



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DOS
CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOBRE O TRABALHO
DOCENTE**

EUNICE NÓBREGA PORTELA

Brasília
2018

EUNICE NÓBREGA PORTELA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOBRE O TRABALHO
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Linha de Pesquisa: EAPS

BRASÍLIA
2018

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOBRE O TRABALHO
DOCENTE**

Eunice Nóbrega Portela

Tese defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília

Professora Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Católica de Brasília

Professor Dr. João Batista Pereira de Queiroz (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação
Universidade de Brasília

Professora Dra. Denise, de Oliveira Alves (Suplente)
Universidade Federal do Goiás

Brasília (DF), 28 de Março de 2018.

Dedico aos meus pais Hilda e Salvador
Nóbrega (*in memoriam*),
Aos meus filhos Eveline Lorrane Nóbrega
Portela e Ison Júlio Suzuky Nóbrega,
Ao meu neto Rafael Lima dos Santos Nóbrega.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor e misericórdia.

Aos membros da banca:

À professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira por ter me acolhido, por ser esse exemplo de superação de vida, por ser amiga, companheira e uma pessoa com uma energia divina. Minha eterna gratidão e respeito.

Ao Professor Dr. Renato Hilário grande mestre e amigo pela acolhida carinhosa e por ser o caminho, onde se encontrava novas saídas e desafios. Que o Senhor te abençoe!

Ao Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz pela disponibilidade em participar da banca e por ter aceitado nosso convite como membro da banca. Nosso muito obrigada!

À Professora Dr^a Erenice Natália Soares de Carvalho por ter aceitado nosso convite para ser membro dessa banca e contribuir com o nosso trabalho;

À professora Dr^a Denise De Oliveira Alves pela atenção e carinho com que aceitou nosso convite para compor a banca.

Aos meus familiares:

A minha mãe, Hilda Dias Nóbrega a quem devo a vida e todos as conquistas alcançadas

A minha filha Eveline Lorrane Nóbrega Portela pelas horas de renúncia da minha companhia em prol da conclusão dessa pesquisa, a você filha minha profunda gratidão e amor.

Ao meu filho Ilson Júlio Suzuky Nóbrega por tudo que ele é e representa para mim.

Ao meu neto Rafael Lima dos Santos Nóbrega pela ausência durante a finalização desse trabalho, pela alegria e amor de ser avó. A você meu amor eterno.

Agradeço aos meus familiares pela ausência consentida, pelo carinho e apoio.

Ao Eduardo, amor da minha vida, obrigada por ter suportado o stress, pelas dicas valiosas e pela alegria de compartilhar comigo cada momento dessa pesquisa.

Aos amigos (as):

Agradeço aos amigos Marcelo Araújo e Gabriela Barbie pelo apoio e por compartilhar comigo os momentos de construção dessa tese. Sem vocês esse caminho seria mais árido e solitário.

Aos amigos José João, Rita de Cássia, Kátia Rosa, Denise, Erasmo, Elisvânia, Daniela, Adayl, Joana Gláucia, Karen, Sônia Marize, Aldrey, Dirce Salomé e Daniel Teles pelo carinho, apoio e presença.

A todos (as) meu muito obrigada!

“Aos leitores que queiram aprender o novo e queiram, portanto, pensar por conta própria.”

(MARX, 1985a, p. 6).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente e tem como objetivos específicos: Identificar as representações sociais dos estudantes sobre o trabalho docente; verificar se os estudantes das licenciaturas pretendem exercer a docência quando da conclusão de seus cursos; analisar as possíveis variações de representações de trabalho docente entre estudantes de ciências humanas e ciências exatas e analisar a representação do trabalho docente na perspectiva da realidade objetiva dos licenciandos da UnB. Para alcançar tais objetivos recorreremos às hipóteses teóricas de Moscovici (1961; 1971) e Jodelet (2005) as quais apresentam mesma matriz teórica, que compreendem a representação social de uma modalidade de conhecimento gerada, primeiramente, da experiência cotidiana dos sujeitos, do senso comum, da relação deles com o mundo. A partir dessas referências o sujeito age, orienta sua ação, interpreta e age sobre a realidade. As representações sociais emergem não apenas como uma forma de compreensão de um objeto particular, mas, ao mesmo tempo, também como uma configuração em que o sujeito ou o grupo alcançam a capacidade de definição de identidade, consideradas como modelo de representações, e com elas proclamam valor simbólico. O estudo empírico foi dividido em 4 partes: Na primeira, apresenta-se o perfil dos licenciandos; na segunda, as Representação e identidade profissional; na terceira Etapa: Percepção sobre o Trabalho Docente e na quarta, as representações sociais dos licenciandos sobre o trabalho docente. Os dados foram coletados por meio do teste de evocação livre de palavras, questionários e entrevistas. Com o uso do software EVOC foi possível a elaboração do núcleo central e periféricos das representações sociais, a partir da concepção de Abric (1994;1998). Realizou-se a análise dos dados a partir dos pressupostos da teoria das representações sociais com base principalmente, em Moscovici, Jodelet e Abric, e com alguns elementos do materialismo dialético, demandados e requeridos pelo objeto da pesquisa. Os dados revelam que as representações sociais dos estudantes revelam indicativos da identidade (ou não) com o curso. Encontra-se algo consenso entre o grupo de que o curso de licenciatura forma profissionais para o trabalho docente. No entanto, há contradições que demonstram a construção cognitiva dos sujeitos que revelam que representam o trabalho docente, manifestando divergência que marcam o entendimento do sujeito que é professor; outros com o trabalho e outros que juntam o sujeito e a profissão. Acredita-se existir uma crise de identidade ambivalente, que se revela na experiência de apresentar pensamentos e emoções simultaneamente positivas e negativas em relação ao curso e à profissão. Quanto à percepção dos estudantes sobre o trabalho docente, os licenciandos, embora admitam a importância do trabalho docente, os dados revelam as contradições internas entre o grupo. As representações sociais comunicadas e compartilhadas pelos licenciandos é de um trabalho aonde os salários são baixos; há intensificação do trabalho, mal remunerado, pelo que se faz e o tempo gasto para realizá-lo; excesso de trabalho (preparação e execução); baixo *status* social; condições precárias de trabalho; precariedade da profissão e das condições materiais de subsistência; redução do poder aquisitivo e de consumo de bens e serviços; falta de perspectiva da (na) carreira e desvalorização profissional; profissão sofrida, estressante, desgastante, não valorizada, que pode ocasionar problemas de saúde psíquica e emocional e que leva ao afastamento do docente ao abandono da profissão. Diante dos dados é possível perceber que as representações aqui objetivadas e ancoradas pelos licenciandos, configuram o trabalho docente como algo tanto não atrativo, como desejável, não recompensa profissionalmente e não é promissor. Diante dessa totalidade reveladora de representações tão depreciativas é compreensível a taxa de declínio dos cursos de licenciatura na UnB.

Palavras-chave: Representação Social, Trabalho Docente, Precarização e Declínio.

ABSTRACT

This work has as general objective to analyze the social representations of students of the undergraduate courses from UnB about the teaching work and has as specific objectives: Identify the students' social representations about the teaching work, check if the students of undergraduate courses wish to exercise teaching after the completion of their courses; to analyze the possible variations of representations of the teaching work among students of the human and exact sciences and also analyze the representation of the teaching work in the perspective of the objective reality of the licensees of UnB. To achieve these goals we use the theoretical hypotheses of Moscovici (1961; 1971) and Jodelet (2005) which have the same theoretical matrix, understand the social representation is a type of knowledge generated first, the daily experience of the subject, common sense, the relationship with the world. From these references the subject acts, directs its action, interprets and acts on the reality. The social representations emerge not only as a way of understanding of a particular object, but, at the same time, as a configuration in which the subject or the group achieve the capacity to define identity, considered as a model of representations, and they proclaim symbolic value. The empirical study was divided into 4 parts: The first presents the profile of licensees; in the second, the Representation and professional identity; in the third step: perception about the teacher's work and in the fourth social representations of licensees on the teaching work. The data was collected by means of the test of evocation free of words, questionnaires and interviews. The use of the EVOC software made possible the elaboration of the central nucleus and peripheral of social representations, from the conception of ABRIC (1994;1998). The analysis of the data was based on the assumptions of the theory of social representations based mainly on Moscovici, Jodelet and Abric, and with some elements of dialectical materialism, demanded and required by the research object. It is something consensus among the group that the course of graduation form professionals to the teaching work. However, there are contradictions that reveal the cognitive construction of subjects who reveal that represent the teaching work, expressing disagreement that mark the understanding of the subject who is a teacher, others with the work and others who join the subject and the profession. It is believed that there is a crisis of identity ambivalent, which reveals whether it is the experience of presenting thoughts and emotions, both positive and negative in relation to the course and the profession. As the perception of students about the teaching work the licensees, even though they concede the importance of teachers' work, the data reveals the internal contradictions between the group. The social representations and compartilhas reported by licensees is a job where salaries are low wages; there is intensification of work; poorly paid by that makes itself and the time spent to perform it; excess of work (preparation and implementation); low social status; poor working conditions; precariousness of the profession and the material conditions of subsistence; reduction of purchasing power and consumption of goods and services; lack of perspective of career and professional devaluation; profession suffered, stressful, exhausting, not valued that can lead to mental health problems and emotional that leads to expulsion from the faculty or abandonment of the profession. Before the data is possible to perceive that the representations here aimed and anchored by licensees configures the teaching work as something not attractive, as desirable, not rewarding, not promising. Before this whole revealing of representations as demeaning is understandable, the rate of decline of degree courses at UnB.

Key words: Social Representation, Teaching Work, Precariousness and Decline.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif général d'analyser les représentations sociales des étudiants de l'UnB sur le travail d'enseignement et tem comme objectifs spécifiques: Identifier les représentations sociales des étudiants sur le travail d'enseignement, vérifier si les étudiants des diplômés ont l'intention de pratiquer l'enseignement quand l'achèvement de leurs cours; analyser les variations possibles des représentations du travail d'enseignement entre les étudiants en sciences humaines et en sciences exactes et analyser la représentation du travail d'enseignement dans la perspective de la réalité objective des diplômés de l'UnB. Pour atteindre ces objectifs, nous avons utilise des hypothèses théoriques de Moscovici (1961, 1971) et Jodelet (2005) qui présentent la même matrice théorique, qui comprennent la représentation sociale est d'une modalité de connaissance générée en premier, l'expérience quotidienne des sujets, le bon sens, relation avec le monde. A partir de ces références, le sujet agit, dirige son action, interprète et agit sur la réalité. Les représentations sociales émergent non seulement comme une forme de compréhension d'un objet particulier, mais en même temps aussi comme une configuration dans laquelle le sujet ou le groupe atteint la capacité de définition de l'identité, considéré comme un modèle de représentations, et avec elles proclament valeur symbolique. L'étude empirique a été divisée en 4 parties: dans le premier le profil des diplomes est présenté présente le profil des diplômés; dans la seconde; la Représentation et l'identité professionnelle; dans la troisième étape: Perception sur le travail d'enseignement et dans la quatrième les représentations sociales des diplômés sur le travail d'enseignement. Les données ont été recueillies au moyen du test d'évocation des mots libres, de L'EVOC el était possible d'élaborer le noyau central et périphérique des représentations sociales, à partir de la conception d'Abric (1994, 1998) Realizou-is análise dos dados from dosupostos da teoria das representações sociais com basemainly, em Moscovici, Jodelet e Abric, e com alguns elementos do materialismo dialético, askados demande et demande de prix pelo de pesquisa. L'analyse a été réalisée en utilisant la méthode du matérialisme historique dialectique. Les données révèlent que les représentations sociales des élèves montrent une indication de l'identité (ou non) du cours. Il y a consensus parmi le groupe que le cours de premier cycle forme des professionnels pour le travail d'enseignement. Cependant, Il y a des contradictions la construction cognitive des sujets qui révèlent qu'ils représentent le travail d'enseignement, manifestant divergence qui marquent la compréhension du sujet qui est un enseignant, d'autres avec le travail et d'autres qui réunissent le sujet et la profession. On croit qu'il y a une crise d'identité ambivalente qui se révèle dans l'expérience de présenter des pensées et des émotions à la fois positives et négatives par rapport au cours et à la profession. Quant à la perception qu'ont les élèves du travail d'enseignement, bien que les élèves reconnaissent l'importance du travail d'enseignement, les données révèlent les contradictions internes entre le groupe. Les représentations sociales communiquées et partagées par les diplômés sont d'un emploi où les salaires sont bas salaires; il y a intensification du travail; mal payé pour ce qui est fait et le temps passé à le faire; surmenage (préparation et exécution); statut social bas; conditions de travail précaires; la précarité de la profession et les conditions matérielles de subsistance; réduction du pouvoir d'achat et de la consommation de biens et de services; manque de perspective de carrière et dévaluation professionnelle; une profession stressante, épuisante et imméritée qui peut mener à des problèmes de santé psychiques et émotionnels qui mènent au retrait ou à l'abandon de la profession par l'enseignant. Devant lês données il est possible de percevoir que les représentations ici objectivées et ancrées par les diplômé configurent le travail d'enseignement comme quelque chose qui n'est pas attirant, comme désirable, non gratifiant, pas prometteur. Avant cette totalité révélatrice des telles représentations péjoratives, il est compréhensible le taux de déclin des cours de premier cycle à UnB

Mots clés: Représentation sociale, Travail d'enseignement, Précarité et déclin.

RESUMÉN

Este trabajo tiene como objetivo general analizar las representaciones sociales de los estudiantes de los cursos presenciales de graduación de la UnB sobre el trabajo docente y como objetivos específicos: identificar las representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente, verificar si los estudiantes de las graduaciones desean ejercer la enseñanza cuando al término de sus cursos; analizar las posibles variaciones de representaciones de trabajo docente entre estudiantes de ciencias humanas y ciencias exactas y analizar la representación del trabajo docente en la perspectiva de la realidad objetiva de los formandos de la UnB. Para alcanzar tales objetivos, recorreremos a las hipótesis teóricas de Moscovici (1961; 1971) y Jodelet (2005) las cuales presentan misma matriz teórica, comprenden la representación social es una modalidad de conocimiento generada primeramente de la experiencia cotidiana de los sujetos, del senso común, de la relación de ellos con el mundo. A partir de esas indicaciones, el sujeto actúa, orienta su acción, interpreta y actúa sobre la realidad. Las representaciones sociales emergen no solamente como una forma de comprensión de un objeto particular, pero, al mismo tiempo, como una configuración en que el sujeto o el grupo alcanzan la capacidad de definición de identidad, considerada como modelo de representaciones, y con ellas proclaman valor simbólico. El estudio empírico fue dividido en 4 partes: en la primera se presenta el perfil de los graduandos; en la segunda las representaciones e identidad profesional; en la tercera etapa, percepción sobre el trabajo docente y en la cuarta las representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. Los datos fueron coleccionados por medio del teste de evocación libre de palabras, cuestionarios y entrevistas. Con el uso del software EVOC fue posible la elaboración del centro y periféricos de las representaciones sociales, a partir de la concepción de Abric (1994, 1998). Tenga en cuenta el hecho de que los dos puntos están a favor de la teoría de las representaciones sociales con base principalmente, en Moscovici, Jodelet y Abric, y en algunos elementos del materialismo dialéctico, demandados y requeridos por el objeto objeto de la pesquisa. El análisis fue realizada utilizandose el método del materialismo histórico dialéctico. Se encuentra algo uniforme entre el grupo de que el curso de graduación forma profesionales para el trabajo docente. Pero, hay contradicciones que muestran la construcción cognitiva de los sujetos que muestran el trabajo docente, manifestando diferencia que marcan el entendimiento del sujeto es profesor, otros con o trabajo y otros que juntan el sujeto y la profesión. Cuanto a la percepción de los estudiantes sobre el trabajo docente, los graduandos, aunque admitan la importancia del trabajo docente, los datos muestran las contradicciones internas entre el grupo. Las representaciones sociales comunicadas y compartilladas por los graduandos es de un trabajo cuyos salarios son bajos; hay intensificación del trabajo; mal remunerado por lo que se faz y el tiempo gasto para realizarlo; adición de trabajo (preparación y ejecución); bajo posición social; condiciones precárias de trabajo; precariedad de la profesión y de las condiciones materiales de sustentación; reducción del poder de compra y de consumo de bienes y servicios; falta de perspectiva de la profesión y desvaloración profesional; profesión sufrida, estresante, desgastante, no valorada que puede ocasionar problemas de salud psíquica y emocional que llevan al afastamiento del docente o abandono de la profesión. Delante de los datos, es posible percibir que las representaciones acá objetivadas y ancladas por los graduandos configura el trabajo docente como algo no atractivo, como deseable, no recompensador, no prometedor. Delante de esa totalidad reveladora de representaciones tan depreciativas es comprensible la tasa de disminución de los cursos de graduación en la UnB.

Palabras-clave: Representación Social, Trabajo Docente, precarización y Disminución

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CCA	Concluinte do Curso de Artes
CCB	Concluinte do Curso de Biologia
CCH	Concluinte do Curso de História
CENSO	Censo da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil-
CP	Resoluções do Conselho Pleno - CNE
CCP	Concluinte do Curso de Pedagogia
CCM	Concluinte do Curso de Matemática
CCS	Concluintes do Curso de Ciências Sociais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CPD	Centro de Processamento de Dados
ECL	Estudante do Curso de Letras
CCP	Concluintes do Curso de Pedagogia
CCQ	Concluintes do Curso de Química
CCG	Concluintes do Curso de Geografia
CCF	Concluintes do Curso de Física
DAA	Diretoria de Administração Acadêmica Central
DF	Distrito Federal
EA	Estudante de Artes
ECS	Estudante de Ciências Sociais
EB	Estudante de Biologia
EC	Estudante de Computação
EF	Estudante de Física
EG	Estudante de Geografia
EM	Estudante de Matemática
EQ	Estudante de Química
EP	Estudante de Pedagogia
EAD	Educação a Distância
EVOC	Ensemble de Programmes Pemettant L'Analyse des Evocations

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Estudante de Matemática
F	Frequência
FE	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Educação Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa na Educação
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola-
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMI	Ordem Média de Importância
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RA	Região Administrativa
RAs	Regiões Administrativas
RS	Representações Sociais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os 12 cursos mais procurados em 2012-2013.....	40
Tabela 2 - Total de matriculados em 2012-2013	41
Tabela 3 - Número de matrículas, ingressos e concluintes de cursos de graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso – Brasil- 2010 – 2013.....	43
Tabela 4 - Síntese das etapas de análise	104
Tabela 5 - Quantitativo de estudantes e percentual por gênero da área de exatas.....	107
Tabela 6 - Quantitativo de estudantes e percentual por gênero da área de humanas	108
Tabela 7 - Demonstração da faixa etária dos participantes da pesquisa.....	111
Tabela 8 - Cursos de licenciatura por área de conhecimento	113
Tabela 9 - Total de matriculados em 2012-2013	117
Tabela 10 - Total de matriculados em 2012-2013	143
Tabela 11 - Correlação entre Membros da família que atuam como docente e Identidade- Humanas	144
Tabela 12 - Percentual de Declínio do Cursos Licenciatura em Física - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	149
Tabela 13 - Percentual de Declínio nos Cursos Licenciatura em Química - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	150
Tabela 14 - Percentual de Declínio dos Cursos Licenciatura em Computação - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	151
Tabela 15 - Percentual de Declínio dos Cursos Licenciatura em Ciências Biológicas - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	151
Tabela 16 - Percentual de Declínio no Curso de Licenciatura em Matemática - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	152
Tabela 17 - Média aritmética de declínio por área – Exatas- 2005 a 2015	152
Tabela 18 - Percentual de Declínio no Curso Licenciatura em Pedagogia - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	155
Tabela 19 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Artes Plásticas - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	156
Tabela 20 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Artes Cênicas - Modalidade Presencial - 2005 a 1º/ 2015	156
Tabela 21 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Ciências Sociais - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	157

Tabela 22 - Percentual de Declínio do Cursos Licenciatura em História - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	158
Tabela 23 - Percentual de declínio no Curso Licenciatura em Filosofia - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	158
Tabela 24 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Geografia - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	159
Tabela 25 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Letras Modalidade Presencial - 2005 a 2015.....	160
Tabela 26 - Média aritmética de declínio- Humanas- 2005 a 2015.....	160
Tabela 27 - Taxa de declínio bruta e líquida - Exatas e Humanas- 2005 a 2015	161
Tabela 28 - Percepção dos licenciandos sobre o trabalho docente- Exatas e Humanas.....	168
Tabela 29 - Percepções dos estudantes dos cursos de Licenciatura da UnB sobre o trabalho docente- Exatas e Humanas.....	193
Tabela 30 - Categorias do Núcleo Central.....	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas no curso superior em 2010	34
Quadro 2 - Demonstrativo da região administrativa onde residem os estudante.....	120
Quadro 3 - Código Linguístico e Significado	171
Quadro 4 - Evolução dos cursos de licenciatura – Brasil – 2000-2006.....	275

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos participantes por gênero e área do conhecimento da amostra pesquisada.....	107
Gráfico 2 - Demonstrativo de estudantes por gênero - área de exatas.	108
Gráfico 3 - Demonstrativo de estudantes por gênero, área de humanas.....	109
Gráfico 4 - Perfil dos participantes por faixa etária.....	112
Gráfico 5 - Demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino	114
Gráfico 6 - Demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino- Ciências Exatas.	115
Gráfico 7 - Demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino- Ciências Exatas	117
Gráfico 8 - Demonstrativo de ingresso dos estudantes na UnB	118
Gráfico 9 - Variação entre número de estudantes/ habitação e cursos área de exatas.....	121
Gráfico 10 - Variação entre número de estudantes/ habitação e cursos área de humanas	122
Gráfico 11 - Opção pelo sistema de cotas- ciências exatas	124
Gráfico 12 - Opção pelo sistema de cotas – ciências humanas.	125
Gráfico 13 - Identidade dos estudantes com o curso de licenciatura- Exatas e Humanas.....	129
Gráfico 14 - Identidade dos estudantes com o curso de licenciatura – Exatas.....	130
Gráfico 15 - Identidade dos estudantes com o curso de licenciatura – Humanas.	131
Gráfico 16 - Demonstrativo de Membros da Família dos licenciandos que trabalham como docente- exatas e humanas	141
Gráfico 17 - Percentual de membros da família que trabalham como docente- Exatas.....	142
Gráfico 18 - Percentual de membros que trabalham como docente - Ciências Humanas.....	144
Gráfico 19 - Pretensão de trabalhar como docente: Ciências Humanas e Exatas	145
Gráfico 20 - Pretensão de trabalhar como docente: Ciências Exatas	146
Gráfico 21 - Pretensão de trabalhar como docente: Ciências Humanas.....	154

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução da matrícula na educação superior por grau acadêmico Brasil 2001-2012	31
Figura 2 - Estimativa da população do Brasil e do Distrito Federal – homens e mulheres – 2000 a 2030	38
Figura 3 - Quadro-resumo – Estatísticas gerais da educação superior por categoria administrativa	40
Figura 4 - Distribuição da matrícula de graduação por turno – Brasil 2003 a 2013	42
Figura 5 - Esboço da estrutura moscoviciiana.....	73
Figura 6 - Evolução das matrículas de educação superior por categoria pública e privada ...	115
Figura 7 - Repasse do Governo Federal às Universidades- 2013- 2017	188
Figura 8 - Ordem Média de Evocação.....	203
Figura 9 - Quadro de Quatro Casa sobre o termo indutor” “Para mim, o trabalho docente é...”	204
Figura 10 - Mapa do Absenteísmo nas escolas da Educação Básica do Brasil.....	243
Figura 11 - Estatísticas básicas de graduação (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2010.....	276
Figura 12 - Evolução do número de ingressos (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010	277
Figura 13 - Evolução da matrícula da educação superior de graduação por dependência administrativa – Brasil 1980- 2011	278
Figura 14 - Perfil do aluno por modalidade de ensino – Brasil – 2010.....	279
Figura 15 - Evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação, por modalidade de ensino no Brasil – 2003 a 2013	280
Figura 16 - Evolução das matrículas de educação superior.....	281
Figura 17 - Número total de cursos, matrículas, concluintes e ingressos na educação superior (graduação e sequencial), por nível acadêmico – Brasil 2001/2012	282
Figura 18 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação por modalidade de Ensino – Brasil 2003 a 2013.....	283

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO E PRÁTICO	27
1.1 Historicidade e Materialidade do Objeto	27
1.1.1 Base material do objeto.....	29
1.1.2 Dados da realidade objetiva sobre os cursos de licenciatura na Universidade de Brasília.....	44
1.2 A Construção Histórico-Cultural do Trabalho Docente	45
1.2.1 A ancorando o trabalho docente	45
1.2.2 As especificidades do trabalho na sociedade contemporânea.....	46
1.2.3 O processo de formação profissional para o trabalho docente.....	48
1.2.4 A historicidade na construção do objeto	49
1.2.4.1 A precarização do trabalho docente	49
1.2.4.2 Intensificação do trabalho docente.....	53
1.2.4.3 Precarização do salário docente	55
1.2.4.4 Trabalho, precarização e a saúde do professor.....	59
1.2.4.5 Trabalho docente e a construção da identidade.....	62
1.3 Base Epistemológica e Psicossociológica da Teoria das Representações Sociais.....	65
1.3.1 A construção da teoria das representações sociais.....	66
1.3.2 Construção do conceito das representações sociais	68
1.3.3 A objetivação e a ancoragem	73
1.3.4 Universos consensual e reificado	79
1.3.5 Contribuições à Teoria das Representações Sociais	83
1.3.6 Transformações em representações sociais.....	88
1.3.7 A construção do conhecimento em representações sociais.....	88
1.3.8 A gênese do pensamento marxista de Denise Jodelet.....	91
1.3.9 A psicologia social e o materialismo histórico-dialético	91
1.3.9.1 As contribuições de Vygotsky na abordagem histórico-cultural proposta por Denise Jodelet	92
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	99
3.1 Participantes da Pesquisa	100
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	100
3.2.1 Teste de Evocação Livre de Palavras – TALP.....	101

3.2.1.1 Procedimentos adotados na aplicação do TALP.....	101
3.2.2 Esclarecimento sobre a teoria do núcleo central numa análise materialista	102
3.2.2.1 Questionários.....	103
3.2.2.2 Entrevistas	103
3.3 Procedimentos de Análise de Dados	104
4 ANÁLISE DE DADOS	106
4.1 Primeira Etapa: Perfil dos Alunos.....	106
4.1.1 Gênero.....	106
4.1.2 Faixas etárias	111
4.1.3 Cursos.....	113
4.1.4 Conclusão do ensino médio	114
4.1.5 Formas de ingresso na UnB	118
4.1.6 Cidade (região administrativa) onde o estudante mora.....	119
4.1.7 Opção pelo sistema de cotas	123
4.1.8 Trabalho e ocupação atual.....	125
4.2 Segunda Etapa: Representação e Identidade Profissional.....	127
4.2.1 Identidade com o curso	128
4.2.2 A Identidade como elemento da intersubjetividade	132
4.2.3 Representação social como expressão da identidade	135
4.2.4 Os <i>themas</i> como constitutivos da representação social	137
4.2.5 A interdependência simbólica Eu/Outros.....	139
4.2.6 Declínio de Licenciandos na UnB	147
4.2.6.1 Declínio de Licenciandos na UnB na área de Exatas.....	148
4.2.6.1.1 Declínio Geral em Ciências Exatas.....	152
4.2.7 Declínio de Licenciandos na UnB na área de Humanas	153
4.2.7.1 Declínio geral na área de ciências humanas.....	160
4.2.8 O trabalho docente materializado no cotidiano da universidade	162
4.3 Terceira Etapa: Percepção Sobre o Trabalho Docente.....	166
4.3.1 O trabalho é realizado somente no horário de trabalho.....	169
4.3.2 O trabalho é gratificante em termos salariais	173
4.3.3 O trabalho tem status social	174
4.3.4 O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis.....	176
4.3.5 A profissão docente é valorizada politicamente.....	179

4.3.6 O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.....	180
4.3.7 O papel do professor é somente ensinar.....	182
4.3.8 A categoria docente é a mais organizada profissionalmente	184
4.3.9 Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos	186
4.3.10 O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.....	188
4.3.11 Variações das representações sociais do trabalho docente entre licenciandos da UnB.....	193
4.4 Quarta Etapa: As Representações Sociais dos Licenciandos sobre o Trabalho Docente	201
4.4.1 O núcleo central das representações sociais do licenciandos da UnB sobre o trabalho docente	202
4.4.1.1 Categorias de análise.....	205
4.4.1.1.1 O núcleo central	206
4.4.1.1.1.1 Os Aspectos Normativos do Núcleo Central	207
4.4.1.1.1.2 Aspectos Funcionais do Núcleo Central	226
4.4.1.1.2 Elementos periféricos.....	240
4.4.2 Considerações em torno da análise do núcleo central das representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o trabalho docente.....	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266
APÊNDICE A – Quadro 4 - Evolução dos cursos de licenciatura – Brasil – 2000-2006.....	275
APÊNDICE B – Figura 11 - Estatísticas básicas de graduação (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2010	276
APÊNDICE C – Figura 12 - Evolução do número de ingressos (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010	277
APÊNDICE D – Figura 13 - Evolução da matrícula da educação superior de graduação por dependência administrativa – Brasil 1980- 2011.....	278
APÊNDICE E –Figura 14 - Perfil do aluno por modalidade de ensino – Brasil – 2010 .	279
APÊNDICE F – Figura 15 - Evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação, por modalidade de ensino no Brasil – 2003 a 2013	280
APÊNDICE G – Figura 16 - Evolução das matrículas de educação superior	281

APÊNDICE H – Figura 17 - Número total de cursos, matrículas, concluintes e ingressos na educação superior (graduação e sequencial), por nível acadêmico – Brasil 2001/2012	282
APÊNDICE I – Figura 18 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação por modalidade de Ensino – Brasil 2003 a 2013.....	283
APÊNDICE J – Tabela 31 - *****	284
APÊNDICE M – Tabela 33 - Percepção do trabalho docente por área de conhecimentos e cursos – Humanas.....	286
APÊNDICE N – Tabela 34 - Representações sociais dos estudantes dos cursos de Licenciatura da UnB sobre o trabalho docente	287
APÊNDICE O – Teste de Associação Livre de Palavras - TALP	288

INTRODUÇÃO

À medida que se escolhe um objeto de pesquisa coloca-se nesse mesmo o projeto de vida do sujeito que a realiza. Estudar as representações sociais de um grupo sobre o objeto e compreender a totalidade do fenômeno e do sujeito que a percebe no universo de possibilidades que se materializam no ato das construções cognitivas e vivenciais do cotidiano do pesquisador. Mas o ato da escolha não é simplesmente ter um tema a ser aceito pelo programa. É sobretudo intercambiar-se como sujeito histórico, social e cultural que se constitui diante de uma realidade em permanente transformação; é olhar o velho e pensar o novo; “é apropriar-se da palavra alheia, transformando-a em alheio própria” e depois torná-la própria; é, ainda, uma construção do sujeito em suas interrelações, buscando a síntese transformada da realidade na qual está inserido. (BAKHTIN, 2017)

Esta pesquisa, assim como as representações sociais que se busca investigar, nasce da vivência da pesquisadora em seu cotidiano, fruto das suas experiências como docente da educação superior, principalmente da totalidade dos cursos de licenciatura. Entende-se que formar professores é, sobretudo, investir no projeto de formação humana, de desenvolvimento e das potencialidades do sujeito que a escolhe e a projeta como profissão.

No entanto, formar os licenciandos exige mais do que ensinar-lhes conteúdos e técnicas do que é como ensinar determinadas matérias, existe algo do professor que é entregue junto com a bagagem planejada para o processo de formação. Para alguns, é a sedução, a inquietude; o educar agora para um futuro que está por vir, é olhar para o licenciando e deixar revelar-se diante dos seus olhos e ouvidos ávidos por saberes e respostas, é semear-lhe a dúvida e desafiá-lo a perceber-se primeiramente como educador e a trilhar sua formação a partir da construção de uma identidade com a profissão, comprometer-se como pessoa e como profissional na formação dos sujeitos.

Durante vinte e cinco anos de trabalho como docente, o olhar não é mais o da jovem que ingressa no curso de pedagogia, inicia sua trajetória de formação, entre o sonho e a realidade, os saberes e fazeres da profissão e da construção de um sujeito prático. Agora uma professora que vê sua profissão como um caminho de ação, formação e transformação da realidade.

No decorrer dos últimos dezesseis anos, as transformações aceleradas no mundo globalizado geram transformações nas formas de comunicação, de interação, da cultura, da formação e do mundo do trabalho. Numa corrida desenfreada, o Brasil assiste passivamente à

precarização do ensino, à desvalorização do trabalho docente e ao compartilhamento da ideia de que ser docente é uma profissão mal remunerada, com baixo status profissional, desvalorizada, dentre outras representações que parecem consensuais entre os membros da comunidade. Conforme Sá (1998, p. 75), “se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre seus membros”. Portanto, trata-se de uma representação social.

Essa representação de modo implícito ou explícito aparece nos discursos dos licenciandos na sala de aula, em outros espaços da academia, mostrando certa descrença com a educação. Como o fenômeno é recorrente e ocorre concomitantemente com redução do número de ingressos, de evasões, de trancamentos despertou a curiosidade da pesquisadora, à época professora e coordenadora geral dos cursos de licenciatura.

Ao realizar um levantamento nos registros da secretaria, constatou-se de fato o declínio dos alunos por cursos de licenciatura naquela universidade privada onde trabalhava. De modo complementar, fez-se uma pesquisa de mercado e, mais uma vez, constata-se que essa realidade não era restrita àquela IES. Há registros de fechamento de cursos em diversas faculdades e universidades privadas por falta de procura, ou do suposto desinteresse pelos cursos de formação docente.

Ao ingressar no doutorado, isso passa a constituir-se o tema proposto para estudo e defesa de tese que tem como objetivo geral: Analisar as representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente. A escolha do referencial teórico que fundamenta a pesquisa é a Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que a representação social é uma modalidade de conhecimento gerada primeiramente, da experiência cotidiana dos sujeitos, do senso comum, da relação deles com o mundo. Esses conhecimentos carregam saberes que formam um quadro de referências. A partir dessas referências o sujeito age, orienta sua ação, interpreta e age sobre a realidade (MOSCOVICI, 1978). As representações sociais insurgem não apenas como uma forma de compreensão de um objeto particular, mas, além disso, como uma configuração em que o sujeito ou o grupo alcançam a capacidade de aceitação de identidade, considerada como modelo de representações, e com elas proclamam valor simbólico.

Na concepção psicossociológica criada por Moscovici (1984a), os sujeitos não são executam um conjunto e apontam resultados com base na sua sistemática de processamento das informações, mas, sobretudo, como sujeitos ativos que produzem e comunicam cotidianamente suas próprias representações e procuram respostas peculiares para os problemas que se deparam

no cotidiano, seja da ordem objetiva ou subjetiva, a partir da sua compreensão da realidade (SÁ, 1995; SPINK, 1996).

Corroborando, para situar teoricamente a realidade aqui apresentada como um problema, Jodelet (2005, p. 315) destaca que “cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos”. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a construção do objeto.

Sendo assim, o problema que orienta essa pesquisa é: Quais as representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura sobre o trabalho docente. Para tanto, elaboraram-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente.

Objetivos Específicos:

1. Identificar as representações sociais dos estudantes sobre o trabalho docente;
2. Verificar se os estudantes das licenciaturas pretendem exercer a docência quando à conclusão de seu curso;
3. Analisar as possíveis variações de representações de trabalho docente entre estudantes de ciências humanas e ciências exatas;
4. Analisar a representação do trabalho docente na perspectiva da realidade objetiva dos licenciandos da UnB.

Ao buscar-se esse entendimento, interessa -se compreender a totalidade do processo de construção das representações sociais dos licenciandos e como ocorre a comunicação entre o grupo. Considera-se que a representação social é uma construção do indivíduo, mas sua origem e seu destino são sociais. Nesse processo, há importância em entender o dinamismo dessa relação, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos licenciandos e como essas interferem no processo e orientam a tomada de decisão do grupo em exercer ou não o trabalho docente.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de apresentar uma possível análise para o fenômeno do declínio das licenciaturas. Esclarece-se que esse fato não é inédito, mas ainda, assim constata-se escassez de pesquisas e publicações nessa área. Tendo em vista a ausência de pesquisas sobre o tema. Busca-se nos dados divulgados estatisticamente pelo Ministério da

Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP), por meio do censo escolar subsídios para orientar o início dessa pesquisa. Contudo, os dados encontrados demandam interpretação qualitativa para analisar a ocorrência de tal declínio. Nessa tese, apresenta-se uma análise aprofundada desses dados para identificar como o fenômeno tem ocorrido. Para tanto, fez-se um recorte longitudinal do período entre 2005 a 2015. O recorte realizado não limita a compreensão histórica, social e cultural que contribuiu para a construção das representações sociais dos licenciandos. Essa análise faz parte do *corpus* teórico desta tese.

Ao longo do processo, algumas questões foram surgindo e passaram a nortear essa investigação: Quais são as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente? Os estudantes das licenciaturas pretendem exercer a docência quando à conclusão de seu curso? Quais as possíveis variações de representações de trabalho docente entre estudantes de ciências humanas e ciências exatas? Quais são as representações do trabalho docente na perspectiva da realidade objetiva dos licenciandos da UnB?

Como ponto de partida para a investigação, adotamos três pressupostos básicos: a) as representações sociais objetivadas e ancoradas pelos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente podem ter correlação com o declínio das licenciaturas e essas representações “desfavoráveis” ao trabalho docente foram construídas devido às condições históricas de precarização do trabalho docente; b) a representação social do trabalho docente está diretamente relacionada ao processo de precarização da profissão; c) para que as representações sociais do trabalho docente mudem é preciso transformar as condições de precariedade da profissão.

A compreensão dessa realidade não é um fato isolado, ela é uma construção social historicamente. A compreensão da realidade compreende a análise dos processos de legitimação das representações sociais pelos sujeitos, a partir da percepção coletiva, sem, no entanto, perder de vista aspectos da individualidade.

Assim, estudar as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente exige reflexão sobre essa categoria (trabalho docente) para compreender as simbologias sociais em torno dela, como ocorreram essas construções simbólicas nos contextos sociais, nas relações intersubjetivas e, sobretudo, das influências dessas simbologias na construção do conhecimento sobre o trabalho e sobre a profissão docente compartilhado social e culturalmente. Mas, por tratarmos também do seu processo de legitimação, consideraremos os conhecimentos teóricos, incluindo explicações, justificações e dados que levaram à representação da precarização do trabalho docente.

A precarização do trabalho tem-se mostrado um problema secular, foi instalada com a expansão da escola pública, sem as condições necessárias para efetivá-la. Embora amparado por políticas públicas, reformas e propostas educativas, o processo de expansão ocorre diametralmente na direção ao processo de precarização do trabalho e da profissão docente.

A percepção da realidade concreta considera o processo de construção da realidade objetivada pelos licenciandos. A objetivação torna real um esquema conceitual, dá à imagem uma referência material, gera a flexibilidade cognitiva; de outra forma, filtra o excedente de significações e materializa-as (MOSCOVICI, 1984, 2005).

