primeira Licenciatura 73).

Oportunidade de ser mediadora de conhecimento para as pessoas, ter uma melhor oportunidade de trabalho (Graduando Segunda Licenciatura 74).

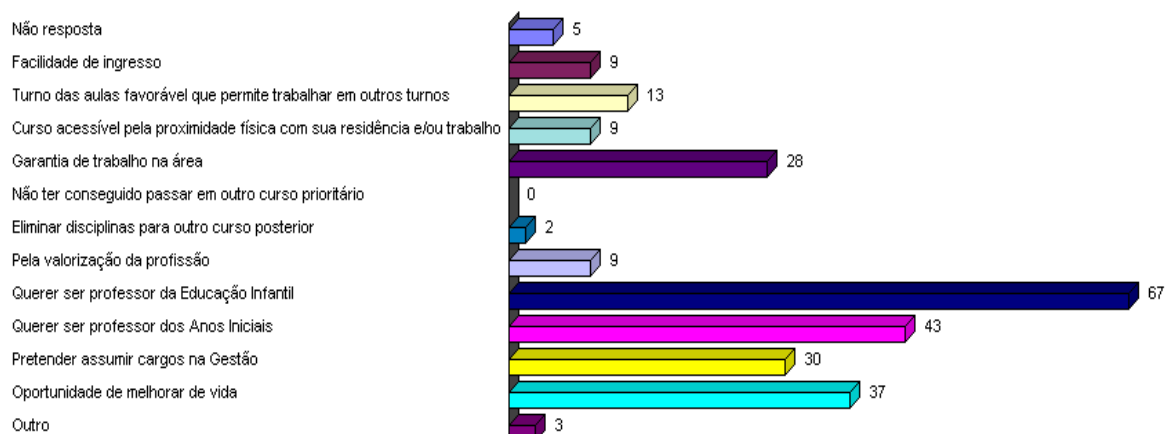
Forma de ganhar dinheiro (Graduando Segunda Licenciatura 75).

Minha vocação (Graduando Segunda Licenciatura 76).

Uma missão (Graduando Primeira Licenciatura 104).

Ser docente é amar o que se faz, apesar de toda dificuldade (Graduando Primeira Licenciatura 120).

No que se refere a futura atuação docente, 70% deles pretendem atuar na carreira, 18% já atuam, 7% afirmaram que pretendem atuar em outra área, diversa do curso e 5% disseram ter outros objetivos. Dentre os motivos que os levaram a escolher a licenciatura, quatro são principais: desejo de ser professor dos Anos Iniciais e Infantil, oportunidade de melhorar de vida, pretensão de assumir cargos de gestão e garantia de trabalho na área, como mostra a Figura 28.

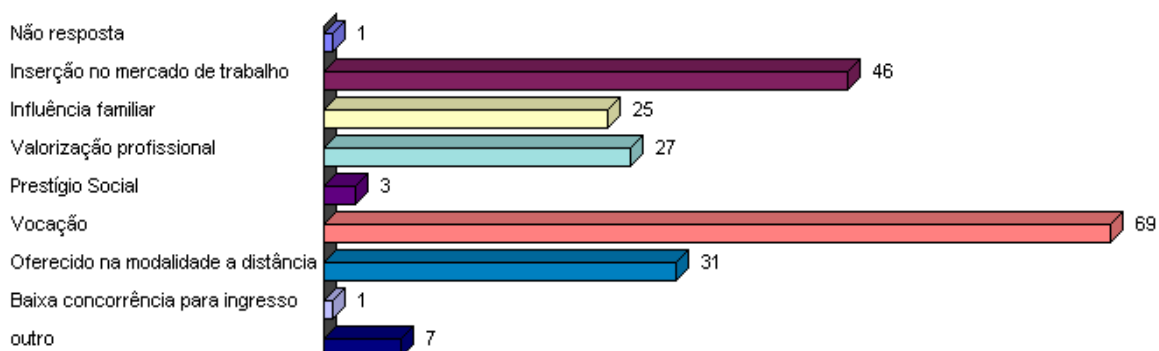
Figura 28 – Gráfico dos Motivos da Escolha por Licenciatura

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A opção pela docência, para um número significativo dos participantes, foi por considerá-la uma oportunidade para ascender socialmente. Este dado corrobora afirmação de Alves (2009), Bianchini (2017), Chamon e Santana (2018) e Gatti *et al.* (2019), sobre o caminho promissor a partir da democratização de acesso ao nível universitário, com a modalidade a distância e a mobilidade social que a profissão projeta.

Observaram-se motivações de cunho subjetivo na escolha pela licenciatura, quando o maior número de indicações diz respeito ao querer trabalhar com crianças, tanto na escola como dentro de casa, com seus próprios filhos: “Auxiliar meus filhos nos estudos” (Graduando Primeira Licenciatura 11); “Período de férias são os melhores, e também educar minha filha em casa nos primeiros anos” (Graduando Primeira Licenciatura 21); “Sempre gostei de lidar com criança [...]” (Graduando Primeira Licenciatura 116).

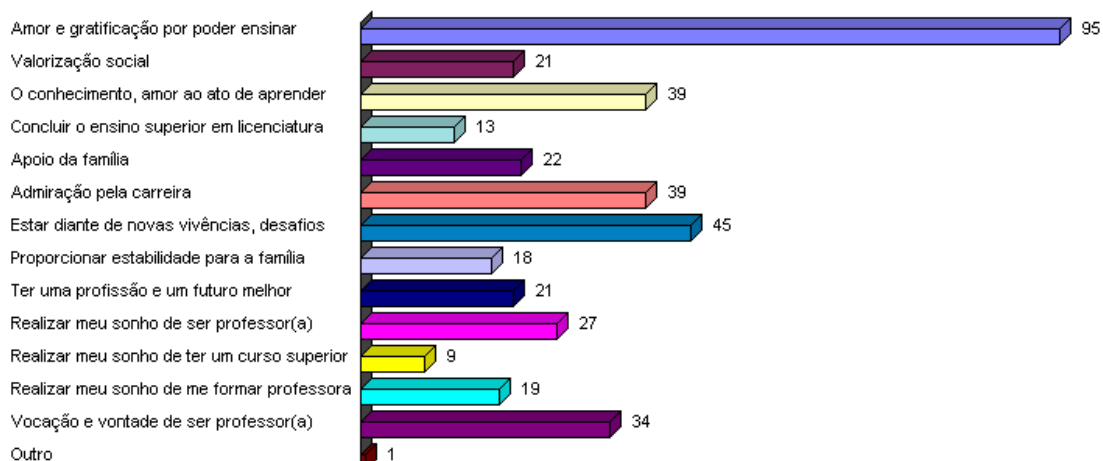
A escolha pelo curso especificamente de Pedagogia remete à fase da vocação trazida por Shulman e Shulman (2016). A Figura 29 possibilita visualizar esse motivo de forma acentuada, pois 51% das respostas colhidas indicam a vocação como motivo da opção pelo curso de Pedagogia.

Figura 29 – Gráfico do Motivo da Opção pelo Curso de Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A dimensão da vocação, feminina por natureza, ter sido indicada pelos sujeitos graduandos corrobora resultados de pesquisas sobre representações sociais de professores já concluídas (ALVES-MAZZOTTI, 2007; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011). Além da vocação, percebe-se como segundo maior motivo para a escolha do curso a grande probabilidade de inserção no mercado de trabalho, motivo este também indicado em relação à escolha pela licenciatura, anteriormente descrita.

A ideia de vocação, já discutida por muitos autores (GATTI *et al.*, 2019; FANFANI, 2007; SHULMAN; SHULMAN, 2016; TARDIF, 2013) e descrita acima, relaciona-se com o que estimula esses sujeitos a seguirem a carreira docente, ancorando-se no amor e na gratificação em poder ensinar. Para 70% dos graduandos, este foi o motivo indicado para o desejo de se projetarem como futuros professores. Também 33% apontaram que desejam novas vivências e desafios. Já conhecimento e amor pelo ato de aprender, admiração pela carreira, vocação e vontade de ser professor constituíram motivação para 25 e 30% das escolhas. A Figura 30 proporciona melhor visualização dos motivos apontados para escolha da profissão docente.

Figura 30 – Gráfico do Estímulo à Profissão

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Esses dados corroboram afirmações de Tardif e Raymond (2000) sobre o fato de que a profissão docente tem sua trajetória iniciada enquanto o professor ainda é aluno. Isso porque muito do que se sabe sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar vem da própria história de vida do sujeito e da sua experiência na escola.

Durante o processo de formação, para 70% dos graduandos os estágios e os professores têm papel significativo em seu desenvolvimento cognitivo, o que demonstra seu vínculo afetivo com a escola e a figura do mestre.

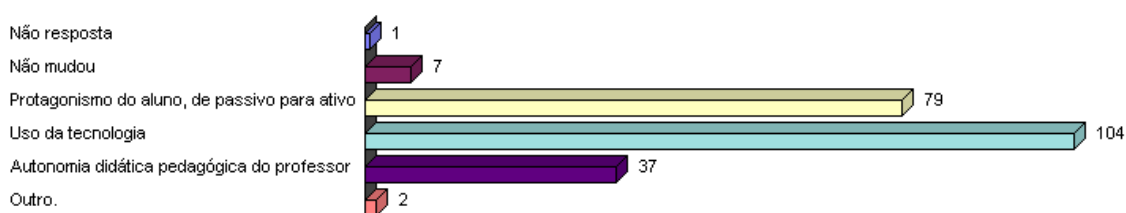
Suas expectativas estão envoltas em sentimento vocacional, pois entendem que procuraram o curso de Pedagogia, que os habilita para o exercício da profissão docente, por acreditarem que têm vocação para ensinar, como expressou o Graduando Primeira Licenciatura 12: “É um trabalho de dedicação e amor em ensinar ao próximo.” Porém, a probabilidade de inserção no mercado de trabalho também é atrativa, o que possibilitaria para os participantes desta pesquisa a oportunidade de melhorar de vida. O ingresso na profissão docente por meio da Pedagogia está imbuído do conceito de ascensão social, o que se correlaciona com a Classe 5 dos discursos dos professores e corrobora afirmações de Bianchini (2017), Chamon e Santana (2018) e Gatti *et al.* (2019) sobre o fato de que essa profissão é considerada uma porta que se abre às camadas populares, uma oportunidade de ingresso em nível superior e, posteriormente, no mercado de trabalho. Essas opiniões trazem uma dispersão de informações que gera um desequilíbrio, o que é favorável ao surgimento da representação social, quando indicam a vocação e o ingresso no mercado de trabalho como motivos principais para a escolha do curso de Pedagogia. Os professores participantes deste estudo também indicam a ampla oferta de vagas que a educação oferece: “[...] uma área que sempre vai ter vaga para trabalhar porque

sempre vai ter criança nascendo, precisando de educação” (Professor 15). Esse aspecto torna a profissão atrativa para aqueles que necessitam de uma oportunidade.

4.4.3 Eixo II: Futuro da Profissão Docente

O Eixo II, correlacionado com as Classes 1, 2, 3, 4 e 5 categorizadas pelo IRaMuTeQ, que envolvem os discursos dos professores, foi intitulado **Futuro da profissão docente**. Para abordar o tema sobre o futuro, foram coletadas opiniões dos sujeitos sobre as mudanças sentidas ao longo do tempo no papel do professor. Observou-se que, na visão desse grupo participante da pesquisa, as mudanças estão diretamente relacionadas ao uso da tecnologia (77%), como algo que não existia e que, com o passar dos anos, teve seu uso acentuado. Também se destacou o protagonismo do aluno (60%), personagem que agora é um sujeito ativo no processo de ensino e participante da sua aprendizagem, como pode ser observado na Figura 31.

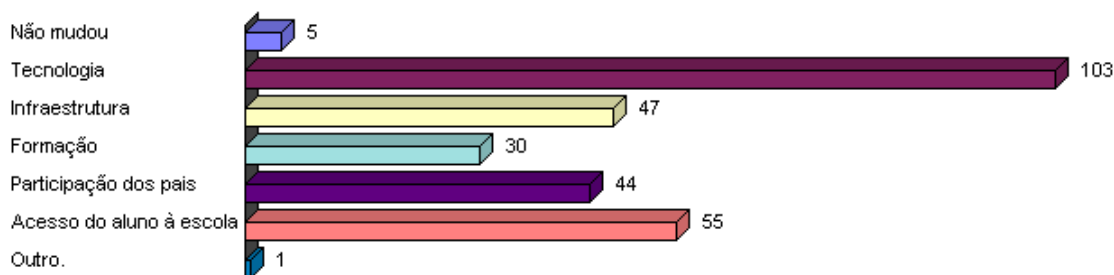
Figura 31 – Gráfico das Mudanças no Papel do Professor



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A tecnologia também foi destaque neste estudo, com lugar privilegiado no que se refere a mudanças observadas na escola ao longo dos anos. Este item ganha destaque quando se observa a Figura 32, pois mais de 80% ancoram a tecnologia como pilar para a transformação.

Figura 32 – Gráfico das Mudanças na Escola

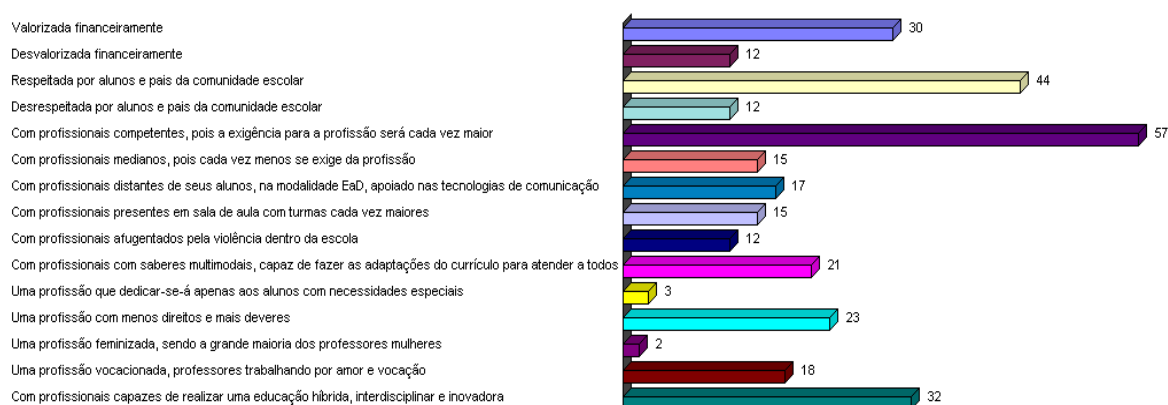


Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A transformação sentida pelos graduandos, na escola e no papel do professor, refere-se, assim como exposto na Classe 3 dos discursos dos professores, aos recursos tecnológicos utilizados nas salas de aula e à necessidade que o docente passou a ter de buscar formação para compreender e gerir o protagonismo do aluno, agora um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Esses dados corroboram estudos de Moore (2002) sobre a Teoria da Distância Transacional e a importância das relações na dinâmica pedagógica.

As opiniões dos graduandos interligam-se com a dos professores na Classe 1, quando demonstram acreditar que no futuro os professores serão profissionais competentes, capazes de responder às exigências a que o dia a dia os submete e de realizar uma educação de qualidade, como pode ser observado na Figura 33.

Figura 33 – Gráfico do Futuro da Profissão



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A qualidade da educação está intimamente ligada à qualidade da formação de professores, seja ela em graduações, seja em processos de formação continuada. Para melhorar os níveis de sucesso escolar, as políticas devem se centrar na qualidade dos professores, oferecendo-lhes formação contínua e frequente (DAY, 1999; GATTI, 2009; GATTI *et al.*, 2019). A preocupação com a qualidade da formação de professores já foi objeto de estudo de muitos pesquisadores, como Faria, Silva e Almeida (2016); Morais e Ferreira (2014); Nunes, Pereira e Brasileiro (2018); Paulin e Miskulin (2015), Raniro (2017); e Rodrigues Junior e Fernandes (2014).

Um sentimento positivo que se observou nos sujeitos graduandos foi que são otimistas, correlacionando-se com a Classe 2 dos discursos dos professores, e que acreditam que, no futuro, os profissionais serão competentes e capazes de atender as exigências da profissão, e

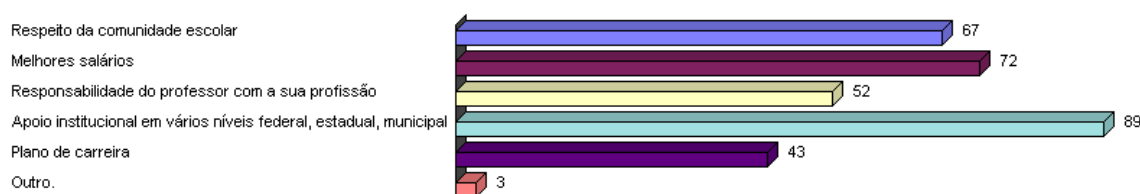
que alunos, pais e comunidade respeitarão mais o professor e sua profissão. Julgam que esses profissionais terão salários melhores, o que supostamente elevaria seu *status* social. Discordam desses dados os resultados de pesquisa realizada em 35 países sobre o Índice Global de *Status* do Professor, por Dolton *et al.* (2018), uma vez que o Brasil se encontra em último lugar no *ranking* de prestígio aos docentes. Essas estatísticas foram mensuradas a partir do número de pais que incentivam os filhos a seguir a carreira docente, e correlacionam esse incentivo ao respeito à figura do professor.

As representações sociais dos graduandos concatenam-se com a Classe 1 dos discursos dos professores, pois demonstram que o futuro da valorização profissional demanda políticas públicas que invistam em valorização salarial, em formação e na figura do professor.

A crença na valorização salarial e na volta de um prestígio social para a profissão docente vem ao encontro do que Morgado (2011), Tardif (2013) e Shulman (2016) já alertavam: os desafios da profissão atualmente provocam deterioração, insegurança e instabilidade e, mesmo a educação sendo reconhecida como um pilar para a estrutura de qualquer sociedade, ela está em declínio. Todavia, se acreditam na melhoria é porque percebem a desvalorização de que a profissão é alvo.

A projeção para o futuro da profissão demonstra também dispersão de informação, condição para a emergência da representação social. Isso porque dividem suas opiniões quanto à necessidade de obter apoio institucional, respeito da comunidade escolar e melhores salários. A focalização na valorização da profissão dá-se entre o respeito que a profissão clama da comunidade escolar e a crença em um aporte financeiro que seja compensatório e suficiente para a sobrevivência. A Figura 34 ilustra essa divisão.

Figura 34 – Gráfico da Futura Valorização da Profissão



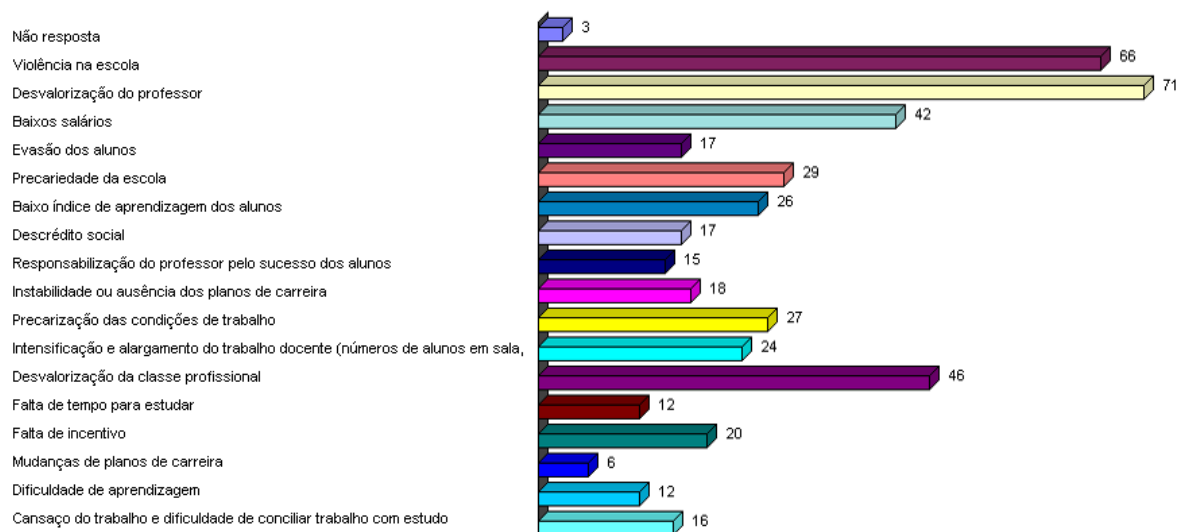
Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

As opiniões dos graduandos sobre o que acreditam ser necessário para uma futura valorização da profissão condizem com os discursos dos professores apresentados na Classe 4, uma vez que se sentem isolados e sobrecarregados e que o apoio institucional que os graduandos indicaram tornaria o trabalho docente mais seguro, valorizado e respeitado.

A docência apresenta forte apelo às questões sociais, e os graduandos se prospectam para o futuro comprometidos com as mudanças sociais, atuando em sala de aula em escolas públicas, desempenhando com amor sua vocação em qualquer rede de ensino e em qualquer nível educacional, desde o nível fundamental até o universitário. Também almejam assumir cargos de gestão escolar, como coordenador pedagógico, orientador educacional, vice-diretor ou diretor de escola, acreditando que o curso lhes trará uma carreira estável, com cargo efetivo em escola pública. As expectativas da entrada na carreira dos graduandos corrobora discursos dos professores da Classe 5 e com estudos de Chamon e Santana (2018) e Seitenfus (2017) sobre os tradicionais desejos dos professores em relação a estabilidade, família, saúde, paz, felicidade e trabalho.

À pergunta sobre o que os desestimularia a seguir em frente com a docência, novamente as opiniões dos participantes focalizam a desvalorização do professor como fator de maior impacto, somando-se à desvalorização da classe profissional e aos baixos salários. A violência na escola reflete a insegurança no local de trabalho e a desvalorização da figura do professor, sendo a segunda indicação a mais escolhida pelos sujeitos 49%. A Figura 35 ilustra esse recorte.

Figura 35 – Gráfico sobre o que os Desestimularia



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Bourdieu (2002) e Tardif (2013) refletem sobre as dificuldades de se alcançar os resultados prometidos no ponto de partida da profissão docente e da obtenção do diploma de graduação. Assim, não é de se estranhar que a profissão docente experimente, por toda parte, graves problemas de atração e de retenção, com muitos profissionais abandonando-a logo nos

primeiros anos de exercício. Gatti (2009) observa que a carreira traz baixa compensação financeira, com poucas perspectivas de agregar valor ao longo dos anos, o que intensifica esse desestímulo.

Mesmo após refletirem sobre os desafios da profissão e sobre o que os desestimularia, as representações sociais dos graduandos em Pedagogia EaD, quanto ao futuro da profissão que escolheram seguir, ancoram-se no otimismo, na crença de que os profissionais dessa área serão capacitados, empenhados em proporcionar uma educação de qualidade e valorizados social e financeiramente.

Ao serem questionados se já pensaram em desistir e escolher outra área e profissão para atuarem, 21% alegaram que sim, 48%, não, e 31% indicaram que ainda não atuam e não pensaram sobre isso. Seus discursos demonstram seus sentimentos sobre o assunto, e a nuvem de palavras (ver Figura 36) apresenta as expressões enunciadas em maior número de vezes.