O que pensam os licenciandos da UnB sobre a realidade do trabalho docente é uma forma de representá-lo. Essa representação reestrutura a realidade para consentir a vinculação das propriedades objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Dessa forma, permite a definição de representação como uma visão funcional do mundo, que, ao mesmo tempo, propicia ao indivíduo a possibilidade de dar sentido às condutas e compreender a realidade concreta a partir do seu código de referências, consentindo, portanto, ao sujeito a possibilidade de harmonizar-se e de situar-se nessa realidade.

Para entender as vicissitudes desse processo, recorre-se neste trabalho à metodologia materialista dialética como alternativa que permite a compreensão da história e dos fenômenos sociais. Embora a TRS se apresente como uma teoria que possibilite a legitimação do conhecimento do senso comum, não garante, por si só, uma perspectiva crítica do fenômeno analisado. Moscovici (1961, 1976, 2005) afirma que a TRS é uma teoria em expansão e admite o uso de outras interlocuções teóricas e metodológicas.

A perspectiva dialética marxista abrange a totalidade do fenômeno revelando o movimento, a contradição, as tensões, a unidade entre os contrários, das possíveis causas e efeitos, das possibilidades de transformação da realidade que permite a elaboração da síntese. A opção pela dialética marxista, acompanhando o movimento que lhe é característico, já traz em si, o contraditório, gerador de novas interpretações, discussões e construção do novo. Nessa perspectiva, a síntese não gera outra tese, ela revela o movimento da transformação da realidade e o movimento contínuo de construção de novas interpretações do fenômeno investigado. Logo, toda conclusão apresentada nessa tese tem o caráter provisório, pois tanto na TRS como na dialética, tudo é mutável e dinâmico orientado pela historicidade que movimenta o rumo das construções e transformações sociais.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO E PRÁTICO

A construção do referencial teórico tem como objetivo unir teoria e prática na compreensão dos fundamentos que orientam a compreensão do fenômeno. Ao trabalhar elementos conceituais dentro de uma abordagem, está-se apresentando uma representação da realidade que representa a síntese de estudos posteriores e, portanto, geradores de outras reflexões, interpretações e análise que produzem outra síntese. Desse modo, o referencial não se apresenta como verdades absolutas e acabadas, ao longo dessa tese elas podem apresentar contradições internas na dialética do estudo sobre as representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura sobre o trabalho docente. Inicialmente, na primeira abordagem, busca-se construir e reconstruir a historicidade e materialidade do objeto; na segunda a construção sócio-histórica do trabalho docente; na terceira apresenta-se a base epistemológica e psicossociológica da Teoria das Representações Sociais.

1.1 Historicidade e Materialidade do Objeto

Ao propor esse estudo, buscamos construir uma referência material sobre a realidade objetiva dos cursos de licenciatura buscando compreender o movimento, as contradições e totalidade que foi objetivada e materializada na construção do objeto na sua historicidade. Para tanto, buscamos ancorar nossa base material nos dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo MEC/Inep e outros divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Antes de adentrar nos dados, é imprescindível que compreenda-se o movimento das políticas de formação de professores a partir da sua historicidade. No período de 1996 a 2004, o tema formação de professores foi alvo de estudos, controvérsias e polêmicas no Brasil, inclusive quanto à responsabilidade dos governos estaduais e municipais em criar as condições necessárias para garantir aos professores em exercício a formação necessária.

Essa é uma das prerrogativas da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, denominada Lei do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF): “aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da titulação necessária ao exercício da atividade docente” (art. 9º, § 2º). Sendo assim, coube aos sistemas de ensino criar condições necessárias à habilitação desse contingente de professores que não possuem formação adequada para o exercício do magistério (BRASIL, 1996b).

Segundo Portela (2006), este fato sobreveio como um fenômeno natural de um país que viveu num período de intensa atividade político-educacional, submergida de grandes discussões no âmbito educacional e de muitas determinações legais e administrativas por parte dos órgãos que compõem o sistema federal de ensino, por força dos dispositivos da nova LDB. Coube ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) implementarem as medidas necessárias para regulamentar as determinações legais referentes à formação do educador. De modo emergencial, havia a necessidade de mudar a então realidade da formação precária dos professores.

De 1996 a 2006, a procura pelos cursos de licenciatura teve sua ascensão, inclusive nas universidades estaduais, por meio de convênios firmados com os municípios para a formação dos professores municipais que não possuíam o curso superior.

Mesmo com essas medidas a escassez de professores já era uma preocupação nacional. Apesar das políticas adotadas ainda estávamos longe de alcançar os parâmetros necessários. Tal fato ganha dimensão no Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE (2006), que agrupa dados de realidades de diferentes países. Despontam duas grandes inquietações pertinentes à carreira docente: uma que diz respeito à escassez de professores, notadamente em algumas áreas; a outra se refere à qualidade, ou seja, ao perfil do profissional considerando gênero, *background* acadêmico, conhecimentos e habilidades. Além dessas premissas básicas, há entre as nações a preocupação não só de atrair, mas de conservar os professores na profissão docente.

Embora pareça meio deslocada essa informação, ela é relevante no sentido de evidenciar que a escassez de professor não é um problema isolado do Brasil, sendo que aqui o problema agravou-se, principalmente na última década. O relatório da OCDE busca situar o fato em dois aspectos: econômico e político. “Do ponto de vista econômico, poucos bens ou serviços são tão intensivos em mão de obra quanto a educação. Do ponto de vista político, todas as discussões sobre reformas educacionais consideram, direta ou indiretamente, os professores como elemento essencial” na formação de cidadãos capazes de produzir bens e serviços que impulsionem o desenvolvimento econômico (OCDE, 2010, p. 40-41).

Não nos restringindo apenas a esses dois aspectos, nosso olhar recai sobre sua convergência e a correlação com a educação superior, com a oferta dos cursos de licenciaturas, suas oscilações com o declínio, número de ingressos e egressos, mudança de perfil do público que busca a docência e opção de um número expressivo de licenciados em não trabalhar como docente. Entendemos ser imprescindível apresentar informações detalhadas sobre esses

aspectos, como eles foram se configurando nesse cenário a ponto de posicionar nosso objeto de estudo.

1.1.1 Base material do objeto

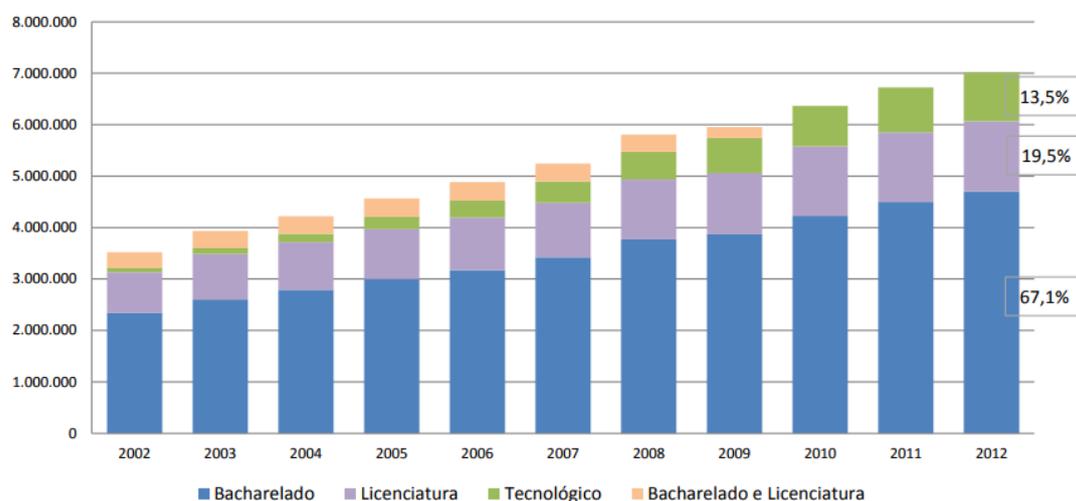
Ao propor esse estudo, buscamos construir uma referência material sobre a realidade objetiva desses cursos dentro da sua totalidade, visando apresentar dados que permitam a construção dessa realidade a partir da sua historicidade. Para tanto, buscamos ancorar nossa análise nos dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do período entre 2001 a 2015. Embora o recorte longitudinal para estudo compreenda o período de 2005- 2015.

Retomando o período de 1996 a 2006, para contextualização do objeto, é possível observar que houve ascensão nos índices dos cursos de licenciatura em nível superior. Tal fato ocorrera em função da demanda de formação de professores das redes estadual e municipal de ensino. Esses cursos foram ministrados em dois anos e cumpriram a função de licenciar os professores já em exercício.

Leite e Pachane (2008) apresentam em seus estudos sobre as literaturas no Brasil dados estatísticos que demonstram a evolução no período de 2000-2006, com algumas variações acentuadas ou não ao longo do período, conforme Apêndice 1.

No período de 1996-1999, não encontra-se dados sistematizados por cursos. Mesmo assim, é possível observar evolução nas matrículas dos cursos no período de 2000-2006, com leve variação apenas nos cursos de artes. Mesmo assim, o quantitativo de alunos não pode ser considerado expressivo, se levarmos em conta o número de matrículas nos cursos superiores no mesmo período.

Sendo assim, optamos por desconsiderar, para efeito de análise, possíveis declínios na oferta e na procura pelos cursos superiores no período entre 1996 a 2000, que representa o tempo de maior adesão por parte desses professores nos cursos de licenciatura. No entanto, essa ampla adesão pode ainda ter refletido sobre os dados apresentados no Censo até 2006, com menos intensidade, conforme dados da evolução das matrículas de 2001 a 2012, como consta a seguir:

Figura 1- Evolução da matrícula na educação superior por grau acadêmico Brasil 2001-2012.

Fonte: MEC/INEP.

A figura 1 mostra a evolução ocorrida na educação superior nos cursos de bacharelado (quatro anos); licenciatura (com duração de três a quatro anos, dependendo da área escolhida, que habilitam o formando ao exercício do magistério na educação básica); tecnológico (de dois anos a dois anos e meio); e nos de bacharelado e licenciatura (com duração de quatro a seis anos, dependendo da área escolhida, habilitam seus alunos ao exercício profissional e à docência).

É possível observar que no período de 2001 a 2012, há evolução nos índices dos cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas que apresentam uma leve variação, exceto no período de 2010 a 2012. Esse fato ocorre em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, regulamentado pelo Parecer CNE/CP 009/2001, que consolida a formação em três categorias de carreira: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura.

Dessa forma, a licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'. (PARECER CNE/CP 009/2001, p. 6).

Após a publicação do parecer mencionado, o bacharelado e a licenciatura mantêm percentuais que não oscilam muito, exceto em 2009. Observamos que nesse ano há um declínio das matrículas nesse modelo de carreira, em decorrência das modificações que já estão sendo

discutidas pelo MEC de separar as licenciaturas do bacharelado, considerando haver especificidades que não eram contempladas nessa modalidade de formação. Em 2010 não há matrícula nesses cursos.

Nesse mesmo ano o MEC/ SISU aprovam os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, contendo orientações para corrigir distorções quanto à formação de educandos da educação superior. Tal medida é justificada pelos órgãos competentes como política necessária de adequação dos cursos superiores “às demandas sociais e econômicas, sistematizando denominações e descritivos, identificando as efetivas formações de nível superior no Brasil. A cada perfil de formação, associa-se uma única denominação e vice-versa, firmando uma identidade para cada curso” (BRASIL, MEC/SISU, 2010, p. 3). Essa medida extingue as três modalidades de carreira: bacharelado acadêmico; bacharelado profissionalizante e licenciatura.

Os dados apontam que no período entre 2010 a 2012 houve crescimento superior nos cursos de bacharelado comparados à licenciatura. No entanto, um fato que nos chamou atenção foi o aumento significativo nos cursos tecnológicos (ou tecnólogos) nesse mesmo período. Em 2012 é possível observar crescimento das licenciaturas, leve redução no número de matrículas no bacharelado e declínio dos cursos tecnológicos.

Segundo dados divulgados pelo MEC, tendo como base o Censo da Educação Superior, em 2012, há evolução do número de alunos matriculados na educação superior. Superando as expectativas no governo para aquele ano, o número de matrículas supera o quantitativo de sete milhões.

Cabe-nos ressaltar que o aumento de ingressos da educação superior é possibilitado pelas políticas adotadas pelo Governo de ampliar o acesso à educação superior, fortalecendo a parceria com as instituições superiores para a oferta de cursos nesse nível de ensino. A parceria permite a expansão dessas instituições e a sua efetiva participação na oferta de licenciaturas, bacharelados e cursos tecnólogos.

O fenômeno pode ter ocorrido em detrimento da política de financiamento da educação agenciada pelo Governo Federal, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Além disso, outro fator a ser considerado é o de ordem econômica, apontado pelo acréscimo da renda e, conseqüentemente, pela melhoria do poder aquisitivo dos trabalhadores, bem como a demanda do mercado de trabalho brasileiro por mão de obra qualificada, pelo mercado aquecido e por possibilitar acesso rápido ao trabalho.

Embora o cenário seja favorável, existem *a priori* indicativos que podem justificar a elevada procura pelos cursos tecnológicos, haja vista que apresenta e ainda apresenta a possibilidade de formação profissional, com menor duração (dois anos de meio) aceita como educação superior, inclusive para efeito de concursos e ingresso na carreira pública.

Segundo dados do Censo há significativa expansão do número de matrículas nos cursos tecnológicos entre 2011 e 2012, que apresentam crescimento de 8,5% em relação ao ano anterior. Nos cursos de bacharelado, a ampliação é de 4,6%, enquanto nos de licenciatura o crescimento é menor, ou seja, de 0,8%. Os dados demonstram declínio significativo no quantitativo de alunos matriculados nos cursos de licenciatura, mesmo tendo ampliado a oferta.

Considerando-se o número de ingressantes na educação superior, sete milhões em 2012, o Censo aponta que o maior crescimento ocorreu nos cursos tecnológicos, representando 13,5% das matrículas. Quanto aos cursos de bacharelados, representam 67,1%; as licenciaturas, 19,5% de ingressos.

A despeito da proeminência do setor público no número de instituições e matrículas de educação superior no Brasil, os dados revelam acentuadas contribuições das IES privadas na oferta de vagas na educação superior. Em 2010, estes são o número de instituições que ofertam cursos superiores nas modalidades presencial e a distância, conforme Apêndice C-Figura 12.

Para efeito de registro dessas informações, o INEP considera somente os cursos de graduação, um total de 29.507, cursos presenciais e a distância, que configuram os resultados do Censo 2010. O número de matrículas, nesses cursos, foi 6.379.299; o de concluintes 973.839; e de ingressos, considerando todas as formas de ingresso, foi de 2.182.229. Os dados estatísticos sistematizados pelo INEP, no período de 2001 a 2010, ilustram o crescimento das instituições privadas, muito embora apresente um quantitativo inferior se somados com as categorias públicas: federal, estadual e municipal conforme Apêndice 3.

No entanto, a evolução das matrículas na educação superior por dependência administrativa, utilizando apenas as categorias pública e privada, evidencia o crescimento das IES privadas na oferta e nas vagas e, conseqüentemente, nas matrículas.

De acordo com as informações do Apêndice 3, é possível observar o crescimento acelerado das instituições privadas, principalmente de 1996 a 2011 (Figura 4). No período de 1980 a 2011 a matrícula cresce 7,9% na rede pública e 4,8% na rede privada. As instituições privadas são responsáveis por 73,7% do quantitativo de matrículas da graduação.

Conforme o MEC/INEP, entre 2002 e 2012, há crescimento de 111% no quantitativo de alunos matriculados nas instituições privadas desse nível de ensino, enquanto no setor público há aumento de 75%. De acordo com o Censo de 2011, esse número concebe aumento de 4,4% no período 2011-2012. Enquanto o ingresso nas instituições públicas cresce 7%, as IES privadas são responsáveis por 73% do quantitativo apresentado.

Em 2012, esse órgão público apresenta o mapeamento desse cenário educativo demonstrando notória expansão. São 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil, distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições, sendo 304 públicas e 2.112 particulares. Em números absolutos, são 2.747.089 que ingressam na educação superior. Desse quantitativo as universidades atendem a 54% das matrículas. As faculdades acumulam 28,9%; os centros universitários, 15,4%; as instituições federais de educação tecnológica, 1,6% (BRASIL/MEC, 2012).

Quanto à modalidade de ensino a distância, o Censo revela que entre 2011 e 2012 as matrículas nesses cursos progridem 12,2% e na modalidade presencial 3,1%. Com esse aumento, a modalidade a distância representa mais de 15% do quantitativo de matrículas em cursos de graduação. Dos estudantes que escolhem essa modalidade, 72% estão matriculados em universidades (públicas e privadas) e 23% em centros universitários.

Considerando-se o número elevado de matrículas em EaD, o que mais chamou nossa atenção foi o fato de 40,4% desses alunos estarem matriculados em cursos de licenciatura. O registro dessa informação cumpre a função de ressaltar a dissociabilidade entre teoria e prática, o que pode causar uma formação deficitária dos futuros professores. Na tentativa de parametrizar essas informações, cumpre-nos apresentar ainda os dados dos cursos de bacharelado (32,3%) e tecnológicos (27,3%). A análise proporcional desses dados revela que a educação a distância é dominada pela licenciatura, superando os dados apresentados pelo Censo de 2010.

A EaD surge (Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005) como alternativa para ampliar o ingresso na educação superior no Brasil em virtude da possibilidade de redução do custo da mensalidade, geralmente mais baixa, ocasionando a ampliação substancial do número de pessoas com poder aquisitivo para cursar esses programas. Nas últimas décadas, essa modalidade de ensino tem sido largamente difundida e adotada na educação superior, inclusive nas licenciaturas. Embora existam controvérsias sobre essa modalidade de educação nas licenciaturas, ela é regulamentada pela Constituição Federal (CF) em vigor, pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, portarias, resoluções e normas do MEC e das Secretarias

Estaduais de Educação (SEED). Portanto, sua oferta é amparada pela legislação e perfeitamente aplicável; o que podemos questionar é sua efetividade e eficácia na formação de professores, considerando o caráter teórico e prático no desenvolvimento das competências profissionais.

A análise da evolução da EaD deve ser observada dentro de um contexto mais amplo: estrutural, social, pedagógico, político e econômico. Embora esse não seja o foco na nossa investigação não podemos deixar de destacar as clivagens praticadas pelas licenciaturas nessa modalidade de ensino e merecedoras de investigações mais aprofundadas. O Censo de 2010 ratifica a convergência do crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas. Observando o número de matrículas em 2010 já é possível avaliar o crescimento de matriculados na modalidade a distância, inclusive nas licenciaturas (vide Quadro 1).

Quadro 1 - Matrículas no curso superior em 2010.

Modalidade	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Presencial	3.958.544	928.748	545.844
A distância (EaD)	268.173	426.241	235.765

Fonte: MEC/INEP 2010.

Embora apresentemos a análise da modalidade EaD somente a partir de 2000, cabe esclarecer que exclusivamente após esse ano o Censo da Educação Superior começou a coletar informações sobre os cursos nessa modalidade. A partir de então, essa modalidade de ensino notabilizou-se por seu constante crescimento, abarcando significativa participação na educação superior brasileira. Em 2010 representava 14,6% de alunos matriculados, enquanto no ensino presencial o percentual foi de 85,4%.

Ao tentar reunir dados que pudessem demarcar uma possível trilha para o declínio das matrículas nos cursos de licenciatura, nos deparamos com bifurcações sem itinerário definido que nos permitissem construir hipóteses plausíveis. No entanto, fomos tomados pela curiosidade de saber quem são os alunos que optam pelo ensino a distância e quais os possíveis fatores que contribuem para sua opção por essa modalidade de educação. Tentamos identificar ainda qual é o perfil do aluno que opta pela modalidade presencial. Para tanto, fomos buscar dados divulgados pelo MEC/INEP em 2010, que traçaram o perfil dos alunos¹ que ingressaram nos cursos de licenciatura e bacharelado na modalidade EaD, sendo a maioria do sexo feminino.

¹ Para a construção desse perfil do aluno, o MEC/Inep considerou a moda-medida de posição que identifica o atributo de maior frequência na distribuição dos aspectos selecionados.

Corroborando a definição do perfil dos alunos que optam pelo ensino a distância, os dados do censo 2010, divulgados no ano posterior (MEC/INEP, 2011) apontam que os cursos a distância recebem um público com idade mais avançada, pessoas que não tiveram oportunidade de entrar na educação superior na idade adequada.

Esses dados apontam para o perfil de aluno trabalhador, que paga seu curso e, às vezes, opta por essa modalidade de ensino por ter valor reduzido e caber no seu orçamento financeiro. Assim sendo, essa modalidade de ensino desponta como uma possibilidade de formação desse público, que já se encontra no mercado de trabalho e necessita de um curso superior com maior flexibilidade de horários e de metodologias que facultem a aprendizagem a distância.

Se compararmos a idade de ingresso e de conclusão do curso é possível perceber correlação com o perfil dos alunos do bacharelado e das licenciaturas, conforme Apêndice 4.

O perfil apresentado mostra que os ingressos na EaD são pessoas com idade superior a 21 anos, com suposto atraso no início da educação superior, considerando que a idade idealizada de ingresso desse nível de ensino é entre 17 e 19 anos. Observamos que a modalidade a distância não atinge o público mais jovem, que ainda opta pelo ensino presencial.

O Censo 2011 confirma a tendência de crescimento dos cursos em EaD em 2010, que abrangem 14,6% do quantitativo de matrículas. Mais uma vez, fica confirmado que os cursos de licenciatura são a modalidade mais procurada no ensino a distância e contempla o mesmo perfil dos alunos apresentado anteriormente.

Embora não se tenha um consenso quanto à eficiência e à eficácia da EaD na formação de professores, os cursos de licenciatura representam mais da metade das matrículas feitas em 2012. Os dados apresentam evidências de declínio das matrículas nos cursos presenciais. Enquanto esses representavam apenas 16,1% das matrículas, a modalidade a distância subiu vertiginosamente, atingindo 32,3% do número de matriculados. Já em relação aos cursos tecnológicos, estes também possuem maior percentual de matrícula na modalidade a distância (MEC/INEP, 2012).

No período de 2012 a 2013 o quantitativo de ingressos na educação superior manteve-se estável, com variação negativa de 0,2%. Os cursos presenciais apresentaram diferença positiva de 1,0%, nos cursos a distância. A variação mostra redução de 5,0%, conforme ilustrado na evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação, por modalidade de ensino no Brasil no mesmo tempo. Em 2013 o número de matrículas em EaD foi de 18,8% e presencial 81,2%, de acordo com a Figura 14 – Apêndice E.

O perfil dos alunos dos cursos presenciais foi apresentado por área geral, conforme a classificação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2010). Embora tragam dados mais amplos, limitamos nossa análise ao perfil do ingresso nos cursos de licenciatura: predominantemente do sexo feminino, ingresso aos 19 anos e conclusão aos 23 anos, em instituições privadas no período noturno.

Observando-se esses dados, é possível perceber que o percentual de alunos matriculados no período noturno ao longo do período (de 2004 a 2013) foi-se ampliando de modo acelerado, enquanto o ensino no período diurno manteve percentuais com pequenas variações nesse período. Em conformidade com os dados apresentados pelo MEC/INEP, no final de 2013, o número de alunos matriculados nos cursos presenciais no período noturno atinge o percentual de mais de 63%, confirmando a correlação entre o perfil dos alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura, que, em sua maioria, são trabalhadores e buscam o ensino noturno para conciliá-lo com seu horário de trabalho diurno.

Outro aspecto observado é a aproximação entre os percentuais das redes privada e pública em termos de participação na oferta dos cursos no período noturno. O diurno e a rede federal lideram com 70% da oferta, enquanto a estadual apresenta certo equilíbrio na distribuição dos alunos entre os dois turnos.

Evidenciamos que a evolução das matrículas nos cursos presenciais, no período de 2004 a 2014, principalmente do público feminino, é também impulsionada pelo Prouni e pelo FIES. A política social favorece o acesso à educação superior, principalmente de alunos da classe C e D. Outra medida governamental considerada importante, do ponto de vista da formação dos professores, é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por tratar-se de uma política de ampliação da oferta da educação superior em cursos de licenciatura, destinados à formação de professores em exercício da profissão, consideramos pertinente abrir um parêntese, para contextualizar essa afirmativa, haja vista que ela assume caráter esclarecedor sobre o objeto em estudo.

A UAB, criada pelo Decreto Presidencial n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, é instituída como um sistema integrado de ensino, composto por universidades públicas, cuja finalidade prioritária é expandir e interiorizar a oferta de educação superior no País. Desse modo, cabe a ela oferecer oportunidade de cursos superiores para categorias da população que têm dificuldade para ingressar nesse nível de ensino, adotando para esse fim a metodologia da educação a distância (MEC/UAB, 2012). Sua meta prioritária é oferecer cursos de licenciatura, de formação inicial e continuada de docentes da educação básica; expandir o ingresso à

educação superior pública e, do mesmo modo, diminuir das disparidades de oferta e acesso à educação superior entre as diferentes regiões do País. Segundo informações divulgadas pelo MEC/UAB, 2012, a criação da UAB é responsável pela elevação do número de matrículas nas licenciaturas na modalidade a distância.

Daí é possível compreender o crescimento díspar da EaD na oferta das licenciaturas e a sua constante predominância nos dados demonstrados pelo Censo durante o período de 2006 a 2014. Esse fenômeno pode ter sido um dos fatores que contribuiu para o declínio das matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade presencial. Embora os dados apontem essa possibilidade, entendemos ser necessária uma investigação mais aprofundada sobre suas possíveis implicações no declínio das matrículas nos cursos de licenciatura presenciais.

Retomando a discussão anterior, em que abordamos sobre a evolução das matrículas nos cursos presenciais, no período de 2004 a 2014, e a composição majoritária do público feminino. O Censo da Educação Superior, ao longo desse período, ratifica a presença majoritária das mulheres nas universidades brasileiras. Analisando os dados do MEC/INEP no período de 2001 a 2010, identificamos que as mulheres lideraram as matrículas nas instituições de ensino superior tanto nas públicas quanto nas privadas. O Censo de 2013, publicado em 2014, traz dados mais expressivos quanto ao número de matrículas do público feminino; se comparados aos dos anos anteriores, há aumento para 3,4 milhões de matrículas contra 2,7 milhões do sexo masculino.

Entre os que finalizam o curso superior em 2013, a diferença também favorece o público feminino, sendo 491 mil contra 338 mil do sexo masculino. Do mesmo modo, do total de matriculados, 55,5% são do sexo feminino e 44,5% do masculino. Dentre os novos matriculados, as mulheres continuam na liderança, de aproximadamente três milhões de ingressantes no curso superior – 54,7% são mulheres; 45,3%, homens. Segundo Vianna (2001) no transcorrer do século XX, a docência foi ostentando um caráter eminentemente feminino, em especial a Educação Básica, em que se concentra o maior quantitativo de mulheres no exercício da profissão docente. *A priori* existe a tendência de que a presença feminina no magistério continue ao longo dos próximos 30 anos, exibindo esse mesmo *status* no Brasil.

No Distrito Federal (DF), o cenário não será diferente. O IBGE apresenta gráfico comparativo com a estimativa da população do Brasil e do Distrito Federal por gênero no período de 2000 a 2030. Observa-se que no DF, se comparada com o Brasil, a proporcionalidade será mais acentuada, conforme Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Estimativa da população do Brasil e do Distrito Federal – homens e mulheres – 2000 a 2030



Fonte: IBGE.

É possível perceber a predominância feminina no DF, principalmente entre 2012 seguindo a curva até 2030. O que se pretende com esses dados é buscar a relação entre essas variáveis e a escolha pelas licenciaturas, comparando-as por curso e gênero. Existe no senso comum a representação de que as matérias das ciências exatas: matemática, química e física são as que mais concentram o gênero masculino. Portanto, se se considerar em termo de proporcionalidade, e isso se confirmar, pode haver escassez de professores dessas áreas em curto prazo.

Um episódio bastante curioso é o fato de que o Censo de 2013 demonstra crescimento exponencial dos cursos de graduação, dentre elas os das licenciaturas. No entanto, nunca se fala tanto desse ano até 2015, sobre a escassez de professores para a segunda fase do ensino fundamental e médio, principalmente das ciências exatas.

O Censo de 2013, divulgado pelo MEC em setembro de 2014, traz nova configuração das instituições de ensino superior. De acordo com os resultados apresentados, o Brasil possui 2.391 IES, que oferecem em média 32 mil cursos de graduação. A rede privada participa com mais de 80% no número de novos alunos, confirmando que há crescimento, se comparados com os resultados do Censo de 2011, em que o crescimento apontado é de 73%.

Cabe ressaltar que há crescimento das matrículas nas IES públicas e privadas. Na - Apêndice A- Quadro 4, compilamos os gráficos evolutivos de matrículas que evidenciam esse crescimento do período de 1980 até 2013/14.

Observa-se crescimento na quantidade de universidades públicas alcançando o patamar de 301 instituições. Em contrapartida, as IES privadas apresentam crescimento vertiginoso perfazendo o total de 2.090 instituições espalhadas em todo o território nacional. Embora a rede federal tenha apresentado crescimento da ordem de 4,6% no período 2012-2013, não chega

ao patamar das IES privadas, que apresentam elevação de 58,9% no total de alunos matriculados no mesmo período.

O levantamento aponta crescimento no número de universidades. São 195 em todo o país: 58,9% federal; 31,3% estadual; e 9,8% municipal. Juntas, elas correspondem a 8,2% do total das inscrições. São responsáveis pela oferta de 53,4% das matrículas em cursos de graduação. Destes, 90% são oferecidos na modalidade presencial. No entanto permanece como predominante o bacharelado, com 66,8% das matrículas.

Observa-se, mais uma vez, que as opções pela licenciatura nas universidades públicas continuam não superando o bacharelado. Quanto ao perfil dos alunos não muda em relação aos divulgados anteriormente, prevalece o público feminino, com idade de 21 anos, cursando o bacharelado no período noturno em instituição privada. Cabe-nos destacar que aqui já há evidências de que existe declínio nas licenciaturas, se se compararem os dados de ingresso e de conclusão é factível deduzir que há declínio, preocupante e, portanto, o fenômeno deve ser pesquisado. A decadência não ocorre apenas na esfera pública, o fato se repete nas IES privadas.

Figura 3 - Estatísticas gerais da educação superior por categoria administrativa.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Educação Superior - Graduação						
Instituições	2.416	304	103	116	85	2.112
Cursos	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
Matrículas de Graduação	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
Ingressos (todas as formas)	2.747.089	547.897	334.212	152.603	61.082	2.199.192
Concluintes	1.050.413	237.546	111.165	96.374	30.007	812.867
Educação Superior - Sequenciais de Formação Específica						
Matrículas	20.396	442	95	191	156	19.954

Fonte: INEP/MEC.

Ao se fazer uma análise do levantamento desses mesmos dados, do período de 2001 a 2012, percebe-se que o declínio ocorre há mais de uma década. Evidencia-se descompasso entre concluintes e ingressos, conforme dados estatísticos divulgados pelo MEC/INEP, conforme Apêndice F, Figura 15. Lembra-se que o número de matrícula corresponde ao quantitativo de matrículas nos cursos, considerando todos os semestres.

Embora o MEC tenha dado ênfase ao crescimento proeminente dos cursos de licenciatura, não se pode *a priori* acreditar que o fenômeno esteja se revertendo. De acordo com o MEC/INEP, esse número representa aumento de 4,4% no período 2011-2012. Numa lista dos 12 cursos mais procurados em 2012-2013, os cursos de licenciatura aparecem em desvantagem.

Pedagogia aparece em quarto lugar e representa 8,6% do total de matrículas; Educação Física e Letras ocupam respectivamente o 9º e o 10º lugares, empatados com 2,6%; Ciências Biológicas aparece em 11º lugar e representa apenas 2,3% dos matriculados, conforme dados divulgados pelo MEC/INEP em 2012-2013. Na tabela 1, são apresentados dados comparativos que nos permitem comprovar essas posições, comparadas com outros 12 cursos.

Tabela 1 - Os 12 cursos mais procurados em 2012-2013

Curso	Matriculados	%
Administração	1.325.374	18,8%
Engenharia	802.454	11,4%
Direito	737.271	10,5%
Pedagogia	603.266	8,6%
Ciências Contábeis	313.174	4,4%
Computação e Sistemas de Informação	278.138	4%
Enfermagem	234.714	3,3%
Comunicação Social	217.159	3,1%
Educação Física	186.276	2,6%
Letras	181.007	2,6%
Ciências Biológicas	165.014	2,3%
Psicologia	162.280	2,3%
Total dos 12	5.206.127	74%

Fonte: INEP/MEC.

Os 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições – 304 públicas e 2.112 particulares. O total de estudantes que ingressam no ensino superior em 2012 chega a 2.747.089. O número de concluintes, a 1.050.413. As universidades são responsáveis por mais de 54% das matrículas. As faculdades concentram 28,9%; os centros universitários, 15,4%; as instituições federais de educação tecnológica, 1,6%. A análise dos dados, mais uma vez, ilustra declínio entre o número de ingressos e concluintes.

Desse total de matrículas no Brasil, cinco cursos de licenciatura configuram nas estatísticas dos 20 (vinte cursos) de licenciaturas mais procurados pelos alunos em 2012, são eles: Pedagogia; Educação Física; Biologia; História e Matemática. Todavia, se comparados com o número de matriculados no Brasil, que totaliza 7.037.688. Os estudantes matriculados somam concomitantemente 9.798,08 matrículas, ou seja, mesmo tendo apresentado elevação

no ingresso, o número de matriculados ainda é considerado baixo, conforme dados da tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Total de matriculados em 2012-2013.

Curso	Número de matrículas em 2012	%
Pedagogia	611.111	62,3%
Educação Física	122.169	12,4%
Biologia	86.280	8,9%
História	79.357	8,1%
Matemática	80.891	8,3%
Total dos cinco	979.808	100%
Total Brasil	7.037.688	100%

Fonte: MEC/INEP.

Em destaque nos dados do Censo de 2012 está o crescimento das matrículas nas instituições públicas de 7%, alcançando o percentual de 3,5%, superior se comparados aos dados anteriores. No período entre 2011-2012, as matrículas na rede federal ascendem 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública, excedendo a marca de 1,08 milhão de matrículas, segundo divulgado pelo INEP/MEC 2012.

Analisando-se comparativamente esses dados, notam-se elevações significativas no ingresso de alunos da educação superior. De 2003 até 2012, o percentual chega aproximadamente a quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, sendo que 15% deles estão na idade considerada adequada para cursar esse nível de ensino.

Nesse mesmo período, o número de ingressantes nas instituições de educação superior ascende 17,1%. Com taxa média de crescimento anual de 8,4% nos últimos dez anos, a rede federal registra acréscimo no número de ingressos superior a 124% entre 2002 e 2012. A rede pública atende a mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação (MEC/INEP, 2012).

É um fenômeno sem precedentes o crescimento da rede privada seja nas modalidades presenciais, seja a distância. No período 2012-2013, as matrículas crescem 3,8%; destas 74,0% são efetivadas nos cursos de graduação em IES privadas. Em 2013 as IES privadas alcançam 74% de matriculados, ao passo que as públicas representam 26% de ingressantes matriculados.

Opta-se por apresentar gradativamente esse crescimento para acompanhar a evolução das IES públicas e privadas por se entender que é uma variável interessante quando se tenta compreender os motivos pelos quais a profissionalização – formação docente – nas IES

privadas cresce desproporcionalmente às públicas. O Estado não deve omitir-se na formação de professores, porquanto, além das condições de precariedade da profissão; os estudantes ainda precisam pagar sua formação e submeter-se à docência, em sua maioria, nos primeiros anos da carreira em instituições privadas de ensino.

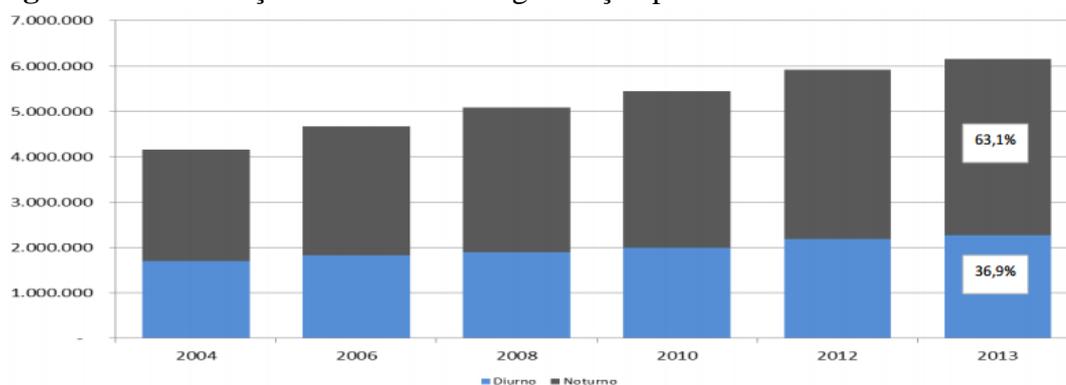
Apêndice I- Figura 18, ilustra a evolução da matrícula na educação superior de graduação por modalidade de ensino no Brasil de 2003 a 2013.

Apesar dos dados apontarem percentual presencial de 84,2% de matrículas na modalidade presencial, ressalta-se que dos 15,8% de matriculados na modalidade a distância ainda persiste o maior número desse índice de matriculados nas licenciaturas (MEC/INEP, 2013).

Quanto ao perfil dos alunos não são apresentadas mudanças em relação ao descrito anos anteriores. Em 2013, mais de 63% dos alunos dos cursos presenciais de graduação frequentam cursos noturnos. As IES privadas e municipais apresentam percentuais muito próximos, ou seja, de 76% e 73% respectivamente. Já na rede Federal, 70% da oferta são feitos no turno diurno. Nas instituições da rede estadual, é possível notar mais equilíbrio na oferta e na distribuição entre os dois turnos.

Esse fenômeno ocorre de forma cada vez mais expressiva, observa-se que a distribuição de matrícula de graduação por turno no Brasil no período de 2003 a 2013 já mostra a elevação gradativa das matrículas desses cursos no período noturno, chegando a 2013-2014 ao percentual de 63,1% do total de alunos matriculados, conforme ilustrado na Figura 4 que segue:

Figura 4 - Distribuição da matrícula de graduação por turno – Brasil 2003 a 2013



Fonte: MEC/INEP.

A oferta de cursos no período diurno é consideravelmente maior nas redes federal e estaduais, e não atendem, portanto, ao público-alvo das graduações e das licenciaturas. Ressalta-se que o perfil desses alunos não se encaixa na política de oferta dessas redes, haja

vista que são, na sua maioria, trabalhadores. Aqui aparece uma contradição. Se pensar-se na perspectiva de democratização do ensino, de certa forma, elimina-se a possibilidade desses alunos ingressarem em IES públicas. Registra-se aqui uma inquietação que pode haver correlação entre matriculados e concluintes.

Considere-se, como exemplo, o total 70,7% de matriculados em 2010, para total de concluintes em 2013, de apenas 10,0% na área da educação (Tabela 3). Quais são os motivos dessa desproporcionalidade? O que os levam a declinar do curso? Observa-se na tabela 3 que a relação entre número de matrículas e conclusão é muito desproporcional.