Figura 36 – Nuvem de Palavras sobre Desistir da Profissão



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Dentre os motivos que os levariam a desistir da carreira docente estão os desafios citados anteriormente, como a violência, o cansaço físico e emocional que a atuação docente provoca, desrespeito, desvalorização social e financeira. Esses discursos são similares aos encontrados por Paraguassú (2017), sobre a relação entre as doenças do trabalho e a opção por desistir da

profissão. Os excertos que seguem apresentam as opiniões dos participantes sobre esse aspecto. Percebe-se que os argumentos são muito próximos, tanto dos Graduandos de Primeira, como dos de Segunda Licenciatura:

Sim, pelos diversos desafios que temos que enfrentar todos os dias, como violência e intolerância, além do cansaço emocional e desgaste físico (Graduando Primeira Licenciatura 7).

Sim, muitas vezes. Pois a profissão é muito desvalorizada (Graduando Segunda Licenciatura 26).

Sim, por ser tratada mal, por ficar estressada e refletir na família (Graduando Primeira Licenciatura 39).

Sim, pelas agressões verbais e falta de amparo na instituição (Graduando Segunda Licenciatura 35).

Sim, para buscar outra área com maior retorno financeiro (Graduando Segunda Licenciatura 37).

Pelas dificuldades em sala de aula, com gestores e com alunos (Graduando Segunda Licenciatura 38).

Pelo desrespeito da comunidade e falta de valorização profissional (Graduando Primeira Licenciatura 62).

Mesmo os Graduandos de Primeira Licenciatura que não pensaram na possibilidade da desistência percebem os malefícios que a docência traz aos professores regentes de sala: “No momento sou estudante de pedagogia e não penso em desistir, mas vejo muitos professores desistindo por vários motivos, dentre esses, muitos estão com depressão pelo excesso de cobrança e sobrecarregados (Graduando Primeira Licenciatura 40). Esta posição vem ao encontro do discurso da Professora 10: “[...] nossa profissão nos deixa muito doente.” Os professores anteriormente analisados demonstraram o que sentem quanto à sobrecarga que têm que assumir, e esse sentimento reflete-se nos graduandos que acompanham esse processo, em seus estágios nas unidades escolares.

Inferindo sobre a problemática, em discursos sobre as dificuldades que o exercício da docência exige, os Graduandos de Primeira Licenciatura ancoram seu desejo de continuar no sentimento de amor e gratificação que o trabalho pedagógico proporciona e no sonho de ser professor, anteriormente identificado. Questionados se já pensaram em desistir, responderam:

Não. Pois quero muito atuar como professora para oferecer uma educação de qualidade (Graduando Primeira Licenciatura 11).

Não atuo nela ainda, mas não penso em desistir nem da faculdade, pois é algo que eu quero desde pequena, é me formar em pedagogia (Graduando Primeira Licenciatura 53).

Não atuo como professora, mas trabalho na área da Educação como agente educadora, acompanhando alunos com transtornos em sala de aula. Nos últimos 7 meses, já pensei em desistir várias vezes, pois vejo o esgotamento físico e mental de cada professor que tem de lidar com salas cheias, com vários alunos em diferentes níveis de aprendizagem, alunos indisciplinados, falta de material, entre outras questões. Mas, quando acompanho o avanço de um aluno, [...] sinto uma alegria tão grande, que me faz querer terminar logo o curso para, então começar a lecionar (Graduando Primeira Licenciatura 97).

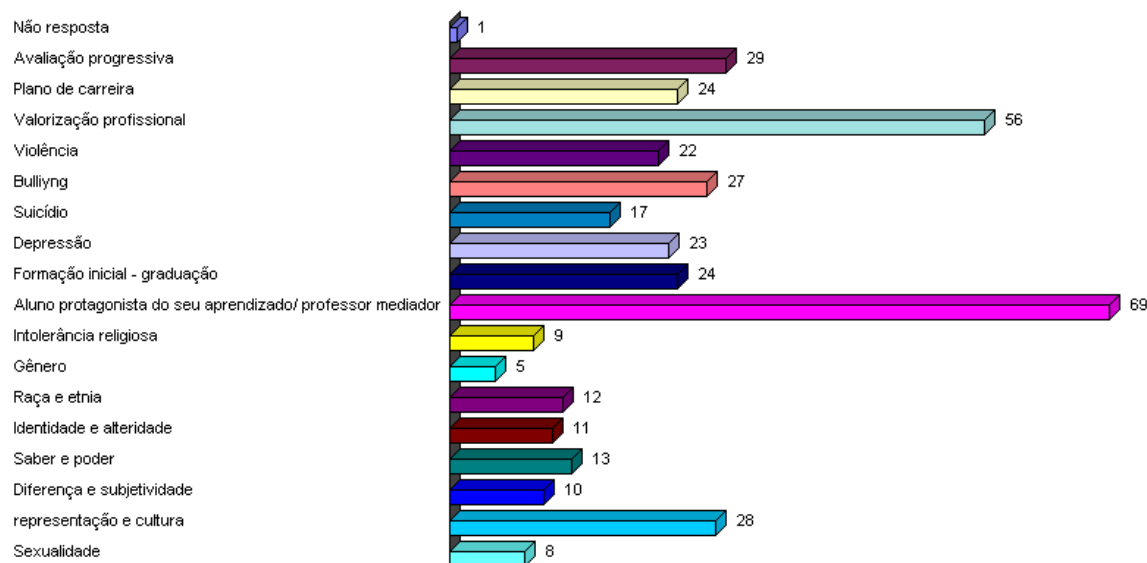
Eu não atuo, mas é o meu sonho poder colaborar no ensino das crianças (Graduando Primeira Licenciatura 112).

A relação dos professores com alunos é permeada por compromisso e afeto, positivos ou negativos, e são esses sentimentos que lhes dão energia e que articulam tudo o que fazem (DAY, 1999).

4.4.4 Eixo III: O Valor Social da Profissão

O Eixo III relaciona-se com as Classes 1 e 3 da análise dos discursos dos professores regentes de sala que participaram do presente estudo. Essas classes dizem respeito à valorização e à desvalorização da profissão que os sujeitos percebem perante a sociedade e as famílias da comunidade escolar em que atuam. Este Eixo foi intitulado **O valor social da profissão**, pois permite conhecer como os graduandos a representam, o valor que a profissão escolhida tem para eles e como a percebem, em seu círculo social.

A educação na contemporaneidade foi o tema proposto para obter reflexões sobre os desafios atuais no campo educacional. Aluno protagonista e professor como mediador obtiveram 51% das indicações dos sujeitos e valorização profissional 41%, como se observa na Figura 37.

Figura 37 – Gráfico das Discussões sobre a Educação Contemporânea

Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

O fato de o professor mudar o seu papel de detentor do saber para ser mediador e dar espaço para o protagonismo do aluno é visto como grande desafio e como uma mudança percebida, como mencionado na análise do Eixo II. As opiniões dos graduandos interligam-se com as dos sujeitos professores, na Classe 3, quando dizem que:

[...] o professor deixou de ser aquele detentor do saber que fica lá na frente dando aula, que tem uma sala silenciosa que escuta e que obedece às regras dele. Hoje a relação é dialógica, não é o professor e o aluno, o professor se comporta como um parceiro mais experiente, ele tem de ouvir o aluno, e considerar o que o aluno fala (Professor 13).

Destaque-se a preocupação que os graduandos têm demonstrado com a valorização profissional, mesmo estando na universidade e ainda não terem adentrado o universo escolar. Este dado corrobora afirmações de Gatti (2010), Marcelo (2009) e Tardif (2013) sobre a necessidade de a profissão ser atrativa, como discutido anteriormente na análise do Eixo II.

Os números demonstram que 70% dos familiares valorizam e respeitam a profissão escolhida. Essa porcentagem diminui para 60%, quando se pergunta sobre a opinião dos amigos e das pessoas que compõem os círculos de convivência social. Percebe-se aí um aumento do número de pessoas que a consideram desvalorizada e desrespeitada socialmente, com um acréscimo de 30% para 40%, respectivamente. Ocorre aqui a emergência da representação social, quando são pressionados a inferir sobre este tema e dar uma resposta sobre o futuro da profissão docente. Mesmo não obtendo todas as informações cabíveis e necessárias, ancoram

Falta de respeito, indiferença, desvalorização e baixa remuneração (Graduando Primeira Licenciatura 7).

Desrespeito pelos docentes da parte dos alunos e pela sociedade (Graduando Primeira Licenciatura 8).

Desvalorização da profissão perante a sociedade (Graduando Segunda Licenciatura 13).

A falta de valorização financeira pelos governos e o desprestígio pela sociedade (Graduando Segunda Licenciatura 31).

Acredito que os pais entrem na lista de maiores desafios por não impor limites aos filhos e querer que o professor tenha um papel de educador. Com isso, entra a parte da desvalorização, porque o professor tem que exercer inúmeros papéis que não são da sua alçada por ter amor ao que faz e aos alunos, e não recebe por isso. Além de que todo professor leva seu trabalho pra casa, então ele não trabalha apenas no horário escolar (Graduando Primeira Licenciatura 93).

Salas cheias e liberdade dada aos estudantes (infelizmente, vejo alunos maltratarem e sendo arrogantes com seus professores, demonstrando total desprezo pelos mesmos) (Graduando Primeira Licenciatura 97).

Ter o reconhecimento da sociedade e ser valorizada por ela (Graduando Segunda Licenciatura 98).

Em meus círculos sociais não há desvalorização do professor, entretanto, isso não ocorre nos demais. Dentre os desafios enfrentados os que mais se sobressaem são: Os pais jovens, que se acreditam os detentores da razão; A desvalorização a nível nacional da profissão; Baixa remuneração (Graduando Segunda Licenciatura 115).

Os discursos dos graduandos separam o conceito de desvalorização e a falta de valorização da questão salarial, mesmo que indiquem ambos, quando provocados a inferir sobre o tema. Ancoram a ideia de valorização ou desvalorização do futuro da profissão docente no quesito respeito dos alunos, de sua família e da sociedade, e à ideia de valorização salarial relacionam a baixa remuneração da classe docente, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Desvalorização e baixos salários (Graduando Primeira Licenciatura 14).

Acredito que a falta de valorização ao professor é um dos principais desafios, porém, necessidade de um plano de carreira e os baixos salários destinados aos professores fazem com que muitos desistam dessa profissão (Graduando Primeira Licenciatura 35).

Falta de valorização e união pelos próprios profissionais da área, críticas da família pela quantidade de trabalho que levamos pra casa e pelo salário que recebemos. Em sala de aula, falta recursos, cobrança da gestão por um trabalho de qualidade, sem nos oferecer recursos materiais e uma formação digna, com isso, parte do salário que já é pouco, gastamos em sala de aula, para garantirmos a qualidade (Graduando Segunda Licenciatura 58).

A desvalorização da profissão (Graduando Segunda Licenciatura 81).

Baixos salários (Graduando Primeira Licenciatura 84).

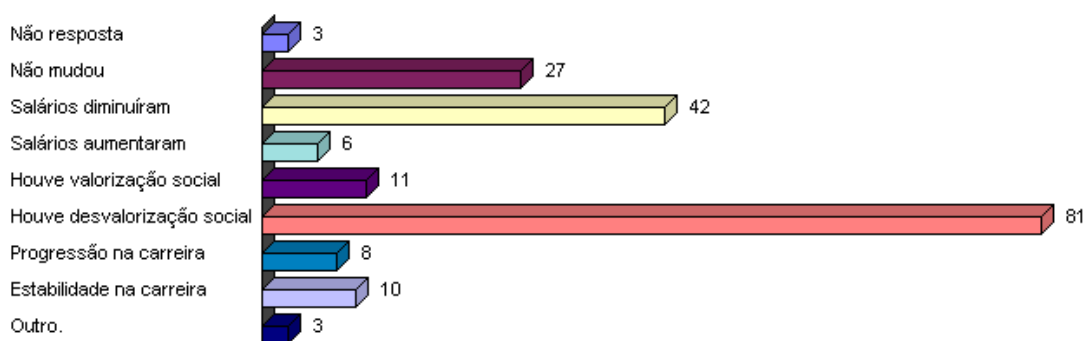
Não se percebem diferenças acentuadas quanto às opiniões por serem graduandos de Primeira e de Segunda Licenciatura, o que demonstra a focalização nesta representação.

O Índice Global de *Status* do Professor (2018) aponta que, para a maioria dos países, a impressão que o professor tem de seu próprio *status* é superior à visão do público em geral. O Brasil está entre os países que participaram da pesquisa, e os dados demonstraram que os docentes brasileiros também representam seu próprio *status* como mais elevado, em relação à representação do público em geral. Porém, os países que se destacam com maior lacuna positiva são Peru, Índia, Uganda, Indonésia, Suíça e Panamá, este último com o maior índice. De acordo com o estudo, em vários países os professores veem mais seu próprio *status* negativamente do que o público em geral, entre eles Portugal, EUA, Hungria, Espanha e França. As opiniões dos participantes deste estudo não seguem esse padrão internacional.

A pesquisa também mostra que o *status* do professor por si só não gera salários mais altos para os professores. O Brasil, como antes mencionado, juntamente com Israel, figura na extremidade inferior do índice de *status* do professor e no quesito respeito. Em 95% dos países, os professores secundários (áreas da educação com disciplinas específicas) são mais respeitados do que os professores primários (pedagogos). Tal fato traz reflexões sobre o fato de que “[...] as crianças do mundo precisam ser ensinadas por pessoas em uma ocupação que gere alto respeito e *status*” (DOLTON *et al.*, 2018, p. 27, tradução nossa). Esses fatores, para ambos os grupos de sujeitos desta pesquisa, indicam como é falho o sistema educacional brasileiro.

São justamente esses dois fatores que os graduandos sentem como mudanças que ocorreram ao longo do tempo na profissão docente, como mostra a Figura 39:

Figura 39 – Gráfico sobre as Mudanças, ao Longo do Tempo, na Profissão Docente

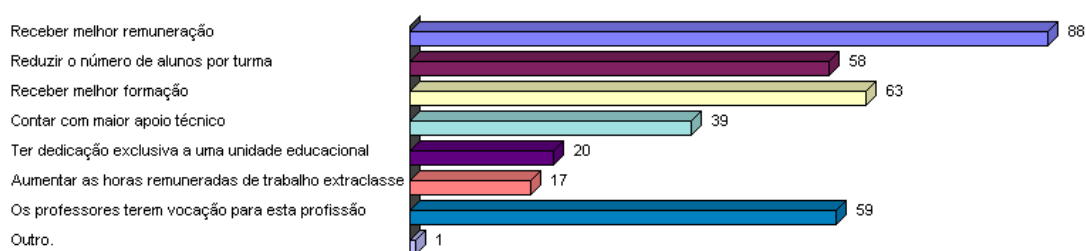


Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

O gráfico mostra que 60% dos graduandos acreditam que as mudanças que ocorreram ao longo do tempo na profissão docente foram o processo de desvalorização social, e para 31% a diminuição dos salários é sentida como mais evidente.

Receber melhor remuneração seria a solução que 65% dos sujeitos graduandos apontam para que a melhoria da qualidade da profissão docente aconteça. Ancoragem e objetivação são produzidas em melhor remuneração e qualidade da formação. Esses dados entrecruzam-se com os discursos dos professores já descritos na Classe 1. A Figura 40 ilustra essas inferências.

Figura 40 – Gráfico da Melhoria da Qualidade da Profissão Docente



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

A formação está presente também quando os participantes são questionados sobre o sucesso e sobre o que é preciso para que o sucesso profissional ocorra: 60% deles ancoram suas opiniões na dedicação e estudo, tendo domínio sobre aquilo que vão ensinar (ver Figura 41). Esses dados corroboram opiniões da Classe 3 dos discursos dos professores e também o que apresenta Marcelo (2009), sobre as exigências referentes ao trabalho do profissional docente e sobre a necessidade de eles acompanharem o ritmo de mudanças de seus alunos, em um esforço redobrado para continuarem aprendendo.

Figura 41 – Gráfico sobre o Sucesso



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Software Sphinx* (2020).

Segundo Fanfani (2007), uma nova identidade do trabalho docente está sendo construída, pautada em uma combinação renovadora dos componentes que envolvem a profissão: conhecimento técnico com capacidade de solucionar problemas do ensino-aprendizagem; vocação ilustrada no compromisso ético/moral de respeito, cuidado e interesse pelo outro, que é um sujeito de direitos; e, politização na formação de um cidadão ativo.

Os problemas relacionados a uma rotina escolar e pedagógica são desafiadores; porém, a maioria dos professores e graduandos sente-se motivada e escolhe continuar a seguir esse caminho, acreditando numa futura valorização da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o futuro da profissão docente na perspectiva da Teoria das Representações Sociais constitui um desafio, devido à complexidade da teoria e de terem sido focalizadas as opiniões de dois grupos de sujeitos: professores em exercício da docência e graduandos de Pedagogia na modalidade a distância de primeira e segunda licenciatura.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos junto aos professores: um roteiro de entrevista semiestruturada para levantamento das crenças e opiniões dos professores sobre o objeto de estudo e um questionário para identificar o perfil sociodemográfico do grupo; e, com os graduandos, um questionário dividido em dois blocos com perguntas abertas e fechadas: o Bloco A, “Sobre você”, para identificar o perfil sociodemográfico dos graduandos, e o Bloco B, “Sobre o futuro da sua profissão”, para conhecer as crenças e opiniões dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

A intenção foi analisar as representações sociais na perspectiva de duas abordagens: qualitativa e quantitativa. Para isso, o método de análise foi a triangulação dos dados. Participaram da abordagem qualitativa 25 professores que estão no exercício da profissão. Para a abordagem quantitativa, foram coletadas respostas de 135 graduandos de Pedagogia EaD de primeira e segunda licenciatura. Ambos os grupos aceitaram o convite e colaboraram voluntariamente com a pesquisa.

É possível considerar que os objetivos propostos no projeto de pesquisa foram contemplados no desenvolvimento do estudo, à luz da Teoria das Representações Sociais. Isso porque foram identificados o perfil dos grupos de sujeitos participantes e encontradas condições de emergência das representações sociais a partir da análise dos discursos por eles proferidos. Esses discursos revelam as expectativas e os desafios do exercício da profissão docente e identificam representações sociais dos graduandos de primeira licenciatura que não têm experiência na prática docente e dos graduandos de segunda licenciatura e dos professores em exercício, sobre o futuro da profissão docente.

Conhecer o perfil dos sujeitos que constroem uma representação foi fundamental na interpretação dos dados, uma vez que é no interior do grupo, em sua forma de ser e estar no mundo, que se constrói o universo consensual do objeto estudado.

No grupo de graduandos, o perfil encontrado foi: 62% na faixa etária acima dos 30 anos, predominantemente do sexo feminino (91%), 64% de cor branca, 65% casados, 54% com renda média de até 3 salários mínimos; e, oriundos de escola pública com ensino regular (80%). A maioria (90%) pretende continuar estudando em níveis superiores, *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Em relação à experiência dos graduandos pesquisados, 70% adentraram na área da educação nos últimos três anos. A maioria reside nos estados de São Paulo (70%) e Minas Gerais (20%), e 30% deles estão matriculados no polo sede da instituição pesquisada.

O grupo de professores em exercício apresentou um perfil de profissionais experientes, com mais de 80% acima de 30 anos de idade, predominantemente do sexo feminino (96%), de cor branca (70%), filhos de pais em sua maioria com ensino fundamental (52%). Percebem renda média de seis salários mínimos, considerando que todos têm dois vínculos empregatícios, acumulando cargos na rede municipal ou em outro órgão. É significativo que 45% deles concluíram a Pedagogia na última década, o que reforça o fato de a Pedagogia ser uma segunda opção profissional. A formação básica foi, para 60% deles, integralmente em escola pública.

Para a análise qualitativa, o *corpus* do texto foi processado pelo *software* IRaMuTeQ, que identificou cinco Classes: 1 – Futuro da valorização profissional; 2 – Futuro da profissão docente para os professores; 3 – Futuro da escola e da profissão docente; 4 – O papel da família dos alunos; e 5 – Formação profissional. Para a abordagem quantitativa, foram estabelecidos três eixos temáticos: I – Formação; II – Futuro da profissão docente e III – O valor da profissão.

Em atendimento à proposta de triangulação dos dados, as Classes de discursos foram articuladas com os Eixos e analisadas na perspectiva quali-quantitativa, de acordo com o campo semântico de cada Classe. Assim, foi possível estabelecer relações: Eixo I com a Classe 5; Eixo II com as Classes 1, 2, 3, 4 e 5; e, Eixo III com as Classes 1 e 3.

Quanto à análise do objeto à luz da TRS, perceberam-se, marcadamente nas entrevistas e nos questionários respondidos, algumas incertezas e ambiguidades, bem como focalização em alguns pontos particulares e inferências com posicionamentos e tomada de decisões. Essas condições foram propícias para a identificação das representações sociais do objeto.

Durante a coleta de dados, a pesquisa possibilitou reflexões sobre a realidade da sua atividade profissional. A partir dessa tomada de consciência, conseguiram explorar o que representam para o futuro. As expectativas dos Graduandos de Primeira e de Segunda Licenciatura e dos Professores em exercício referem-se à realização do sonho de ser professor e a garantia de ingresso no mercado de trabalho. Os desafios foram compreendidos como desrespeito, falta de apoio da família, sobrecarga, desvalorização e busca por formação. Ambos os grupos participantes representam o “futuro da profissão docente” com o conceito de desvalorização, nos quesitos respeito e financeiro. Esses dados corroboram o *status* da profissão atualmente: não estimula os jovens a seguirem a carreira. Não se percebem diferenças acentuadas quanto às opiniões, por serem Graduandos de Primeira e de Segunda Licenciatura, o que demonstra focalização nesta representação.

A partir dessas inferências, verifica-se que a imagem do “futuro da profissão docente” construída nos discursos das categorias analisadas dos Professores e dos Graduandos de Primeira e de Segunda Licenciatura refere-se a vocação e amor em ensinar, uso da tecnologia e desvalorização social e financeira.

Em meio às contradições, tensões e incertezas, os grupos participantes apresentam, em relação ao objeto da pesquisa, “futuro da profissão docente”, uma representação social em construção apoiada em três ancoragens.

A primeira ancoragem está, para ambos os grupos, no sonho de querer ser professor, demonstrando relações afetivas com a docência. Porém, como pano de fundo para esta escolha estão: a facilidade do ingresso no curso de Pedagogia, por ser um curso superior mais barato, e/ou a distância; e, ser um curso que propicia o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que acreditam que a docência é uma profissão para a qual sempre existirá oferta, estabilidade e progressão na carreira. Observa-se que, para os Graduandos de Primeira Licenciatura, a ancoragem trilha também o caminho da ascensão social e oportunidade de melhorar de vida.

A segunda ancoragem é, para ambos os grupos, a busca por formação de qualidade, necessária para que o professor entenda as mudanças que recursos tecnológicos e as novas abordagens pedagógicas trarão para o contexto escolar, colocando o aluno como protagonista, ativo e dinâmico no processo de ensino aprendizagem.

A terceira ancoragem divide-se em: pessimismo e otimismo. Pessimismo, como sentimento dos Professores em exercício e Graduandos de Segunda Licenciatura, apoiados em suas experiências no exercício da profissão, como falta de recursos, sobrecarga, baixos salários, desrespeito, e também o sentimento de que o professor perdeu o seu valor. Os Graduandos de Primeira Licenciatura, por sua vez, ancoram-se no otimismo e na crença de que no futuro a profissão docente contará com profissionais capacitados, empenhados em proporcionar uma educação de qualidade, e que por isso serão valorizados social e financeiramente. Percebe-se que sua ancoragem perpassa pelas suas próprias projeções como professores formados atuando em sala de aula, sentimento este vinculado ao sonho de ser professor.