Tabela 3 - Número de matrículas, ingressos e concluintes de cursos de graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso – Brasil- 2010 – 2013

Ano	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2010	70,7%	23,7%	12,2%
2011	69,4 %	23,3%	12,2%
2012	69,2 %	24,8%	11,3%
2013	68,2%	23,3%	10,0%

Fonte: MEC/INEP.

Notas:

- (1) Não constam dados de cursos de área básica de ingressantes e de sequenciais de formação específica;
- (2) Os dados de população de 2010 para o Brasil foram coletados do Censo do IBGE;
- (3) Os dados de população de 2011 e 2012 para o Brasil foram coletados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD);
- (4) Os dados de população de 2013 para o Brasil foram coletados da Projeção do Brasil por sexo e idade para o período de 2000-2060 do IBGE.

Segundo o MEC/INEP, há no ano de 2013 o quantitativo de 7.037.688 de matrículas na graduação, o que demonstra crescimento do número de alunos matriculados, embora se tenha evidenciado diminuição no ritmo das matrículas, chegando a 3,75%, se comparadas ao ano anterior, que alcança 4,32%. Desse montante, as matrículas são assim distribuídas: universidades (70,8%); centros universitários (25,2%); faculdades (3,2%) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (0,8%). Sendo, 13,4% em IES públicas e 86,6% na rede privada. Quanto ao percentual por curso são: tecnológicos (26,6%); bacharelado (31,3%); e licenciaturas (39,1%) (MEC/INEP, 2013).

Embora o Censo (2013) tenha registrado desaceleração das matrículas, percebe-se seu crescimento nas licenciaturas. No entanto, não se pode negligenciar a expansão dos cursos tecnológicos, que aumentam 24,1% em média por ano. Se continuar mantendo essa média, poderá alcançar, ou até ultrapassar, em médio prazo, as licenciaturas. Quanto a sua oferta, 85,6% das matrículas são feitas nas IES privadas, que também expandem seu número de vagas e de instituições.

Concernentemente à matrícula em cursos presenciais, registra-se crescimento 3,9%, contra 3,6% nos cursos a distância. No entanto, permanece o alto índice de licenciaturas nessa modalidade representando dados superiores a 15% dessas matrículas nos cursos licenciaturas. Apesar de o percentual ser elevado, o MEC/INEP (2014) declara estabilização na oferta dos cursos a distância entre os diferentes graus de alunos. Porém, é possível perceber preponderância da participação das IES privadas. De acordo com esse órgão, o sincronismo existente é compatível com o tamanho da rede, já demonstrado nos dados apresentados ao longo deste estudo.

1.1.2 Dados da realidade objetiva sobre os cursos de licenciatura na Universidade de Brasília

O referencial teórico adotado nesse estudo pressupõe a compreensão da realidade objetiva, ou seja, do concreto, considerando as mudanças históricas socialmente determinadas, e que essas mudanças ocorrem por meio do esclarecimento explícito do fenômeno investigado e superação das contradições que se insurgem a partir dessa totalidade. Contradizem a ideia de universalidade e imutabilidade, pois os fenômenos sociais não acontecem nas sociedades de modo uniforme e previsível tampouco em todos os tempos. Compreender a realidade objetiva significa, inclusive, entender o processo como elemento histórico, dinâmico e dialético que sofre variações em decorrência do movimento característico da história da sociedade humana. Assim, como parte dessa dinâmica social as universidades também mudam o processo de formação dos alunos, e suas escolhas são influenciadas por essas mudanças.

A relevância de se iniciar a proposta de investigação sobre as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente, a partir da sua realidade concreta admite a possibilidade de aprofundamento do conhecimento da realidade objetiva desses alunos, considerando que o sujeito sofre influência desta mesma realidade. Logo, as RS são construídas por esses alunos, representando ao mesmo tempo sua realidade subjetiva, e, pela confrontação da realidade subjetiva com a realidade objetiva social, o sujeito a reconstrói e participa da transformação dessa realidade.

Pressupõe-se, assim, que as representações sociais desses alunos sobre o trabalho docente não podem ser entendidas desvinculadas dessa realidade, pois estamos interessados em compreender como essas representações foram construídas por esses alunos, inseridos na

totalidade social e acadêmica de modo indissociável. Assim, conhecer a realidade concreta desses alunos requer imersão no universo acadêmico da UnB.

1.2 A Construção Histórico-Cultural do Trabalho Docente

A abordagem histórico-cultural busca compreender os fenômenos a partir do processo histórico no qual o particular é analisado sob o ponto de vista da totalidade social. Desse modo, para investigar as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente, é, sobretudo, imprescindível analisar-se a totalidade social e as contradições que marcaram sua historicidade. Igualmente, estabeleçam-se relações com a categoria trabalho docente, buscando identificar seus elementos constitutivos e como as representações sobre o trabalho docente foram socialmente objetivadas e ancoradas.

1.2.1 Ancorando o trabalho docente

Na elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1961) emprega o termo ancoragem como o processo pelo qual a opinião é trazida para a dimensão familiar, que compreende a categoria de “imagem comum”, ou seja, ela se torna conhecida, nomeada e compartilhada, permitindo-nos, de tal modo, imaginá-la, representá-la e criar um registro simbólico.

Aplica-se o termo ancoragem neste capítulo por ter-se constituído numa metodologia de familiarização do fenômeno investigado, transformando-o em conhecimento e subsídio para estudo das representações sociais dos estudantes de licenciaturas da UnB sobre o trabalho docente. Segundo Moscovici (2005), o método em que aquilo que é desconhecido e estranho torna-se familiar, desenvolve-se pelo processo de subjetivação e ancoragem. Há como objetivo destacar uma figura e, ao mesmo tempo, dar-lhe sentido inscrevendo-a em nosso contexto.

Esse processo envolve um juízo de valores; aquilo que era incógnito passa a integrar o que já é conhecido e a ele acrescenta, permite sua classificação e categorização e suscita uma cadeia de acepções em que “o antigo e o atual são confrontados” permitindo a compreensão do objeto em sua totalidade (JOVCHELOVITC, 2003, p. 41).

Ao iniciar-se esta pesquisa, busca-se primeiramente compreender a totalidade do fenômeno investigado. Inicialmente, há que se retomar a conceito de trabalho construindo historicamente e compartilhado socialmente pelos sujeitos de uma determinada sociedade e na sua historicidade.

Nessa pesquisa adota-se o conceito trabalho de Marx (1985, p. 153). uma[...] “atividade orientada a um fim de produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição, natural e eterna da vida humana”. Compreende-se que ao nomeá-lo está-se concebendo como uma construção sócio-histórica, aceita social e culturalmente pelos sujeitos. Sendo assim, ao defini-lo não se pode cometer o risco de esvaziá-lo do sentido que ele assume para o sujeito trabalhador,² da ideologia que permeia sua concepção, da percepção de que por meio dele é possível garantir-se sua sobrevivência, bem com criar condições dignas de vida pessoal e profissional.

No trabalho, estão contidas *in nuce* (de forma concisa) todas as determinações que, como se vê, constituem a essência do homem como ser social. O homem é um ser social e por meio do trabalho, ele tem sua essência ontológica, um claro caráter de transição. Na concepção de Lukács (2013), “ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homens [sociedade] e natureza, tanto inorgânica [meios e objeto de trabalho] como orgânica [...]” marca a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Portanto, ao estudar a categoria trabalho docente está-se resgatando um conceito subjetivando e ancorando de trabalho enquanto profissão remunerada em que o ser antes meramente biológico insere-se na sociedade e nos meios de produção como um sujeito ativo e que por meio do trabalho encontra as condições materiais necessárias para satisfazer suas necessidades. Dessa compreensão surge a construção subjetiva e social da representação do trabalho.

No entanto, é preciso deixar claro que com considerações destacadas do trabalho docente presumido, neste capítulo, está-se efetuando uma visão do trabalho de uma profissão, mas não se está desconsiderando-o desconectado da sua totalidade, o que se propõe aqui é, pois, uma abstração *sui generis* do ponto de vista do objeto.

1.2.2 As especificidades do trabalho na sociedade contemporânea

Quando se fala em trabalho docente na perspectiva materialista, está-se, de certo de modo, considerando o longo processo histórico de precarização das condições de trabalho e de

² Ler mais em SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009. Ele apresenta uma série de reflexões acerca das novas condições de trabalho que se impõem, vinculadas ao atual modelo capitalista e à lógica neoliberal. É indicado, pelo autor, que avaliemos o quanto essas condições de trabalho afetam as relações sociais e o próprio trabalho.

manutenção de vida do trabalhador, haja vista que a força de trabalho passa a ser indistintamente (assalariado ou proletário) relação direta ou indiretamente do capital.

Abordar o trabalho docente, de modo específico, exige inicialmente reconhecer que se trata de uma atividade profissional com características peculiares que a diferencia de outras profissões. Logo, discorrer sobre essa questão no Brasil requer esforço e consciência da sua historicidade, das mudanças que ocorreram para situá-la no contorno da realidade concreta e compreender as representações sociais do trabalho docente.

O que caracteriza e especifica o trabalho docente na organização das sociedades modernas e pós-modernas? Hoje, cada vez mais, essa questão é suscitada entre aqueles que buscam e/ou ingressam em cursos de licenciatura. No entanto, não são os únicos, existe na sociedade uma indefinição do papel do professor, sendo conferidas a ele outras atribuições que ultrapassam seus limites de atuação.

O trabalho do professor na organização das sociedades, a partir da modernidade, tem por objeto a atividade de educar, formal, intencionalmente. Esse trabalho tem de ser entendido no contexto da escola, lócus privilegiados em que a educação se realiza. Implica o necessário domínio pelo professor, do que foi, ou seja, dos conhecimentos elaborados por áreas específicas – saber historicamente construído – e o domínio do saber e da transmissão desses conteúdos – saber ensinar pode ser considerado duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 137).

Ressalta-se aqui o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados e do conhecimento pedagógico; essa é uma especificidade que diferencia o professor de outros profissionais, pois aquele constitui o saber pedagógico.

Para Oliveira (2004, p. 132), “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”. Defende que o trabalho docente foi ampliado no seu âmbito e compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a ter elementos mais complexos de atuação.

Na compreensão de Azzi (1999), o trabalho docente como prática social é expressão do saber pedagógico. Argumenta que este é, concomitantemente, fundamento e produto da atividade docente que ocorre no contexto escolar, instituição social historicamente construída. Descreve-o como prática social rica de possibilidades, também limitada, pois, pela sua complexidade, exige tomada de decisão, respostas que podem ser recorrentes, dependendo da capacidade e habilidade do professor para ler a realidade e o contexto da situação.

Para essa mesma autora, o componente da práxis da ação docente está no fato de essa ação ser dirigida por objetivos que traduzem resultados por vezes idealizados. Existe sempre uma tendência à transformação da realidade no ato de ensinar. Como atividade humana, ele pressupõe que essa idealização seja consciente por parte do professor, pois o caráter da idealização exige ação concreta do sujeito como práxis transformadora da realidade.

Na perspectiva da transformação, essa mesma autora complementa que o trabalho docente constitui-se, constrói e transforma-se no cotidiano da vida social. Implica afirmar que o professor possui controle e autonomia, embora relativos, sobre sua de aula. Esclarece que, apesar da presença da burocracia e hierarquia no trabalho na escola, o trabalho docente possui totalidade, ainda que possa ser decomposto metodologicamente. O ato educativo só se concretiza na totalidade.

1.2.3 O processo de formação profissional para o trabalho docente

O processo de formação profissional docente é regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96, Art. 62.) determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”³. Logo, para trabalhar como docente, deve-se concluir a educação superior em um curso de licenciatura. Apesar da exigência legal está-se diante de uma realidade cuja totalidade demonstra sinais de alerta para o fenômeno do declínio acentuado nesses cursos de formação docente, que se tem configurado como resultado histórico de um longo processo de desvalorização e precarização desse trabalho.

Portanto, a construção histórico-social do declínio das licenciaturas, evidenciadas por meio de dados do IBGE e do Censo da Educação Superior divulgado pelo MEC, possibilita situá-la na realidade a fim de dar materialidade ao fenômeno capaz de construir representações sobre o trabalho docente ancorado e subjetivado socialmente na totalidade histórica, social e cultural dos licenciandos, da sociedade e da própria universidade.

Nessa perspectiva, retoma-se a compreensão de Moscovici (2005), para esclarecer que as explicações que se permitem evocar um dado ou fenômeno são elementos das RS. De modo complementar, Abric (1994) afirma que as representações são consideradas ponto de partida

³ Nessa mesma Lei admite-se, ainda, “a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Essa foi uma medida política adotada decisão no processo de transição, pois naquele período havia em todos municípios, inclusive no DF, um número significativo de professores leigos. Mesmo aqueles que tinham o curso de licenciatura curta deve que fazer complementação curricular de mais dois anos. A partir da aprovação da LDB os cursos de magistério não foram mais ofertados como modalidade do ensino médio. (Lei 9394/96, Art. 62.)

para interpretação da realidade concreta dos sujeitos. Nesse sentido, entende-se que para alcançar o objetivo proposto de analisar as representações sociais dos estudantes da UnB sobre o trabalho docente exige-se compreender o processo de construção da representação desse trabalho pelos licenciandos.

1.2.4 A historicidade na construção do objeto

Compreender o processo de construção da representação desse trabalho pelos licenciandos numa sociedade em constantes mudanças e transformações, os sujeitos vão constituindo-se e elaboram cognitivamente seus conceitos, imagens, sentidos atribuindo valores em função do seu processo de desenvolvimento individual e ao mesmo tempo coletivo. Desse modo, entender a construção da representação de um sujeito sobre um determinado objeto requer a compreensão de ela é uma construção sócio-histórica que revela não somente a construção social da realidade do trabalho docente, mas ao mesmo tempo elementos da subjetividade e da construção (ou não) da identidade profissional.

A historicidade revela uma totalidade de precarização do trabalho docente; a intensificação do trabalho docente; o adoecimento dos professores devido às condições precárias de trabalho e o processo de construção (ou não) da identidade profissional. Esses condicionantes têm-se revelado na práxis das universidades e da formação docente como fatores que orientam a decisão dos licenciandos em permanecer ou não nos cursos de licenciatura. Então, muitos decidem declinar dos cursos e os que permanecem, muitos deles, revelam uma representação não favorável ao exercício da profissão. Esses condicionantes são abordados nesse capítulo como elementos formadores de representações sociais sobre o trabalho docente.

1.2.4.1 A precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho está diretamente relacionada ao conjunto de transformações econômicas e sociais que provocaram mudanças nas relações de trabalho, na desqualificação e nos regimes de contratação, que muitas vezes tiram o direito do trabalhador. Essa questão fundamenta-se numa conjuntura de mudança no padrão de acumulação de capital, que gera alterações nas condições de trabalho, inclusive dos docentes. A realidade capitalista impõe aos sujeitos a aquisição de um capital para garantir sua sobrevivência e o consumo de bens e serviços.

O fenômeno ratifica a encaçada tendência do processo de produção capitalista quando, diante das sistemáticas contradições cria um cenário de decisões e ações que refletem na organização do trabalho e nas condições em que ele será executado. Com o desemprego, a reestruturação produtiva capitalista provoca o desequilíbrio das relações dos trabalhadores, sem condições dignas de subsistência, muitas vezes são compelidas a se sujeitarem as condições cada vez mais precárias, com baixos salários, péssimas condições de trabalho, perda de direitos trabalhistas, extensão da jornada de trabalho, dentre outros.

Quando se apresentam críticas ao capitalismo, não se defende necessariamente o retorno ao socialismo, mas aos excessos neoliberais (NETTO, 2012). Nessa mesma perspectiva, Standing (2013), em seu livro *O Precariado – A nova classe perigosa*,⁴ afirma que é nesse excesso que surge a proposta da mercantilização total do trabalho, na qual quem contrata, necessita da força de trabalho e remunera segundo as regras teóricas do mercado e das leis trabalhistas. Fato que não é diferente no trabalho docente, hoje cada vez mais “assalariado”, tendo sua remuneração condizente com o valor da hora-aula, pré-fixados com a anuência dos sindicatos.

Segundo o mesmo autor, embora os sindicatos não o compreendam direito, o “precariado” existe na sociedade contemporânea, ainda que com novas configurações, tem suas próprias características, ainda que seja considerado como pessoa capaz de ler sua realidade de forma diferente. São pessoas bem formadas, às quais se prometem em diferentes contextos sejam eles político; social; ideológico e até mesmo jurídicas oportunidades de ascensão profissional por meio da formação profissional, um mundo estável financeiramente, confortável e criativo, mas que nunca chega.

A historiografia revela que a precarização do trabalho docente não é fato recente no país, mas algo constante e crescente, e incidem nas condições de formação e de trabalho dos docentes, nas condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino; no planejamento; na expansão da oferta da educação nos diferentes níveis e modalidades e na oferta do ensino de qualidade. O sujeito que produz tudo isso vive numa

⁴ *O Precariado: a nova classe perigosa* é uma obra imprescindível para quem busca entender a precarização do trabalho. Nela são apresentadas as particularidades desse novo grupo, apresenta ainda profícua reflexão política e socioeconômica que envolve a nova ordem social global e se contrapõe aos anseios dos sujeitos dessa “nova classe”, que não se sentem ancorados em uma vida de garantias trabalhistas, não têm empregos permanentes e muitas vezes desconhecem-se como membros da “classe do precariado”.

situação de precariedade e não tem as devidas condições para cumprir seu papel dentro dessa política educacional.

A apreciação crítica desse processo secular revela que a precarização foi instalada com a expansão do ensino sem as condições necessárias para efetivá-las, amparadas por políticas públicas, reformas e propostas educativas carregadas de ideologias que nem sempre atendiam aos anseios da sociedade, mas, sobretudo, do desenvolvimento econômico e das demandas do sistema capitalista, conforme estudos de Saviani (2011), Cambi, (1999); Lopes; Faria Filho; Veiga, (2000); Charlot (2013); Libâneo (2001-2003) dentre outros.

A precarização do trabalho docente historicamente também é um processo em expansão. Existem fortes indícios históricos que apontam que a ideologia sobre a profissão docente, a precarização da profissão surge com a modernidade e estendem-se na pós-modernidade.

Com o advento da escola moderna ocorre a simplificação do trabalho didático, proposta inicialmente por Comenius (1592-1670), na sua *Didática Magna* – a arte de ensinar tudo a todos, propunha que a organização deveria ser equiparada à da manufatura.

O professor, que até então, precisava ter o domínio da erudição muito acima da média, viu-se submetido ao processo de especialização que já atingira o trabalhador das manufaturas. Como decorrência, a simplificação do trabalho didático gerou o barateamento dos serviços prestados pelos professores e, com isso, a queda dos custos na instrução. Começava, portanto, a universalização da educação (ALVES, 2006, p. 161).

De acordo com os ideais da modernidade, a escola foi vista como “direito” e que todos poderiam aprender. Embora essa concepção de Comenius não representasse condições iguais, nem considerasse igualdade de acesso, pois as classes “abastadas” estudavam nas melhores escolas quando as classes menos favorecidas estudavam em ambientes desfavoráveis, precários e voltadas para a aprendizagem do ofício (SAVIANI, 2011). No entanto, Comenius já manifestava preocupação com a expansão da escola pública, com a formação dos professores e com a remuneração. “Mesmo que houvesse professores assim competentes, ou que aprendessem facilmente a desempenhar as suas funções em conformidade com os nossos planos, como seria possível remunerá-los convenientemente, se tivessem de fixar em todos os lugares.” (COMENIUS *apud* ALVES, 2001, p.75).

De acordo com esses ideais, a escola era concebida como um instrumento de ascensão social e, de forma concomitante, a figura do professor personificou tal probabilidade. Os docentes eram vistos como agentes culturais e políticos apropriados para transmitir aos indivíduos os conhecimentos e as condições para ascensão social e melhores condições de vida.

No entanto, os professores já iniciavam o trabalho docente, sendo classificados como semiprofissionais, ou seja, como uma categoria que não cumpre todas as qualidades preestabelecidas, mas apenas algumas delas (GADOTTI, 1994; HILSDORF, 2005).

Aqui já é possível identificar o início do processo de desvalorização profissional e conseqüentemente das condições desiguais da oferta e das condições de precariedade. É nesse processo que historicamente a profissão nasce no berço da ideologia da expansão e da conseqüente precarização do trabalho docente.

Para adentrar nesta análise torna-se indispensável a produção de um quadro de referência que lhe dê sentido. Entendemos que o problema da precarização do trabalho docente não pode ser perceptível de forma isolada, mas como uma luta política e ideológica que se travou em torno da necessidade de expansão do ensino e das condições materiais para que ela se tornasse efetiva. Ressaltamos que ao abordá-la não será possível a análise fragmentada da realidade – não podemos fazer uma análise da historiografia sem considerar sua totalidade, incluindo os movimentos sociais, políticos e econômicos, ideológico, bem como suas contradições.

Como não é possível fazer um recorte histórico cronológico sob pena de esvaziar o sentido da construção histórica da profissão docente e do processo de precarização, ao longo do texto, podemos trazer elementos que antecederam e sucederam a discussão. Haja vista que na perspectiva dialética não se fazem recortes da história. Concebe-se a *história* como um conhecimento *dialético* e *materialista* da realidade social, que nos permite compreender a história em seu movimento, onde nada é estático e definitivo, mas transitório em constante transformação, inclusive pela ação humana. Segundo Lefebvre (1991, p. 21), “só existe dialética se existir movimento, e que só há movimento se existir processo histórico: história”.

Corroborando essa compreensão, Jodelet (2003) afirma que de modo geral, as pesquisas sobre representações sociais apresentam forte tendência de enfatizar a ação das práticas cotidianas na análise da realidade atual de uma determinada representação do que seu processo de constituição e de consolidação em que é fundamental o papel dos determinantes e/ou condicionantes historicamente constituídos. A autora acrescenta que incida a seriedade dessas discussões, a apreensão da dinâmica das representações sociais, bem como dos elementos que a constituem, obriga a que se analise sua historicidade sob risco de considerá-las um fenômeno anistórico estabelecido em uma totalidade genérica o que, de forma geral, tem colaborado para a existência de pesquisas, tanto no âmbito educacional como em outras áreas, cada vez mais descritivas e pouco interpretativas.

Considera-se, portanto, que a história é feita pelos seres humanos, que interferem no processo histórico e podem, dessa maneira, transformar a realidade social, sobretudo alterar o seu modo de produção. A história é, portanto, um processo dialético, que nos permite a análise do movimento contraditório entre expansão da escola pública, do eterno e contraditório movimento da quantidade *versus* qualidade, amplamente discutido na visão marxista.

A passagem da quantidade para qualidade permite a análise da mudança contínua, lenta ou descontínua, através de “saltos”. Engels (*apud* Politzer, 2012, p. 255) afirma que, “em certos graus de mudança quantitativa, produz-se, subitamente, uma conversão qualitativa”. No entanto, quando ela está muito acima ou abaixo desse limite, a mudança é qualitativa. Todavia, a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa, elas devem transformar-se, em determinado momento, para que alcancem a mudança qualitativa, somente assim, a quantidade transforma-se em qualidade. No caso da expansão da escola e no trabalho docente, esse “salto” não ocorre, prevalecendo a quantidade, sem a qualidade prometida ou desejada. Grosso modo, pode-se afirmar que ela contribui substancialmente para agravar e acelerar a precarização do trabalho docente.

1.2.4.2 Intensificação do trabalho docente

Não há como discutir a intensificação do trabalho docente no Brasil e sua precarização sem ir e vir na questão da expansão do ensino. Paradoxalmente, é-se levado a reconhecer que era um processo natural do desenvolvimento. Logo, não se está aqui defendendo qualquer hipótese de que a expansão não devesse ter ocorrido. O que se questiona é o seu processo de ampliação sob a perspectiva do aumento da demanda do trabalho docente e das funções a ele atribuídas.

Quanto à intensificação do trabalho, Sampaio e Marin (2004) afirmam que a expansão do ensino público no Brasil, apesar de necessária, devido às condições em que acontece, colabora para exacerbar a degradação das condições de trabalho dos professores à medida que tornam os salários ainda mais baixos, uma vez que demanda a expansão da carga horária de trabalho, o aumento da rotatividade e itinerância dos professores pelas escolas, o aumento do tamanho das turmas e o excessivo número de alunos por professor.

O excesso de alunos, além de dificultar a eficácia da atuação do professor quanto ao atendimento dos educandos, resulta na ampliação do tempo gasto com as atividades docentes, pois excede o *quantum* de tempo remunerado para esse fim. Dal Rosso (2008), ao debater a

intensificação do trabalho na contemporaneidade, a define como o aumento de trabalho ou mais densidade dele. Ressalta ainda que o trabalho imaterial, como o desenvolvido pelo setor de serviços no qual se abrange o trabalho docente tem sido marcado por práticas intensificadoras e que, assim sendo, seja equívoco grosseiro supor que a intensificação aconteça exclusivamente nas atividades industriais, elas ocorrem também na totalidade educativa.

A intensificação do trabalho docente implica a ampliação da jornada de trabalho dos professores; o aumento das responsabilidades e das atribuições; a redução do tempo de descanso; a dificuldade para necessária formação e qualificação profissional; a sensação de sobrecarga de trabalho; a redução na qualidade do tempo, exigência da atuação de mestres e doutores muitas vezes sem ter a licenciatura; aumento da necessidade especialistas (pedagogos, psicopedagogos e psicólogos) no atendimento às demandas dos alunos; e o estímulo ao uso das tecnologias e dos meios tecnológicos para compensar a falta de tempo e condições para planejamento das aulas (HYPÓLITO, 2008, 2003); OLIVEIRA, 2006b; GATTI, 2013).

O trabalho docente não é realizado só no ambiente escolar ou da sala de aula, pois as atividades de planejamento de aulas e atividades cotidianas e a correção das avaliações são entendidas como inerentes à profissão e, normalmente, não são remuneradas. Assim, é flagrante a contradição entre o aumento da demanda do trabalho desse profissional e os salários pagos a eles.

Nesse longo processo histórico, observa-se nas contradições entre a política da escola como espaço de formação dos homens, para a transformação social, como promotora da cultura. É um discurso inócuo quando se pensa na realidade do trabalho docente e do processo de precarização da profissão.

Sendo assim, reforçam-se os argumentos plurais de como a instituição escola torna-se capitalista: a escola torna-se capitalista quando a educação passa a ser ministrada também em instituições privadas, onde o docente trabalha em situações desfavoráveis e pressionados a cumprir conteúdos, a cumprir horário; ter uma sala superlotada em que é humanamente impossível atender às demandas individuais dos alunos. A escola torna-se capitalista quando assume a função de “produzir o conhecimento”, quando seus resultados são avaliados não apenas como escala de qualidade, mas, sobretudo, quando os professores são “utilizados” como ferramenta de produção, de qualidade e de competitividade entre empresários do setor educacional. A escola torna-se capitalista quando há divisão do trabalho, segmentando concepção e execução, expropriação do saber e perda do controle pela fragmentação das atividades, causada pelos inúmeros especialistas nas diversas áreas do conhecimento. O

professor, sobretudo, os do ensino fundamental, médio e superior conseguem ver o produto final do seu trabalho. O aluno é formado pelo esforço de cada docente (especialista) que fez a sua “parte na produção” de saber do sujeito em formação.

Complementando os argumentos, a escola torna-se capitalista quando aumenta a oferta e a demanda de professores (características do capitalismo monopolista), ampliando significativamente o número de trabalhadores que executam as funções intelectuais no setor de serviços, seja na esfera pública, seja na privada, estimulando a lei da oferta e da procura que força a achatamento dos salários dos professores. A escola torna-se capitalista quando prepara para o mercado de trabalho capitalista; quando adotam livros direcionados para algumas editoras e ganham percentual sobre o valor de venda. A escola torna-se capitalista por estimular o consumo de bens e serviços; não por ser local de trabalho (prédio), mas por reforçar a dinâmica capitalista e, de forma direta ou indireta, empregar a força de trabalho do docente para atender aos interesses capitalistas.

Para Braverman (1987 *apud* REIS, 2014), a perda do controle do processo de trabalho docente é o assunto central da tese da proletarização. Tendo como fundamento, a teoria marxiana, Braverman (1987, p. 430) aponta “um movimento de proletarização do trabalho em serviços, com constante perda sobre o domínio do processo de trabalho, associado à desqualificação, considerando-o como parte integrante dos mecanismos de valorização do capital”.

Existem fortes evidências de que a escola nasce capitalista, e não há nenhuma probabilidade de que esse quadro venha a sofrer radicais mudanças nos próximos séculos. Considerando-se que o capitalismo é um sistema predominante no mundo e a tendência é que continue fortalecido, independentemente das lutas e de concepções contrárias a esse pensamento. Frigotto (1984, p. 27) reforça esse pensamento ao afirmar que “a escola será um lócus que ocupa cada vez mais gente e em maior tempo e que [...] é extremamente necessária ao sistema capitalista para a realização de mais-valia; e neste sentido, ela será um trabalho produtivo”.

1.2.4.3 Precarização do salário docente

No intuito de discutir a precarização do salário dos docentes, é conveniente esclarecer o que se está considerando nessa abordagem conceitual como salário. Para tanto, encontra-se na

definição de Camargo (2010, p. 6) um conceito que mais se aproxima da concepção adotada neste estudo.

Aquilo que a expressão ‘salário docente’ pretensamente pretendia proclamar como algo simples representa, na verdade, uma complexa forma de relações, de conceitos, de legislações, de definições, de culturas escolares, de gestões político-administrativas e de lutas de uma categoria profissional em torno de interesses e evidencia a correlação de forças existentes (grosso modo, empregador e empregado) tanto no setor privado como no setor público com vistas à determinação das dimensões econômicas da condição do trabalho docente para a realização de uma atividade digna, de qualidade e de extrema relevância social.

Embora exista diferenciação jurídica dos termos salário, remuneração e vencimento, por uma questão de adequação à literatura e ao senso comum, utiliza-se o termo salário, muito embora se reconheça que o termo correto deva ser remuneração. Pela legislação, conforme prevê o art. 40 da Lei n.º 8.112 /90: “Vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei.” No entanto, por não se abordar apenas o magistério público, considera-se pertinente esclarecer melhor essa questão que se denomina aqui somente como salário.

Salário’ ou ‘vencimento’, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O ‘salário’ ou ‘vencimento’ são, assim, uma parte da ‘remuneração’. No caso do magistério público, a ‘remuneração’ é composta pelos ‘vencimentos’ do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte. (CAMARGO, 2010, p. 1).

Discutir a questão do salário dos docentes é uma questão inusitada e ao mesmo tempo difícil, dadas as constantes variações da moeda e dos valores correspondentes aos salários pagos pelo trabalho dos docentes. Há consciência da importância desse dado para a compreensão dos movimentos de precarização.

Devido às variações históricas da moeda, não é possível saber se os docentes ganharam muito ou pouco pelo seu trabalho de modo objetivo e confiável [...]. Para compreender a adequação salarial em cada momento, podemos tomar o nível de satisfação com o salário recebido, mais do que o valor do dinheiro, que é relativo para cada momento histórico (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 91).

Para esses autores, tal nível de satisfação pode ser identificado tanto no movimento do grupo de docentes por melhores salários como nas ocasiões de escassa busca pela profissão, e até mesmo na referência ao prestígio ou *status* social que eles gozaram. Destacam que “a profissionalização docente só se tornou possível quando a regularidade do pagamento se

estabeleceu de modo que pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 91).

Além desses fatores, entende-se que é preciso considerar ainda as formas de remuneração dos docentes em cada categoria profissional, o que ocorre de forma desproporcional à formação e às competências profissionais, além das marcantes disputas salariais que se observam até hoje entre os diversos níveis de ensino e pela organização administrativa da educação e do ensino – federal, estadual e municipal –; entre os setores público e privado; entre docentes de níveis e modalidades diferentes.

Nessas contradições, convive a ideologia das desigualdades dos profissionais, a luta entre os pares pela especialização que os obriga a constantes aperfeiçoamentos para o mercado competitivo. Convive ainda com a proletarização do trabalho – são profissionais que vendem sua força de trabalho por um valor de mercado, que dita as regras da sua remuneração, independentemente da quantidade de alunos por sala; convive aí também o processo perverso de desvalorização do profissional e da sua remuneração.

Desse modo, pensar no salário dos docentes é, sobretudo, pensar nas lutas históricas que esses profissionais têm travado com os empregadores, principalmente os servidores públicos, pela garantia de seus direitos e pela valorização profissional. Observa-se nesse movimento a aparência ambígua do trabalho docente, docência à qual Enguita (1991) afirma estar de forma ambígua entre a profissionalização e a proletarização compartilhando particularidades de ambos os extremos, situando-se numa situação de semiprofissão. “A categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões” (ENGUITA, 1991, p. 50).

Para ele, os docentes estão submetidos à autoridade de seus empregadores, enquanto lutam para aumentar sua margem de autonomia no processo de trabalho e seus benefícios em relação à distribuição de renda, poder e prestígio.

A questão salarial no Brasil não pode ser discutida como processo recente. Ela é um problema secular, que caminha no limiar da **precarização e proletarização do trabalho**. Não há como afirmar se uma gera a outra, pois existem evidências de ambiguidades entre ambas. Essa imprecisão não invalida a discussão, de modo algum, pois não importa a ordem em que elas sucedem, **o sentido será o mesmo neste trabalho. (grifo nosso)**.

A categoria proletarização como um conceito relacionado ao conceito de proletariado. Considera-se proletária a classe ou categoria que é explorada no modo de produção capitalista tanto nas relações técnicas de produção como nas relações de classe de produção. As razões que levam o trabalho docente a ser considerado de proletarizado podem ser compreendidas à luz dessas explicações. Ainda que consideremos o quanto o trabalho docente não é desenvolvido nas mesmas condições dos trabalhadores das indústrias, ele está submetido aos mesmos processos estruturais da maioria dos trabalhadores assalariados. Sendo, portanto, considerado historicamente uma categoria que sofreu e sofre com o processo de proletarização e precarização do trabalho.

O início do século XX é marcado por profundas mudanças nos diferentes setores da economia. Continua a exploração da mão de obra docente, atribuindo a esses trabalhadores responsabilidades superiores à sua função; submetendo-os a situações precárias de ensino, salas superlotadas, arrocho salarial, rotatividade do trabalhador, falta de perspectiva na carreira, pressionados pelo Estado por resultados, dentre outros. Esses são indicadores da precarização e da proletarização. Ocorre inclusive a mais-valia, pois o professor leciona para salas superlotadas, sem que isso implique melhoria salarial, trabalha mais horas do que é remunerado e, mesmo assim, ainda não ganha o suficiente para garantir uma vida confortável para si e sua família.

Em condições desfavoráveis, está-se diante de um quadro de declínio da profissão, de desinteresse dos jovens pelo trabalho docente, da perda de *status*, de esvaziamento da essência da tarefa educativa, da falta de perspectivas. São representações que foram consolidadas ao longo desse processo histórico e que têm gerado nos trabalhadores o desencanto, a despersonalização, a doença e, às vezes, a desistência da profissão. De modo geral, os teóricos da proletarização identificam como principal fator desse processo a dialética racionalizadora do capital, a qual estabelece a rotina do trabalho, o excesso de especialização e a hierarquização, colaborando para a desqualificação (dicotomização entre concepção e execução do trabalho) e a falta de autonomia dos professores (representada pela perda de controle e de poder de decisão sobre o próprio trabalho).

Um dos assuntos mais discutidos como resultado da precarização do trabalho docente é a questão da saúde dos professores. O elevado número de atestados, licença, afastamento e até mesmo aposentadoria precoce, tem sido considerado como aumento de despesas ou prejuízos. A lógica capitalista mostra-se perversa e ignora os aspectos subjetivos do problema; o docente

não é uma máquina, mas é tratado, muitas vezes, como se assim o fosse revelando a “desantropomofização”, ocasionando a “desumanização do trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 8).

1.2.4.4 Trabalho, precarização e a saúde do professor

A relação entre trabalho docente, precarização e a saúde do professor tem sido destaque entre os estudiosos sobre o tema. Sua importância decorre da necessidade de se compreender o fenômeno do adoecimento dos professores, que tem gerado afastamento das atividades, aposentadorias precoces, necessidade de readaptação em outras atividades e até mesmo o abandono da profissão.

O fenômeno é objeto de estudos nos diversos campos científicos, e em todos encontram-se contribuições significativas que nos ajudam na compreensão dos elementos constitutivos do trabalho docente. Não se pode lançar ao desafio de investigar as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura sem antes observar a realidade do sujeito professor, sobre a construção social dos fatos inerentes ao trabalho docente, sem entender as relações intersubjetivas, suas condições de trabalho e subsistência, conflitos, ideias, lutas e contradições entre o mundo real e o ideal.

Nessa trajetória, chega-se à parte mais sensível do estudo ao estabelecer a correlação entre a precarização do trabalho e da profissão à questão da saúde do professor. Em face da realidade encontrada nas pesquisas e na vivência da pesquisadora dessa tese como docente, pode-se analisar que ante a totalidade que existe de fato o “mal-estar docente” (ARANDA 2007), embora essa seja uma abordagem com viés psicanalítico, e, portanto, não conflitante com o estudo das representações sociais. A contextualização do problema traz contribuições a nossa investigação, pois se entende que a precarização do trabalho docente tem sido apontada por vários estudiosos como decorrentes das condições materiais do ensino, o que se denomina nessa pesquisa como precarização.

Esteve (1995) define mal-estar docente como um conceito que pretende traduzir os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições em que ele realiza seu trabalho, podendo manifestar-se em diversos graus, desde a insatisfação profissional até os estados depressivos. Nessa mesma direção, Esteve e Fracchia (1988), afirmam que o mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que emergem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança – seja qual for o seu sentido – como

finalidade da educação, irreversivelmente, os coloca. Considera-se, diante da totalidade descrita pelos autores que o mal-estar (ou Síndrome de Burnout) possa ser citado como fonte geradora do mal-estar.

O adoecimento e o afastamento do trabalhador docente nem sempre são compreendidos de forma compassiva pelos outros professores ou até mesmo da sociedade. Diante do diagnóstico de estresse, depressão, apatia, despersonalização e fobia do trabalho docente, é comum que se atribua a culpa ao sujeito, separando-o da totalidade concreta originária do fato. Tal como afirma Lobato (2004 p. 89) percebe-se que “o mal-estar só estaria disponível ao conhecimento pelos seus efeitos” e pela sua totalidade biológica, psicológica, sociológica e laboral.

Desse modo, entende-se que o problema do mal-estar docente deve ser visto de forma singular, não somente como um problema biológico, nem apenas psicológico, nem apenas sociológico. Exige, sobretudo, compreendê-lo como elemento decorrente, inclusive, do processo de precarização do trabalho, das condições materiais de subsistência, das pressões sofridas, das tensões e conflitos da sociedade moderna e da sobrecarga de trabalho. O mal-estar pode ser entendido como a representação do sofrimento real do docente no exercício do seu *métier*, conforme estudos apresentados por Esteve (1989, 1991, 1992, 1995); Esteve e Fracchia (1988); Aguiar e Almeida (2008); Aranda (2007); Codo (1999); Dejours (1992, 1994), dentre outros.