Demonstrou-se que os pensamentos, os sentimentos, as crenças e os valores de ambos os grupos acerca do futuro da profissão docente, expressos nas representações sociais que estão sendo construídas, revelam anseio por respeito e valorização do professor, com políticas públicas que invistam na valorização salarial, formação inicial e continuada e na figura do professor. Acreditam que isso repercutiria no respeito da sociedade e elevaria seu *status*.

Não se consideram esgotadas as discussões sobre este tema, uma vez que as representações se constroem constantemente. Houve preocupação em contribuir para o

conhecimento científico e para a perspectiva de projetos políticos que visem promover a formação inicial e continuada de qualidade, retomar a valorização da profissão docente e tornar atrativa a carreira, com o intuito de estabelecer, no Brasil, uma educação de qualidade.

Muito se tem a aprofundar sobre a Teoria das Representações Sociais. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam servir como estímulo a novos e constantes estudos sobre essa temática de crucial importância para o desenvolvimento humano da população brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. G. de; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 13, nº2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4265>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007, 256 p.
- ALMEIDA, M. E. B. de; IANNONE, L. R.; SILVA, M. da G. M. da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/11.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.
- ALVEZ, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp. 9-13. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out-dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan-jun, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/iccul/Downloads/1169-1961-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iccul/Downloads/1169-1961-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **Educ. Públ.** Cuiabá, v. 24, n. 55, jan-abr, 2015, p. 81-101. Disponível em: <file:///C:/Users/iccul/Downloads/2089-6552-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BARBOSA, R. C. **Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB virtual**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8582>. Acesso em: 14 jul. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977. 229 p. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Disponível em: <file:///C:/Users/iccul/Downloads/BARDIN%20-%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 512 p. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.

BENINI, E. G.; FERNANDES, M. D. E.; ARAUJO, C. B. Z. M. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade** - Florianópolis - v. 14 - n° 29 - jan./abr. de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n29p67/29407>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BIANCHINI, R. L. C. **Encontros com jovens: a escolha pelo curso de Pedagogia e o sentido de tornar-se professor**. 2017. 360 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9292/TeseRLCB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 217-228. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano do Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Presidência da República [1996] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília-DF: Inep, setembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Presidência da República [1996] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. **PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Presidência da República [1996] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2019.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan-jun, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CAMARGO, B; JUSTO, A. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019.

CABAU, N. C. F., COSTA, M. L. F. A Teoria da Distância Transacional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 431-447, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2268>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAMPANA, R. M. B. de P. **Educação a distância: desafios no percurso formativo na visão de discentes de uma universidade do Vale do Paraíba / Rosichler Maria Batista de Prado Campana**. – 2019. 163 f.: il Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Rosichler-Maria-Batista-de-Prado-Campana.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2019.

CENSO EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org). **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, E. M. Q. O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 89-109, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2020.

CHAMON, E. M. Q. O.; LACERDA, P. G., MARCONDES, N. A. V. Um Breve Revisar de Literatura sobre a Teoria das Representações Sociais. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 18, n.4, p. 451-457, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/59b8/093486001a2a915c9a41148d3dc079b6bcab.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

CHAMON, E. M. Q. O.; SANTANA, L. M. *Tempus Fugit*. As representações sociais de professores sobre futuro. In: SOUSA, C. P. de. *et al.* (Org). **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 149-170.

CORDEIRO, M. L.; SEITENFUS, K. A.; APOSTOLIDIS, T. Saberes sociais e julgamentos profissionais de futuros professores: uma abordagem sócio representacional. *In: SOUSA, C. P. de. et al. (Org). Qual futuro? Representações sociais de professores, jovens e crianças.* Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 41-66.

CRUSOÉ, N. M. de C. Aprender - **Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação** - Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p.105-114, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/iccul/Downloads/3065-313-5114-1-10-20180320.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2004.

CUSTÓDIO, S. G. **Os sentidos e significados da docência na visão dos alunos em curso de formação de professores em EaD** / Simone Guimarães Custódio. 2019,173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/mpe/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 1999. Cap. 3, p. 85-114.

DIAS, G. L. **As Representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA**, 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/mdh/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

DOLTON, P. *et al.* **Global Teacher Status Index 2018.** Varkey Foundation: 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>. Acesso em 26 abr. 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 14 dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642704>. Acesso em: 14 jul. 2019.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abr. 2019.

FARIA, D. C.; SILVA, M. G.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: a formação de professores a distância na UAB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 851 - 870, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/65688>. Acesso em: 14 jul. 2019.

FREITAS, H *et al.* **Guia prático Sphinx.** Canoas: Sphinx, 1. ed. 2009, 351p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19756307-Guia-pratico-sphinx-1a-edicao-canoas-sphinx-brasil.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GALLERT, A.; TACCA, M. C. Escolha profissional e perspectivas de futuro na docência: uma análise a partir da subjetividade dos professores. **Observatório**, v. 2, n. 4, p. 419-441, 30

out. 2016. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2791/9041>.

Acesso em: 14 jul. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, v. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em 28/04/2019. Acesso em: 28 abr. 2019.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 7 out. 2019.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, Abril/2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 176 p. Disponível em:

http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, dezembro de 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 73 - 97, abr. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, pp 31-61.

GUARESCHI, P. Representações sociais e ideologia (Social Representations and Ideology). **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 33-46, jan. 2000. ISSN 2178-4582. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24122>. Acesso em: 29 set. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p 31-61.

JARDIM, A. C. S. *et al.* Representações sociais sobre futuro de professores e gestores da educação profissional brasileira: diálogos com uma história de avanços e retrocessos. *In*: SOUSA, C. P. *et al.* (Org) **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 241-265.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Tradução de Lucelena Ferreira **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: [file:///C:/Users/iccul/Downloads/Representacoessociais_umdominioemexpansao.DeniseJodel et .pdf](file:///C:/Users/iccul/Downloads/Representacoessociais_umdominioemexpansao.DeniseJodel%20et%20.pdf). Acesso em: 29 set. 2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003, 310 p. Disponível em: [file:///C:/Users/iccul/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iccul/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%20(1).pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

LOCATELLI, E. L. **Design e Educação: Projeto de pedagogia a distância em discussão**. 189 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6882/Ederson%20Luiz%20Locatelli .pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6882/Ederson%20Luiz%20Locatelli%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 jul. 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARCELO, C. **Políticas de inserción a la docencia**: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. PREAL - GTD (Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina), Bogotá, noviembre de 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, 244p.

MINAYO, M. C. S.; SACHES, O. **Quantitativo - qualitativo**: Oposição ou complementaridade. Caderno de Saúde Pública. n. 9 (3), p. 239-262, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Huci-tec, 1993.

MONTEIRO, I. F. C.; MONTEIRO, P. D. E. B. S. C. O. Representações sociais da educação ambiental, uma análise com professores do Ensino Fundamental II de uma Rede Pública. *In*: ABDALA, R. ALMEIDA, R. S. (Orgs) **Formação, desenvolvimento humano e interdisciplinaridade**. Taubaté/SP: Ed Unitau, 2018 pp.181-204. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2018/05/Forma%C3%A7%C3%A3o-desenvolvimento-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MORAN, J. M. A educação superior a distância no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre – Brasil, 2002, pp 273-301. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & linguagem**, v. 12 n. 19, pp. 17-35, jan-jun, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/811>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. **Ser professor**: representação social e construção identitária, 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015. 183 p.

MORGADO, J.C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em 28 abr. 2019.

MORÉS, A. A universidade e sua função social: os avanços da EaD e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 141-159, jan. 2017. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8123>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MOSCOVICI, S. Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66. Disponível em: [file:///C:/Users/iccuc/Downloads/28974195-Texto1-Das-Representacoes-Coletivas-as-Representacoes-Sociais-Elementos-para-uma-Historia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iccuc/Downloads/28974195-Texto1-Das-Representacoes-Coletivas-as-Representacoes-Sociais-Elementos-para-uma-Historia%20(1).pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

MOSCOVICI, S. The Phenomenon of Social Representations. *In*: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (Ed.). **Social Representations**, p. 3-69. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Disponível em: [file:///C:/Users/iccuc/Downloads/1.ThephenomenonofSR%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iccuc/Downloads/1.ThephenomenonofSR%20(1).pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2019.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO F. M., FORMIGA M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp. 2-8. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

NUNES, E. B. L. L. P.; PEREIRA, I. C. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 869-887, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300869&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jul. 2019.

PARAGUASSÚ, A. C. M. **O discurso da desistência do professor**: estratégia de resistência e governo de si mesmo. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6888>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PAULIN, J. F. V.; MISKULIN, R. G. S. Educação a Distância *Online* e formação de professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1084-1114, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301084&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2019.

RANIRO, J. **Professores iniciantes egressos da pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica**. 210 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151682/raniro_j_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 jul. 2019.

RIOS, M. F. S. **Representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores**: estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro. 160 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) UNITAU – Universidade de Taubaté. 2013. Disponível em: https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2011/dissertacoes/maranhao/maria_de_fatima_serra_rios.pdf Acesso em: 18 out. 2020.

RODRIGUES JUNIOR, E.; FERNANDES, F. J. Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.19, n. 1, p. 179-192, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2019.

SÁ, C. P de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p. pdf.

SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, 07-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SANTOS, G. T.; DIAS, J. M. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS (UNIFAP)**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SEITENFUS, K. A. **Futuro e docência**: representações de professores em formação em um contexto de presenteísmo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1667/1/SEITENFUS.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 19 mai. 2019.

SILVA, A. A. P. da. **Ser professora**: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação. / Adriana dos Anjos Pereira da Silva. - 2018. 238f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/mpe/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, J. L.; PAULY, E. L. Educação e tecnologia: contradições e superações no campo da política educacional. **HOLOS**, [S.l.], v. 8, p. 225-240, maio 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3106>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUSA, C. P. *et al.* (Coord). Qual futuro? Representações sociais de professores, Jovens e Crianças: uma pesquisa em rede. In: SOUSA, C. P. *et al.* (Org). **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 17-38.

SOUSA, C, P. Qual futuro? Representação sociais de crianças, jovens e professores. Apresentação de uma pesquisa em rede. In: SEIDMANN, S; PIEVI, N (Comp). *Identities y conflictos sociales aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales*. **CIRS, Buenos Aires**: Ed. Belgrano. XIV Edición 2018, 2019. Disponível em: [https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2020/05/FINAL%20CIRS_libro_2018%20\(4\).pdf](https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2020/05/FINAL%20CIRS_libro_2018%20(4).pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 271-286, jul. 2011. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4285>. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2020.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, pp 117-148.

TARCIA, R. M. L. *et al.* Os significados da qualidade na EAD. In: **CENSO EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 28 abr. 2019.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. 220 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>. Acesso em: 24 abr. 2019.

VERMELHO, S. C. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 263-268. Editora UFPR 267. Disponível em: file:///C:/Users/iccul/Downloads/Educacao_a_distancia_sistemas_de_aprendizagem_on-l.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

VIANNEY, J. O caráter inclusivo da EaD. *In*: **CENSO EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUANTITATIVO QUESTIONÁRIO GRADUANDOS

Prezado(a) graduando em Pedagogia,

O Sr.(a) é convidado(a) a colaborar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa “Representações sociais de alunos de Pedagogia e professores do ensino fundamental sobre o futuro da profissão docente” realizada pela mestranda Zuleika Zamoner, do Programa Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU.

O objetivo do questionário é investigação do perfil sócio demográfico dos graduandos em Pedagogia a Distância e suas representações sociais sobre o futuro do exercício da profissão docente. A sua participação é fundamental para a feitura deste estudo, que está sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Ortiz Monteiro.

Comprometemo-nos a garantir sigilo sobre a sua identidade. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa, para tanto procure responder de modo individual, cuidado e independente.

Desde já, agradecemos pela participação.

A) Sobre você:

1.Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a).
- Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- Viúvo(a).
- Outro.

2.Qual é a sua cor ou raça?

- Branca.
- Preta.
- Amarela.
- Parda.
- Indígena.
- Não quero declarar.

3.Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira.
- Brasileira naturalizada.
- Estrangeira.

4. Em que estado você mora?

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> AC. | <input type="checkbox"/> ES. | <input type="checkbox"/> PB. | <input type="checkbox"/> RR. |
| <input type="checkbox"/> AL. | <input type="checkbox"/> GO. | <input type="checkbox"/> PE. | <input type="checkbox"/> RS. |
| <input type="checkbox"/> AM. | <input type="checkbox"/> MA. | <input type="checkbox"/> PI. | <input type="checkbox"/> SC. |
| <input type="checkbox"/> AP. | <input type="checkbox"/> MG. | <input type="checkbox"/> PR. | <input type="checkbox"/> SE. |
| <input type="checkbox"/> BA. | <input type="checkbox"/> MS. | <input type="checkbox"/> RJ. | <input type="checkbox"/> SP. |
| <input type="checkbox"/> CE. | <input type="checkbox"/> MT. | <input type="checkbox"/> RN. | <input type="checkbox"/> TO. |
| <input type="checkbox"/> DF. | <input type="checkbox"/> PA. | <input type="checkbox"/> RO. | |

5. Em que cidade você mora?

6. Em que polo você está matriculado? Disponível em:

<https://unitauead.com.br/polos/> Acesso em: 29 set 2019

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Araruama/RJ. | <input type="checkbox"/> Jundiaí/SP. |
| <input type="checkbox"/> Balsas/MA. | <input type="checkbox"/> Liberdade/MG. |
| <input type="checkbox"/> Barbacena/MG. | <input type="checkbox"/> Lorena/SP. |
| <input type="checkbox"/> Belo Horizonte/MG - Bairro Estoril. | <input type="checkbox"/> Macaé/RJ. |
| <input type="checkbox"/> Belo Horizonte/MG - Padre Eustáquio. | <input type="checkbox"/> Maravilha/SC. |
| <input type="checkbox"/> Bragança Paulista/SP. | <input type="checkbox"/> Maringá/PR. |
| <input type="checkbox"/> Caçapava/SP. | <input type="checkbox"/> Mogi Guaçu/SP. |
| <input type="checkbox"/> Cachoeira Paulista/SP. | <input type="checkbox"/> Montes Claros/MG. |
| <input type="checkbox"/> Campos do Jordão/SP. | <input type="checkbox"/> Natal/RN. |
| <input type="checkbox"/> Cana Verde/MG. | <input type="checkbox"/> Nova Serrana/MG. |
| <input type="checkbox"/> Caraguatatuba/SP. | <input type="checkbox"/> Osasco/SP. |
| <input type="checkbox"/> Caratinga/MG. | <input type="checkbox"/> Paraibuna/SP. |
| <input type="checkbox"/> Colider/MT. | <input type="checkbox"/> Passa Vinte/MG. |
| <input type="checkbox"/> Colômbia/SP. | <input type="checkbox"/> Pederneiras/SP. |
| <input type="checkbox"/> Conceição das Alagoas/MG. | <input type="checkbox"/> Pindamonhangaba/SP. |
| <input type="checkbox"/> Cruzeiro/SP. | <input type="checkbox"/> Piquete/SP. |
| <input type="checkbox"/> Cuiabá/MT. | <input type="checkbox"/> Porto Nacional/TO. |
| <input type="checkbox"/> Divinópolis/MG. | <input type="checkbox"/> Presidente Prudente/SP. |
| <input type="checkbox"/> Eloi Mendes/MG. | <input type="checkbox"/> Resende/RJ. |
| <input type="checkbox"/> Espera Feliz/MG. | <input type="checkbox"/> Rio de Janeiro/RJ. |
| <input type="checkbox"/> Fênix/PR. | <input type="checkbox"/> Rio Negrinho/SC. |
| <input type="checkbox"/> Fernandópolis/SP. | <input type="checkbox"/> Salvador/BA. |
| <input type="checkbox"/> Frutal/MG. | <input type="checkbox"/> São Bento do Sapucaí/SP. |
| <input type="checkbox"/> Governador Valadares/MG. | <input type="checkbox"/> São Jose dos Campos/SP - Jd. Esplanada. |
| <input type="checkbox"/> Imperatriz/MA. | <input type="checkbox"/> São Paulo/SP - Cidade Mãe do Céu (próximo ao Metro Tatuapé). |
| <input type="checkbox"/> Indaiatuba/SP. | <input type="checkbox"/> São Paulo/SP - Jardim Peri (Mandaqui). |
| <input type="checkbox"/> Ipatinga/MG. | <input type="checkbox"/> São Paulo/SP - Jurubatuba (Santo Amaro). |
| <input type="checkbox"/> Itaguaçu/ES. | <input type="checkbox"/> São Paulo/SP - Santa Cecília. |
| <input type="checkbox"/> Itajubá/MG. | <input type="checkbox"/> Serra/ES. |
| <input type="checkbox"/> Jacareí/SP. | |
| <input type="checkbox"/> Jaraguá do Sul/SC. | |
| <input type="checkbox"/> Juazeiro do Norte/CE. | |

- Sorocaba/SP.
- Taubaté/SP – Campus da Agronomia.
- Taubaté/SP (SEDE).
- Teófilo Otoni/MG.
- Três Lagoas/MS.
- Três Rios/RJ.
- Tucano/BA.
- Ubatuba/SP.
- Uberaba/MG.
- Vitória/ES.
- Vitória da Conquista/BA.
- Zé Doca/MA.

7.Qual a sua idade?

- Até 20 anos.
- Entre 21 e 30 anos.
- Entre 31 e 40 anos.
- Entre 41 e 50 anos.
- Mais que 50 anos.

8.Qual o seu sexo / gênero:

- Masculino.
- Feminino.
- Outro.

9.Quantos filhos você tem?

- 0 1 2 3 Mais de 3.

10.Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-Graduação.

11.Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-Graduação.

12.Onde e com quem você mora atualmente?

- Em casa ou apartamento, sozinho.
- Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- Em alojamento universitário da própria instituição.
- Em outras habitações individuais ou coletivas do tipo hotel, hospedaria, pensão.
- Em outros tipos de habitações individuais ou coletivas.

13.Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- Nenhuma.

- Uma.
- Duas.
- Três.
- Quatro.
- Cinco.
- Seis.
- Sete ou mais.

14. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- Até 1 salário mínimo (R\$ 998,00).
- De 1 a 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.497,00).
- De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.497,00 a R\$ 2.994,00).
- De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.994,00 a R\$ 4.491,00).
- De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.491,00 a R\$ 5.988,00).
- De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.988,00 a R\$ 9.980,00).
- De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.980,00 a R\$ 29.940,00).
- Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 29.940,00).

15. Marque as alternativas de identificam quais equipamentos de informática você dispõe em sua casa? (pode marcar mais de uma alternativa)

- Nenhum.
- Computador fixo.
- Notebook.
- Tablet.
- Celular.
- Uso os equipamentos do polo.
- Uso os equipamentos de uma *lan house*.
- Uso equipamentos de casa de amigos/parentes.
- Outro (s).

16. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- Não tenho renda.
- Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
- Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
- Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
- Sou o principal responsável pelo sustento da família.

17. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- Não estou trabalhando.
- Trabalho eventualmente.
- Trabalho até 20 horas semanais.
- Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
- Trabalho 40 horas semanais ou mais.

18. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.
- Bolsa pontualidade da instituição.
- Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
- outra Bolsa oferecida pela própria instituição.
- Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).
- Bolsa do site Quero bolsa.
- Financiamento bancário.

19. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica da Instituição? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- Nenhum.
- Bolsa de iniciação científica.
- Bolsa de extensão.

20. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de:

- Nota do Enem.
- Transferência de outra instituição.
- Transferência de outro curso desta instituição.
- Processo seletivo.
- Aluno portador de diploma.

21. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Todo no exterior.
- Parte no Brasil e parte no exterior.

22. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

- Antes de 1980.
- Entre 1981 e 1990.
- Entre 1991 e 2000.
- Entre 2001 e 2010.
- Entre 2011 e 2019.

23. Qual modalidade de Ensino Médio você concluiu?

- Ensino médio tradicional.
- Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo presencial.
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo a distância.
- Outra modalidade.

24. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

- Ninguém.
- Pais.
- Outros membros da família que não os pais.

- Professores.
- Líder ou representante religioso.
- Colegas/Amigos.
- Outras pessoas.

25. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Não tive dificuldade.
- Pais.
- Outros familiares.
- Líder ou representante religioso.
- Colegas de curso ou amigos.
- Professores/ tutores do curso.
- Funcionários técnico administrativos dos polos.
- Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
- Colegas de trabalho.
- Outro grupo. Qual? _____

26. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos?

- Nenhuma.
- Só faço as provas presenciais.
- Só vou aos encontros presenciais e faço as provas no polo.
- Além de fazer as provas, dedico de uma a três horas semanais na plataforma educacional.
- Além de fazer as provas, dedico de quatro a sete horas semanais na plataforma educacional.
- Além de fazer as provas, dedico de oito a doze horas semanais na plataforma educacional.
- Além de fazer as provas, dedico mais de doze horas semanais na plataforma educacional.

27. Você já frequentou outro curso superior antes?

- Sim, completei (presencial).
- Sim, completei (a distância).
- Sim, mas não completei (presencial).
- Sim, mas não completei (a distância).
- Não.

28. Você tem intenção de prosseguir estudos na área (especialização, mestrado, doutorado)?

- Sim.
- Não.

29. Se você já atua na educação, em qual segmento de ensino você trabalha?

- Educação Infantil.
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Educação de Jovens e Adultos – EJA.

30. Se você já atua na educação, há quanto tempo você trabalha como professor?

- 0 a 3 anos.
- 4 a 10 anos.
- 11 a 15 anos.
- 16 a 20 anos.

Mais de 20 anos.

B) Sobre o futuro da sua profissão

1.Descreva o que é para você a profissão docente?

2.Quanto à atuação docente, você:

- Pretende atuar como docente.
- Pretende atuar em outra área relacionada ao curso, que não seja a docência.
- Pretende atuar em área totalmente diversa do curso e que não seja docência.
- Já atua como docente, na área do curso.
- Já atua como docente, em outra área do curso.
- Outro.

3.Quais os principais motivos que o/a levaram a escolher um curso de licenciatura?

(marque até duas opções que considerar mais importante)

- Facilidade de ingresso.
- Turno das aulas favorável que permite trabalhar em outros turnos.
- Curso acessível pela proximidade física com sua residência e/ou trabalho.
- Garantia de trabalho na área.
- Não ter conseguido passar em outro curso prioritário.
- Eliminar disciplinas para outro curso posterior.
- Pela valorização da profissão.
- Querer ser professor da Educação Infantil.
- Querer ser professor dos Anos Iniciais.
- Pretender assumir cargos na Gestão.
- Oportunidade de melhorar de vida.
- Outro motivo. Qual? _____

4.Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Inserção no mercado de trabalho.
- Influência familiar.
- Valorização profissional.
- Prestígio Social.
- Vocação.
- Oferecido na modalidade a distância.
- Baixa concorrência para ingresso.
- Outro motivo. Qual? _____

5.Qual a principal razão para você ter escolhido esta instituição? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Gratuidade.
- Preço da mensalidade.
- Proximidade da minha residência.
- Proximidade do meu trabalho.