Considera-se que diante de uma realidade que de modo contraditório situa o problema do trabalho docente como elemento indicador da precarização. É constatado, por meio destes estudos, que o trabalho docente é apontado como “lugar de sofrimento”, de “mal-estar” causado pelas múltiplas tarefas e responsabilidades atribuídas ao professor, bem como por situações de precariedade do trabalho e de condições salariais desfavoráveis. Essa representação parece muito presente nos universos consensuais e reificados. Retomando-se a TRS, Sá (1998) esclarece que “se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre seus membros”. Portanto, trata-se de uma representação social.

A despersonalização e a perda da identidade profissional, em que o sujeito não se identifica mais com o trabalho nem com a profissão docente, têm sido também atribuídas ao conjunto de elementos considerados nessa pesquisa como indicadores da precarização. Corroborando esse sentido, Oliveira (2009) em seu estudo identifica como se configura a identidade profissional e se há indícios do “mal-estar” no trabalho docente. Um dos indicadores

da despersonalização e do declínio da profissão é verificado pela inibição do bom trabalho educativo e pela pretensão de abandonar a docência.

O ‘mal-estar docente’ e o desejo de abandonar a docência, analisado a partir da categoria da contradição pode configurar-se como uma retaliação à imposição de políticas públicas que interferem diretamente na rotina da sala de aula, ou ainda uma reação a fim de neutralizar a opressão institucional, buscando dessa forma, desresponsabilizar-se pelo fracasso escolar [...] o professor, subestimado e empobrecido social e intelectualmente, ainda aproveita os espaços de atuação para desenvolver um bom trabalho ou se vê obrigado a inibir-se para não ser instrumento de aplicação das políticas públicas autoritárias (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Em meio à crise vivida na profissão, não sem sofrimento, o professor encontra algumas contradições entre as políticas públicas; as leis trabalhistas, o tempo de exercício no magistério para aposentadoria; as pressões e expectativas da sociedade; a demanda do mercado de trabalho; a formação inicial, a formação continuada; os baixos salários; o aumento da carga de trabalho, dentre inúmeros outros que são vistos pelos docentes e pela sociedade como aspectos intrínsecos à profissão do magistério.

Portela (2011) ressalta que os pontos problemáticos que atingem o sistema educacional brasileiro contemporâneo mostram a pertinência de uma reflexão sobre essas representações, que, de certo modo, refletem inclusive a despersonalização e a apatia dos desses profissionais. Birman (2006^a, 2006 b) reforça esse argumento afirmando que existem algumas evidências de que no mundo atual há certa convenção social que institui regulamentos invioláveis tanto nas políticas educacionais quanto nas relações de trabalho.

Desse modo, o professor torna-se vulnerável diante dos desafios e dos dilemas da educação, com a responsabilidade de cumprir as metas e as expectativas inerentes a seu trabalho, visto de forma idealizada nas políticas educacionais, pelas famílias, pela sociedade e por outros segmentos sociais. Esse excesso de idealização, pressões, cobranças tem reflexos na saúde do docente. Quando os professores perdem o “tesão pelo magistério [...] não resistem e se esgotam, se destroem como humanos e como profissionais” (ARROYO, 2013, p. 129).

Numa tentativa de síntese, são constatados nos estudos aqui referendados dados expressivos que ajudam a compreensão da construção das representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente. Haja vista, que se percebem elementos teóricos e práticos que revelam a relação entre trabalho, precarização e saúde (aqui já como doença, ou seja, a negação dela).

Esses fatores são apontados como indicadores da perda da identidade dos docentes com o trabalho e a profissão. A despersonalização é causada pela sensação de impotência, descrença

na profissão e insatisfeitos com as condições de trabalho, eles optam por desistir da docência e concebem o trabalho docente e, por extensão, a escola como um lugar do sofrimento.

1.2.4.5 Trabalho docente e a construção da identidade

Desde a origem do pensamento psicossociológico moderno a constituição praxica sobre a identidade vem caracterizada pela existência de dois paradoxos: cada um pode sentir-se ao mesmo tempo semelhante e diferente dos outros. Dessa forma, o sentimento de identidade procede de um conjunto de atributos pessoais como sociais, que se ajustam numa configuração subjetiva. Segundo Deschamps e Moliner (2009), essas características são produtos de diferentes processos, sob os quais edificamos e construímos conhecimentos sobre nós e sobre os outros.

Esclarecendo-se o conceito de identidade, a psicossociologia retoma aspectos da abordagem sociológica, na medida em que se restaura a relação “identidade para si e identidade para o outro” como constituinte do processo de socialização. Como indica Dubar (1997, p. 2014) a identidade, nessa perspectiva, representa o “resultado simultaneamente e provisório, individual, coletivo e subjetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Para esse mesmo autor, essa abordagem contribui para a compreensão das identidades como “produto de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 1997, p. 105).

Estudar o processo de construção da identidade dos estudantes dos cursos de licenciatura presenciais da UnB é tarefa complexa, para realizá-la é necessário analisar a heterogeneidade dos processos e de pertença (DUBAR, 1997). Haja vista que os sujeitos podem assumir ou não as especificidades do processo formativo antes ou durante a licenciatura, identificando-se ou não com o curso e/ou com o trabalho docente pode inclusive rejeitá-los.

Dubar (2005, p. 48) esclarece que há um movimento dinâmico nesse processo, que o trabalho, está no “centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias.” Desse modo, a construção da identidade (ou não) dos licenciandos com o curso pode representar ao mesmo tempo interesse e desinteresse pela profissionalização e conseqüentemente querer (ou não) trabalhar como professor. As tensões e contradições serão analisadas nos fundamentos da TRS numa abordagem dialética.

As contradições internas da realidade, as tensões presentes entre polos diferentes, na dialética marxista é entendida como unidade de contrários. Os contrários existem nas coisas na

sociedade de modo semelhante. Encontramos contradições no processo de construção da identidade porque todo processo de construção está junto na mesma sociedade, num mesmo acontecimento (forças positivas ou negativas) isto é o que nas leis o materialismo dialético marxista é entendido como unidade de contrários.

À luz da TRS o processo de construção da identidade é uma construção subjetiva e social, constituída na realidade concreta, na vida cotidiana dos sujeitos. Moscovici (2001) afirma que a vida cotidiana- repleta de significação cultural- é estabelecida por estruturas relevantes a grupos e comunidades no bojo das quais os sujeitos incorporam suas trajetórias de vida pessoal e profissional, pois é por meio da comunicação social que os sujeitos revelam o que pensam ou dissimulam o que pensam, sentem e acreditam sobre os diferentes fenômenos de sua realidade concreta.

Fundamentadas pelos pressupostos teóricos das RS, inicialmente o objetivo é verificar se os estudantes das licenciaturas desejam exercer a docência quando da conclusão de seus cursos. A análise das respostas dadas pelos estudantes mostra a manifestação do processo identitário dos estudantes com o curso de licenciatura no qual eles estão matriculados, estabelecendo relações entre os processos de construção de identidade profissional e de sentimento de pertencimento, que, de alguma forma revela conteúdo das representações sociais sobre o trabalho docente. A organização das respostas nos permite definir as seguintes categorias de análise das representações: Identidade e Interdependência simbólica.

As representações dos estudantes assumem a dimensão subjetiva, social, coletiva e partilhadas e se manifestam nos sentimentos dos estudantes. Moscovici (1978, p 67) as representações sociais dão sentido aos sistemas de categorização- constituídos por “universos de opinião”, ao interpretá-los está-se considerando-as uma ordenação de condutas e percepções dos sujeitos sobre um determinado objeto.

Parte-se do pressuposto que identidade e representações sociais implicam-se mutuamente, constituindo-se elementos basilares que nos permitem compreender os significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos estudantes dos cursos de licenciatura.

Sendo assim, a identidade submerge, como processo dinâmico, elementos de referência cognitiva e afetivas dadas pelos grupos de pertencimento -das duas áreas de conhecimentos (exatas e humanas) – encontram-se as representações sociais como dimensões psicológicas do conhecimento elaboradas por esses mesmos grupos.

Considera-se que a representação (figura) sobre o trabalho docente se apresenta na constituição identitária do licenciando, futuro professor, como construções simbólicas. Marková (1996:163) destaca que “as representações sociais são parte do contexto simbólico no qual as pessoas vivem. Ao mesmo tempo, esse contexto se reconstrói através das atividades dos indivíduos”.

A palavra licenciatura (figura) aparece no contexto social carregada de sentidos, a representação da licenciatura está intimamente relacionada ao seu significado -trabalho docente. Recorrendo a Moscovici (1971) que as denomina como face figurativa e face simbólica, ou seja, essas duas faces possibilitam-nos a compreensão de que em toda figura (licenciatura) existe um sentido e há todo sentido (trabalho docente) existe uma figura. “São duas faces idênticas ao verso e frente do papel [...] toda figura tem um e a todo sentido tem uma figura.”

Nesse entendimento a licenciatura forma para o trabalho docente e a formação para o trabalho docente ocorre na licenciatura, ou seja, o que está em discussão são os processos dessa representação que tem como objetivo destacar a figura (licenciatura) carregá-la de um sentido e inscrever o objeto em nosso universo, organizá-lo de forma inteligível e interpretá-lo. Moscovici (1961, 2005) afirma que quando o sujeito manifesta suas opiniões e atitudes sobre o objeto ele já estabelece uma representação sobre esse objeto.

Para dar conta de estabelecer relações entre os processos de construção de identidade profissional, inclusive de sentimento de pertencimento, que configurem representações sociais sobre o trabalho docente estabelece-se um diálogo entre o processo de construção de identidade e representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB no cotidiano deles como alunos inseridos na realidade da universidade.

Nesse sentido, considera-se a universidade como lugar privilegiado no processo de formação e, concomitantemente, de construção da identidade profissional. Corroborando-se esse pensamento, Braúna *et al* (2012, p. 57) esclarecem:

São as experiências vividas pelas graduandas que, majoritariamente, orientam o sentido atribuído por elas à escolha do curso [...] são essas experiências vivenciadas ao longo da formação universitária que, fundamentando as identidades profissionais em construção, também fornecem indícios sobre as representações sociais construídas pelas graduandas.

A partir desse entendimento o diálogo entre identidade e representações sociais constitui-se como percurso necessário de estudo sobre as representações sociais dos estudantes

dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente, compreendemos que objeto da representação tem uma relação intrínseca com a identidade profissional em processo de construção.

Numa tentativa de síntese desse capítulo, argumenta-se que a familiarização da totalidade lida e analisada e reconstruída em torno do objeto investigado revela um processo histórico de precarização do trabalho docente. Nesse capítulo, compreende-se como os acontecimentos históricos, sociais, econômicos, sociológicos, biológicos, psicológicos estão interligados como partes que formam o todo da representação social sobre essa profissão. É fato que esses condicionantes são refletidos na imagem e significado construído socialmente pelos sujeitos e constituíram-se elementos da representação encontrada no grupo de licenciandos da UnB que participaram dessa pesquisa. Para tanto, entende-se ser fundamental compreender-se a base epistemológica e psicossociológica da Teoria das Representações Sociais para apreensão da construção teórica e dos conceitos e categorias utilizadas em estudos sobre representações sociais.

1.3 Base Epistemológica e Psicossociológica da Teoria das Representações Sociais

A base epistemológica que baseia as análises deste trabalho refere-se as premissas teóricas e práticas que dão origens e fundamentos para a construção da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, publicado em sua obra seminal intitulada de *La Psychanalyse, son image et son public* (1961).

No processo de construção dessa teoria, o autor conhece diversas proposições teóricas que fundamentam sua tese e busca compreender suas bases, os limites, ou a extensão, quais os fatos que podem, em princípio, ser conhecidos e quais os que não podem em função das relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Ao longo da história da filosofia, esses dois problemas epistemológicos quase nunca são tratados separadamente, já que há conexões entre eles.

A TRS tem sido considerada como um aporte teórico relativamente novo. No entanto, a origem epistemológica dessa teoria teve ascendências fecundas na Sociologia, que surge da própria incoerência interna, das tensões e das contradições que determinam a concepção social capitalista, mas foi principalmente na Sociologia de Durkheim que Moscovici (1961) retoma o conceito de representações coletivas para cunhar sua teoria denominada de Teoria das Representações Sociais (ARRUDA, 2013, 2012).

Mesmo tendo a sociologia durkheimiana como ponto de partida, o conceito de representações já é um tema discutido por alguns teóricos como Simmel, Weber, Durkheim, Lewy-Bruhl, Piaget e Freud e que é estudado por Moscovici (1961) e constitui, portanto, as bases epistemológicas da TRS. Nesse processo seminal, Moscovici (1984b) descreve sua trajetória para recuperar a epistemologia do conceito de representações sociais. Aponta que o conceito passa historicamente por duas fases distintas: a primeira, sobretudo representada pelos estudos de Simmel, Weber, Durkheim; e a segunda por Lewy-Bruhl, Piaget e Freud (ARRUDA, 2002).

1.3.1 A construção da teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais é criada por Moscovici, na década de 1960, período em que as pesquisas na Psicologia Social se concentram, sobretudo nos Estados Unidos, no levantamento de atitudes, opiniões e crenças dos indivíduos em relação a diversas áreas do conhecimento. Analisadas como puramente cognitivas e individualistas, a atitude e a opinião não podem contemplar a necessidade de explicar os processos sociais complexos nos quais são formados os comportamentos.

Assim sendo, surgem as críticas às pesquisas na área da psicologia social a propósito das pressuposições teóricas e metodológicas, baseadas no modelo individualista da psicologia cognitiva. Está pautada nos princípios da teoria comportamental e no método experimental de levantamento de dados.

Embora o conceito de atitude tenha sido amplamente estudado pela psicologia social até a II Guerra Mundial, Moscovici (1961, 1976) ao elaborar sua teoria refuta os conceitos de opinião e de atitudes, tais como vinham sendo estabelecidos, reduzindo-os a noções que anunciam avaliações ou julgamentos dos sujeitos sobre um objeto, expressando uma ação que está por vir da mesma forma que refuta a noção de imagem, meramente como reflexo.

Moscovici (1963) relembra que por um longo período a psicologia social é reverenciada como a ciência das atitudes, cujos estudos se agrupam em diversas categorias sociais, tais como: educação, democracia, economia, política etc. Apesar de estes estudos terem proeminência em distintas áreas do conhecimento, posicioná-las na perspectiva da psicologia social sugere discutir o que é partilhado pelas diferentes disciplinas. Logo, as representações sociais são concebidas de forma transdisciplinar. É inegável que Moscovici se tenha apropriado desse

conhecimento na construção da TRS; ele as considera como dimensão das representações sociais.

A elaborar o conceito de representações sociais, Moscovici (1963) o apresenta como um modelo alternativo aos conceitos de imagem, opinião e de atitudes. Ao tecer sua crítica sobre eles pontua: “Li sobre elas e cheguei à conclusão de que tais noções eram muito atomísticas e superficiais para meu propósito teórico. Uma psicologia social do conhecimento não poderia ser construída sobre tais fundamentos” (MOSCOVICI, 2005, p. 315).

Para o mesmo autor, as pesquisas fundamentadas sobre tais conceitos e teorias não lograram êxito em comprovar empiricamente o caráter preditivo das atitudes e das opiniões sobre o comportamento. A cisão epistemológica de Moscovici o leva a abdicar da adoção da pressuposição de relação direta entre estímulo e resposta e entre o mundo interno e o externo do sujeito. Considera que não há protrusão entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto são essencialmente heterogêneos em seu campo comum (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2011).

Ao elaborar a TRS, seu autor estabelece uma ruptura com a concepção tradicional e hegemônica predominante na América do Norte e na Grã-Bretanha, que concebe o sujeito separado do seu contexto social. Entende-se que essa postura crítica ostentada por Moscovici estabelece o marco inicial para construção da sua teoria, que concebe não existir separação entre o universo interno do indivíduo e o universo externo a ele. A teoria propõe uma articulação entre o psicológico e o social, e Moscovici (1971; 2005) reafirma a indissociabilidade entre sujeito, objeto e sociedade.

A psicologia social busca sobrepujar esta dicotomia, considerando o indivíduo e suas produções mentais como produtos de sua socialização em um determinado grupo social. Nas representações sociais, isso significa que essas formas de pensamento prático são, simultaneamente, campos socialmente estruturados que só podem ser abrangidos quando aludidos às condições de sua produção e aos núcleos estruturantes da realidade social, tendo em vista seu papel na criação desta realidade (MOSCOVICI, 1971; 2005).

Nessa mesma linha de raciocínio, o criador da TRS diz reconhecer no registro epistemológico a posição do sujeito na produção do objeto teórico da ciência. Sendo, portanto, capaz de desenvolver trabalho de interpretação do real em que a interpretação é característica da objetividade científica (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2011).

A inquietude e o dinamismo desse teórico acabam por despertar interesse pela teoria da informação e da construção de escalas. Comenta que seu incurso no Estudo da Opinião Pública, em Paris, com o Professor Jean Stoezel, autor de um livro clássico sobre a teoria das opiniões, contribui para que ele não apenas ganhe dinheiro, mas, sobretudo, aprenda métodos de levantamento, emprego de escalas e um pouco de psicologia social. Aponta que foi num seminário constituído por Claude Lévi-Strauss sobre esses aspectos que a ideia de representação adentra em seu vocabulário, ou em sua mente (MARKOVÁ, 2006).

Marková (2006), ao entrevistar Moscovici sobre o que o leva a estudar as RS. Ele afirma que são basicamente dois: a convicção de que o senso comum, ou o conhecimento comum, necessita ser reabilitado e a primazia da percepção seja explicada na psicologia não social, ou em uma compreensão de senso comum como pertencendo aos sentidos, ao conhecimento sensorial, seguindo a tradição da filosofia europeia.

Acrescenta que Merleau-Ponty ao abordar o conceito de percepção colabora para cristalizar a noção de representação em sua mente como a psicologia social do conhecimento pode contemplar a primazia das representações, conexa com certas ideias na afinidade entre comunicação, conhecimento e transformação do conteúdo do conhecimento (MOSCOVICI, 2005).

Esse mesmo autor reforça sua explicação advertindo que se dá pouco valor a esse conteúdo, não mais que se dá hoje, e argumenta sobre o que se pode dizer do pensamento, ou o conhecimento, quando não se sabe nada sobre seu conteúdo? Afirma que chega à conclusão que, da mesma forma como alguém pode pensar num sistema de representações que configura um conhecimento científico, igualmente é possível pensar num sistema de representações que constitua um conhecimento do senso comum. Moscovici (2005) destaca ainda que esta é a ampla questão içada por ele ao elaborar o conceito de representações sociais subsidiadas pela psicanálise.

1.3.2 Construção do conceito das representações sociais

A criação do conceito de representação social surge com Serge Moscovici em 1961. Esse autor dedica-se ao estudo da difusão da psicanálise e sua apropriação e transformação para outras funções sociais em diferentes âmbitos da população parisiense da referida época.

O conceito de representação social é egresso da tradição da sociologia do conhecimento. A proposta se torna o cerne de uma abordagem psicossociológica de Moscovici, que busca a

redefinição dos problemas da psicologia social. Para tanto, busca fugir do excessivo psicologismo americano, encontrar referências na proposta durkheimiana e reconsiderar nesta a exaltação do social sobre o individual, procurando nova compreensão dos vínculos entre estes (SÁ, 1998).

Sob esta ótica, Moscovici se volta para os fenômenos mais dinâmicos, cotidianos e fugidios, que muitas vezes escapam de uma unificação que os institucionalize forjando, assim, um espaço psicossociológico próprio. Moscovici (1984) indica a existência de dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas, os “reificados” e os “consensuais”.

Nas palavras de Sá (1998, p. 6), [...]

[...] nos primeiros, representantes do saber acadêmico e científico, há uma validação do conhecimento segundo rigores lógicos, metodológicos e objetivos, além de sua estratificação por hierarquias e compartimentalização em especialidades. O que se produz nesse âmbito visa atender a uma reprodutibilidade e uma fidedignidade. Já nos segundos impera uma ‘lógica natural’, uma legitimação de conhecimento pela atividade intelectual compartilhada socialmente no cotidiano, menos compromissada com as exigências da objetividade, verossimilhança e plausibilidade. Tais produções voltadas para o prático formam as representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais tem ainda a função de explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade. Portanto, a TRS preconizada por Moscovici está principalmente relacionada com o estudo das simbologias sociais, com o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas em nossos ambientes sociais e nas nossas relações interpessoais, e como esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado, da cultura. Isto nos leva a situá-lo entre os pesquisadores considerados interacionistas (SÁ, 1998).

A expressão representação social é uma modalidade de conhecimento gerada primeiramente da experiência cotidiana, do senso comum, da relação do ser humano com o mundo. Esses conhecimentos impregnam saberes que envolvem os aspectos cognitivos, afetivos e ideológicos como crenças e valores que formam um quadro de referências que permite aos indivíduos agirem no seu contexto social de acordo com comportamentos e práticas instituídas que visam a orientar a ação dos sujeitos (MOSCOVICI, 1978).

Porém, não é todo conhecimento que pode ser considerado representação social, mas somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade.

Nós formamos representações a fim de nos familiarizarmos com o estranho, então as formamos também para reduzir a margem de não comunicação. Essa margem é

reconhecida através das ambiguidades das ideias, da fluidez dos sentidos, da incompreensão das imagens e crenças do outro (MOSCOVICI, 2005, p. 208).

Para Moscovici (2005), a finalidade das representações sociais é fundamentalmente tornar a comunicação dentro de um grupo relativamente não problemática e diminuir o “vago” por meio de situações de consensualidade entre seus membros. Considera que esse é o cerne da questão. As representações não podem ser alcançadas transversalmente pelo estudo de determinadas crenças ou conhecimento explícito, nem tampouco inventadas através da determinação específica, antagonicamente. Elas são constituídas por meio de negociações implícitas no decurso das conversações, em que as pessoas se agrupam e se direcionam para modelos simbólicos, imagens e valores específicos partilhados.

Ao longo desse processo, as pessoas adquirem repertório comum de interpretação e explicações, de regras e procedimentos que podem ser justapostos à vida cotidiana, da mesma forma que as expressões linguísticas são inteligíveis a todos. Pois “um indivíduo isolado não pode representar para si mesmo o resultado da comunicação de pensamentos, das mensagens verbais e icônicas” (MOSCOVICI, 2005, p. 209). É isso que dá a essas estruturas cognitivas e linguísticas o formato que elas têm e, em consequência disso, elas são compartilhadas com outros a fim de serem comunicadas. Indica, portanto, o formato de pensamento e de linguagem compatível com as formas de comunicação e as coações que elas nos infligem.

As representações sociais, determinadas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, são fundamentalmente estruturas dinâmicas. É esta característica de flexibilidade e permeabilidade que as caracteriza. De acordo com Moscovici (1989), é esta distinção que as aproxima das modernas análises de discurso inspiradas em Wittgenstein (1953), que, centralizadas na relação íntima entre linguagem e ação, enfocam exatamente essa permeabilidade e essa flexibilidade.

Paradoxalmente, o estudo empírico das representações sociais desponta, repetidamente, a concomitância de conteúdos mais estáveis e de conteúdos dinâmicos, mais propensos à mudança. As representações sociais são, por conseguinte, frequentemente a expressão de permanências culturais como são o lócus da pluralidade, da heterogeneidade e da contradição. Ou seja, as representações sociais são campos socialmente estruturados na interconexão de diferentes contextos sociais e históricos (MOSCOVICI, 1989).

Uma representação social só pode ser definida se estiver presente ali algum sentido. Isso se deve ao fato de ela replicar o modelo recursivo e compreensivo de imagens, crenças e comportamentos simbólicos. Ela ostenta o caráter dinâmico, configura-se como uma rede de

ideias, metáforas e imagens, conectada mais ou menos livremente e, por isso, mais instável e fluida que as teorias. Estas podem torná-la estática, uma vez que introduzem uma hierarquia e seus respectivos modelos de ação.

Guareschi e Campos (1996) creem que Moscovici não elabora um conceito específico para representações sociais, mas ao definir o que elas não são, por meio de seus escritos e pesquisas, ele nos dá prova circunstancial que podem orientar a construção de um conceito, ou que nos consente ter conhecimento do que é uma representação social. Esclarece não ter sido objetivo do teórico definir uma teoria acabada, fechada ou até mesmo engessada, mas proporcionar mais uma possibilidade de compreensão dos diferentes fenômenos e objetos do mundo social.

Jodelet (2005), ao desenvolver seu estudo sobre loucura e representações sociais, fundamentado na teoria moscovicianiana, não só amplia o conceito de RS como uma nova perspectiva de compreender o fenômeno da TRS, que denomina como “abordagem histórico-cultural” (JODELET, 2005, p. 7), como dá enorme contribuição à TRS, ao investigar como os conceitos da psicanálise saem seu campo original, científico (reificado) e passam a integrar o pensamento comum (consensual) das pessoas na vida cotidiana.

A pesquisadora consagra-se como ícone da TRS, aprofunda a teoria, elabora explicações práticas sobre a sua aplicação, apresenta conceito. Tem publicado trabalhos e participado de congressos internacionais, apresentando, discutindo e propondo a TRS como opção teórica às investigações sobre fatos sociais nas diversas áreas do conhecimento.

Depois de vinte anos, de fato, um domínio de pesquisa se constituiu em torno de um conceito [de representação social], com objetos e com um quadro teórico específico. As coisas se passam assim na ciência. Inicialmente aparece um conceito, diz o que ele é [...]. Depois se observa como ele é feito, e o que ele faz. (JODELET, 1984, 1988, p. 357).

Jodelet (1984, 1989a, 2001) conceitua representações sociais como modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a apreensão da totalidade social. Nos estudos de representações sociais, a autora orienta que devemos considerar também elementos da subjetividade, pois o sujeito se constitui enquanto ser social, não podendo ser considerado como produto de determinações sociais nem produtor autônomo, pois que as representações são constituições contextualizadas, decorrentes das condições em que surgem e circulam. Além disso, expressa a realidade interindividual, uma manifestação do afeto. As representações são interpretações da realidade, são sempre intercedidas por dimensões históricas e subjetivamente instituídas (JODELET, 2005).

Cabe-nos ressaltar que na concepção psicossociológica sugerida por Moscovici (1984) os indivíduos não devem ser considerados somente processadores de informações, mas, sobretudo, como pensadores ativos que produzem e comunicam constantemente suas próprias representações e buscam respostas específicas para os problemas que se colocam a si próprios no cotidiano, a partir da sua percepção da realidade (SÁ, 1995; SPINK, 1996).

Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos Abric (1998; 2000), estudioso da estrutura das representações sociais. Ele reconhece que o ponto de partida da teoria das representações sociais é de fato a renúncia da dicotomia entre sujeito-objeto. Segundo esse mesmo autor, essa concepção é advinda das abordagens behavioristas, que não consideram a existência da realidade objetiva *a priori*, defendem que toda “realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependendo de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 1998, p. 27).

Para o autor supracitado toda representação é, conseqüentemente, uma visão global e unitária de um objeto, mas ao mesmo tempo de um sujeito. Essa representação reestrutura a realidade para consentir a conexão das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas.

Assim, possibilita a definição de representação como uma visão funcional do mundo, que, ao mesmo tempo, propicia ao indivíduo a possibilidade de dar sentido às condutas e compreender a realidade concreta a partir do seu código de referências, consentindo, portanto, ao sujeito a possibilidade de se harmonizar-se e de situar-se nesta realidade.

Tendo como ponto de partida essa definição, pode-se entender a proposta de Abric (1988) para estudar as representações sociais como uma estrutura, a partir da ideia de que o conjunto de elementos que constituem uma representação, tais como o conjunto de crenças, opiniões e atitudes a propósito de um objeto social, compõe a estrutura dessa representação.

Para Jodelet (1984), a representação social indica um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo.

A partir dessa percepção, ao invés de conceber uma representação como aquilo que se dá entre a percepção de algo e a formação de seu conceito, Moscovici a designa como um processo que torna cambiável e engendra percepção e conceito. Uma representação social

Dita de forma mais explícita o autor esclarece que “toda figura um sentido e a todo sentido uma figura [...]”. O que está em jogo são os processos dessa representação, que “têm a função de destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto inteligível, isto é, interpretá-lo” (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

Enquanto elemento que compõe o conceito de RS, a imagem não se separa do potencial inventivo dos objetos e dos sujeitos, que reelaboram, constituem e são constituídos dando novas configurações. Desse modo, Moscovici (1961, 1976) defende que quando o sujeito manifesta suas opiniões e atitudes sobre um objeto ele já estabelece uma representação desse objeto, o que equivale a dizer que estímulo e resposta se formam juntos, ao antagônico da forma dicotômica que era até então defendida (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011).

De fato, as imagens, as opiniões são ordinariamente examinadas, estudadas, pensadas, unicamente pelo que elas traduzem da posição, da escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade (MOSCOVICI 1961, 1976). Assim, controverte-se tão somente o sentido do conteúdo simbólico elaborado pelos sujeitos ou pela sociedade que, intercambiando suas formas de ver, tende a se entusiasmar ou a se modelar mutuamente.

Na tentativa de coerência e articulação, estes conceitos são recusados e, concomitante, considerados como elementos da RS uma vez que esta, compreendida como uma “teoria” do senso comum, coloca em ação sistemas com “uma lógica e uma linguagem própria”, com “uma estrutura de implicações” que engloba tanto os conceitos como os valores a eles agregados (MOSCOVICI, 1961,1976, p. 47). Portanto, as imagens, as opiniões e as atitudes, quando arraigadas nesse sistema em que se sustentam as RS, deixam de ser concebidas como objetos isolados e parciais e passam a ser vistas em sua totalidade (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011).

A concepção de Moscovici desses múltiplos conceitos confere a eles inovação e competência intelectual, posicionando-os em outra totalidade epistemológica. Conceitos já materializados na época – imagens, atitudes, valores, crenças, opiniões e normas sociais – tomam nova dimensão no aprofundamento da sua teoria, fundamentados numa perspectiva epistemológica, estabelecendo, assim, ruptura com a dicotomia clássica. Nessa direção, Castro (2014) afirma que em Moscovici não cabe mais essa discussão clássica, já antes rompida pelo surgimento das ciências sociais.

A TRS, considerada por Doise (2002) como uma “grande teoria”, demonstra a fidelidade de Moscovici à sua perspectiva epistemológica, que o leva a formular dois conceitos básicos da sua teoria – objetivação e ancoragem.

A objetivação e a ancoragem têm afinidade com a formação e o funcionamento da representação social, que se elucidam a partir de suas condições de emergência e de circulação, que foram as interações e as comunicações sociais, persistindo no fato de que eles dão as condições para se pensar a intervenção do social na elaboração cognitiva.

Esses conceitos são considerados pelo autor como fundamentais na elaboração das RS, uma vez que organizam as ideias que se transformam em objetos do senso comum. A partir dessa organização ocorre a objetivação, explica que “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-os (conservando distanciamento a seu conceito). É também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 111), estranho ou desconhecido. “Ao se objetivar, absorve-se um excesso de significações, que são materializadas, e transplanta-se, para o nível da observação, o que era apenas inferência ou símbolos” (GUERRA; ICHIKAWA, 2011, p. 6).

De acordo com Moscovici (1984, 2005), o processo estranho e desconhecido torna-se familiar, desenvolve-se tanto na natureza psicológica como na social: o da objetivação e o da ancoragem, que tem por objetivo “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo” (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 63). Portanto, a função de uma representação é tornar o extraordinário em ordinário, sendo a sua formação dada por esses dois processos principais.

O processo da objetivação torna real um esquema conceitual, dando à imagem uma referência material, gerando flexibilidade cognitiva; de outra forma, filtra o excedente de significações e materializa-as. No transcurso desse processo, a observação dos homens transforma-se; as manifestações dos sentidos, e o universo estranho ou desconhecido torna-se familiar a todos. Assim, ocorre o processo de “coisificação”, de mudança de ideias em coisas fora do entendimento do sujeito, suprimida na coerência da ciência e em alguns componentes do senso comum.

Jodelet (1984) afirma que a objetivação é o processo pelo qual o indivíduo reabsorve um excesso de significações, materializando-as, ou seja, é um processo de construção formal de um conhecimento pelo indivíduo.

A objetivação da realidade material a um objeto abstrato fortalece o aspecto icônico de uma ideia imprecisa, o que se associa a um conceito de imagem. Em um segundo momento, sucede uma naturalização desse objeto, atuando no sentido da construção social da realidade. Pela ancoragem, o objeto é classificado entre as redes de significações da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais.

A objetivação transforma o concreto aquilo que era abstrato, “trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou grupo.” (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 110-111). Ou seja, transforma o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em percepções que nos são familiares.

A objetivação conduz, como se sabe, a tornar real um esquema conceitual, a duplicar uma imagem em uma contrapartida material, resultado que tem, inicialmente, um caráter cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e ativa no ciclo das infracomunicações pode se tornar superabundante (MOSCOVICI, 1961, 1976, p. 107- 108).

Berger e Luckmann (2008) sublinham a relevância da significação na forma da cultura humana de comunicação no processo de objetivação, pois ela institui códigos inteligíveis de significados subjetivos da realidade. Cita como exemplo as significações linguísticas, que para ele são as mais comuns. Sendo assim, a objetivação é definida por Jodelet (2001, 2005) como o processo por meio do qual o indivíduo apreende determinadas significações, transformando-as em materiais cognoscíveis, ocorre o processo de construção formal do conhecimento, utilizando-se dos elementos que a compõe, ou seja, da seleção, da descontextualização, da formação do núcleo figurativo e da naturalização. Ela explica que em objeto complexo, como uma teoria, a objetivação é composta por três fases, a saber:

A primeira, a seleção e a descontextualização dos elementos da teoria referem-se aos critérios culturais. Cabe-nos considerar que nas diferentes classes sociais nem sempre as pessoas do grupo têm acesso aos mesmos conhecimentos, sendo assim, são alcançados de forma fragmentada e distorcida da sua procedência, todavia são inteligíveis ao conhecimento popular.

Na segunda, o núcleo figurativo, Jodelet (2001, 2005) destaca que ele está relacionado ao processo psíquico interno pelo qual o indivíduo procura tornar um fenômeno, objeto e/ou conhecimento novo, em algo familiar coeso com o seu referencial e, para isso, cria uma percepção do objeto que esteja de acordo com sua visão de mundo (MOSCOVICI, 2004;

JODELET, 2001). De tal modo, pode ser compreensível a representação dos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente.

A terceira, a naturalização, permite ao indivíduo materializar os elementos das ciências em elementos da sua realidade de senso-comum. Naturalizando os esquemas conceituais, no qual o indivíduo dota-os de uma realidade e de significado próprio, coeso com as suas capacidades de apreensão, bem como com seus imprescindíveis esforços de extinguir as contradições que fragilizem a base de suas representações sociais já cristalizadas (JODELET, 1984; MOSCOVICI, 2004).

Essas três fases aparecem nas representações objetivadas pelos sujeitos deste estudo, no processo dialético de materialização do conhecimento que os levam ao suposto declínio dos cursos de licenciatura. As representações construídas em torno do trabalho docente podem ter sido arraigadas e naturalizadas na cultura, passando pelo processo de objetivação e ancoragem.

A objetivação não avaliza a inclusão orgânica dessa informação. É o processo de ancoragem, em analogia dialética com a objetivação, que o tornará possível, por meio da tensão das três funções fundamentais da representação da realidade: função cognitiva de integração da novidade; função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais (JODELET, 1996; COSTA; ALMEIDA, 1999).

Jodelet (2005) considera que a ancoragem pode ser transformada em diferentes modalidades, tais como enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido e materialização do saber. Para ela, a ancoragem esclarece o modo pela qual os conhecimentos novos surgem, são interligados e transformados no conjunto dos conhecimentos socialmente constituídos e na rede de acepções socialmente instituídas e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar a realidade, e posteriormente são nelas incorporadas como categorias de apreensão e de ação.

Em estudo precedente, Jodelet (2001) apresenta o conceito de ancoragem como o enraizamento social da representação social e de seu objeto, sendo que a influência do social manifesta-se na significação e utilidade que lhe são atribuídas. Outro aspecto citado pela autora faz referência à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente.

A ancoragem, como consignação de sentido, está relacionada ao jogo de significações externas que incidem sobre as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da representação. Isso porque os conteúdos de uma representação estão vinculados à significação que um dado objeto, fato, fenômeno ou ideia tem para determinados grupos sociais. Daí que a um mesmo objeto se inscrevem diferentes perspectivas,

encarnando diferentes sistemas de valores ou de contra valores, dependendo da inserção social e cultural dos indivíduos (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 275).

A ancoragem como ferramenta de apreensão do conhecimento possibilita a compreensão das relações constituídas entre os diferentes elementos da representação. Essas não só revelam as relações sociais, mas também contribuem para construí-las. Isso porque a representação forjada no grupo acaba contribuindo como pressuposto referencial que viabiliza a comunicação e influência aqueles que dele participam, tornando os elementos da representação social categorias que possibilitam a compreensão da realidade por meio da leitura, generalização e teoria de referência, que dão a dimensão da realidade daquele grupo (COSTA; ALMEIDA, 1999).

A ancoragem corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um preceito de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão naturalmente acessíveis na memória. A ancoragem permite ao sujeito unir o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, nomeando-o em função dos vínculos que este objeto mantém com sua inserção social. Portanto, “um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes” (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 110).

Pelo processo de ancoragem, a sociedade transforma o objeto social em um instrumento que ela pode dispor, e este objeto é colocado sobre uma escala de preferências nas relações sociais existentes. Podemos dizer que a ancoragem transforma a ciência em um quadro de referência em rede de significações (MOSCOVICI, 1961, 1976, p. 170-171).

É a compreensão das interconexões entre a objetivação e a ancoragem que nos permite abarcar determinados comportamentos, porquanto o núcleo figurativo da representação está intrinsecamente ligado à relação entre o sujeito e o objeto e suas significações.

Observamos que as representações construídas em torno do trabalho docente e da precarização da profissão magistério, em epígrafe, evidenciam elementos dos conhecimentos e reminiscências. A propagação das percepções acerca de objetos da realidade se torna peculiar aos membros da comunidade, induzindo os sujeitos a apresentar determinados comportamento, percepções e ideias de determinados objetos, conforme as representações conferidas pelo grupo social quanto àquele objeto. Segundo Jodelet (2001 e 2005), ao solidificar mentalmente um objeto, na forma de representação social, este se cristaliza e é traduzido em operações de pensamento e ação na interação cotidiana com o mundo, e isso se dá em decorrência da ancoragem e da objetivação.

Moscovici (2004) alerta para o fato de que os indivíduos formam diferentes representações, concomitantemente coerentes com as ideias, valores, crenças. Enfim, compartilha com o pensamento do grupo ao qual estão inseridos. Esse sistema de pensamento é utilizado tanto pelo indivíduo como pelo grupo como referência para a interação positiva, ou negativa, de um novo objeto (COSTA; ALMEIDA, 1999).

Desse modo, é factível que a representação social dos (as) alunos (as) dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente e a precarização da profissão tenha, na sua totalidade histórica, constituído diferentes núcleos figurativos de representações dos sujeitos e paralelamente do grupo social, sobressaindo os aspectos supostamente “não atrativos” ao trabalho docente.