- Facilidade de acesso.
- Qualidade/reputação/prestígio da instituição.
- Foi a única onde tive aprovação.
- Possibilidade de ter bolsa de estudo.
- Nota do curso no MEC.
- Outro motivo. Qual? _____

6.O que você acha que contribui para sua formação profissional? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Livros.
- Professores.
- Estágios.
- PIBID.
- Cursos extra curriculares.
- Aulas presenciais (vídeo aulas).

7.Em sua opinião quais são as discussões importantes sobre a educação contemporânea?

(marque até duas opções que considerar mais importante)

- Avaliação progressiva.
- Plano de carreira.
- Valorização profissional.
- Violência.
- Bullying*.
- Suicídio.
- Depressão.
- Formação inicial – graduação.
- Aluno protagonista do seu aprendizado/ professor mediador.
- Intolerância religiosa.
- Gênero.
- Raça e etnia.
- Identidade e alteridade.
- Saber e poder.
- Diferença e subjetividade.
- Representação e cultura.
- Sexualidade.
- Outras. Quais? _____

8.Como você acha que sua família vê sua opção pela profissão docente?

- Valorizada e respeitada.
- Desvalorizada e desrespeitada.

9. Como as pessoas do seu círculo de convivência veem sua opção pela profissão docente?

- Valorizada e respeitada.
- Desvalorizada e desrespeitada.

10.Quais os principais desafios enfrentados hoje no exercício da profissão docente?

11. Se você já atua como professor, pensou em desistir da profissão docente?

- Sim. Por quê? _____
- Não. Por quê? _____
- Ainda não atua como professor.

12. O que você considera importante para a carreira da profissão docente futuramente ser valorizada? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Respeito da comunidade escolar.
- Melhores salários.
- Responsabilidade do professor com a sua profissão.
- Apoio institucional em vários níveis federal, estadual, municipal.
- Plano de carreira.
- Outro. Qual? _____

13. Quais fatores você considera importante para a melhoria da qualidade da profissão docente? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Receber melhor remuneração.
- Reduzir o número de alunos por turma.
- Receber melhor formação.
- Contar com maior apoio técnico.
- Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional.
- Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse.
- Os professores terem vocação para esta profissão.
- Outros. Quais? _____

14. O que você acha que precisa para um professor ter sucesso em sua carreira profissional? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Materiais pedagógicos para trabalhar.
- Reconhecimento da equipe gestora.
- Ter estudo e conhecimento sobre a área que vai atuar.
- Ter profissionalismo.
- Exercer a profissão pela sua vocação.
- Ganhar dinheiro com a profissão docente.
- Ser feliz na profissão.
- Ter estabilidade profissional e uma vida tranquila.
- Ter qualidade de vida exercendo a profissão.
- Conseguir dar educação de qualidade para seus filhos a partir do exercício da sua profissão.
- Se realizar profissionalmente.
- Conseguir um bom emprego.
- Outro. Qual? _____

15. O que o estimula a almejar a profissão docente? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Amor e gratificação por poder ensinar.
- Valorização social.
- O conhecimento, amor ao ato de aprender.
- Concluir o ensino superior em licenciatura.
- Apoio da família.
- Admiração pela carreira.

- Estar diante de novas vivências, desafios.
- Proporcionar estabilidade para a família.
- Ter uma profissão e um futuro melhor.
- Realizar meu sonho de ser professor(a).
- Realizar meu sonho de ter um curso superior.
- Realizar meu sonho de me formar professora.
- Vocação e vontade de ser professor(a).
- Outro. Qual? _____

16. O que o desestimularia a seguir a profissão docente? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Violência na escola.
- Desvalorização do professor.
- Baixos salários.
- Evasão dos alunos.
- Precariedade da escola.
- Baixo índice de aprendizagem dos alunos.
- Descrédito social.
- Responsabilização do professor pelo sucesso dos alunos.
- Instabilidade ou ausência dos planos de carreira.
- Precarização das condições de trabalho.
- Intensificação e alargamento do trabalho docente (números de alunos em sala, alunos com necessidades especiais, exercer função de psicólogo, assistente social, enfermeiro, fazer mutirões, ajudar na captação de recursos financeiros para a escola, educar para o empreendedorismo, para a paz, para a diversidade)
- Desvalorização da classe profissional.
- Falta de tempo para estudar.
- Falta de incentivo.
- Mudanças de planos de carreira.
- Dificuldade de aprendizagem.
- Cansaço do trabalho e dificuldade de conciliar trabalho com estudo.
- Outro. Qual? _____

17. O que mudou, ao longo dos anos, na profissão docente? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Não mudou.
- Salários diminuíram.
- Salários aumentaram.
- Houve valorização social.
- Houve desvalorização social.
- Progressão na carreira.
- Estabilidade na carreira.

18. O que mudou, ao longo do tempo, no papel do professor? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Não mudou.
- Protagonismo do aluno, de passivo para ativo.
- Uso da tecnologia.
- Autonomia didática pedagógica do professor.

19. O que mudou, ao longo do tempo, na escola? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Não mudou.
- Tecnologia.
- Infraestrutura.
- Formação.
- Participação dos pais.
- Acesso do aluno à escola.

20. Como você acha que vai ser a profissão docente no futuro? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Valorizada financeiramente.
- Desvalorizada financeiramente.
- Respeitada por alunos e pais da comunidade escolar.
- Desrespeitada por alunos e pais da comunidade escolar.
- Com profissionais competentes, pois a exigência para a profissão será cada vez maior.
- Com profissionais medianos, pois cada vez menos se exige da profissão.
- Com profissionais distantes de seus alunos, na modalidade EaD, apoiado nas tecnologias de comunicação.
- Com profissionais presentes em sala de aula com turmas cada vez maiores.
- Com profissionais afugentados pela violência dentro da escola.
- Com profissionais com saberes multimodais, capaz de fazer as adaptações do currículo para atender a todos.
- Uma profissão que dedicar-se-á apenas aos alunos com necessidades especiais.
- Uma profissão com menos direitos e mais deveres.
- Uma profissão feminizada, sendo a grande maioria dos professores mulheres.
- Uma profissão vocacionada, professores trabalhando por amor e vocação.
- Com profissionais capazes de realizar uma educação híbrida, interdisciplinar e inovadora.
- Outro. Qual? _____

21. Como você se projeta como futuro profissional na carreira docente? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Comprometido com mudanças sociais atuando em sala de aula em escolas públicas.
- Atuando em sala de aula em escolas privadas.
- Com carreira estável, concursado em escola pública.
- Comprometido com o conhecimento e atuando fora de sala e da escola em projetos.
- Em cargos de gestão escolar (coordenador pedagógico, orientador educacional, vice diretor, diretor de escola).
- Ameaçado pela tecnologia, tendo que manter-se atualizado sempre.
- Atuando como tutor a distância.
- Conhecedor do trabalho pedagógico com um público heterogêneo.
- Conhecedor do trabalho pedagógico que contemple alunos com deficiência.
- Desempenhando com amor sua vocação em qualquer rede de ensino pública ou privada, fundamental ou universitário.
- Atuando em níveis mais altos de escolaridade (professor universitário).
- Seguindo os estudos, com mestrado, doutorado.
- Com uma carreira de sucesso e prosperidade, com dinheiro, casa, carro, independência.
- Outro. Qual? _____

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Questionário Perfil Sociodemográfico dos professores

Abaixo você vai encontrar algumas questões sobre o seu perfil que serão usadas apenas para verificar se fatores sociais estão relacionados às opiniões das pessoas que responderão a este questionário. Solicitamos que responda com a máxima sinceridade. Você não precisa se identificar.

Nome: _____

1. Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a).
- União estável.
- Viúvo(a).
- Separado(a).
- Divorciado(a).
- Outro.

2. Qual é a sua cor ou raça?

- Branca.
- Preta.
- Amarela.
- Parda.
- Indígena.
- Não quero declarar.

3. Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira.
- Brasileira naturalizada.
- Estrangeira.

4. Qual a sua idade?

- Entre 20 e 30 anos.
- Entre 31 e 40 anos.
- Entre 41 e 50 anos.
- Mais que 50 anos.

5.Qual o seu sexo / gênero:

- Masculino.
- Feminino.
- Outro.

6.Quantos filhos você tem?

- 0. 1. 2. 3. Mais de 3.

7.Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-graduação.

8.Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-Graduação.

9.Quantas pessoas compõem o seu núcleo familiar?

- 1. 2. 3. 4. 5. Mais de 6.

10.Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.497,00 a R\$ 2.994,00).
- De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.994,00 a R\$ 4.491,00).
- De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.491,00 a R\$ 5.988,00).
- De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.988,00 a R\$ 9.980,00).
- De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.980,00 a R\$ 29.940,00).
- Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 29.940,00).

11.Como fez seus estudos considerando Ensino Fundamental e Médio?

- Integralmente em escola pública.
- Integralmente em escola privada.
- Maior parte em escola pública.
- Maior parte em escola privada.
- EJA ou equivalente.

12.Em que turno você fez o Ensino Médio?

- Todo diurno.
- Maior parte diurno.
- Todo noturno.
- Maior parte noturno.
- Integral.
- EJA presencial.
- EJA a Distância.

13. De quais equipamentos de informática você dispõe em sua casa? (pode marcar mais de uma opção se for necessário)

- Nenhum.
- Computador fixo.
- Notebook.
- Tablet.
- Celular.

14. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Ninguém.
- Pais.
- Outros membros da família que não os pais.
- Professores.
- Líder ou representante religioso.
- Colegas/Amigos.
- Outras pessoas.

15. Alguém mais em sua família concluiu um curso superior?

- Sim.
- Não.

16. Que curso você fez? (considerando a habilitação para atuar nos Anos Iniciais)

- Pedagogia.
- Segunda licenciatura em pedagogia.
- Formação pedagógica.

17. Como você ingressou no curso de licenciatura em pedagogia?

- ENEM.
- Processo seletivo especial.
- Vestibular.
- Aluno portador de diploma.
- Transferência.

18. Em que ano você concluiu seu curso de licenciatura em pedagogia?

- Antes de 1980.
- Entre 1981 e 1990.
- Entre 1991 e 2000.
- Entre 2001 e 2010.
- Entre 2011 e 2019.

19. Quais os principais motivos que o/a levaram a escolher um curso de licenciatura em pedagogia? (marque até duas opções que considerar mais importante)

- Facilidade de ingresso.
- Turno das aulas favorável que permite trabalhar em outros turnos.
- Curso acessível pela proximidade física com sua residência e/ou trabalho.
- Garantia de trabalho na área.
- Não ter conseguido passar em outro curso prioritário.
- Eliminar disciplinas para outro curso posterior.

- Pela valorização da profissão.
- Querer ser professor da Educação Infantil.
- Querer ser professor dos Anos Iniciais.
- Pretender assumir cargos na Gestão.
- Oportunidade de melhorar de vida.
- Maior possibilidade de emprego.
- Influência de família e/oi amigos.
- Identificação com a carreira.
- Vocação.

20. Você tem intenção de prosseguir estudos na área (especialização, mestrado, doutorado)?

- Sim.
- Não.

APÊNDICE C

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO Roteiro das entrevistas com professores

Formação profissional e o futuro da profissão docente

1. Fale os motivos pelos quais você decidiu ser professora? O que determinou sua escolha profissional?
2. A realidade que encontrou foi diferente daquela esperada?
3. Quais as principais expectativas no início da sua carreira?
4. Em sua opinião, quais os principais desafios enfrentados hoje no exercício da docência?
5. Você já pensou em desistir da profissão docente?
6. Comente o que você considera importante para a carreira da profissão docente ser valorizada?
7. Fale sobre o que você acha que precisa para um professor ter sucesso em sua carreira profissional?
8. O que mudou, ao longo dos anos, na profissão docente?
9. O que mudou, ao longo do tempo, no papel do professor?
10. O que mudou, ao longo do tempo, na escola?
11. Como você acha que vai ser o futuro da educação escolar?
12. Como você acha que vai ser o futuro da profissão docente?
13. Quais seus futuros objetivos na profissão docente?