Há algum tempo, Moscovici (1961, 1976, 2004) busca evidenciar em suas obras a distinção entre universos consensual e reificado. Reforça a tese de que o universo consensual é o conhecimento do senso comum, enquanto o conhecimento reificado é o conhecimento científico. Eles diferem um do outro quanto ao tipo de pensamento e métodos de raciocínio: o consensual não é ato sistemático, apoia-se na memória coletiva, no consenso, enquanto o reificado procede sistematicamente da premissa para a conclusão, apoia-se naquilo que ele considera puros fatos. No entanto, ambos são baseados na razão.

A TRS busca analisar o conhecimento produzido no cotidiano e no processo de construção da realidade, a partir das relações sociais com o mundo. Ela contempla esses dois universos. Por tratar-se de duas categorias esclarecedoras do campo conceitual adotado neste projeto e, posteriormente na tese de doutoramento, consideramos fundamental compreendê-las na totalidade da sua envergadura teórica.

1.3.4 Universos consensual e reificado

O conhecimento surge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, no mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressões, satisfações ou frustrações. Nessa perspectiva, “a psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (MOSCOVICI, 2004, p. 9).

Moscovici (2004) justifica sua “primeira razão” que o a estudar as representações sociais, foi à convicção de que o senso comum, ou o conhecimento comum, necessita ser

habilitado. “Ele não pode ser tratado como algo irracional, mas como um importante terceiro fator entre conhecimento científico e ideologia” (MOSCOVICI, 2004, p. 315).

Em sua obra memorável, Moscovici (1961, p. 1-2) revela sua veemência em compreender “não a validade interna das escolas psicanalíticas ou da psicanálise em geral, mas estudar os processos alusivos a seu enraizamento na consciência dos indivíduos e dos grupos” ou “a passagem de uma forma de conhecimento a outro”. Com essa publicação, o teórico consagra um campo novo de pesquisa em psicologia social, enfocando o pensamento de senso comum.

Ao propor a abordagem das representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente e a precarização da profissão, partindo do senso comum, inicialmente pode parecer algo paradoxal se adotarmos como parâmetro outras teorias, em que o senso comum e o cotidiano são ou foram desconsiderados como objeto do conhecimento científico e foi por muito tempo relegados pelas ciências.

No entanto, a TRS, inaugurada por Serge Moscovici, abre espaço para que o senso comum da vida cotidiana ingresse no universo reificado ou científico. Ele destaca a importância de se estudar “o processo de compreensão do real, das condutas e da linguagem conexa, por uma concepção elaborada no quadro de uma ciência particular”, ou ainda a construção seletiva do conhecimento do senso comum, tendo como referência um conhecimento científico (MOSCOVICI, 1961, p. 1).

Para tanto, ela propõe a existência desses dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os reificados e os consensuais. Nos universos reificados é onde “[...] circulam as ciências, que procuram trabalhar com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar até mesmo certa hierarquia”. Já nos “universos consensuais [...] estão as práticas interativas do dia a dia, produtoras as representações sociais” (MOSCOVICI, 1978, 1984, 2005, p. 212).

Corroborando essa definição, Sá (1998, p. 6) acrescenta:

Nos primeiros, representantes do saber acadêmico e científico, há uma validação do conhecimento segundo rigores lógicos, metodológicos e objetivos, além de sua estratificação por hierarquias e compartimentalização em especialidades. O que se produz nesse âmbito visa atender a uma reprodutibilidade e uma fidedignidade. Já nos segundos impera uma ‘lógica natural’, uma legitimação de conhecimento pela atividade intelectual compartilhada socialmente no cotidiano, menos compromissada com as exigências da objetividade, verossimilhança e plausibilidade. Tais produções voltadas para o prático formam as representações sociais.

Segundo Moscovici (2004, p. 50) “em um universo consensual, (senso comum) a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício”. Dessa maneira, conjectura-se que nenhum membro tenha competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência solicitada pelas circunstâncias.

Na concepção de Almeida, Santos e Trindade (2011), o senso comum começa a adquirir importância como objeto de estudo, na medida em que deixa de ser visto como mito ou como um pensamento tradicional, para se tornar algo moderno, originado da própria ciência. A psicologia social, estabelecida por Moscovici, considera que o conhecimento nunca é uma simples descrição ou cópia do estado das coisas. Ao contrário, é sempre produzido por meio da interação e da comunicação, sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que neles estão implicados.

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 2004, p. 8).

A representação social está ligada ao modo como os sujeitos sociais percebem os acontecimentos da vida cotidiana, as informações da realidade, da totalidade, dos fatos, das pessoas, das coisas, etc. Destarte, as representações sociais estão relacionadas aos conhecimentos que se acumulam a partir do aprendizado, das informações, dos conhecimentos e modelos de aforismos que se recebem e transmitem nos diferentes espaços sociais nos quais se está inserido (JODELET, 1989).

Moscovici (1978) afirma que quando os grupos sociais se expressam a respeito de um determinado objeto manifestam suas opiniões, suposições, atitudes ou julgamentos, que são constituídos de diferentes modos, de acordo com grupos, as culturas ou classes, instituindo, assim, dimensões dos universos de opinião, influenciados por e nesses contextos. Sua percepção sobre essa questão leva-o a formular a proposição de que cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A respeito dessas dimensões o autor explica que a informação – dimensão ou conceito – relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo tem em relação a um objeto socialmente valorizado. Essas dimensões nos nortearão ao longo do processo de investigação sobre o trabalho docente e a precarização da profissão, possibilitando-nos a compreensão da organização dos conhecimentos a respeito deste assunto.

No que concerne aos campos de representação, eles nos fornecerão os elementos para apreensão da ideia de organização social, de imagem, do teor conceitual real e limitações das hipóteses alusivas e específicas do objeto da representação. Portanto, pesquisar o modelo social, imagem, crenças, atitudes e comportamento em relação ao tema de nossa tese nos dará a noção e concretude e dimensões do conteúdo da representação social em estudo.

Na concepção moscoviana, os conteúdos apreendidos estão proporcionalmente ligados à produção das representações sociais. No entanto, no processo de qualificação de uma representação de social não basta determinar o agente que a produz, faz-se necessário conhecer “quem” produz esses sistemas. Nesse âmbito, é menos instrutivo do que saber “por que” se produzem, haja vista que as RS podem sofrer distinções em relação a diversos sistemas que são também coletivos.

Assim, Moscovici (1978) considera que a melhor opção para se entender o sentido do qualitativo social é destacar a função retribuída a ela, mais do que as conjunturas e heterogeneidade que reflete. Esta lhe é oportuna, no comedimento dos processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Para esse mesmo autor, esta função é específica da representação social, uma vez que distingue a diferença entre a ciência e a ideologia. A primeira tem como objetivo o domínio da natureza e a segunda se esforça por fornecer princípios gerais de finalidades ou tentou explicar as ações de um grupo (MOSCOVICI, 1978).

Tanto a ciência como a ideologia, a filosofia e a arte indicam comportamentos e comunicações apropriadas, sofrendo transformações em consenso como construções representativas, no entanto, não consiste no objetivo principal delas. Ao passo que a passagem de uma teoria à sua representação suscita comportamentos ou visões socialmente adaptadas ao estado do conhecimento atual (MOSCOVICI, 1978).

Por conseguinte, as representações sociais inventam realidades e dão sentidos a estas, na medida em que elas sofrem modificações de ordem cognitiva como ainda registram as implicações da ciência nas relações coletivas concretas. Esta é a uma peculiaridade das representações sociais, que guiará nossa pesquisa, considerando tanto o universo consensual quanto o reificado, bem como suas interpretações, aplicação e transformações.

Dessa forma, afirma-se que ao formular uma representação do trabalho docente, o grupo poderá expressar diferentes formas de pensar e de ver o que existe e subsiste na sua memória,

advinda das representações oriundas do universo consensual, e constituir-se em objeto de pesquisa e de cientificidade.

1.3.5 Contribuições à Teoria das Representações Sociais

A TRS é uma concepção relativamente nova, sua matriz é construída por Moscovici (1961). Apesar de conter desde a sua origem os elementos basilares para sua inserção no universo científico, foi ao longo das últimas décadas objeto de estudo de diversos pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento, assumindo o caráter transdisciplinar e construtivista. Os teóricos que mais se despontaram no aprofundamento da TRS foram: Denise Jodelet, considerada a colaboradora principal, mais fiel à matriz do protagonista e, portanto, sua divulgadora, além de Jean-Claude Abric e Willem Doise. São três vertentes não antagônicas, que comumente são utilizadas concomitantemente em pesquisas sociais com foco nas RS.

A vertente defendida por Jodelet tem sido a mais adotada por estudiosos da área por considerá-la a compreensão teórica mais fiel à de Moscovici. É de autoria dessa grande contribuidora o conceito de RS mais aceito no universo científico: “São uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36). Apesar de ter sido amplamente discutido ao longo dessa tese, cabe retomá-lo para aproximar a perspectiva apontada pelos dois outros estudiosos de RS. Sua valiosa contribuição consiste em investigar, analisar e descrever a origem histórica de uma representação e extraí-la dos sujeitos (JODELET, 2001; GUARESCHI; CAMPOS, 1996; RESENDE, 2013).

Almeida (2001, p. 136) reconhece também que “Jodelet [...] apresenta o conceito de representações sociais fundamentado numa perspectiva histórico-cultural, seguindo o caminho de Moscovici para estudar os fenômenos sociais”. Mesmo sendo essa abordagem central a adotado nesta pesquisa, as outras vertentes são aplicadas transversalmente como complementares da investigação do objeto na nossa investigação: as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente e a precarização da profissão.

Neste sentido, apresentam-se os pressupostos teóricos de Doise e Abric, que apesar de algumas variações interpretativas, abordadas ao longo deste capítulo, ambos têm em comum a raiz da teoria de Moscovici, sobretudo no que se refere aos processos formadores das representações sociais, ou seja, a objetivação e a ancoragem.

Ambos também buscam definir RS, sem desprezar sua epistemologia teórica. Doise (2001) concebe as representações como princípios geradores de tomadas de decisão conexas às inserções específicas do sujeito no conjunto das relações sociais. Sua concepção é de cunho mais sociológico, procurando apreender como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações.

Ao propor sua abordagem estrutural da representação social, denominada de Teoria do Núcleo Central, Abric (1994a, 1994b, 1996) a define “a representação social como um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações de um dado grupo social elabora sobre um objeto como resultado de um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico” (ABRIC, 1996, p. 11).

Complementando o conceito, Abric (2002, p. 28) explica que a RS é, portanto, “uma visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito”. Ela “reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas”. Assim, a representação permite um espectro funcional do mundo, que, por sua ocasião, consente ao sujeito dar um sentido às condutas e compreender a realidade por meio do seu sistema de códigos, possibilitando-lhe acomodar-se e descobrir-se no contexto da sua realidade social (ABRIC, 2002).

A partir desse enfoque, parte-se do pressuposto de que a RS não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização de significados que funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos alunos dos cursos de licenciatura. É, além disso, determinante dos comportamentos e seus aprendizados, devendo, portanto, contemplar a dimensão cognitivo-estrutural no seu âmago.

Para Abric (2002), a disposição da RS apresenta como particularidade exclusiva a de ser organizada na imediação de um núcleo central, possibilitando constituir um ou mais elementos que dão sentido à representação. A RS é elemento do sistema sociocognitivo próprio, subdividido dois subsistemas: o núcleo periférico e o sistema periférico.

Esclarecendo melhor essa questão Costa e Almeida (1999) explicam que o núcleo periférico corresponde ao elemento – ou elementos – mais estável da representação, o que mais resiste à mudança; e o sistema periférico corresponde aos elementos mais acessíveis, mais vivos e mais concretos da representação. Alves-Mazzotti (2005, p. 298) acrescenta que “o núcleo central é responsável pelo significado, pela organização interna da representação, por sua estabilidade e resistência às mudanças, assegurando, assim, sua permanência”. Estabelece a

base consensual da representação, aquela que decorre da memória coletiva e do sistema de normas do grupo.

Já o sistema periférico, instituído pelos demais dados da representação, é dotado de flexibilidade, possibilitando que a representação seja estabelecida de forma mais concreta, ancorados na realidade imediata, adaptados às mudanças no contexto e à história de vida de cada um. Ao agrupar, internalizar e reinterpretar as transformações nas condições concretas, ele resguarda o núcleo central (ABRIC, 1994a).

Nas palavras do autor,

O sistema central é, portanto, estável, coerente, consensual e historicamente definido. O sistema periférico, por sua vez, constitui o complemento indispensável do sistema central do qual ele depende. Isso porque, se o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico, por sua vez, é funcional. Isto quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento (ABRIC 1994a, p. 4).

Abric (1994a) acrescenta que essa apreensão é relevante quando o que se busca, encontra proposições presumíveis para desencadear modificações das representações sociais de um grupo, por entender que estas constituem obstáculo para o desenvolvimento de práticas sociais alternativas às vigentes.

Estudar a ancoragem das representações sociais é procurar um sentido para a combinação singular de noções que formam o seu conteúdo. Esse sentido não pode ser definido apenas pela análise interna dos conteúdos semânticos de uma representação, ele se refere necessariamente a outras significações que regem as relações simbólicas entre os atores sociais (DOISE, 2002; ALVES-MAZZOTTI, 2005, 2008).

Retomando aqui a discussão sobre ancoragem vista sob a ótica da Teoria do Núcleo Central, que conserva as bases da TRS, “ancorar, portanto, não é um mero processo cognitivo ou semiótico, uma atribuição de sentido que passa a fornecer uma nova categoria à grade de leitura do mundo” (ARRUDA, 2002, p. 141). A ancoragem moderniza invariavelmente exterioridades que compõem o núcleo da representação, dando-lhes nova aparência.

Da mesma forma acontece com a remodelagem de comportamentos coletivos, em função de diversos fatores, inclusive em comparação às condutas anteriores, mesmo se amparados em valores semelhantes. Portanto, reconstruir o conjunto de sentidos também reedita o conjunto de ações, dando nova configuração e incorporando um novo conhecimento.

Doise, ao criar o Laboratório de Psicologia Social Experimental na Universidade de Genebra, Suíça, desenvolve estudos sobre as RS, fundamentadas na intervenção dos sistemas de crenças compartilhadas sobre a organização e o funcionamento cognitivos. Torna-se o principal expoente da abordagem societal da psicologia social (ARRUDA, 2009; STAERKLÉ; SPINI, 2004). Essa abordagem das RS assume uma dimensão mais sociológica, destacando a inserção social dos indivíduos como fonte de mudança dessas representações. O objetivo central é o de ligar o individual ao coletivo, de compreender as formas de articulações explicativas de natureza singular com explicações de ordem societal, confirmando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são encaminhados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais).

Os psicólogos sociais de Genebra, liderados por Doise (2002), têm como finalidade inicial demonstrar, com métodos experimentais, que as interações sociais podem promover a manifestação e o desenvolvimento de certas operações cognitivas (ALMEIDA, 2009). Tal descoberta teve como inspiração a teoria de Piaget (1980), que atribui destaque aos determinantes sociais do desenvolvimento cognitivo, aliada a algumas ideias de Vygotsky (1991).

O estudo desenvolvido pela escola de Genebra busca, a partir do método experimental, revelar que o indivíduo se apropria dos instrumentos cognitivos socialmente constituídos e que há mais desempenho das crianças nas atividades cognitivas quando elas praticam em conjunturas grupais ou com um adulto (DOISE; MUGNY, 1981).

Na concepção dos pesquisadores da escola, o método experimental deve considerar as normas e as representações construídas nas relações sociais cotidianas. Esses pesquisadores sustentam a tese de que os conflitos sociocognitivos provocados pela interação social impulsionam o desenvolvimento cognitivo.

Há um conflito sociocognitivo quando, em uma mesma situação [de interação social], são produzidos socialmente diferentes enfoques cognitivos para o mesmo problema. Em condições adequadas, a presença desses diferentes pontos de vista pode favorecer sua coordenação dentro de uma nova solução mais complexa, porém mais conveniente que qualquer dos enfoques prévios considerados isoladamente (DOISE, 2001, p. 15).

Desses estudos experimentais sobre o conflito sociocognitivos permitem a elaboração do conceito de “marcação social”. Mugny e Doise (1983) ao elaborá-lo tornam evidente que a atividade cognitiva é caracterizada socialmente. Na abordagem societal das RS, as respostas cognitivas envolvidas no processo de resolução de um conflito estão carregadas dos significados sociais, ou seja, de marcas sociais.

Nesse sentido, Doise (2001) aponta três características que determinam a compreensão de marcação social: a primeira determina a circunstância na qual se dá uma correlação entre as respostas que resultam das regulações sociais e as respostas que procedem da organização dos esquemas cognitivos; a segunda abre espaço para o desenvolvimento cognitivo. Esta correlação deve propiciar ao sujeito a comparação de respostas de diversas naturezas; a terceira é a forma pela qual a marcação social assegura a elaboração de novas respostas cognitivas. É o conflito sociocognitivo, ou seja, é a comparação de respostas conflitantes que podem dar espaço à elaboração de novas respostas.

Ao admitir esta ideia, Almeida (2009, p. 722) esclarece que é possível analisar “o desenvolvimento sociocognitivo como resultante, do mesmo modo, da apropriação da herança cultural e do questionamento de respostas que fazem parte dessa mesma herança”. Para Almeida (2009), esse conceito revela como os estudos sobre as interações sociais deixam suas contribuições sobre os estudos experimentais do desenvolvimento social da inteligência.

De acordo com essa autora, os trabalhos experimentais desenvolvidos por Doise adotam uma correlação muito clara, de uma comprovação *a priori* da necessidade de suplantar os postulados teóricos, principalmente os empregados com frequência pela psicologia social, que decorrem da experimentação em Psicologia do Desenvolvimento Sociocognitivo, orientando aos estudos das representações das relações sociais entre grupos.

No que diz respeito particularmente à experimentação aplicada aos estudos das RS, Almeida (2009, p. 723) ressalta que as pesquisas de Doise são, desde sua origem, “entradas nas relações entre grupos e, em Genebra, ele retoma um caminho já iniciado em Paris com Moscovici, quando na abordagem societal das representações sociais trabalharam sobre a polarização coletiva”.

A adoção dessa abordagem no estudo das representações sociais dos alunos sobre o trabalho docente e a precarização da profissão parte do pressuposto de que há relação entre a busca de respostas para o “conflito”, traduzidas nas questões da nossa pesquisa de doutorado. Entendemos que os elementos sociocognitivos são consequências e/ou das formas de apropriação da herança cultural e da busca de respostas para o problema, que também nasce da herança cultural e pode ser submetido ao estudo experimental. As vertentes da TRS constituem subsídios teóricos e metodológicos que favorecerão a análise do fenômeno investigado.

1.3.6 Transformações em representações sociais

Partimos do pressuposto de que as representações sociais do trabalho docente e o processo de precarização do trabalho têm natureza histórico-científica e podem ser transformadas. “A realidade educativa não se transforma pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores” (MOSCOVICI, 2005, p. 298).

A perspectiva de que as representações podem ser transformadas está internalizada na TRS não só no pensamento de Moscovici, como dos demais pesquisadores aqui citados.

Para estudarmos as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais da UnB sobre o trabalho docente, partimos do pressuposto de que tais representações podem se transformar. Para tanto compreendemos que esse processo exige mudanças substanciais em vários campos sociais. A mudança nas representações surge com o pensamento de Durkheim, (1968) e foi incorporado ao pensamento de Moscovici (2001) que de modo incisivo afirma:

É claro que as representações sociais podem se modificar, mudar de estado, se transformar. Apesar de tudo, parece que elas são caracterizadas, contrariamente às representações individuais, por uma grande estabilidade e que ‘somente os eventos de gravidade suficientemente conseguem afetar o ambiente mental da sociedade’ (DURKHEIM, 1968, p. 609 *apud* por MOSCOVICI, 2001, p. 48).

Na concepção desse autor, o aparecimento dos acontecimentos – considerados por um grupo como preocupante e capaz de ameaçar sua organização contemporânea para sua sobrevivência – provoca, comumente, a emergência de adoção de novas ações, que podem ser impostas do exterior, ou autoimpostas pelo grupo, para adaptar-se à nova situação, principalmente quando as RS referentes ao objeto analisado são afetadas.

Assim, acredita-se que a representação que os alunos manifestam hoje pode mudar. Essa mudança poderá ocorrer com a adoção de novas práticas por imposições pelos agentes exteriores ou interiores ao mesmo grupo, ou ainda por eventos expressivos capazes de mobilizar a sociedade.

1.3.7 A construção do conhecimento em representações sociais

A construção do conhecimento próprio à abordagem das representações sociais na psicologia social acompanha o movimento de desenvolvimento da ciência moderna, impulsionado pelas revoluções na física, a partir da composição da Física Quântica, que

possibilita colocar o sujeito do conhecimento no primeiro nível da produção do objeto teórico dos diversos discursos científicos. Para Birman (2006), estes assumem o *status* de produções históricas, e não há proposição de verdades universais.

As pesquisas em representações sociais devem buscar explicações para os fenômenos sociais, levando em consideração não apenas conhecimentos intrínsecos da sociedade nem pensamentos individuais, mas elucidações elaboradas por indivíduos que pensam, mas não pensam sozinhos; indivíduos que sofrem a influência dos aspectos sociais, sendo ao mesmo tempo constituintes e constituídos por este social. As representações sociais como forma de conhecimento são baseadas nas experiências dos sujeitos, que contribuem para a construção de saberes sociais. Nesse processo, são construídas as representações, configurações de conhecimento que circulam nos contextos sociais, norteando suas condutas e comportamentos.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis por que construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos, às vezes convergindo; outras, divergindo para o compreender, o gerenciar ou o afrontar (JODELET, 1993, p. 1).

Jodelet (1993) afirma ainda que é por esse motivo as representações sociais são tão respeitáveis na vida cotidiana. Elas nos conduzem no modo dar nome e definir um contíguo de distintas exterioridades presentes na realidade cotidiana dos sujeitos, na forma de interpretá-los, estatuí-los e, conforme seja, de tomar uma atitude a respeito e defendê-la. Para ela, as representações sociais nos permitem abordar fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por um trabalho científico.

Jovchelovitch (1995, p. 17) reforça essa tese e acrescenta que a TRS “questiona ao invés de adaptar-se e [...] busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições”. A finalidade não é a busca da comprovação ou falseamento da realidade como ciência, mas de ampliação do conhecimento, do domínio do mundo e das situações que comparecem à vida cotidiana, desafiando-nos a buscar a compreensão destes no contexto da realidade concreta na qual o sujeito está inserido (MOSCOVICI, 1961, 1978, 2005).

As representações sociais apresentam funções bem específicas: a) função de saber: permitem compreender e explicar a realidade; b) função identitária: definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos; c) função de orientação: guiam os comportamentos e as práticas; e d) função justificadora: permitem, *a posteriori*, a justificativa

das tomadas de posição e dos comportamentos (MOSCOVICI 1978; ABRIC, 1999; RESENDE, 2013).

As funções descritas parece-nos ser um passo importante ao estudo das representações sociais sobre o trabalho docente. A partir delas, poderemos compreender as representações dos alunos dos cursos de licenciatura da UnB, possibilitando-nos ainda compreender e explicar o fenómeno investigado a partir da realidade desses sujeitos sociais. Quanto a essa questão, no que diz respeito às condições de produção das representações sociais, Moscovici (1978) orienta-nos que saber quais são as TRS será mais esclarecedor do que saber quem as determinou, haja vista que elas são produzidas pelo grupo social, que do mesmo modo fazem com que sua circulação ocorra na comunicação, intensificando as trocas e interações sociais, convergindo para a concepção de um universo consensual sobre o objeto.

Jodelet (2001) leva-nos a pensar sobre a necessidade de pesquisarmos igualmente os processos e os estados que entraram em jogo na constituição das representações sociais, ou seja, o que e como saber sobre a profissão docente; sobre seu processo histórico de precarização e proletarização e por fim, porque alunos declinam dos cursos e da profissão? Para a autora, esse é o estatuto epistemológico das representações sociais, considerando que a representação social é uma modalidade de conhecimento que se configura como “modelização do objeto diretamente legível ou inferida de diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais” (JODELET, 2001, p. 28).

Outra questão que se tenta ater é sobre os fatores que produziram as condições em que foram pensadas e construídas as representações sociais dos alunos. Seguindo a concepção moscoviciano, essas condições são a função que a dispersão da informação exerce na constituição e na correlação dos raciocínios; a focalização dos sujeitos sobre uma relação social ou um determinado ponto de vista, o qual tem notório impacto sobre a atitude em questão; e a existência de uma pressão para a inferência, a qual gera desvios e anomalias no desenvolvimento das operações intelectuais (MOSCOVICI, 1978; RESENDE, 2013).

Essas mesmas condições são descritas por Moliner (1996), que afirma que o aparecimento de uma representação social só se concretiza na dinâmica de funcionamento de um grupo. Analisa que a pertença ao grupo é motivada pelo interesse mútuo dos indivíduos. Esses interesses perpassam ainda o social e o histórico. Sua compreensão se dá pelo processo de apreensão da realidade dos diferentes contextos, sem, no entanto, separá-lo do movimento cíclico inerente à própria concepção teórica e metodológica adotada nesta pesquisa.

1.3.8 A gênese do pensamento marxista de Denise Jodelet

A gênese do pensamento marxista na abordagem histórico-cultural de Denise Jodelet nasce no início do século XX como uma vertente da teoria psicológica soviética, representada principalmente por Vygotsky, (1896-1934), na abordagem sócio-histórica. O interesse de Vygotsky pela psicologia origina-se na preocupação com a gênese da cultura. Ao perceber o homem como construtor da cultura, ele contesta a psicologia clássica que, em sua opinião, não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos. Em contrapartida, cria sua abordagem histórico-cultural, gênese e natureza social dos processos psicológicos, dando contribuição valiosa para a psicologia social e, conseqüentemente, fundamentos para o estudo de Jodelet (2005) sobre a loucura e as representações sociais. Embora a raiz teórica adotada por essa pesquisadora se mantivesse fiel à TRS de Moscovici (1961), seu pensamento foi fortemente influenciado pela abordagem teórica de Vygotsky. A abordagem histórico-cultural proposta por essa mesma autora ganha notoriedade no aprofundamento da TRS, vertente da psicologia social. Esse movimento não só cria as bases dessa abordagem, mas, sobretudo, cria novos caminhos que permitem aproximações com o materialismo dialético marxiano.

1.3.9 A psicologia social e o materialismo histórico-dialético

Abrantes, Silva e Martins (2005), ao escreverem o livro *Método Histórico-Social na Psicologia Social*, apresentam os fundamentos das bases teóricas e metodológicas da psicologia sócio-histórica⁵, em contraposição à psicologia social norte-americana. Apresentam o argumento de que o materialismo positivista da psicologia social norte-americana defendia a neutralidade, ou seja, que a psicologia do indivíduo elucidaria a psicologia da sociedade, com característica naturalizante, pautada na concepção de uma cognição abstrata e descontextualizada e, por decorrência, a-histórica, vertente oposta ao pensamento de Moscovici (1961, 2005).

Em contrapartida, o materialismo histórico-dialético empregado pelos psicólogos sócio-históricos demonstrava interesse com a realidade dos sujeitos sociais, propondo a análise da historicidade e a produção de conhecimento empenhado com a mudança social. Portanto, ao

⁵ A abordagem sócio-histórica é utilizada nessa tese como gênese que liga a teoria de Denise Jodelet à abordagem do materialismo histórico dialético marxista. Quando referir-se somente a abordagem de Jodelet nas representações sociais deve ser compreendido como histórico-cultural

focarmos a psicologia sócio-histórica,⁶ estamos enfatizando o caráter histórico das relações sociais. Parte da análise das realidades concretas dos sujeitos na sociedade, considerando a ideologia como um dos elementos basilares das relações de dominação e da possível conscientização, mediante a discussão dos problemas sociais. A percepção da realidade social permite a compreensão da realidade concreta dos sujeitos, bem como eles constroem representações sociais sobre a profissão docente, visando a possibilitar a superação hegemônica de outras profissões. Guareschi (2004) ressalta que, sem o pensamento crítico, o sujeito neutraliza sua potencialidade de instituidor de sua própria história e reproduz as expressões hegemônicas regidas pelas ideologias predominantes.

Ao abordar essa questão, Lane (1981) evidencia mediação simbólica da linguagem como instrumento de comunicação, na relação instituída entre o homem e o mundo. Ressalta que quando a palavra tem acepção única e naturalizada, torna-se instrumento de poder, aliadas as formas de dominação. “Quando o nosso pensamento não confrontar as nossas ações e experiências com o nosso falar, [...] estaremos apenas reproduzindo as relações sociais e [...] material em nossa sociedade” (LANE, 1981, p. 37).

Segundo os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, a história da sociedade humana se explica também pelo conflito que se estabelece entre as classes sociais antagônicas; pelo papel de controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes; pela relação dialética existente entre sociedade civil, sociedade política e Estado; pela capacidade de autonomia e criatividade que as instituições superestruturais gozam diante das relações sociais de produção da vida material.

Esses traços estruturais das sociedades humanas têm sua validade no processo de construção do conhecimento histórico e na constituição das representações sociais dos alunos sobre o trabalho docente.

1.3.9.1 As contribuições de Vygotsky na abordagem histórico-cultural proposta por Denise Jodelet

Ao inaugurar sua abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1989) propunha a criação de uma nova concepção de psicologia, com fundamentos pautados nos princípios e métodos do

⁶ Nos livros *Textos em Representações Sociais*, organizado por Guareschi e Jovchelovitch (2013) e *O Conhecimento do Cotidiano*, de autoria do Paulo Netto e Carvalho (2006), os autores apresentam estudos da realidade brasileira. Demonstram o comprometimento com a transformação social, que também permanece como uma de suas premissas nos estudos da vida cotidiana, unindo a perspectiva sócio histórica à teoria das RS.

materialismo dialético. Entendia o MHD como método mais lógico de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico, A partir dessa compreensão, percebe então suas contribuições enquanto ferramenta para estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. Nessa perspectiva, busca produção à descrição e explicação da construção e desenvolvimento do psiquismo e do comportamento humano, estudando as funções psicológicas superiores, dentre elas: pensamento, linguagem e consciência, guiando-se pelo princípio da gênese social da consciência. Para esse autor, o humano se constitui pela relação do homem com a realidade não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido.

Vygotsky (1989, 2004) cunha da teoria marxista a ideia do conceito de mediação, que ganha uma dimensão basilar na sua construção teórica. Sua inspiração nasce da discussão de Marx e Engels acerca do conceito de trabalho (no livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*), considerado como uma ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, encontra os fundamentos da origem do caráter legitimamente humano.

Vygotsky (1989) apropria-se da concepção marxiana, demonstrando de forma hábil nas suas percepções sobre classes, base e superestrutura, além de relacionar indelevelmente os seres humanos às suas contingências materiais. Esclarece que há nos textos de Marx um aspecto relevante para a compreensão do ser humano, o trabalho. É por meio dele que os homens se distinguem dos outros. Ressalta a diferença no desenvolvimento social dos seres humanos primitivos e dos seres humanos modernos.

Na modernidade, há mediação entre a evolução nos aspectos tecnológicos e nos aspectos psicológicos, [...] pode ser observada em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa. Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades permanece em vigor (VYGOTSKY, 1989, p. 2).

Luria (1988, p. 25) revela que Vygotsky “[...] era o maior teórico do marxismo entre nós, dedicou-se ao estudo e à apropriação do método marxista da análise, que contribuiu muito para a nossa pesquisa”. As contribuições do pensamento marxiano são fundamentais para que Vygotsky (1989) conclua que as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o

homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Sendo assim, adota a percepção de mediação ao uso de signos, que nos moldes das ferramentas são criados pelas sociedades, contribuindo para transformar a realidade sociocultural. Entende que a transmissão da cultura refere-se na mesma dimensão à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, e representa o cerne do desenvolvimento humano. Desse modo, destaca a importância da ação mediadora da cultura, principalmente da linguagem para o desenvolvimento do pensamento, que refletem na formação do conceito (VYGOTSKY, 2004, 1996).

Jodelet (2001) considera que, nas ciências sociais, a presença do pensamento marxista apresentava a concepção tendenciosa de atrelar o desenvolvimento superestrutural à infraestrutura, deixando poucas lacunas para a autonomia desta, até que Althusser (1967), no livro *Aparelhos Ideológicos do Estado*, apresenta contribuições significativas que permitem o afrouxamento do determinismo da infraestrutura. A partir dessa inflexão foi admissível pensar com mais tranquilidade a heterogeneidade da produção de pontos de vista dentro de uma mesma classe social, e, portanto, aplicável aos estudos da psicologia social.

Sader (2001) corrobora esse sentido contextualizando o período em que esse fato ocorre, final dos anos 1960 ao início dos 1980, dando abertura para os novos atores sociais que se posicionam criticamente diante dos problemas sociais, propondo à ciência novos conceitos a serem incorporados e adotados no estudo da realidade. Moscovici (1973, 2005) adere às reivindicações estudantis do movimento de 1968, manifestando-se favorável a mudanças na área da psicologia social. Para ele, era inadmissível aprisioná-la numa torre de marfim, desatenta às demandas apresentadas pela sociedade.

A aproximação marxista com a psicologia social, denominada por ela como paradigma crítico, surge a partir dos anos 1970 e ganha destaque nos anos 1980, adotando a concepção de que o objetivo da investigação não é apenas o compreender, mas, sobretudo, o transformar. ‘No movimento de compreensão identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Compreende a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito.’ (ARRUDA, 2002, p. 129).

Outra mudança paradigmática ocorrida nesse período, segundo Arruda (2002, p. 129), “foi na relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana”. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença se assemelham às do paradigma interpretativista, mas

valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias.

Nesse contexto, a psicologia social aborda as representações sociais e tem como objeto de estudo a relação indivíduo-sociedade e do modo com “os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos” (ARRUDA, 2002, p. 128).

É possível perceber tanto em Vygotsky quanto em Marx a importância da linguagem na mediação do homem com a cultura. De acordo com Bonin (1996), Vygotsky empenha-se em fundamentar sua teoria, contemplando a concepção de desenvolvimento cultural do ser humano por meio do uso de instrumentos, especialmente a linguagem, compreendida como instrumento do pensamento. Segundo Freitas (1995), os autores identificam a linguagem como o elemento central para o entendimento da constituição humana como ser sociocultural.

A linguagem foi considerada responsável pela organização intelectual e pela consciência individual, destacando o papel da fala interna ou discurso interior. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo (FREITAS, 1995, p. 159).

Segundo Freitas (1995) há distinção entre significado e sentido nas abordagens de Vygotsky e Marx, para ambos o sentido é diferente do significado da palavra, pois o sentido encerra concretude, dinamismo e contexto. No entanto, observa-se que faltam clareza e aprofundamento nas abordagens apresentadas por Vygotsky e Marx quanto a possíveis distinções entre sentido e significado. Todavia, é neste ambiente da investigação de sentidos e significados que se insere a explicação, com a probabilidade de se atribuir significado ao objeto. Essa concepção também está presente na TRS expressa tanto no pensamento de Moscovici, quanto na abordagem sociocultural de Jodelet (JODELET, 1989a).

Compreende-se a representação social como uma construção do indivíduo socialmente e historicamente situado, pois o social está imbricado no processo histórico. O histórico envolve o conjunto – social, político, econômico, ideológico, psicológico, cultural, cognitivo, relacional –, que nos permite compreender a realidade a partir das construções sociais e subjetivas dos sujeitos. As representações sociais são construídas e reconstruídas pelas sociedades por meio do movimento complexo, global, integrado e interativo, carregadas de simbologias que se cristalizam em representações sociais compartilhadas por uma sociedade por meio da sua cultura (JODELET, 1996, 2001).

O estudo das representações sociais, na perspectiva histórico cultural, junta o que está solidificado e o que está em transformação na sociedade. Logo, ao identificar as representações sociais dos alunos da UnB sobre o trabalho docente, não nos limitaremos ao caráter prescritivo dessas RS, mas também procederemos à análise na perspectiva da transformação dessa realidade. Para tanto, adotaremos a abordagem do materialismo histórico-dialético.

O lócus da pesquisa será a própria UnB, pois na análise psicossocial do cotidiano provoca necessariamente um desdobramento complexo das relações sociais e a apreensão dos fenômenos que ali acontecem e que só ali podem acontecer. ”A psicologia social tem como objeto o acontecimento social e está impossibilitada de identificá-lo e conhecê-lo fora daquele lugar” (CASTRO, 2014, p. 9). Assim, a psicologia social está compelida a dialogar com diversas ciências sociais e humanas e, exatamente em função desta afinidade intrínseca, também a definir com mais exatidão o seu objeto peculiar e qualificado de estudo.

Esclarece-se que a TRS não tem como objetivo esgotar teoricamente nem metodologicamente essas questões, mas, sobretudo, compreendê-las na dinâmica histórico-social, objetivando e ancorando saberes que se solidificam na contemporaneidade social por meio da ciência e da comunicação (MOSCOVICI, 2010). No entanto, orienta a compreensão dos conhecimentos que são produzidos na cultura e que se ratificam na sociedade, sendo influenciada e ao mesmo tempo influenciando comportamentos, pensamentos, relações e ações dos sujeitos por meio da rede de interações dos alunos. O conjunto de ideias, imagens, valores, crenças, atitudes, descrições, definições inteligíveis compartilhadas socialmente são RS. Mesmo aquelas sucedidas do universo reificado passam por transformações para se tornarem compreensíveis e adentrarem no senso comum dos sujeitos da pesquisa.

Quando se propôs a fazer a pesquisa adotando a abordagem histórico-cultural do trabalho, implica, necessariamente, estabelecer os pressupostos básicos fundamentais que orientam nosso enfoque. Esclarece-se que a abordagem histórico Cultural adotada por Denise Jodelet é, conseqüentemente, nossa vertente das RS. O termo é empregado, mas não existe reflexão específica sobre suas relações com o trabalho. Assim, opta-se pela por complementá-la com a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que se aproximam da vertente marxista.

A abordagem sócio-histórica apresenta alguns pressupostos que nos ajudam a pensar a categoria “trabalho docente”. Nessa concepção teórica, o homem é resultado da atividade de trabalho através da qual, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo, desenvolvendo ações especificamente humanas. O trabalho é considerado um ato que se passa entre o homem e a natureza. Diante

dessa natureza, o homem exerce a função de força natural. Concomitantemente a esse movimento, ele age sobre a natureza externa e a modifica (MARX, 2007). O trabalho é uma necessidade humana, que resulta de dupla produção: a dos objetos culturais e a do ser humano.

Entretanto, essa capacidade produtiva é a habilidade deste de criar instrumentos que possam mediar essa atividade. O trabalho docente, sendo considerado como uma categoria produtiva, é o que lhe permite garantir sua subsistência e criar meios para instrumentalizar a mediação do sujeito na interação dos outros e com a cultura. O meio de trabalho é um instrumento ou um conjunto de instrumentos que o homem interpõe entre ele e o objeto de seu trabalho, pois o uso e a criação de meios de trabalho caracterizam de forma eminente o trabalho humano (MARX, 1972). Assim, o resultado alcançado preexiste idealmente na imaginação do criador e consiste, portanto, numa produção dele, leva sua marca, sua inventividade.

Leontiev (1978 p. 268-269) explica que:

Todo instrumento é ao mesmo tempo social no qual estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho historicamente elaboradas, [...] é ainda [...] a apropriação das operações motoras que nele estão incorporadas, e ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores.

Vygotsky (1980) esclarece e aprofunda essa questão amplamente discutida por Marx e Engels (1844-1972), fazendo do signo a outra forma de mediação instrumental. Cabe-nos pontuar que a analogia aplicada entre signo e instrumento técnico é enorme, se pensarmos principalmente na sua função mediadora na relação com o mundo material (no caso do instrumento técnico), e com o mundo social ou psicológico (no caso de instrumento simbólico).

Para Vygotsky (1980), teórico da abordagem histórico cultural, o instrumento serve como condutor de influências dos homens sobre os sujeitos de sua atividade (docente), sendo dirigido ao mundo externo (sujeito e sociedade), provoca mudanças (natureza, coisas e homens) no objeto da operação psicológica e de domínio da natureza. O poder transformador do homem constrói um mundo novo de natureza simbólica, cultural e linguística.

Dentro da concepção filosófica que se adota na educação contemporânea, como é possível pensar no trabalho docente, pela sua essência formativa, descartando sua materialidade? É um trabalho que requer, sobretudo, a ação motora, sua capacidade intelectual, seu potencial criador, a mediação. Visa à transformação e produz resultados no desenvolvimento intelectual – a educação.

Entende-se, pois, que o trabalho docente deve ser visto como profissão. Não se descartam os elementos inerentes à mediação pedagógica, os saberes e fazeres na profissão,

mas essa é outra questão em que não iremos adentrar, dada a especificidade da temática discutida. Por certo, a análise dos modos de apropriação das abordagens sócio-histórica, mesmo como publicações clássicas capazes de contribuir para estudos atuais, constitui questão de grande relevância, pois na construção histórica não permite-se desprezar tais estudos tampouco considerá-los obsoletos ou até mesmo contraditórios a natureza do objeto investigado.

Consequentemente, não há a pretensão de perpetrar um estado da arte sobre a produção dessa temática, mas trazer à tona conhecimentos que nos ajudem a compreender o fenômeno investigado. É necessário, portanto, esclarecer os critérios e as limitações da própria dissertação sobre o assunto, tendo em vista que, como não poderia deixar de ser, ela é resultado de escolhas historiográficas, dentro da abordagem teórica e filosófica que nos propôs-se para trabalhar duas categorias fundamentais do nosso estudo: trabalho docente e precarização da profissão.

Visando a alcançar os objetivos propostos, adota-se a metodologia apresentada no próximo capítulo.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, adota-se o pressuposto de que as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente podem ter correlação direta com o declínio das licenciaturas no Campus Darci Ribeiro, localizado na área central de Brasília. Ao eleger a categoria trabalho, parte-se da concepção de que o trabalho ocupa lugar de destaque na vida humana (ANTUNES, 2003, 2004), isso porque na sociedade contemporânea confere dignidade e *status* ao homem e a garantia de que por intermédio dele as necessidades básicas do homem são supridas.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura sobre o trabalho docente, utilizando a abordagem histórica cultural das RS proposta por Denise Jodelet, utilizada para investigar, analisar e descrever a origem histórica de uma representação e extraí-la dos sujeitos.

O estudo empírico das representações sociais nasce, frequentemente, a coexistência de conteúdos mais estáveis e de conteúdos dinâmicos, mais predispostos à mudança. As representações sociais são, portanto, repetidamente a expressão de permanências culturais, lugar da pluralidade, da heterogeneidade e da contradição. Ou seja, as representações sociais são campos socialmente estruturados na interconexão de diferentes contextos sociais e históricos (MOSCOVICI, 1989).

A representação permite uma imagem funcional do mundo, que, por sua ocasião, permite ao sujeito dar um sentido às condutas e compreender a realidade por meio do seu sistema de códigos, possibilitando-lhe acomodar-se e descobrir-se no contexto da sua realidade social (ABRIC, 2002). Assim sendo, estudar as representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente permite-nos compreendê-la dentro da realidade dos sujeitos e entender o movimento e as contradições que permeiam a construção das representações dos sujeitos.

Com base nesses pressupostos, adota-se o método dialético, entende-se que a abordagem dialética nos permitirá analisar o fenômeno na perspectiva da realidade do sujeito sobre o trabalho docente, contemplando aspectos da sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Esta pesquisa tem o caráter exploratório descritivo e explicativo. Considerando a natureza dos dados utiliza-se a abordagem qualitativa e quantitativa. O método quantitativo é aplicado de modo complementar, no entanto a análise será qualitativa.

3.1 Participantes da Pesquisa

Participaram desse estudo 186 estudantes dos cursos de licenciatura da UnB. Para facilitar a compreensão da organização dos sujeitos diferentes etapas desta pesquisa opta-se por estruturá-las em 2 (duas) etapas com os seguintes critérios:

Para a primeira etapa:

Ser estudante (a) regularmente matriculado(a) nos cursos presenciais de licenciatura da UnB; estar matriculado(a) no semestre em alguma disciplina ofertada pela Faculdade de Educação em Didática ou Psicologia da Educação; estar presente no dia da aplicação do TALP-Teste de evocação livre de palavras.

Participam dessa primeira etapa 186 estudantes dos cursos presenciais de licenciatura regularmente matriculados na UnB. Esses sujeitos são divididos em dois grupos: Ciências Exatas (Matemática, Química, Física, Biologia, Computação) e Ciências Humanas: (Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia). Dos 186 estudantes 46 são concluintes, nessa fase, a amostra também é aleatória e os critérios permanecem iguais.

Para a segunda etapa:

Nesta etapa, selecionam-se dentre os 46 concluintes 18 concluintes para participar da entrevista semiestruturada, sendo dez da área de humanas: dois de cada curso (letras, pedagogia, história, artes e geografia) e oito da área de exatas (matemática, química, física e computação), para esclarecer dados não alcançados pelo TALP ou para confirmar dados já coletados. Como critério para a escolha, consideram-se os 32 estudantes que marcam a opção por participar da segunda fase da pesquisa. Selecionam-se os cursos com maior número de estudantes participantes da primeira etapa, depois de separados por curso, realiza-se o sorteio de um estudante de cada curso para a entrevista. Em seguida, estabelece-se em contato e agenda-se a entrevista.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados adotados nesta pesquisa serão estudados nos próximos tópicos.

3.2.1 Teste de Evocação Livre de Palavras – TALP

O primeiro instrumento aplicado é o TALP. Consiste-se numa técnica projetiva guiada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito se torna tangível por meio das amostras de comportamentos de reações, evocações, escolhas e criação, que se constituem em identificadores que revelam o conjunto da personalidade. Adotada como técnica projetiva, ela cumpre a função de agir sobre a estrutura psicológica do sujeito, tornando-se evidente, a partir das quatro principais categorias de um teste projetivo, que tem como objetivo estimular, tornar observável, registrar e alcançar a comunicação verbal, além de possibilitar a coleta de dados qualitativos.

O TALP é elaborado em duas partes: a primeira é composta por 12 (doze) questões e a segunda por 4 questões, sendo A, B, C e D focadas na evocação livre das palavras a partir da frase indutora: para mim o trabalho docente é... (Apêndice A)

Para mais aprofundamento da análise, opta-se por subdividir o conteúdo do TALP em 5 partes assim denominadas: 1^a- caracterização dos participantes da pesquisa; 2^a- Identidade com o curso; 3^a Percepção sobre o Trabalho Docente; 4^a- O trabalho docente na perspectiva da realidade objetiva dos licenciandos e, de modo complementar com entrevistas semiestruturada, apêndice P.

3.2.1.1 Procedimentos adotados na aplicação do TALP

Antes da aplicação do TALP, utiliza-se exemplo análogo à pesquisa, para familiarizar o entrevistado com o procedimento de aplicação e adequação de respostas. Destaca-se a importância das expressões ou palavras isoladas, explicando que é preferível ou não utilização de frases e desaconselham-se construções verbais mais elaboradas que podem invalidar os resultados da pesquisa. Alerta-se ainda sobre o tempo, por considerar que quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, mais intenso seu efeito de validade.

Em seguida, orienta-se aos sujeitos a descrever as seis primeiras palavras ou frases que lhes surgirem à mente quando ouvirem a frase indutora: “Para mim o trabalho docente é...”Ao responder o instrumento, na questão seguinte solicita-se que o (a) estudante escolha dentre as 6 palavras ou frases citadas, indicando, em ordem decrescente (do mais importante para o menos importante), as 3 que ele ou ela considera como sendo as mais importantes. Após a escolha da palavra considerada mais importante, o sujeito deve explicar a escolha da palavra ou frase que ele aponta como sendo a mais importante na questão anterior.

As palavras encontradas são organizadas em dois bancos de dados, elaborados em planilha do programa Excel. O primeiro contém os léxicos correspondentes a cada estímulo. São indicados os dados sobre a data de aplicação do TALP e as palavras na ordem de evocação pelos participantes. O segundo conclui as respostas mais frequentes, organizadas como categorias, para agrupar à maior frequência as palavras que possuam a mesma similaridade semântica, mas que surjam isoladas ou possuam frequência irrelevante estatisticamente. Uma vez organizados os dicionários, os dados estarão prontos para ser incluídos no banco de dados (NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

A frequência das respostas apresentadas estabelece componentes importantes para análise das representações sociais dos estudantes, uma vez que elas permitem aproximar a relação entre o social e o individual e, neste processo, a linguagem corresponde à apreensão de informação, desvelando as relações construídas na sociedade, sendo reconhecidas através de regras e padrões repetitivos para ter relevância comunicativa.

3.2.2 Esclarecimento sobre a teoria do núcleo central numa análise materialista

As considerações a respeito da Teoria do Núcleo Central (TNC) são importantes tendo em vista a opção pelo método dialético. A TNC geralmente é considerada por alguns autores como uma abordagem estruturalista (por procurar estrutura dos fenômenos) enquanto o método dialético é o oposto ao método estruturalista. No entanto, essa contradição deve ser questionada, por representar um mito diante da possibilidade de dialogar com dados estruturados quantitativamente.

Cabe esclarece que quanto a TNC foi criada por Abric (1988) ela de fato trazia na sua gênese a abordagem estruturalista, criticada por ser apenas prescritiva. Como toda teoria sofre evoluções com essa teoria não foi diferente. Flament (1994a, 1994b) contribui para os esquivos iniciais do grupo da Escola Midi, responsável pelo estudo da teoria, considerando que essa atribui excessiva importância estruturalista às cognições centrais. Fato que é posteriormente corrigido por Abric com a contribuição de Flament.

Sá (1996) esclarece que a correção desse equívoco confere igual destaque do núcleo central aos elementos periféricos, destaca sua complementaridade funcional e, sobretudo, ao permitir a exploração teoricamente conhecedora da comparação entre duas representações ou entre dois estados contínuos de uma mesma representação, em termos da articulação entre os dois sistemas internos e das relações entre representações e práticas sociais, a compreensão de

que a construção do conhecimento (cognitiva) é prescritiva e/ou descritiva cada vez presentes, distinguíveis em nível discursivo, mas não no nível cognitivo.

Portanto, os elementos da dialética quebram o caráter estruturalista: a dialética entre o núcleo central e os elementos periféricos, o caráter *prescritiva e/ou descritiva* possível e distinguir discursivamente discursivo, “dado a natureza de pensamento prático, voltado para “o domínio do ambiente social, material e ideal” (JODELET, 1984, p.361).

Flament (1994b), Jodelet (1984- 2005) e Sá (1996) partilham da mesma compreensão de que os conhecimentos que o agregam precisam fornecer continuamente determinada prescrição de conduta em relação ao objeto representado. No entanto, é a perspectiva de transformação que consagra o caráter dinâmico das representações sociais.

Visando a dar continuidade ao estudo das representações dos estudantes dos cursos de licenciatura a partir da composição e análise do núcleo figurativos das representações sociais busca na abordagem de Abric (1994), Teoria do Núcleo Central, a complementação metodológica nos estudos das representações sociais dos licenciandos da UnB. Nesse sentido, a TNC “deve proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações do seu funcionamento compatíveis com a teoria”. (SÁ, 1996, p. 1) com as narrativas e discursos dos sujeitos a partir do uso do TALP, questionários e entrevistas.

3.2.2.1 Questionários

O questionário é composto por 5 questões, a saber: “Como eu vejo o trabalho docente?” e 5 questões do questionário semiestruturado: 1-O que o (a) leva a ingressar em um curso de licenciatura da UnB? 2- Qual a percepção que você tem hoje sobre seu curso de licenciatura? 3- Você tem interesse em exercer a profissão? 4- Você já pensou alguma vez em abandonar o curso de licenciatura? 5- Em sua opinião qual é a percepção que a sociedade tem sobre o trabalho docente? (Apêndice O)

3.2.2.2 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com 18 concluintes dos cursos das áreas de ciências humanas (10) e exatas (8). A escolha da técnica da entrevista ocorre em função de possibilitar mais flexibilidade no alcance das informações; poder de observar o entrevistado e a situação na qual está respondendo; maior taxa de resposta; possibilidade de observar o comportamento não verbal para avaliar as respostas do entrevistado, verificando afirmações contraditórias.

3.3 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados coletados com a aplicação do TALP são analisados com o uso do software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations) elaboração e desenvolvimento se devem a Pierre Vergès. O EVOC é composto por conjunto de 16 programas para análise das evocações, realizadas por meio de cálculos estatísticos que permitem a construção de matrizes de coocorrências, tomadas como base de comando para a construção do “quadro de quatro casas”. Abric (1998) assegura que o uso desse software, eixo estruturante da TNC viabiliza a compreensão de dados implícitos ou latentes nas representações.

Para a análise dos dados coletados, utiliza-se uma adaptação da Análise do Conteúdo proposta por Laurence Bardin, (2002). Essa adaptação é utilizada para analisar-se as respostas da pergunta aberta do questionário do TALP e das entrevistas, conforme tabela a seguir:

Tabela 4 - Síntese das etapas de análise.

Etapas de Análise	Instrumentos	Técnica para análise de dados
1- Perfil dos Participantes da pesquisa:	TALP: Questionário	Análise quantitativa e qualitativa das questões abertas e fechadas análise
2- Identidade com o curso de Licenciatura realidade social dos estudantes	TALP: Questionário	Análise quantitativa e qualitativa Excel: Gráficos e Tabelas e Análise de conteúdo Bardin
3-Percepções dos alunos sobre o trabalho docente	TALP: Questionário e Entrevistas	Análise quantitativa e qualitativa Análise de Conteúdo, baseada em Bardin
4- As representações sociais dos licenciandos sobre o trabalho docente na perspectiva da realidade objetiva	TALP: Questionário e Entrevistas EVOC	Excel: Gráficos e Tabelas EVOC - Núcleo Central Análise de Conteúdo- baseada em Bardin

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esclarece-se que para facilitar a compreensão da análise do uso dos questionários e das entrevistas nas etapas 2 e 3 utiliza-se para identificar dados dos questionários: “Estudante do Curso de...” e para as entrevistas: “Concluinte do curso de...”. Quanto aos procedimentos realizados na análise de conteúdo, adota-se uma organização própria, muito embora tenha-se baseado em Bardin (2002).

Para análise e discussão dos resultados verifica-se que a partir das respostas dos sujeitos analisadas demonstradas qualitativamente e analisadas qualitativamente, é possível estabelecer-se as categorias de análise e a estrutura da análise dos dados. A TNC propõe a organização de

uma representação, “apenas os elementos da representação hierarquizados, mas representação organizada em torno do núcleo central, constituído de dos elementos que dão à representação o seu significado. A estruturação dos dados é analisada na totalidade dos núcleos central e periféricos. A análise dos questionários e das entrevistas dialoga com as narrativas e discursos dos sujeitos revelando as representações sociais dos estudantes da UnB sobre o trabalho docente.

4 ANÁLISE DE DADOS

Antes de iniciar-se a análise dos dados, percebe-se a necessidade de retomar algumas considerações sobre a metodologia adotada para orientar a compreensão dialética adotada.

A abordagem dialética, utilizada como método para análise de dados, possibilita a compreensão da realidade a partir do confronto entre teses, pressupostos e teorias. Portanto, a dialética aparece nesse capítulo como resultado da investigação por meio da contraposição de elementos contraditórios e a abrangência desses elementos na constituição do fenômeno investigado. Esclarece-se que a dialética não avalia o objeto estático, mas contextualiza o objeto de estudo na sua totalidade histórica, cultural e social, considerando sua natureza dinâmica e instável.

Para efeitos de categorização dos dados, organizaram-se-nos em 4 etapas: Na primeira, apresenta-se o perfil dos participantes da pesquisa; no segundo, a identidade do licenciando com o curso de formação; no terceiro, a percepção dos estudantes de licenciatura sobre o trabalho docente e, a quarta, as representações sociais dos licenciandos sobre o trabalho docente, conforme se discorre a seguir.

4.1 Primeira Etapa: Perfil dos Alunos

Para efeitos de análise do perfil dos alunos, agrupam-se as questões do TALP: 1- gênero; 2- faixas etárias; 3- curso; 8- onde concluiu o ensino médio; 9- cidade (região administrativa) em que o estudante mora; 9- formas de ingresso na UnB; 11- opção pelo sistema de cotas; 12- se trabalha atualmente e 13- ocupação atual. Desconsidera-se a numeração originária do TALP e renumeram-se as questões respectivamente de 1 a 9 para sequenciar a caracterização dos participantes da pesquisa.

4.1.1 Gênero

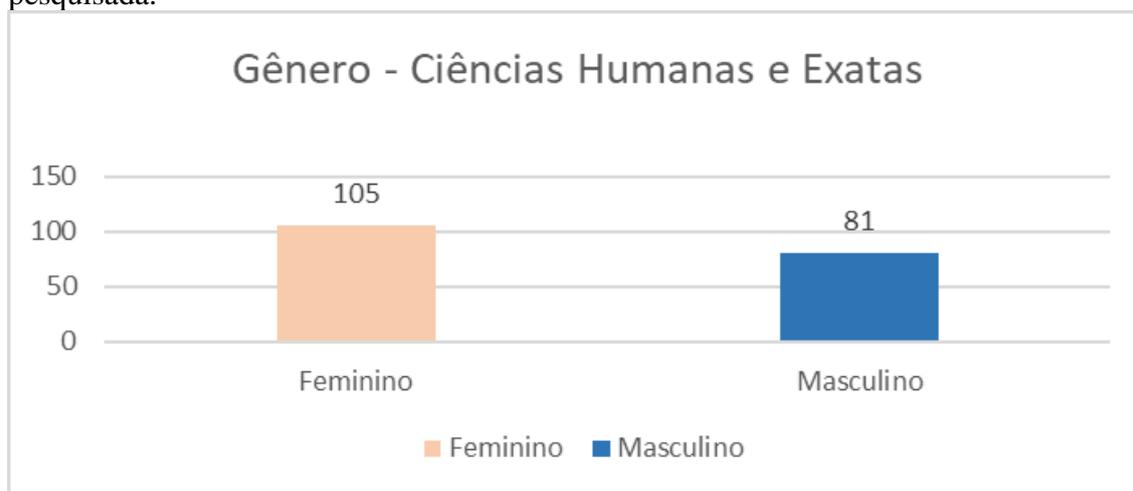
Quanto ao gênero, dos 186 licenciandos que compõem a amostra desta pesquisa, 105 se declaram do gênero feminino e 81 do masculino, apesar de ter a opção por outros ninguém assinala essa alternativa.⁷

⁷ “A matemática e a estatística ainda têm lugar na pesquisa qualitativa, não para mensurar quantidades, mas para estabelecer as regularidades e correlações entre as variáveis que puderem ser quantificadas.” (MARQUES, 1997. p. 22).

Os dados revelam a prevalência do gênero feminino nos cursos de licenciatura, confirmando as pesquisas publicadas pelo MEC (2004 a 2015), que ratifica a presença majoritária das mulheres nas universidades brasileiras, sobretudo nos cursos de licenciatura.

Do mesmo modo, nesta pesquisa constata-se que no quantitativo geral dos participantes ainda predomina o gênero feminino nos cursos de licenciatura investigados, conforme gráfico 1 do perfil que segue:

Gráfico 1 - Perfil dos participantes por gênero e área do conhecimento da amostra pesquisada.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Existe no senso comum a representação de que os cursos da área de ciências exatas concentram o maior número do gênero masculino. Esse dado não foi confirmado no grupo estudado dos 53 estudantes da área de exatas, sendo:

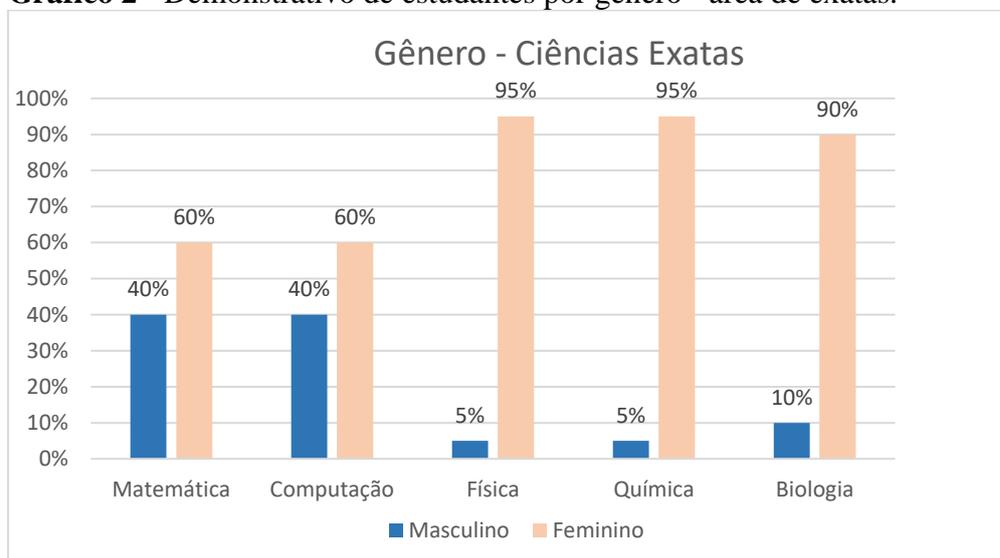
Tabela 5 - Quantitativo de estudantes e percentual por gênero da área de exatas.

Curso	Ciências Exatas			Total
	Estudantes	Masculino	Feminino	
Matemática	23	40%	60%	100%
Computação	16	40%	60%	100%
Física	2	5%	95%	100%
Química	3	5%	95%	100%
Biologia	9	10%	90%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos 53 estudantes da área de exatas, 60% dos estudantes de matemática são do gênero feminino; 90% em biologia; 95% em química, 60% em computação e 95% em física 95% conforme gráfico 2- demonstrativo de estudantes por gênero, área de exatas.

Gráfico 2 - Demonstrativo de estudantes por gênero - área de exatas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Na área de ciências humanas, a amostra é composta por 133 estudantes, distribuídos em 7 (sete) cursos: pedagogia, artes, ciências sociais, história, filosofia, geografia e letras, onde predomina o gênero feminino, conforme tabela 6 de quantitativo de estudantes e percentual por gênero a seguir:

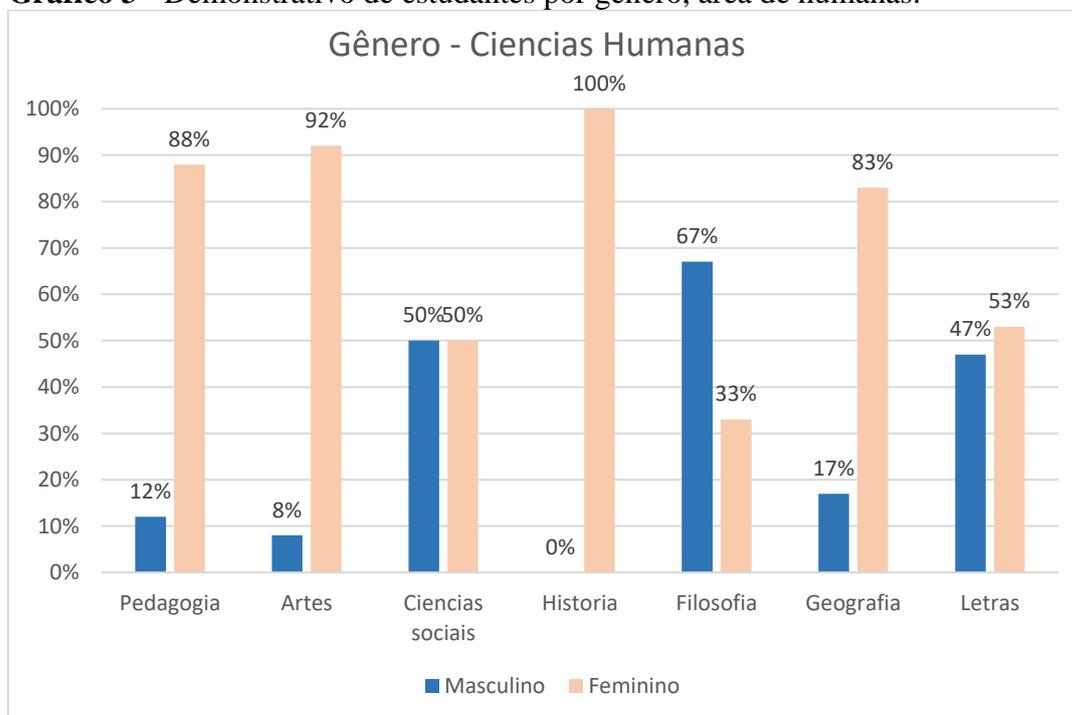
Tabela 6 - Quantitativo de estudantes e percentual por gênero da área de humanas

Curso	Ciências Humanas			Total
	Estudantes	Masculino	Feminino	
Pedagogia	44	12%	88%	100%
Artes	12	8%	92%	100%
Ciências sociais	10	50%	50%	100%
Historia	3	0%	100%	100%
Filosofia	3	67%	33%	100%
Geografia	6	17%	83%	100%
Letras	53	47%	53%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Dos 133 estudantes da área de Humana, 88% dos estudantes de pedagogia são do gênero feminino; 92% em artes; 50% em ciências sociais, 100% em história, 17% em geografia e 53% em letras, conforme gráfico 3- demonstrativo de estudantes por gênero, área de humanas.

Gráfico 3 - Demonstrativo de estudantes por gênero, área de humanas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Na área de ciências humanas somente o curso de filosofia apresenta o percentual de 67% do sexo masculino, havendo empate no curso de ciências sociais em 50% para ambos os gêneros. Nos demais cursos: pedagogia, artes história geografia e letras o maior percentual ainda é de mulheres, seguindo o cenário educacional brasileiro que aponta a feminização do trabalho docente.

Essa realidade aparece de modo similar no Brasil Segundo dados do MEC/Inep/Deed (2016). Atualmente no Brasil temos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica, desse total 752,3 mil professores trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental; 773,1 mil professores trabalham nos anos finais do ensino fundamental e 519,6 mil professores trabalham no ensino médio.

De acordo com esse mesmo estudo, o perfil dos trabalhadores docentes é predominantemente feminino, mostrando variações no quantitativo masculino à medida que se caminha da educação infantil para os ensinos fundamental e médio. Porém, na historiografia não há registros em que o percentual de 40% de professores do gênero masculino tenha sido

alcançado desde 2007 até 2016, conforme dados do Censo divulgado em 2017, confirmando e corroborando os dados da nossa pesquisa.

O Censo da Educação Superior, ao longo desse período, vem ratificando a presença majoritária das mulheres nas universidades brasileiras. Analisando os dados do MEC/INEP no período de 2001 a 2010, identifica-se que as mulheres lideraram as matrículas nas instituições de ensino superior tanto nas públicas quanto nas privadas. O Censo de 2013, publicado em 2014, traz dados mais expressivos quanto ao número de matrículas do público feminino; se comparados aos dos anos anteriores, houve aumento para 3,4 milhões de matrículas contra 2,7 milhões do sexo masculino.

Entre os que finalizaram o curso superior em 2013, a diferença também favorece o público feminino, sendo 491 mil contra 338 mil do sexo masculino. Do mesmo modo, do total de matriculados, 55,5% são do sexo feminino e 44,5% do masculino. Dentre os novos matriculados, as mulheres continuam na liderança, de aproximadamente três milhões de ingressantes no curso superior – 54,7% são mulheres; 45,3%, homens. Segundo Vianna (2001), no transcorrer do século XX, a docência foi ostentando um caráter eminentemente feminino, em especial a Educação Básica, na qual se concentra o maior quantitativo de mulheres no exercício da profissão docente. *A priori* existe a tendência de que a presença feminina no magistério continue ao longo dos próximos 30 anos, exibindo esse mesmo *status* no Brasil.

No Distrito Federal (DF), o cenário não será diferente. O IBGE apresenta gráfico comparativo com a estimativa da população do Brasil e do Distrito Federal por gênero no período de 2000 a 2030, representado na figura 2. Assim, observa-se que no DF, se comparada com o Brasil, a proporcionalidade será mais acentuada.

É possível perceber a predominância feminina no DF, entre 2012 com a civele acentuado na curva de evolução até 2030. O que pretende-se com esses dados é buscar a relação entre essas variáveis e a escolha pelas licenciaturas, comparando-as por curso e gênero. Existe no senso comum a representação de que as matérias das ciências exatas: matemática, química e física são as que mais concentram o gênero masculino, consiste, pois, um mito no grupo investigado, onde o gênero feminino prevalece.

Nessa totalidade a amostra revela que há similitudes entre o perfil dos licenciandos por gênero com o perfil dos docentes a nível nacional, em que revela mais predominância do gênero feminino no trabalho como docente. Da mesma forma, nesta pesquisa, a presença de estudantes do gênero feminino prevalece nos cursos de licenciatura presenciais investigados da UnB.

A análise da historiografia, apresentada na totalidade dos sujeitos investigados e da amostra do MEC/Inep, Censo e do mesmo modo amostra escolhida nessa pesquisa revelam que no Brasil o magistério é uma ocupação majoritariamente feminina.

4.1.2 Faixas etárias

Quanto às faixas etárias a análise sistemática dos dados revela um público predominantemente ente as faixas etárias de 19 a 25 anos, perfazendo o total de 147 estudantes da amostra e nas faixas etárias de 26 a 51 somam-se 40 estudantes, conforme tabela 7 demonstrativa de faixa etária dos participantes da pesquisa.

Tabela 7 - Demonstração da faixa etária dos participantes da pesquisa.

Ciências Humanas e Exatas	
Idades	Quantidade por faixa etária
19 anos	60
20-25 anos	87
26-30 anos	21
31-40 anos	11
41-50 anos	6
51 anos	1
Total	186

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Corroborando os nossos dados uma pesquisa realizada em 2015 pelo MEC/Sesu, com base nos dados do Censo de 2014, revela predominância dos alunos na faixa etária de 18 a 24 anos. De acordo com esse estudo do Censo, a taxa bruta de matrículas correspondente à faixa etária de 18 a 24 anos, em cursos de graduação é de 25,52%.

Esse dado é relevante, pois representa que há maior número de ingresso de estudantes na educação superior na idade considerada apropriada. Da mesma forma, mostra que houve ampliação das vagas nesse nível de ensino permitindo a continuidade nos estudos de estudantes egressos do ensino médio, inclusive da rede pública de ensino. Mostrando a contradição entre as políticas educacionais do Governo Federal para a educação faz-se pertinente resgatar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, o percentual a ser alcançado em 2011 era de 30% nessa mesma faixa etária.

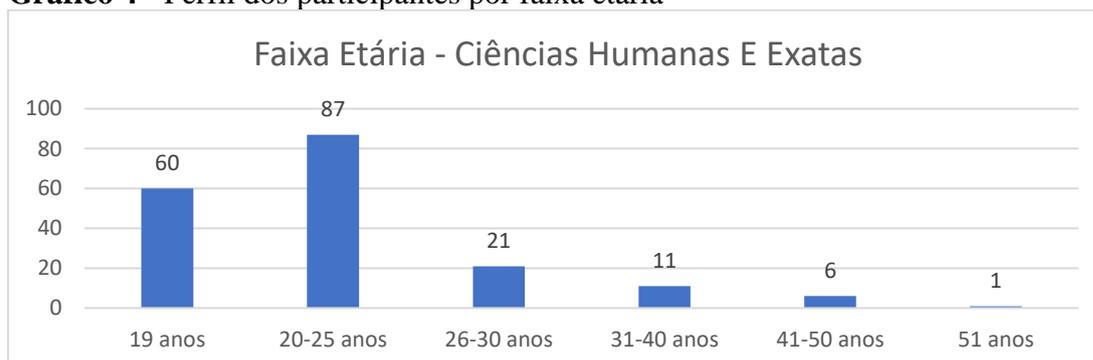
Revela-se, portanto, que mesmo havendo suposta ampliação do número de ingressos na idade apropriada a meta não foi alcançada no período previsto, nem nos três anos subsequentes, evidenciando a necessidade de rever as políticas educacionais no sentido de identificar quais são os elementos que interferem o cumprimento da meta.

Vale acrescentar que a idade concebida para ingresso desse nível de ensino é entre 17 e 19 anos. Os estudantes com mais de 21 anos, suposto atraso no início da educação superior, são apontados pelo MEC como o perfil de pessoas que optam pela EaD, principalmente na rede privada de ensino. Observa-se, portanto, que a modalidade a distância não atinge o público mais jovem, que ainda opta pelo ensino presencial.

Visando a compreender o perfil desses jovens licenciandos há necessidade de compreender outros elementos que estão imbricados no processo de construção das representações sociais dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente. Jodelet (1989) esclarece que como conteúdo concreto do ato de pensar sobre o objeto, o conteúdo da representação carrega a marca do sujeito e de sua atividade. Revela o modo construtivo, criativo e autônomo da representação que contempla uma parte de reconstrução de interpretação do fenômeno investigado e da expressão do sujeito.

Sendo assim, fortalece-se a suposição de que o perfil dos licenciandos é predominantemente jovem, conforme gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Perfil dos participantes por faixa etária



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Analisando os dados coletados nesta tese, a categoria faixa etária revela, ainda, que os licenciandos dos cursos presenciais de licenciatura da UnB são na maioria jovens, sendo 147 estudantes na faixa etária entre 19 a 25 anos, sem nenhuma experiência profissional, sobretudo como docente. No entanto, considera-se e os sujeitos possuem conhecimento sobre o que é o trabalho docente, construído a partir da sua experiência como estudante e como sujeito social. Isso constitui representações sociais do trabalho docente adquiridas na realidade cotidiana

desses sujeitos. Moscovici, (1961) e Jodelet (2001) ressaltam a importância do saber do senso comum, das experiências do cotidiano para configurar-se objeto fidedigno de estudo capaz de revelar conteúdos representacionais a partir da intensidade e fluidez das trocas e comunicação entre os membros do mesmo grupo e dos diferentes cursos.

4.1.3 Cursos

Os cursos que são contemplados nessa pesquisa foram 7 (sete) da área de humanas e 5 (cinco) da área de exatas, conforme tabela de cursos de licenciatura por área de conhecimento contidos na tabela 8 a seguir:

Tabela 8 - Cursos de licenciatura por área de conhecimento.

Total de cursos		
Área de conhecimento	Cursos	Total
Humanas	Pedagogia	7
	Artes	
	Ciências sociais	
	Historia	
	Filosofia	
	Letras	
	Geografia	
Exatas	Matemática	5
	Computação	
	Física	
	Química	
	Biologia	

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A diversidade dos cursos revela-se como um eixo organizador das representações sociais dos estudantes dos cursos sobre o trabalho docente, mesmo o objeto sendo equivalente as especificidades das áreas de conhecimento e a construção social das representações. A ideia da diversidade, de maneira especial, é amplamente considerada neste estudo, quando surge a questão imperativa de tratar a questão identitária dos licenciandos sobre o trabalho docente, da necessidade da reiteração dos discursos desses atores quanto aos cursos e a pretensão de trabalhar como docente.

A construção da identidade é permeada pelos paradoxos de sentir-se ao mesmo tempo igual e diferente dos outros. É na singularidade de cada um desses estudantes e na diversidade desse grupo que se encontra a possibilidade dialética da unidade representacional.

4.1.4 Conclusão do ensino médio

No intuito de compreender a realidade concreta dos sujeitos, inserem-se no questionário do TALP algumas questões para construção e reconstrução do percurso histórico social dos estudantes, a fim de compreender a singularidade dos estudantes no processo de significação do trabalho docente a partir da sua historicidade busca-se levantar dados sobre onde os licenciandos da UnB e participantes desta pesquisa concluíram o ensino médio.

Dos 186 estudantes, 90 são egressos da rede privada e 96 da rede pública de ensino, o que representa equidade na oferta de vagas e de possibilidades de acesso à educação superior, sobretudo nos cursos de licenciatura, conforme demonstra no gráfico 5- demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino:

Gráfico 5 - Demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino

Rede de ensino de conclusão do ensino médio	
Rede de ensino	Ciências Humanas e Exatas
Rede Privada	90
Rede Pública	96
Total	186

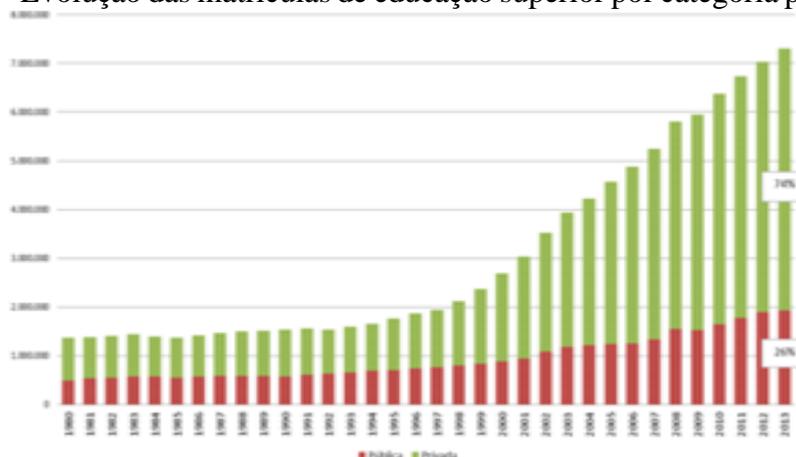
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Embora no grupo de licenciandos da UnB revele equilíbrio entre os estudantes das redes públicas e privadas, essa realidade não é a mesma em outros grupos e universidades brasileiras. Considerando-se o maior número de concluintes do ensino médio ainda é oriundo das escolas públicas. Na tentativa de estabelecer uma relação entre as diferentes realidades, apresentam-se dados divulgados pelo Censo Escolar de 2014 que apresenta um panorama mais concreto dessa realidade. Em 2014, totaliza-se o quantitativo de 8,3 milhões de estudantes que frequentam ensino médio no Brasil; desses 74,1% estudam no turno diurno; outros 2,2 milhões (25,9%) de estudam no período noturno. Um total de 1,1 milhão de alunos (12,9%) frequentam escolas privadas sendo que 97,2% dos estudantes são da rede pública.