ANEXOS

ANEXO A**PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE PEDAGOGIA E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE

Pesquisador: Zuleika Zamoner **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 24516719.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.770.427

Apresentação do Projeto:

O projeto está apresentado adequadamente. A articulação entre problema de pesquisa, tema, objetivos e método é coerente com a literatura de referência. Observa-se o potencial de contribuição para com o avanço do conhecimento relacionado a formação e atuação dos pedagogos, particularmente em relação a articulação entre expectativa e prática profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado ao tema e o projeto submetido à apreciação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram estimados e avaliados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento relacionado ao processo de formação e atuação dos pedagogos, tendo como parâmetro a comparação entre expectativas dos discentes e percepções dos docentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e contemplam os elementos necessários quanto aos compromissos éticos.

Recomendações:

O cronograma foi apresentado em três documentos: no projeto, no resumo da Plataforma Brasil e

em anexo específico. Esse último apresenta uma data de início distinta daquela apontada nos demais documentos. Todos os documentos indicam início posterior à apreciação pelo CEP.

Porém, é necessário apresentar as mesmas informações em todos os documentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/12/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o

Projeto de Pesquisa:

APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1448826.pdf	27/11/2019 20:18:07		Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa.pdf	27/11/2019 20:09:21	Zuleika Zamoner	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Oficio_instituicao_unitau.pdf	27/11/2019 19:55:42	Zuleika Zamoner	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	27/11/2019 19:55:04	Zuleika Zamoner	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Zuleika_Zamoner.pdf	27/11/2019 19:53:08	Zuleika Zamoner	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	24/11/2019 21:48:41	Zuleika Zamoner	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Graduandos.pdf	24/11/2019 21:48:24	Zuleika Zamoner	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3696390.pdf	24/11/2019 21:25:06	Zuleika Zamoner	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/10/2019 18:04:16	Zuleika Zamoner	Aceito

Folha de Rosto	FolhaderostoZuleikaZamoner.pdf	23/10/2019 20:57:03	Zuleika Zamoner	Aceito
----------------	--------------------------------	------------------------	--------------------	--------

Continuação do Parecer: 3.770.427

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 13 de Dezembro de 2019

**Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))**

ANEXO B
OFÍCIO DA UNIVERSIDADE

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78 924/76
Reconhecida pelo CEE/SP
CNPJ 45 176 153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-
SP 12020-040
Tel.: (12) 3625 4217 Fax: (12)
3632 2947
prppg@unitau.br



Ofício nº PPGEDH – 078/2019

Taubaté, 25 de setembro de 2019.

Prezada Senhora Dra. Ana Maria dos Reis Taino

Somos presentes a V. Exa. Para solicitar permissão realização de pesquisa pela aluna **Zuleika Zamoner**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019, intitulado “**Representações Sociais de alunos de Pedagogia e Professores do Ensino Fundamental sobre o futuro da Profissão Docente**”. O estudo será realizado Universidade de Taubaté - UNITAU com os graduandos dos cursos de Pedagogia EaD, sob a orientação da **Profª Dra. Patricia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro**. Para tal, será realizada aplicação de questionários, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Zuleika Zamoner**, telefone (12) 988786835, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Coordenadora Pedagógica da Educação a Distância: Dra. Ana Maria dos Reis Taino
Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210, Taubaté - SP
CEP 12.080-000
Telefone: (12) 3625-4100

ANEXO C

OFÍCIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

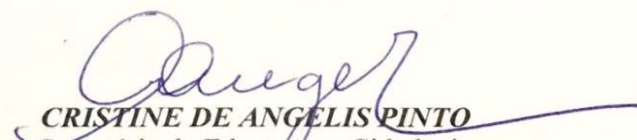


PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH – 079/2019 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE PEDAGOGIA E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE**” com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Zuleika Zamoner**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (**UNITAU**), sob o acompanhamento da professora **Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) aplicação de um formulário, via *link*, contendo 21 (vinte e uma) questões fechadas acerca do perfil sociodemográfico junto a um grupo de 64 (sessenta e quatro) professores com formação em Pedagogia, os quais atuam como professores de Anos Iniciais nas 47 EMEF da Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos, que participam do Horário de Trabalho Coletivo (HTC) no período noturno, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa; (2) realização de entrevista, presencial e individual, junto a este mesmo grupo de 64 (sessenta e quatro) professores, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos que concordarem em participar da pesquisa; (3) a entrevista supracitada é composta por 18 (dezoito) perguntas abertas e discorrem sobre a formação profissional do entrevistado e sua percepção sobre o futuro da profissão docente; (4) o Orientador de Ensino da Secretaria que conduz o HTC noturno dos Anos Iniciais disponibilizará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os professores manifestem ou não interesse em participar da pesquisa; (5) o Orientador de Ensino da Secretaria que conduz o HTC noturno dos Anos Iniciais disponibilizará ao pesquisador uma lista de contato (nome, telefone e e-mail) dos docentes que se propuserem a contribuir com a pesquisa para que o pesquisador possa compartilhar o *link* para preenchimento do formulário sociodemográfico e agendar as entrevistas presenciais; (6) todos os procedimentos deverão acontecer em horário que não coincida com o horário de trabalho dos professores participantes.

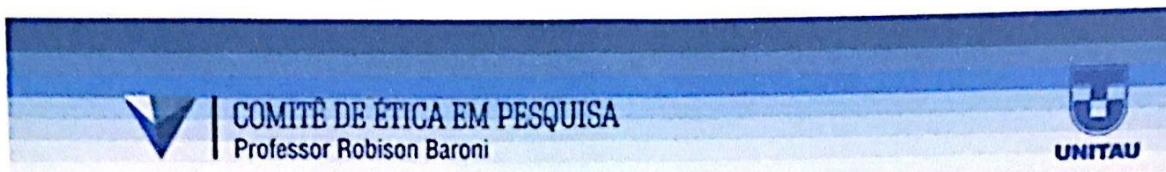
São José dos Campos, 30 de outubro de 2019.


CRISTINE DE ANGELIS PINTO
 Secretária de Educação e Cidadania
 Município de São José dos Campos – SP
 CNPJ: 46.643.466/0001-06

ANEXO D

TERMO DE COMPROMISSO

DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



TERMO DE COMPROMISSO
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Zuleika Zamoner, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Representações Sociais de alunos de Pedagogia e Professores do Ensino Fundamental sobre o futuro da Profissão Docente”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas entrevistas gravadas e transcritas, respostas questionários não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

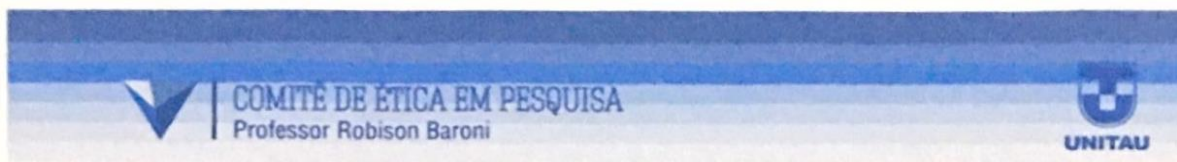
Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 22/10/19


Zuleika Zamoner

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS GRADUANDOS



ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) GRADUANDOS

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Professores do Ensino Fundamental sobre o futuro da profissão docente”, sob a responsabilidade da pesquisadora Zuleika Zamoner e sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Diana E. B. S.C. Ortiz Monteiro.

Nesta pesquisa pretendemos investigar as representações sociais dos graduandos do curso de Pedagogia a Distância e de professores do Ensino Fundamental I de escola pública da região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte sobre o futuro da profissão docente.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os riscos decorrentes de sua participação são mínimos, de ordem não física, que podem ser algum desconforto pelo tempo ou constrangimento pelo teor dos questionamentos. Entretanto, com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Os participantes (graduandos de pedagogia) contribuirão para este projeto de pesquisa e, conseqüentemente para o programa de pós-graduação que ele está inserido, com seus valores, ideias e percepções sobre o futuro da profissão docente. Conhecer as representações sociais dos alunos de pedagogia na modalidade a distância contribuirá para a discussão sobre a profissão docente, pois como diz Gatti, Sá e André (2011, p. 93) “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.” Essa necessidade se deve ao fato de as representações sociais possuírem, como afirma Chamon (2007), diversas funções: a função de saber, a função identitária, a função de orientação e a função de justificação.

Acreditamos, assim como Gatti *et al.* (2019, p. 12), que “[...] não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social, da maior relevância atualmente”. O papel social

que a profissão atribuí ao docente deve ser assumido com profissionalismo e competência, pois suas ações irão reverberar em seus alunos bem como seu futuro.

Para participar deste estudo, o(a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

O questionário será enviado eletronicamente, via *google forms*, arquivado e analisado, sendo que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para qualquer outra informação, o Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 3941-4328 ou (12) 98878-6835 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: zzamoner@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Taubaté/SP, 24 de novembro de 2019

Pesquisador responsável *Juliana Zamoner*. Participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa

“Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Professores do Ensino Fundamental sobre o futuro da profissão docente”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

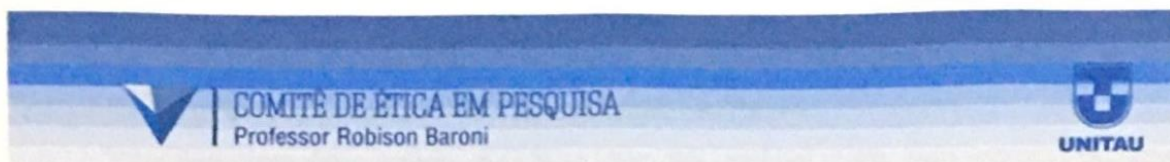
_____, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) participante



ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES



ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Professores do Ensino Fundamental sobre o futuro da profissão docente”, sob a responsabilidade da pesquisadora Zuleika Zamoner e sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Diana E. B. S.C. Ortiz Monteiro.

Nesta pesquisa pretendemos investigar as representações sociais dos graduandos do curso de Pedagogia a Distância de uma Universidade Pública da região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e de professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas do maior município da mesma região sobre o futuro da profissão docente.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os riscos decorrentes de sua participação são mínimos, de ordem não física, que podem ser algum desconforto pelo tempo das entrevistas ou constrangimento pelo teor dos questionamentos. Entretanto, com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Os participantes (professores em exercício) contribuirão para este projeto de pesquisa e, conseqüentemente, para o programa de pós-graduação em que ele está inserido, com seus valores, ideias e percepções sobre o futuro da profissão docente. Conhecer as representações sociais dos professores em exercício dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuirá para a discussão sobre a profissão docente, pois como diz Gatti, Sá e André (2011, p. 93) “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.” Essa necessidade se deve ao fato de as representações sociais possuírem, como afirma Chamon (2007), diversas funções: a função de saber, a função identitária, a função de orientação e a função de justificação.

Acreditamos, assim como Gatti *et al.* (2019, p. 12), que “[...] não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social, da maior relevância atualmente”. O papel social

que a profissão atribuí ao docente deve ser assumido com profissionalismo e competência, pois suas ações irão reverberar em seus alunos bem como seu futuro.

Para participar deste estudo, o(a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas, sendo que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

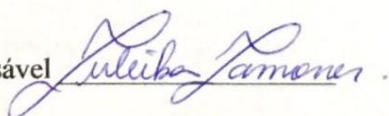
Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para qualquer outra informação, o Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 3941-4328 ou (12) 98878-6835 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: zzamoner@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Taubaté/SP, 24 de novembro de 2019

Pesquisador responsável



Participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa

“Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Professores do Ensino Fundamental sobre o futuro da profissão docente”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