Embora os sujeitos desta pesquisa apresentem crescimento equitativo de acesso, demonstrando que há avanço da democratização do ensino superior na UnB, inclusive nas diferentes áreas do conhecimento, há que se admitir que considerando o quantitativo de alunos matriculados na rede pública o número de egressos do ensino médio dessa rede tende a ser maior. Analisando-se a figura 6 a seguir, do quadro evolutivo de matrículas no ensino superior

público e privado, ainda predomina o acesso às universidades de alunos das instituições de ensino privadas:

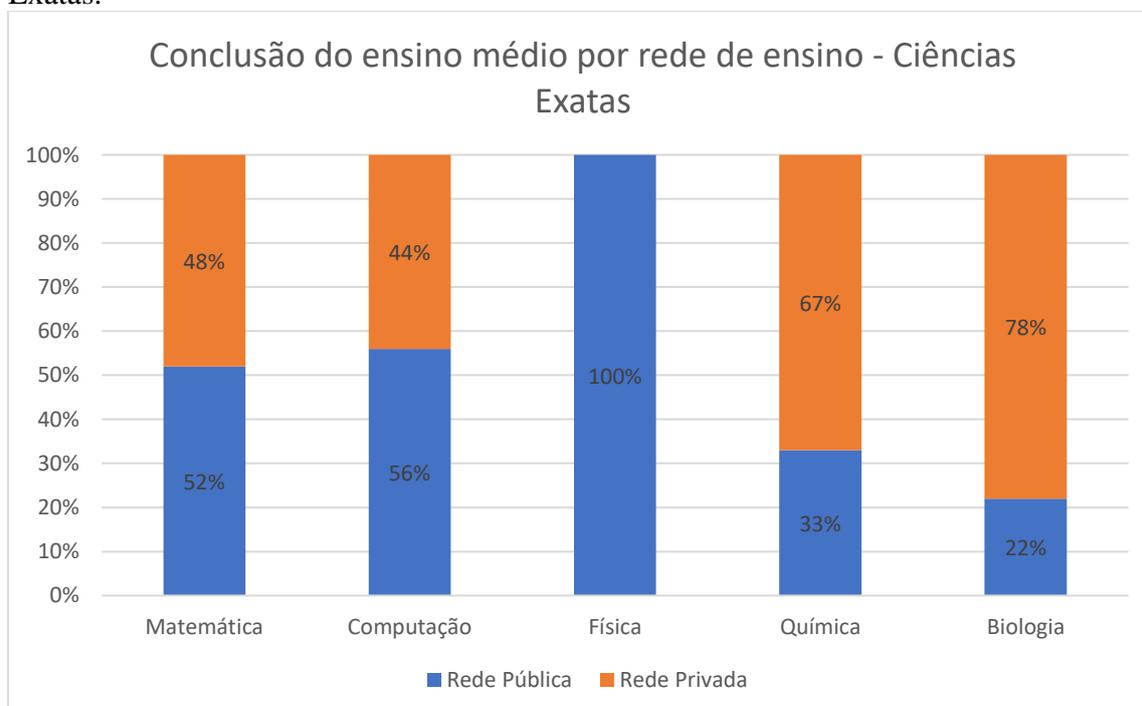
Figura 6 - Evolução das matrículas de educação superior por categoria pública e privada



Fonte: MEC/INEP.

Retomando-se os dados coletados nessa pesquisa com os licenciandos da UnB, embora as informações revelem convergências entre as áreas, apontando crescimento do número de ingressos de estudantes da rede pública em cursos que antes havia predomínio da rede privada, como é o caso dos cursos na área de ciências exatas, conforme gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 - Demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino - Ciências Exatas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O percentual de estudantes da rede pública nos cursos de matemática (52%), computação (56%) e física (100%) é maior, perdendo para a rede privada apenas nos cursos de química (67%) e biologia (78%). O fato pode ser reflexo da democratização de acesso na educação superior ou, ainda, por uma possível melhoria da qualidade do ensino público, o que certamente merece mais aprofundamento em outros estudos.

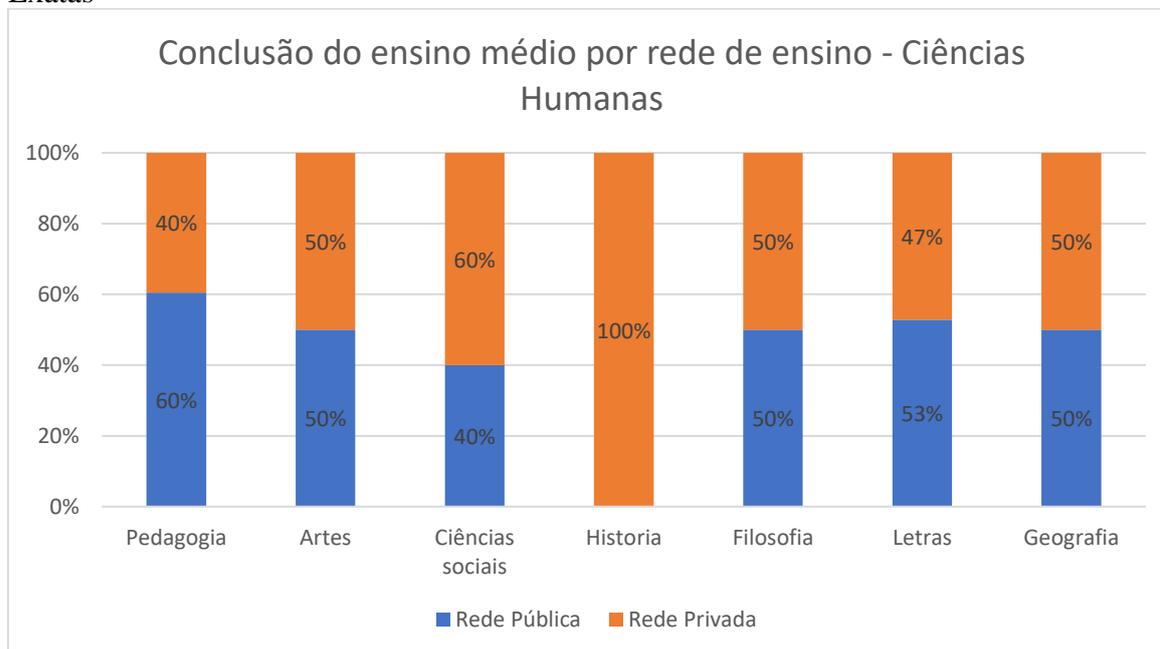
Esses dados chamam atenção para o fato de haver predomínio dos alunos da rede pública nos cursos de exatas, visto que existe um mito de que por esses cursos serem considerados o mais “difíceis” não atraía alunos oriundos da rede pública. Não se sabe ao certo se esse fenômeno pode ser considerado um reflexo positivo dos programas de democratização da educação superior, sobretudo do sistema de cotas, ou se há de fato uma suposta melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino médio público. Esse assunto merece mais aprofundamento em estudos posteriores.

O crescimento matrículas nas instituições públicas de 7%, alcançando o percentual de 3,5%, superior se comparados aos dados anteriores do decênio estudado. No período entre 2011-2012, as matrículas na rede federal ascendem 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública, excedendo a marca de 1,08 milhão de matrículas, segundo divulgado pelo INEP/MEC (2012). Registra-se que o crescimento das matrículas nos cursos de graduação na UnB também teve acréscimo no número de matrículas nesse mesmo período⁸.

Na área de ciências humanas, os resultados apontam leve simetria entre as redes de ensino, conforme gráfico 7, demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino-
Ciências Humanas.

⁸ Estes dados serão aprofundados ao longo desta análise de dados.

Gráfico 7 - Demonstrativo de conclusão do ensino médio por rede de ensino- Ciências Exatas



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Os cursos de pedagogia (60%), letras (53%) apresentam percentual superior de egressos da rede pública. Nos cursos de artes, filosofia e geografia há empate de 50% para ambas as redes, já no curso de história há supremacia da rede privada.

Em 2012, o censo revela que os 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições, 04 públicas e 2.112 particulares, os cursos de licenciatura nos cursos de Pedagogia; Educação Física; Biologia; História e Matemática configuram-se entre os 20 cursos mais procurados no Brasil naquele ano, conforme tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Total de matriculados em 2012-2013

Curso	Número de matrículas em 2012	%
Pedagogia	611.111	62,3%
Educação Física	122.169	12,4%
Biologia	86.280	8,9%
História	79.357	8,1%
Matemática	80.891	8,3%
Total dos cinco	979.808	100%
Total Brasil	7.037.688	100%

Fonte: MEC/INEP.

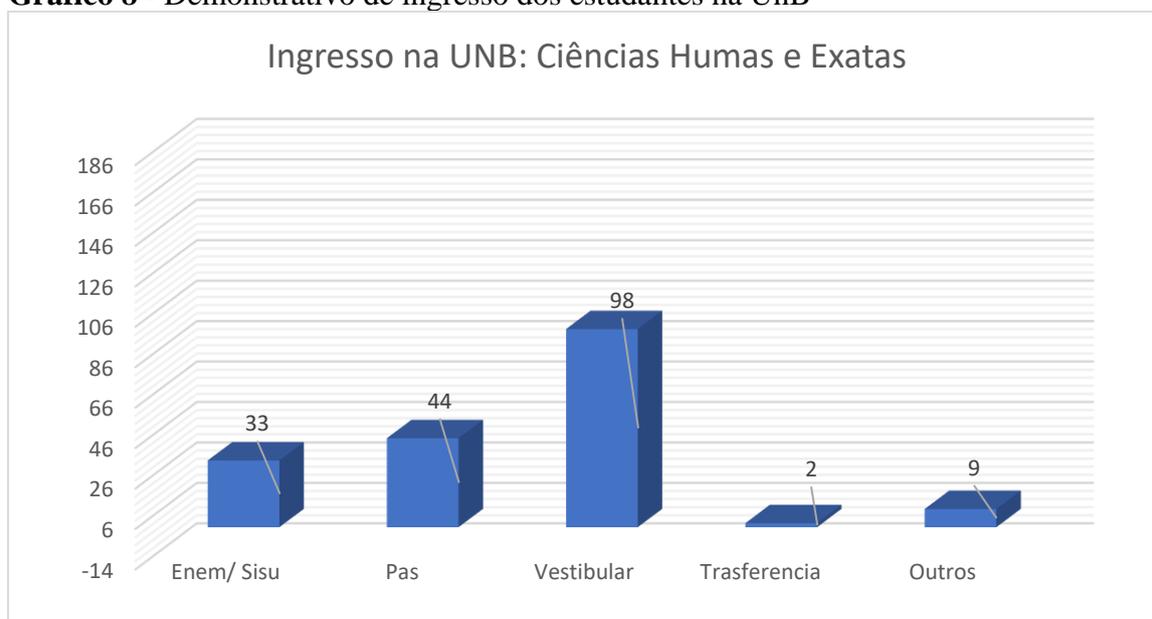
Observa-se que mesmo tendo uma elevação nas matrículas, elas ainda representam um percentual inexpressível, exceto o curso de pedagogia. Para haver uma ideia mais representativa dos ingressos nas licenciaturas, somam 9.798,08 matrículas. O problema, parece que há algum fenômeno entre as formas de ingresso e a não permanência desses ingressos nos cursos de licenciatura considerando a realidade do declínio nas universidades públicas e privadas em todo Brasil. O que pode ocasionar esse declínio é uma vertente dessa pesquisa.

Seguindo nessa direção, parte-se para as formas de ingresso dos estudantes nos cursos de licenciatura, podem existir elementos que ajudem na compreensão se o sistema de cotas foi uma das políticas promotora da democratização do acesso à educação superior dos sujeitos investigados, sobretudo, nos cursos de licenciatura.

4.1.5 Formas de ingresso na UnB

Quanto à forma de ingresso na UnB, dos 186 estudantes que participam da pesquisa utilizam-se as diferentes formas de ingresso: Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM/ Sistema de Seleção Unificada-SISU (33); PAS (44); Vestibular (98); Transferência 2 e outras formas não especificadas (9), conforme ilustrado no gráfico 8 - demonstrativo de ingresso dos estudantes na UnB.

Gráfico 8 - Demonstrativo de ingresso dos estudantes na UnB



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Embora a UnB ofereça outras formas de ingresso, tais como Programa de Avaliação Seriada (PAS); Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação

(SiSU/MEC); Vestibular Tradicional; Vestibular Vagas Remanescentes; Vestibular para cursos que exigem Certificação de Habilidade Específica (VEST HE); Vestibular Indígena; Vestibular Licenciatura em Educação do Campo; Vestibular Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (Libras); Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); Transferência Facultativa; Portador de Diploma de Curso Superior e - Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), que não forma consideradas nesta pesquisa.

Para efeitos deste estudo, agrupam-se as diferentes formas de vestibular; Enem e Sisu juntas, transferências e outros para as demais alternativas, haja vista que o detalhamento pormenorizado das formas de ingresso não representa dado relevante para este estudo.

Os dados revelam a predominância de ingresso por meio do vestibular, 98 alunos do grupo investigados entram utilizando esse modelo de ingresso. Esse dado reforça a tese de que pode ter havido uma melhoria da qualidade do ensino público, pois nesse grupo temos 45 alunos oriundos da escola pública.

O ingresso pelo PAS, talvez por ter sido adotado pela UnB antes das outras universidades federais, apresenta percentual superior ao ENEM/Sisu. Considera-se que essa forma de acesso, para o grupo investigado, permite mais facilidade de acesso por utilizar o sistema unificado de avaliação, que abre um leque de oportunidades para ingresso nas universidades federais e Institutos Federais de Educação em todo o Brasil. É fato que esse assunto merece mais aprofundamento, mas não nos cabe neste momento fazê-lo, considerando o objeto em estudo, mas há interesse em deter-se posteriormente nessa questão em outro trabalho de pesquisa.

4.1.6 Cidade (região administrativa) onde o estudante mora

A UnB possui 4 campi mas somente em dois deles Plano Piloto e Planaltina são oferecidos os cursos de licenciatura. O lócus da pesquisa foi o Campus Darcy Ribeiro localizada na Asa Norte, área central de Brasília que oferece a maior quantidade de cursos, no total de 26 presenciais. Dentre esses, 13 cursos de licenciatura compõem nossa amostra.

O Campus Darcy Ribeiro atende estudantes das diferentes regiões administrativas (RA) do Distrito Federal- DF e algumas cidades do entorno de Goiás, conforme levantamento realizado com os estudantes demonstrado no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Demonstrativo da região administrativa onde residem os estudantes

Cidade - RA	Número de Estudantes	Cidade - RA	Número de Estudantes	Cidade - RA	Número de Estudantes
Brasília	40	Vicente Pires	4	Brazlândia	2
Ceilândia	20	Sudoeste	4	Lago Norte	1
Taguatinga	20	Recanto Das Emas	3	Itapuã	1
Guará	13	São Sebastião	3	Vila Planalto	1
Sobradinho	12	Planaltina	3	Núcleo Bandeirante	1
Águas Claras	10	Cruzeiro	3	Varjão	0
Samambaia	9	Lago Sul	2	Fercal	0
Jardim Botânico	8	Riacho Fundo	2	Paranoá	0
Gama	7	Candangolândia	2	Não Informado	3
Santa Maria	5	Park Way	2	Entorno	5
Total Geral: 186 estudantes					

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

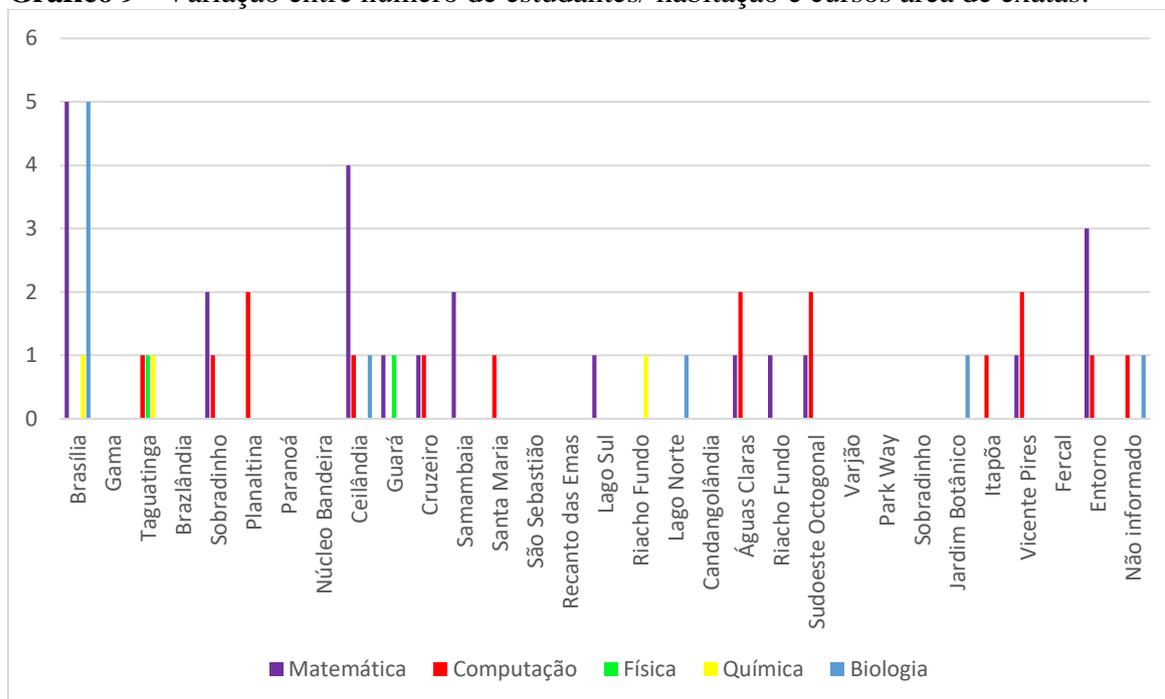
Apesar da diversidade de RA, as cidades com maior número de estudantes e a região de Brasília; seguidos pelas cidades de Ceilândia e Taguatinga apresentam o mesmo quantitativo; Guará; Sobradinho; Águas Claras; Samambaia; Jardim Botânico; Gama; Santa Maria; Vicente Pires e Sudoeste com a mesma quantidade de estudantes; Recanto das Emas, São Sebastião, Planaltina e Cruzeiro respectivamente com o mesmo número de estudantes ; Lago Sul, Riacho Fundo, Candangolândia, Park Way e Brazlândia concomitantemente com o mesmo quantitativo de estudantes, Lago Sul, Itapuã e Núcleo Bandeirante também apresentam o mesmo número; Não informado e entorno.

Observa-se o campus Darcy Ribeiro recebe alunos das diversas RAs, sua localização privilegiada e de fácil acesso favorece a mobilidade urbana dos estudantes. Ao separar o quantitativo de estudantes por RA, é possível perceber-se que em algumas cidades concentram mais alunos de determinados cursos.

Na área de exatas, as regiões de Brasília, Ceilândia e Entorno (GO) lideram nos cursos de matemática; o maior percentual de estudantes de biologia reside em Brasília; Águas Claras, Sudoeste/ Octogonal e Vicente Pires lideram no curso de computação. As demais RAs apresentam inexpressiva variação entre os cursos e entre si, mantendo estabilidade na

quantidade de estudante por curso na área de exatas, conforme gráfico de variação entre número de estudantes/ habitação, conforme gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 - Variação entre número de estudantes/ habitação e cursos área de exatas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

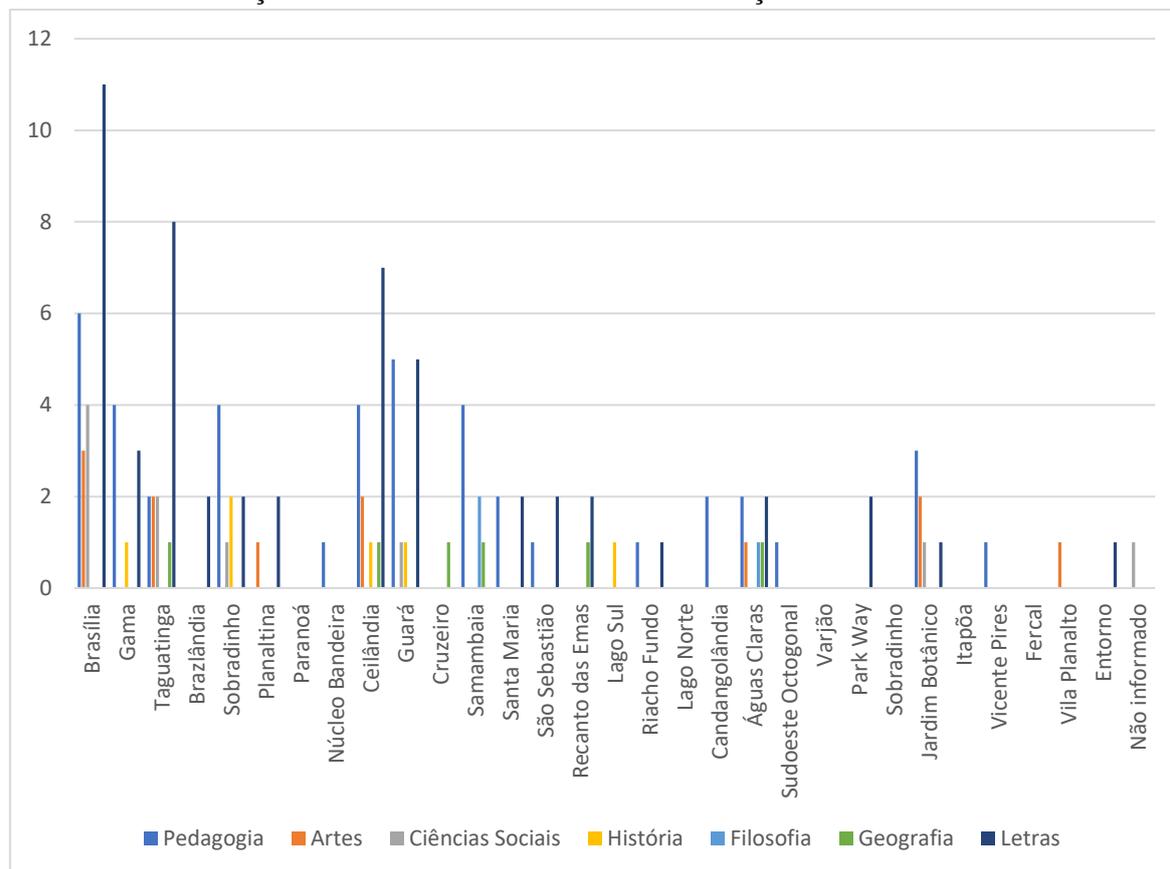
Nas RAs do Gama, Brazlândia, Paranoá, Núcleo Bandeirante, São Sebastião, Recanto das Emas, Candangolândia, Varjão, Park Way, Sobradinho, Jardim botânico e Fercal não apresentaram nenhum estudante matriculado nos cursos da área de exatas.

Retoma-se aqui a questão do acesso de licenciandos nos cursos de matemática que moram não apenas na região de Brasília (Asa Norte e Sul), a cidade de Ceilândia considerada periferia da capital também apresenta números expressivos de licenciandos nesse curso, seguido pelas cidades do entorno de Brasília, localizadas no Goiás. Outro aspecto analisado é o quantitativo de alunos no curso de computação morar em áreas da saída sul, consideradas bem próximas e cidades de classe média alta. Nesse quesito, entende-se que pode haver relação com o mais acesso aos meios tecnológicos, pois os estudantes estão na faixa etária entre 19 e 21 e afirmam gostar do curso. No entanto, nenhum manifesta interesse em trabalhar como docente. Em Brasília reside o maior número de licenciandos de matemática e biologia, da mesma forma que o curso anterior, esses também não pretendem exercer a docência.

Na área de humanas, o quadro é menos homogêneo, mostrando prevalência de alguns cursos por RA: Há mais concentração dos estudantes dos cursos de pedagogia, artes e ciências sociais moram em Brasília (Asas Sul e Norte), quebra-se, portanto, de que a pedagogia são

exclusivamente de classe média baixa; o mito Letras em Taguatinga, Ceilândia e Cruzeiro, Filosofia em Sobradinho e Cruzeiro. Os outros cursos apresentam pouca variação entre estudantes nas diferentes RAs, conforme ilustra o gráfico 10 de variação entre número de estudantes/ habitação e cursos área de humanas:

Gráfico 10 - Variação entre número de estudantes/ habitação e cursos área de humanas



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Nas RAs de Brazlândia, Paranoá, Núcleo Bandeirante, São Sebastião, Lago Norte, Candangolândia, Sudoeste/Octogonal, Varjão, Sobradinho e Fercal não apresentam estudantes matriculados nos cursos da área de humanas.

As cidades de Brasília, Taguatinga, Ceilândia e Guará lideram no curso de letras. O maior número de estudantes do curso de pedagogia reside em Brasília. Esse dado ajuda a questionar o mito de que estudantes que optam por esse curso advêm de classe baixa. Esse fato não se confirma com a amostra de licenciandos investigados na área de humanas. Brasília, Ceilândia, Cruzeiro e Jardim Botânico lideram o número de licenciandos do curso de Filosofia. Os outros cursos apresentam mais diversidade de estudantes das outras RAs.

Cabe destacar que Brasília (Plano Piloto e Asa Norte) concentra o maior número de alunos em cursos de licenciatura. Isso revela que jovens da classe média, advindos de escolas

privadas, em sua maioria, optam por alguns cursos de licenciatura. Outro mito quebrado, nesse grupo, de que alunos que buscam os cursos de licenciatura geralmente são da classe “média baixa”. Não se encontra no grupo algum licenciando das cidades de Varjão, Fercal e Paranoá. Esse acontecimento pode ter relação com o fato de haver um campus em Planaltina (Faculdade UnB Planaltina) que também oferece cursos de licenciatura

Destarte, registra-se que o grupo tem suas especificidades, perfis diferentes, situação econômica diferente, dentre outras diversidades. Mesmo assim, considera-se a unidade na diversidade e mesmo em um grupo heterogêneo, com contradições aparentes, constroem representações sobre o mesmo objeto.

4.1.7 Opção pelo sistema de cotas

Para facilitar a compreensão dos dados, cabe-nos esclarecer algumas informações pertinentes ao sistema de cotas praticado na UnB. A Lei nº 12.711 sancionada em 2012, assegura a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes provenientes integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os outros 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. A ação afirmativa gera polêmica quanto ao ingresso nas universidades causando até hoje algumas polêmicas quanto à autodeclaração racial por parte dos estudantes.

Antecipando a ação afirmativa, a Universidade de Brasília reserva 20% das vagas dos cursos para estudantes negros e mestiços. Após a aprovação da Lei as universidades públicas são obrigadas a indicarem suas vagas de acordo com a formação racial de cada um dos 26 estados brasileiros e da capital, Brasília.

No entanto o sistema de cotas não se limita a questões raciais, após ser sancionada a Lei de Cotas prevê, ainda, que 50% das vagas em instituições e universidades federais sejam destinadas a estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, além dos critérios raciais.

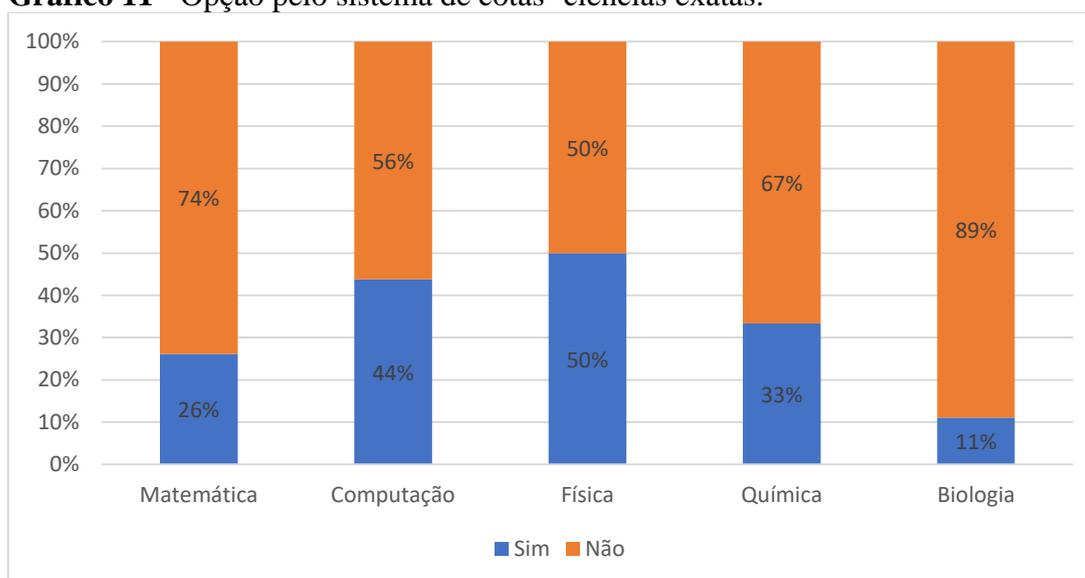
Mesmo a UnB sendo considerada uma Universidade que historicamente dá os primeiros passos na implantação do sistema de cotas os dados revelam que no grupo investigado somente 59 estudantes optaram pelo sistema de cotas e 127 declaram não ter feito essa opção.

Cabe trazer a contribuição de Vitali (2010) que ao realizar uma pesquisa sobre evasão na educação superior revela dados importantes sobre o sistema de cotas na modalidade

PROUNI. Esse dado é significativo para a percepção dos resultados dos programas de democratização de acesso à educação superior em universidades públicas e privadas, é uma política que favorece o direito subjetivo do cidadão à educação.

No processo de análise, opta-se por analisar a preferência (ou não) pelos sistemas de cotas das duas áreas do conhecimento, visando a identificar se há prevalência de alguma área sobre a outra, conforme gráfico 11 a seguir:

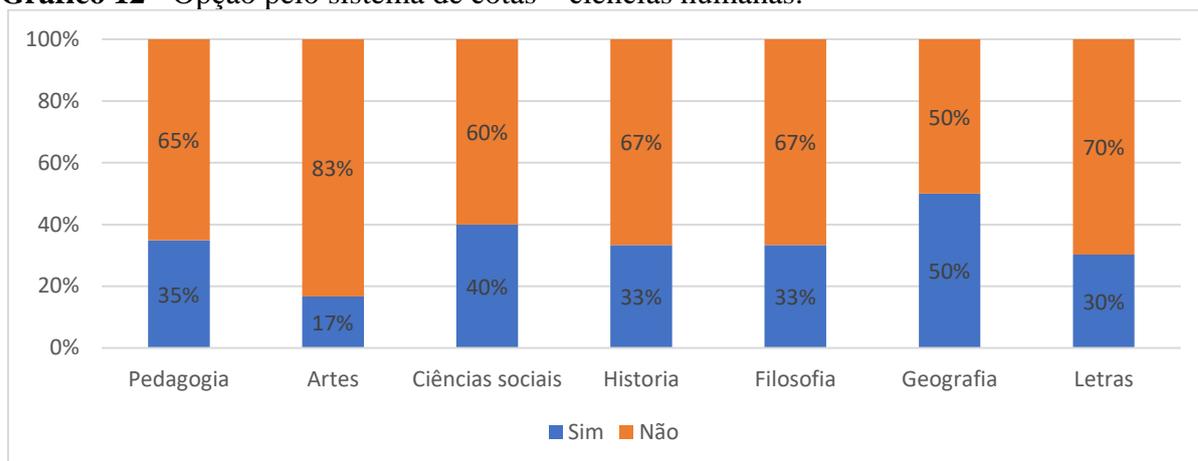
Gráfico 11 - Opção pelo sistema de cotas- ciências exatas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Os alunos dos cursos de física, computação e química são os que mais optam pelo sistema de cotas, seguido por matemática; o curso com menor percentual foi o de biologia. A quantidade de estudantes que opta pelo sistema de cotas nos cursos de exatas está nas licenciaturas com alto índice de alunos de RAs. No entanto, não é possível afirmar que esse fato tenha favorecido o ingresso desses estudantes, mas entende-se que mesmo que tenha ocorrido isso, as cotas criam a possibilidade de democratizar o acesso à educação superior e, independente, de qualquer situação esses licenciandos constroem representações sobre o trabalho docente e são vistos como unidade no estudo das representações sociais sobre o objeto investigado.

Na área de humanas, há maior percentual de opção pelo sistema de cotas, principalmente nos cursos de Ciências Sociais, Geografia, Pedagogia, História e Filosofia, Letras e Artes, conforme apresentado no gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12 - Opção pelo sistema de cotas – ciências humanas.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Da mesma forma que ocorre na área de exatas é prematuro fazer qualquer afirmativa sobre possíveis favorecimentos no uso das cotas para ingresso nos cursos de licenciatura da área de humanas. Chama-se atenção que os cursos que concentram o maior número de estudantes em Brasília apresentaram menor percentual de opção pelo número de cotas. Os cursos de Ciências Sociais e Geografia são os que mais fazem essa opção, os licenciandos cotistas desses dois cursos concentram-se, a maioria, nas RAs de Ceilândia, Samambaia, Sobradinho e Brazlândia. Identifica-se que todos são egressos da rede pública. Logo, podem ter sido beneficiados por esse fator e não necessariamente por questões raciais ou étnicas.

Este estudo revela que o sistema de cotas apresenta-se como uma opção para ingresso na educação superior pelos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB, mesmo para os cursos em que há mais concentração de estudantes por cursos estava em áreas consideradas de classe média alta, fato que merece mais aprofundamento sobre os critérios adotados para o ingresso mediante o sistema de cotas, seja ela racial, seja de egressos de escolas públicas ou renda familiar.

Embora existam controvérsias sobre essa questão não se pode negar que a concepção de igualdade constitui-se como um conceito principal no campo das ações afirmativas e vincula-se ao conhecimento sobre as oportunidades na concretização das políticas públicas de acesso ao ensino superior e de formação de profissionais para o trabalho docente.

4.1.8 Trabalho e ocupação atual

Quanto à questão sobre trabalho, 115 declaram não exercer alguma atividade remunerada. A ocupação atual é apenas como estudante, 71 estudantes informam ter trabalho

em diferentes áreas, tais como auxiliar de professora, secretária, advogado, professor (a), servidor público, auxiliar administrativo; empresário, consultora, estagiários, dentre outras funções não informadas.

Na estruturação do grupo por área de conhecimento, o estudo revela que os estudantes da área de exatas são os que têm mais disponibilidade para os estudos, pois se declaram como estudante apenas, ou seja, não trabalham, conforme gráfico 13 sobre ocupação atual por área de conhecimento e cursos.

Os dados revelam o percentual de estudantes por área e curso 100% dos estudantes de química, 89% de biologia, 69% de computação e 43% de matemática não desempenham nenhuma atividade laboral atualmente. Já os estudantes de física 100% declararam trabalhar atualmente seguidos por 43% de matemática; 31% da computação e 11% dos estudantes de biologia.

Na área de humanas, o percentual de estudantes que trabalham é mais alto. Nos cursos Ciências Sociais (100%), Filosofia (67%), Pedagogia (66%), Letras (62%), Artes (42%) e Geografia (50%). Os estudantes dos cursos de humanas apresentam percentuais mais elevados de trabalhadores, exceto no curso de história em que 100% declaram não trabalhar atualmente. O percentual dos que não trabalham apresenta variação entre 33% a 50% nos diferentes cursos.

Considerando-se o horário em que os cursos são ofertados, geralmente a maioria dos licenciandos, sobretudo os mais jovens estudam nos turnos matutino e/ou vespertino, devido à variação na oferta das disciplinas nem sempre é fácil encontrar um estágio ou até mesmo um trabalho fixo. Os licenciandos que declaram trabalhar são os que estão na faixa etária entre 21 a 51 anos.

Ao realizar-se esta pesquisa, entende-se que a classificação do perfil dos participantes exige não apenas a quantificação de dados, mas a compreensão da realidade continuada dos licenciandos dentro da totalidade histórico cultural, considerando elementos que mapeiam a realidade subjetiva e objetiva dos estudantes no cotidiano da universidade. Essa realidade é fundamental para compreender-se como esse grupo heterogêneo percebe, compreende, significa e comunica sua representação sobre o trabalho docente é, sobretudo, o primeiro passo para identificar-se as representações sociais dos estudantes sobre o trabalho docente, percebendo, inclusive como se constitui a construção do processo de identidade com o curso de licenciatura e com a profissão docente.

4.2 Segunda Etapa: Representação e Identidade Profissional

A compreensão do processo de construção da representação social sobre o trabalho docente e o processo de construção da idade com o curso e/ou com a profissão docente, exige que se retomem alguns elementos teóricos que ajudam o entendimento dessa análise. Primeiramente, é importante compreender que a constituição praxica sobre a identidade vem caracterizada pela existência de dois paradoxos: cada um pode sentir-se ao mesmo tempo semelhante e diferente dos outros.

A partir dessa configuração, entende-se que o sentimento de identidade procede de um conjunto de atributos pessoais como sociais, que se ajustam numa configuração subjetiva. Dubar (1997, p. 105) contribui para esclarecer quanto a esse pensamento, salienta que essa abordagem contribui para a compreensão das identidades como “produto de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social”.

As contradições internas da realidade, as tensões presentes entre polos diferentes, na dialética marxista são entendidas como unidade de contrários. Os contrários existem nas coisas na sociedade de modo semelhante. Encontramos contradições no processo de construção da identidade porque todo processo de construção está junto na mesma sociedade, num mesmo acontecimento (forças positivas ou negativas) isto é o que nas leis o materialismo dialético marxista é entendido como unidade de contrários.

As contradições internas da realidade, as tensões presentes entre polos diferentes, na dialética marxista são entendidas como unidade de contrários. Os contrários existem nas coisas na sociedade de modo semelhante. Encontramos contradições no processo de construção da identidade porque todo processo de construção está junto na mesma sociedade, num mesmo acontecimento (forças positivas ou negativas) isto é o que nas leis o materialismo dialético marxista é entendido como unidade de contrários.

Para organização da análise, esclarece-se que se parte do pressuposto que identidade e representações sociais implicam-se mutuamente, constituindo-se elementos basilares que nos permitem compreender os significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos estudantes dos cursos de licenciatura.

A metodológica proposta para a coleta dos dados consiste no questionário do TALP, com três questões abertas: 1-Você se identifica ou não com o curso? 2 - Tem alguém na sua família que trabalhe como docente? 3- Você pretende trabalhar como docente? Essas questões

foram renumeradas para efeitos de organização das categorias de análise, no TALP correspondem as questões de 4 a 6.

A análise segue a sequência das questões no instrumento. Para tanto, estruturam-se inicialmente as duas áreas de conhecimento: exatas e humanas; posteriormente, são analisadas na sua totalidade. Aborda-se a identidade com o curso envolvendo separada. O objetivo dessa etapa é verificar se os estudantes das licenciaturas pretendem exercer a docência quando da conclusão de seus cursos. Entende-se que a construção da identidade com o curso/ e ou profissão são elementos que contribuem para a tomada de decisão em exercer ou não o trabalho docente.

4.2.1 Identidade com o curso

Estabelecer um diálogo entre o processo de construção de identidade e representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB. Um dos aspectos que mais chama atenção, sobretudo na coleta de dados foi o cotidiano, o contato direto dos licenciandos com e na realidade da universidade. Esse cotidiano acadêmico aponta como lugar privilegiado no processo de formação e, concomitantemente, de construção da identidade profissional. Corroborando esse pensamento, Braúna *et al* (2012, p. 57) esclarece que:

São as experiências vividas pelas graduandas que, majoritariamente, orientam o sentido atribuídos por elas à escolha do curso [...] são essas experiências vivenciadas ao longo da formação universitária que, fundamentando as identidades profissionais em construção, também fornecem indícios sobre as representações sociais construídas pelas graduandas.

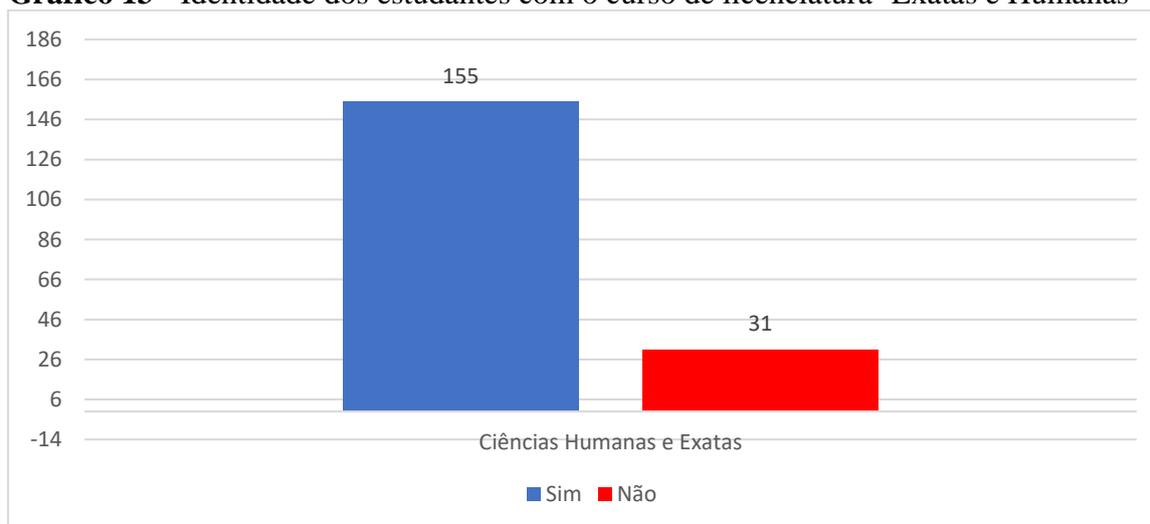
A partir desse entendimento o diálogo entre identidade e representações sociais se constitui como percurso necessário de estudo sobre as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente. Compreende-se que objeto da representação tem uma relação intrínseca com a identidade profissional em processo de construção.

Ao iniciar-se a coleta de dados na primeira turma, percebe-se que a pergunta “você gosta do curso que está fazendo?” Essa pergunta possibilita colher dados que revelam a representação e identidade do sujeito com o curso de licenciatura no qual ele está matriculado. A percepção sobre o entendimento dos licenciandos é a identidade com o curso; assim, resolve-se, então, direcionar a pergunta para “você se identifica com o curso que está fazendo?”. As respostas que

se encontram nos instrumentos aplicados posteriormente revelam, da mesma forma, representação e identidade com o curso.

Ao responder à questão 155, licenciandos respondem que sim e 31 afirmam que não, perfazendo o total de 186 estudantes que participam da pesquisa, conforme gráfico 13- demonstrativos de identidade dos estudantes com o curso de licenciatura.

Gráfico 13 - Identidade dos estudantes com o curso de licenciatura- Exatas e Humanas

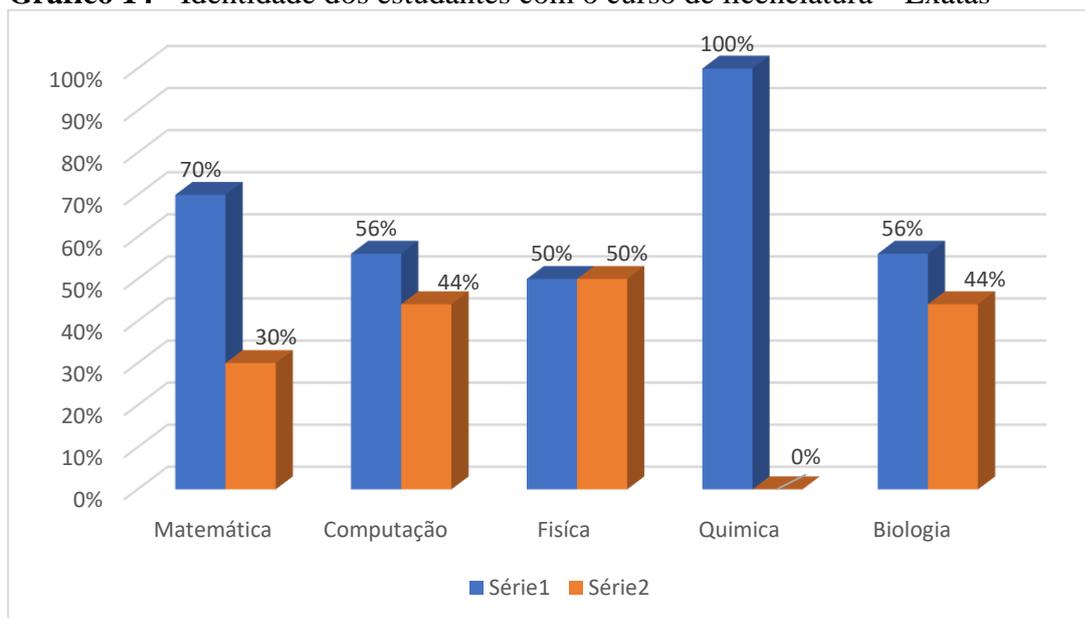


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Desse modo, busca-se analisar as informações dentro do enfoque dos processos relativos à formação para o trabalho docente e à construção de uma identidade profissional no contexto das licenciaturas da UnB. Para Dubar (1991), a identidade profissional se constrói como resultado da socialização dos sujeitos em diferentes espaços e tempos. Um desses espaços é a academia, enquanto lócus de formação.

Mesmo se tratando de um público heterogêneo das áreas de exatas e humanas, as identidades dos estudantes com os cursos das duas áreas aparecem divergências reveladoras de conteúdo representacional.

Ao responder à mesma questão os estudantes dos cursos de exatas, divergem entre si e entre os licenciandos da área de humanas, conforme demonstra o gráfico 14- , de identidade dos estudantes com o curso de licenciatura - Exatas.

Gráfico 14 - Identidade dos estudantes com o curso de licenciatura – Exatas

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Os licenciandos que mais se identificam com o curso são os de química alcançando o percentual de 100%; nos cursos de computação e biologia, há percentuais iguais de não identidade (44%), matemática apresenta menor percentual (30%) de não identidade com o curso, já o curso de física apresenta empate (50%) afirmaram ter identidade e (50%) não têm identidade. “Não, eu só vim parar nesse curso porque não consegui nota de corte para engenharia” (Estudante de licenciatura em Física- EF. 1)

Não se identificar com o curso aparece no discurso desse sujeito reforça o efeito da normatização da instituição em relação aos critérios para entrar em um curso, mesmo ingresso no curso de física o estudante não constrói uma relação identitária de si com o curso. Outras representações aparecem marcando o lugar dos sujeitos na concepção da realidade social.

Não muito, pois há uma desvalorização na área [educação] e conseqüentemente não há tantas oportunidades de trabalho satisfatórias após a formação (Estudante de licenciatura em Biologia - EB3).

Não! Estudar para ser professor? Um trabalho onde é exigido muito dos docentes, que não recebe o devido valor- socialmente e economicamente - desvalorizado e complicado (Estudante de licenciatura em Computação - EC 14).

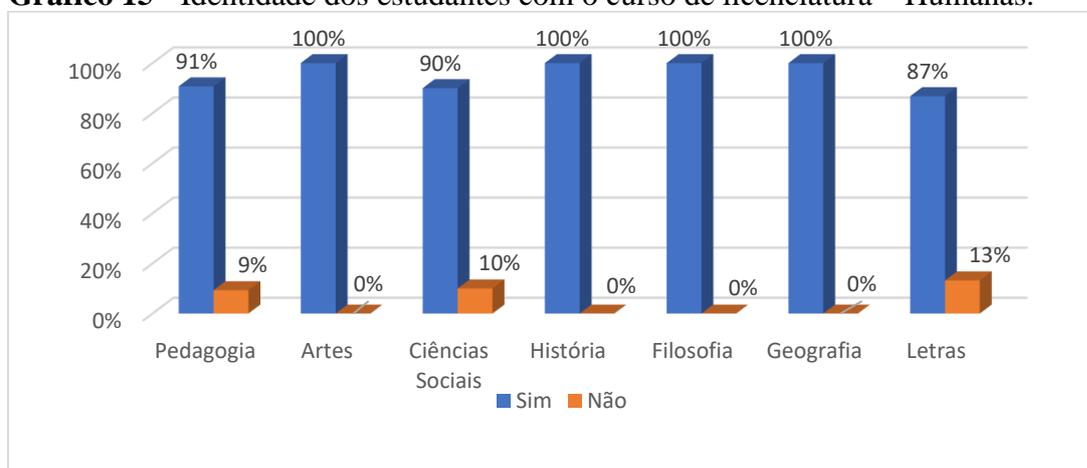
Não! Vejo o trabalho docente como um ofício desvalorizado por questões políticas, estrategicamente desinteressada e descomprometida com a educação como um todo [...] (Estudante de licenciatura em Física - EF6).

Pode-se depreender que os sujeitos da pesquisa dos cursos de exatas que afirmam não ter identidade com o curso apresentam diversos argumentos que marcam o conflito identitário intersubjetivo, que permeia a relação dos licenciandos com a realidade concreta e constitui um

processo gerador de conhecimento compartilhado de que o curso de licenciatura “forma professor” para atuar em um contexto desfavorável revelado, sobretudo, no substantivo “desvalorização”.

Na área de humanas, a identidade com os cursos revela-se no sentido de pertencimento, de interação dos sujeitos com os seus cursos. Essa identidade social se revela na dimensão emocional e avaliativa da pertença desse grupo. Em resposta à questão “você se identifica com seu curso”, encontram-se elementos reveladores da identidade social, como os sujeitos identificam-se e categorizam-se diante da sua realidade concreta como licenciandos dos cursos de ciências humanas, conforme lustrado no gráfico 15 abaixo:

Gráfico 15 - Identidade dos estudantes com o curso de licenciatura – Humanas.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A análise do percentual de estudantes que não se identificam com os cursos é relativamente baixa, se comparados aos cursos da área de humanas: pedagogia (9%), ciências sociais (13%) e letras com (13%). A apreensão da identidade desses grupos aparece de forma mais homogênea, revelando uma interpretação mais prospectiva do mundo, um olhar que revela ao mesmo tempo a identidade dos sujeitos.

Sim. É uma área que sempre quis atuar e depois de começar o curso me apaixonei mais ainda (Estudante de licenciatura em Pedagogia - P 25)

Sim! Uma área ampla no mercado de trabalho (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP. 27).

Sim, a educação é primordial (Estudante de licenciatura em Geografia – EG2).

Sim, me identifico cada dia mais com o curso, pelas práticas e aprendizados sempre humanizados” (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP 45)

Sim! A oportunidade que nos é ofertada para mudar a sociedade em que nos relacionamos (Estudante de licenciatura em Química – EQ 4).

Sobre a questão de identidade e representações sociais, Moscovici (2003) esclarece que as RS são construídas não somente para compreender-se um objeto específico, mas para que os sujeitos ou grupos se definam. Nessa perspectiva, a representação que os licenciandos faz do objeto fornecem elementos de sua identidade, do mesmo modo que o conhecimento da identidade dos estudantes pode servir para revelar sua forma de pensar o mundo.

Pensar sobre a relação entre as identidade e representações sociais leva-nos a refletir sobre essa abordagem a partir da construção identitária amplamente abordada pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 2005; JODELET, 1984, 2000; MARKOVÁ, 2006). Para tanto, é fundamental fazer uma aproximação das relações entre os distintos elementos em termos de processos psicossociais considerando os seguintes elementos constitutivos: A identidade como produto intersubjetivo; a representação social como expressão da identidade; os *themas* como constitutivos da representação social; e a interdependência simbólica Eu/Outros.

4.2.2 A Identidade como elemento da intersubjetividade

A noção do si mesmo está indissolúvelmente ligada ao reconhecimento do outro. O outro me reconhece e me constitui como pessoa. No processo de formação e após a conclusão do curso o licenciando compreende que há um processo evolutivo e constituinte de si mesmo e de como ele será reconhecido e aceito pelo outro. Uma vez formados, o sujeito incorpora o “outro generalizado” (BERGER; LUCKMANN, 2008), que em outras palavras é incorporar, os significados mais importantes de seu mundo social e cuja presença lhe permitirá orientar-se e desenvolver-se no mundo.

Pensar no conteúdo das justificativas para “gostar do curso” encontra-se o contexto intersubjetivo, que demonstra a constituição de uma identidade, a partir da condição de ser outro, ou seja, o conceito de outro diferente de mim, e a partir da natureza ou condição do que é outro.

Assim, a resposta afirmativa e a justificativa apresentadas pelos licenciandos revelam essa condição de ser outro, num movimento que envolve o processo de mudanças, de transformação.

Através dele (curso) tenho a oportunidade de influenciar de forma positiva a vida de outras pessoas e a minha, por meio da educação. (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP 8)

A oportunidade que nos é ofertada para mudar a sociedade em que nos relacionamos (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP 45).

Torna-se atrativo pelo fato de ser transformador (Estudante de licenciatura em Pedagogia- EP. 26).

A contribuição e ensinamento que recebo para ajudar em uma nova educação. (Estudante de licenciatura em Pedagogia -EP.31).

Sim, me capacita para a prática docente (Estudante de licenciatura em Artes-EA2).

O curso representa para o licenciando a mudança de condição, pois o curso lhe dará a possibilidade para que ele se veja noutra condição, de formado e apto para trabalhar como docente. Ao mesmo tempo em que será visto e reconhecido como outro (docente) pela sociedade que passa a vê-lo como tal. Nesse movimento, o próprio sujeito se personaliza e passa a ver a profissional como veem os demais docentes. No entanto, não se pode desconsiderar a tensão entre o sujeito e trabalho e como cada um constrói seu sentimento de pertencimento com o curso e com o trabalho docente.

Na TRS a construção da identidade está intimamente permeada pelo social, pois a noção de si e do outro se relaciona com as interações sociais e os processos simbólicos. Por esse estudo, está inserido na abordagem da Psicologia Social. Entende-se que prevalece a visão de identidade atrelada ao contexto social e cultural. Sendo assim, entende-se que os grupos e culturas oferecem padrões valorizados e validados socialmente que se constitui como fundamento para a construção da identidade. O sentimento de pertencimento a categorias como sexo, etnias, grupos, nações, familiares, profissionais, confessionais ou políticos constitui-se a base primordial na formação de identidades. Utilizando-se, ainda, pressupostos da Psicologia Clínica, por considerar-se a construção da representação social desenvolve a identidade pessoal que abrange a consciência de si como individualidade e singularidade, dotada de determinada constância, regularidade e unicidade.

As respostas dadas pelos estudantes mostram a dialética entre o individual e o social, sinalizando a impossibilidade da dicotomia entre o sujeito individual e social. Assim, quando a resposta sobre “gostar ou não gostar” do curso que está fazendo, as palavras trazem essa convergência.

Sim, porque eu acredito no poder da educação e acredito, também, que seja uma forma de colaborar com a sociedade e entender melhor as pessoas. (Estudante de licenciatura em Pedagogia -EP. 39).

Sim. É um desafio, tem grande relevância. Tem o poder transformador social está bastante ligado a essa área (Estudante de licenciatura em Pedagogia -EP 38)..

Sim, dar aula é algo transformador embora não tenha o valor que deveria ter na sociedade (Estudante de licenciatura em Artes- EA6).

Santos (1990) esclarece que a noção de identidade pessoal e social foi sistematizada por fundamentos que, para tanto no interacionismo simbólico de Georges Mead, para quem a identidade se constitui nos processos de símbolos e significados, com destaque na comunicação e nas relações sociais. Depreende-se que o conhecimento do processo de construção da identidade sugere um processo dialético entre o sujeito e o contexto social.

Considerando esses pressupostos, observa-se que as respostas dos estudantes aparecem permeadas pelos elementos das identidades, na mesma resposta encontram-se elementos da subjetividade, o “sim” em afirmação por identificar-se com o curso, mas ao mesmo tempo traz algo de social, cultural de elementos que estão imbricados nos intercâmbios sociais e aos processos simbólicos.

Mesmo quando existe a negação da identidade com o curso que está fazendo, esse sentimento aparece na comunicação, nas diferentes formas de interação. Na consciência de si, do outro e dos diferentes contextos nos quais está inserido.

Não. Acabei me decepcionando ao me deparar com a realidade da sala de aula (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP 8).

Não é o curso que eu queria. Ele serve para minhas ambições profissionais (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP 43)..

Recorrendo a Bruner (1991), ele apoia a existência de um eu distribuído que se constitui em meio à comunicação com uma quantidade de outros que o reconhece e com quem partilha a vida social. No entanto, a identidade também forma a partir da diferença, mesmo quando o sujeito se distingue dos outros com quem partilha conhecimentos e experiências comuns o sujeito pode diversificar-se a partir do que somente pertence a ele.

Não. O curso nunca foi minha primeira opção e me identifico com poucas matérias (Estudante de licenciatura em Pedagogia- EP 29).

Não, não sou apaixonada pela área (Estudante de licenciatura em Pedagogia -EP 19).

Mesmo compartilhando do mesmo grupo e do mesmo instrumento de comunicação da representação, alguns participantes mostram a sua identidade quando se mostra diferença de opinião em relação ao mesmo grupo mostrando a diversificação de pensamento, experiências, conhecimentos que pertence a ele. Jodelet (2002, p. 47) esclarece que “neste contexto intersubjetivo, a identidade se constitui, portanto, a partir da condição de ser outro – o reconhecimento de outro diferente de mim, e a partir da alteridade – como produto e processo de construção e de exclusão social”.

Corroborando o raciocínio, Jodelet (2002) e Taub (2008, p. 17) afirmam que “a construção da identidade impõe ao homem a tarefa de imaginar outro, edificar as construções simbólicas, os valores e as formas que o compõe a si mesmo e às relações de alteridade”. Cabe pontuar que a alteridade, na perspectiva psicossociológica, é o resultado de um processo de exclusão (ao desconhecido e ao diferente) e inclusão (o mesmo, o eu), para Jodelet, (1998) a inclusão e exclusão são parte da mesma moeda. Nesse mesmo sentido, Doise (2001) esclarece que mesmo que haja divergências entre um grupo, os sujeitos encontram materialidade para ancorar a formação de RS e de sua identidade.

Sendo assim, compreende-se que a identidade dos licenciandos da UnB insere-se no contexto social intersubjetivo, representando a constituição de uma identidade social. Reforçando esse pensamento Moscovici, (1979, p. 201) destaca que as mesmas pessoas ou grupos podem utilizar dialéticas variáveis segundo seus conhecimentos da área. Portanto, observa-se aqui que o nível de conhecimento dos estudantes sobre o trabalho docente é muito peculiar, marcada, sobretudo, pelo desinteresse e a falta de identidade com o curso e até mesmo com o trabalho docente.

Destarte, o estudo confirma que a produção de significados intermedeia a relação dos estudantes com o mundo, constituindo-se um processo gerador de ações sociais a partir de diferentes formas de ver, conceber ideológica ou culturalmente no universo consensual no qual os licenciandos estão emergidos.

4.2.3 Representação social como expressão da identidade

As representações são instrumentos para interpretar e pensar a realidade cotidiana. São resultados de processos mentais desenvolvidos pelos sujeitos nos contextos culturais de seu grupo social e profissional, com o objetivo de dar sentido a situações, acontecimentos e objetos, bem como de garantir a comunicação de uns com os outros. As representações sobre si são manifestações das identidades dos sujeitos.

Quando se propôs a buscar essas manifestações de identidade ou não dos estudantes com os seus respectivos cursos leva-nos a aproximar suas respostas ao que Moscovici (2005) denomina como subjetividade social. Partilha-se da mesma compreensão desse autor quando enfatiza que a questão identitária não é somente uma questão de semelhança e diferença, mas, principalmente, de interdependência e interação, que promove transformações no campo social.

A ideia inicial era analisar as respostas dos estudantes sobre o gostar ou não do curso que está matriculado, observam-se elementos intrínsecos de subjetividade social, os quais são revelados tanto nas concordâncias e discordâncias, na interdependência e nas interações que marcam a representação da possibilidade de mudança tanto subjetiva quanto intersubjetiva:

Sim, ainda não é o curso que eu sempre sonhei, está mais próximo em termos de conteúdo das minhas ideias de transformação pessoal e social (Estudante de licenciatura em Biologia - EB2).

Sim, me motiva, me interessa saber que posso me transformar e transformar a sociedade (Estudante de licenciatura em Artes - EA 1).

Sim, o que torna o curso atrativo é a relação professor aluno (Estudante de licenciatura em Pedagogia- EP. 34).

Sim, experiência e vivências ao longo da vida (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP. 39).

Sim, porque posso eu posso realmente ser o que sou e libertar-me desta cadeia hereditária (Estudante de licenciatura em Artes- EA 12).

Assim, compreende-se que a construção da identidade social não é estática, os estudantes compreendem essa realidade dinâmica e se percebem enquanto sujeitos de ação, de transformação. Mesmo nos elementos contraditórios ou divergentes que surgem nas representações identitárias é perceptível o movimento do estar e não estar no curso.

Na análise, nota-se que a presença da contradição não pode ser vista como total falta de identidade, pode até mesmo sinalizar uma possível crise identitária em relação a si, ao outro, ao curso e a tudo que está imbricado nesse processo contínuo de construção social. Embora essa análise seja recorrente nesse trabalho, esclarece-se, sem aprofundamento nessa subcategoria de análise, que os licenciandos marcam ou descrevem informações que evidenciam a manutenção da representação social do trabalho docente

Corroborando essa afirmação, Moscovici (2005) reafirma que a conservação da identidade é uma das funções das representações sociais, enquanto influência da cultura dos grupos de pertinência que criam possibilidades simbólicas de construção identitária, dão significados sociais que circulam e contribuem para a materialização de práticas sociais. Desse modo, “as representações sociais são parte do contexto simbólico no qual as pessoas vivem. Ao mesmo tempo, esse contexto se reconstrói através das atividades dos indivíduos” (MARKOVÁ, 1996:163).

Considerar o trabalho como uma necessidade ontológica dos homens nos fez compreender que alguns conseguem ver a construção de uma identidade com o curso e até ver nele a possibilidade de trabalho após a conclusão:

Sim, as oportunidades de novas descobertas e as diversas áreas de atuação (Estudante de licenciatura em Biologia- EB5).

Sim, várias possibilidades e áreas para seguir carreira (Estudante de licenciatura em Biologia - EB6).

Sim, o estudo da natureza e da vida, tudo está interligado (Estudante de licenciatura em Biologia-EB7).

Sim, o que o torna atrativo é a ligação que ele tem com os outros cursos (Estudante de licenciatura em Pedagogia- EP 24).

Corroborando a compreensão desses dados, Castorina (2010) argumenta sobre a necessidade de se considerar o caráter de realidade ontológica que tem para os estudantes o seu contexto simbólico. Isso conduz à permanência desta totalidade mediante as atividades comuns e automáticas de mudanças e reprodução nas práticas sociais.

Visto por esse ângulo para os estudantes dos cursos de licenciatura a identidade com a profissão está ligada a representação social do trabalho docente como profissão que cuida do ensinar, dos métodos e técnicas de ensino, enfim, do ato pedagógico. Essa representação está ancorada e legitimada socialmente, sendo compartilhada por todos do grupo. Jodelet (2000, 2006) esclarece que essa evidência inscreve os sujeitos- licenciandos- em uma ordem social em uma historicidade na qual os estudantes estão inseridos.

4.2.4 Os *thematias* como constitutivos da representação social

Ao se discutir os *thematias* como elementos constitutivos das representações sociais faz-se necessário retomar aspectos conceituais para situar os dados dentro da abordagem teórica e prática. Os *thematias* são conceitos em oposição; além disso, ideias relacionadas que nos deixam ver a realidade em movimento constante. Corroborando o esclarecimento do conceito, Marková (2006) reitera a tese de Moscovici sobre a relação dialogal Ego/Alter/Objeto como uma relação ternária na qual as pessoas se aprovam mutuamente em um contexto intersubjetivo. Nesse sentido, os *thematias* configuram-se como padrões de conhecimentos antinômicos, presentes em todas as culturas e formadores das representações sociais.

Sim. É uma área que sempre quis atuar e depois de começar o curso me apaixonei mais ainda (Estudante de licenciatura em pedagogia - EP 25).

Eu não gosto muito (do curso), pois há uma desvalorização na área e conseqüentemente não há tantas oportunidades (de trabalho) satisfatórias após a formação. (Estudante de licenciatura em Biologia- EB3).

Quero deixar bem claro, sem romantismo, que isso aqui para mim é profissionalização. Muito embora com as condições atuais de trabalho e salários não me motiva a trabalhar como professor (Estudante de licenciatura em matemática- EM 10).

Percebe-se que no conteúdo representacional dos licenciandos a antinomia aparece, são conceitos apresentados de forma contrária, que faz oposição entre as noções, aos conceitos, as ideias sobre um mesmo tema, um mesmo argumento. Os *thematata* acima estão inseridos no sentido comum e são transmitidos imponderadamente, sem reflexão, de geração a geração, tornando-se elementos característicos das representações sociais. Desse modo, tornam-se imagens públicas e partilhadas socialmente pelas pessoas e grupos.

Assim, as representações sociais dos estudantes sobre os cursos de licenciatura estão do mesmo modo presentes no senso comum. A opinião de que os cursos de licenciatura formam professores para o trabalho docente (exercício da profissão), que professor deve ser “apaixonado pela profissão”, ter amor ao ofício, mesmo sendo “desvalorizado”, que professor não “é profissão” para alguns e que quando alguém se coloca como “profissional do ensino” as vezes é visto como “mercenário”, por vender a sua força de trabalho em troca de salário para garantir sua subsistência.

Eu acredito que o trabalho docente precisa de amor, pois a realidade de professor demanda entrega e de um comprometimento com o trabalho que pode ser muitas vezes desgastante e frustrante, mas o amor pelo que faz renova as esperanças do profissional, a fim de superar os obstáculos (Estudante de licenciatura em Artes-EA7).

Um trabalho árduo que demanda paixão e responsabilidade, porém é subestimado (Estudante de licenciatura em Física - EF4).

Eu vejo o trabalho docente como a profissão mais bonita (Estudante de licenciatura em Matemática- EM 15).

Vejo como um ato de amor (Estudante de licenciatura em Pedagogia - EP 3).

A partir dessa compreensão, entende-se que a construção identitária surge, dessa forma, da totalidade social e do discurso reelaborado e partilhado. Aparece na comunicação dos sujeitos e pode permanecer de forma implícita por muitas gerações, tornando-se saberes do senso comum.

Nessa primeira fase na análise, as palavras “apaixonado- amor”; “desvalorizado”, “profissão” e “trabalho” correspondem ao *thematata* Ego/Alter/Objeto e no processo de objetivação aparece uma tensão entre “amor-apaixonado” e “profissão” e o trabalho docente surge como “desvalorizado”. Observa-se nitidamente que o caráter dialogal dos *thematata* ganham um novo conteúdo semântico a partir do discurso sobre trabalho docente.

4.2.5 A interdependência simbólica Eu/Outros

Refletir sobre a interdependência simbólica é considerar a problemática da identidade tem que se constituir a partir da reflexão sobre o outro, como representante da diversidade entre as pessoas e da alteridade, como medida da variação de uma distinção, numa determinada direção, tendo em conta sua dimensão subjetiva, intersubjetiva. Essa variação vai permitir aproximações à diferença e à exceção.

Ao propôs-se a análise das representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente, depara-se com a interdependência simbólica que coloca no campo de tensão três elementos constitutivos de representação social sobre o trabalho docente pelo grupo investigado, vistos *a priori* como um conhecimento do senso comum: “a evasão dos cursos de licenciatura ofertados pela universidade se dá em função do desinteresse dos estudantes pelos cursos de formação docente” e “a que havia uma representação social negativa sobre o trabalho docente”.

Nesse campo de embate entre o eu (professora/ pesquisadora) e os outros (colegas da profissão e do doutorado e do outro lado os estudantes das licenciaturas) está presente de forma interconexa a interdependência simbólica, não expressa apenas na questão de pesquisa, mas, sobretudo, no processo identitário de licenciandos em processo e formação com o curso e concomitantemente de construção da identidade (ou não) com os cursos de licenciatura e com o trabalho docente.

Criar caminho para compreender as dimensões subjetivas e intersubjetivas que possam dialogar com ele enquanto sujeito (individual), com os outro(s) enquanto sujeito social no processo de construção da realidade sobre o fenômeno investigado, as representações sociais dos estudantes da UnB cursos presenciais de literatura sobre o trabalho docente. A construção, reconstrução e transformações constitui a base material da pesquisa.

Essa reflexão entre o eu/ outros aparece de forma dialética ao longo da análise dos dados, mas aqui se quer trazer uma frase que exemplifica bem a relação entre o “Eu / Outro”. É solicitado a uma estudante que responda a uma questão sobre “gostar ou não gostar” do curso que está fazendo e ela responde: “Não!! Pelo fato do curso não ser bem visto”⁹ (Estudante de licenciatura em Pedagogia- EP16).

⁹ Embora o objeto da pedagogia seja a educação, há no universo consensual a representação de que o pedagogo só dá aula para crianças (“professorinha” - por esse motivo a aluna reafirmou posteriormente, em contato telefônico, não gostar do curso alegando que “não era bem visto”). O curso de pedagogia da UnB forma

Não ser bem visto por quem? Qual é de fato o peso do outro nessa representação sobre o curso de pedagogia- licenciatura? Entende-se que o fato de afirmar que não gosta do curso por ele não ser bem visto pelo (s) outro (s) já constitui uma representação compartilhada socialmente. Eis aqui uma condição dos indivíduos que estão ligados por uma relação de dependência mútua; dependência recíproca. Aqui há evidência da contradição “o curso não é bem visto pelos outros” então, mesmo matriculado e frequentando o curso (já concluinte) a estudante compartilha dessa representação sobre seu próprio curso.

Retoma-se a questão da constituição do “Eu” que se forma continuamente em relação a um “outro”, uma pessoa diferente que me constitui desde o início. A alteridade sugere já um espaço de discriminação conferida a determinado personagem social. As representações sociais permitem estudar estes processos relacionados enquanto nos oferecem o tema da cultura constitutiva do sentido comum. Moscovici (2005: 57) ratifica que “a subjetividade social expressa, sobretudo, a interação entre si - mesmos sociais, em uma aliança consciente”.

Quanto à consideração da problemática de identidade, Jodelet (2006) retoma os conceitos de Mead, (1968), para pontuar que a sujeito não é tão-somente um membro passivo da comunidade, mas reage ativamente à presença dos outros e esta reação a transforma. Doise (1973) corroborando a ideia de Jodelet, reafirma que as representações sociais que se constituem nos grupos e entre os grupos ganham um caráter coletivo cujos conteúdos se cristalizam nas interações.

De acordo com Doise (1973), estas representações entre os grupos desempenham dupla função: a primeira justifica os comportamentos do grupo e os antecipa. Constitui, assim, o que Deschamps e Moliner (2009) definem como representações identitárias, aquelas que os sujeitos constroem com os informações e crenças que possuem sobre elas mesmas e sobre determinados grupos. Os sujeitos verificam a partir destas representações, suas semelhanças e diferenças com os outros, e estas confrontações e conferências permitem transformar as representações.

A tensão entre “apaixonado- amor”; “desvalorizado”, “profissão” e “trabalho” surge como elementos essenciais e organizadores da identidade social dos estudantes. As expressões dos participantes transmitem a imagem de que ser professor é ser “altruísta”, ter “paixão”,

profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Vale acrescentar que o currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica. (PPC/FE/UNB- 2016)

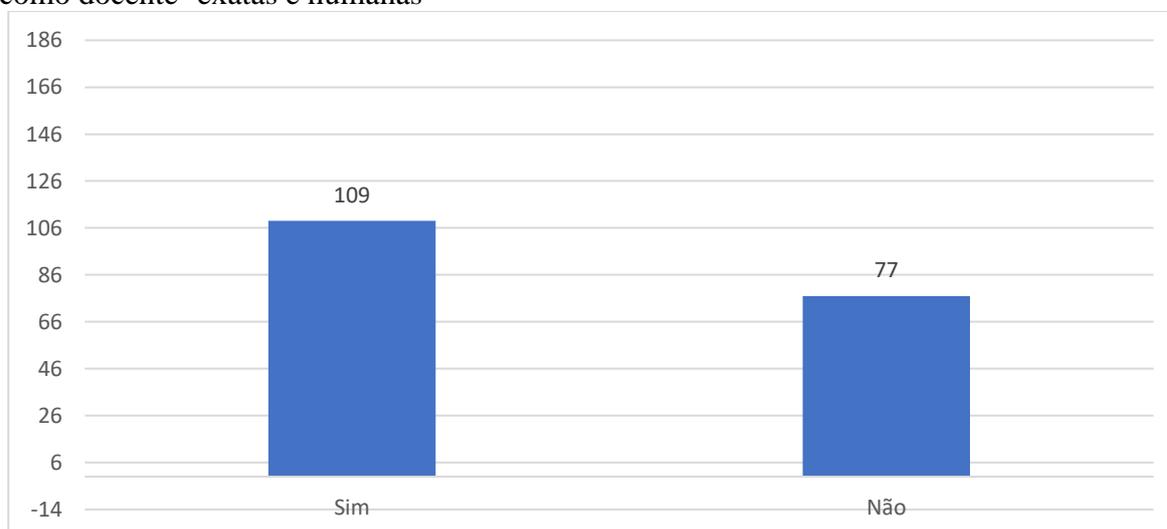
“amor” e “dom” - características “inatas”. Com relação à profissionalização, destaca-se o juízo de “profissionalização” e “trabalho”, como resultado adquirido, antinômico ao inato. Constatase a dicotomia argumentativa nos mesmos sujeitos. Solidifica-se uma ideia da docência como “altruísta- ato amoroso e apaixonante”, na qual a formação é considerada como missão, portanto, responsabilidade e compromisso de quem tem “amor” pela docência.

Sob a representação de profissionalização prossegue a representação de “trabalho desvalorizado”. Constatase o discurso de autolegitimação, constituídas e compartilhadas nas relações que ele estabelece com a historicidade e demais dimensões. Essa relação legitimadora sobre o trabalho docente é comumente encontrada em diferentes, textos, contextos, canais e mídias que se conectam às realidades históricas e a produção de sentidos e configurações subjetivas sobre o que é o trabalho docente na sociedade capitalista.

Ao analisar a questão “você tem membros da família que trabalha como docente?” Foi possível perceber a interdependência simbólica no processo de construção da identidade do sujeito com o curso e, paralelamente, com o trabalho docente. No questionário do TAP coloca-se uma pergunta sobre a existência ou não de membros da família que trabalham como docente, o objetivo era ver o nível de interdependência simbólica na construção da identidade e das representações sociais sobre o trabalho docente. Além disso, estabelecer correlação entre ter membros na família que atuam como docente como o desejo de exercer a profissão.

Dos 186 estudantes que respondem a essa questão, 109 afirmam que têm parentes que trabalham como docente e 77 assinalam que não. Esses dados correspondem aos estudantes das duas áreas de conhecimentos exatas e humanas, conforme disposto no gráfico 16 a seguir:

Gráfico 16 - Demonstrativo de Membros da Família dos licenciandos que trabalham como docente- exatas e humanas



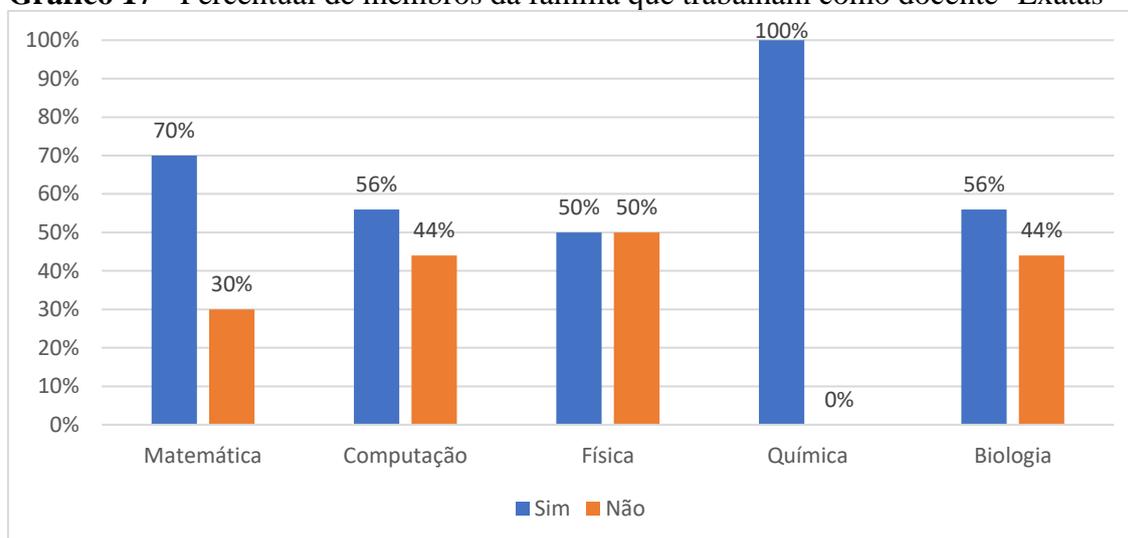
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A construção da identidade dos licenciandos com o curso e, associadamente, com o trabalho docente é elaborada pelos sujeitos em processo de socialização a partir de discursos sociais, de posições culturais, de hábitos, das experiências que os licenciandos têm como sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, da vivência social, na relação com outros colegas de cursos e, com outros atores sociais, com os quais convivem e se relacionam no cotidiano.

À medida que abordamos sobre o processo de construção da identidade dos licenciandos, observamos uma estruturação de informações que revelam correlação entre identidade dos estudantes com o curso de licenciatura nas duas áreas de conhecimento que podem explicar outros elementos imbricados no objeto desse estudo. Inicialmente, busca-se separar essas informações por área (exatas e humanas), pois ao analisar-se a identidade com o curso, percebe-se, de modo peculiar, que há uma convergência de dados que ampliam a lente para olhar uma possível interdependência simbólica entre os dois grupos.

Na área de exatas, onde se encontra menor percentual de identidade com os cursos, diametralmente, também encontram-se percentuais de não atuação de membros da família como docentes, conforme gráfico 17 a seguir:

Gráfico 17 - Percentual de membros da família que trabalham como docente- Exatas



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Inicia-se a apreciação dos dados pelo em que os estudantes respondem “não” para estabelecer a correlação entre a identidade com o curso e o percentual de membros de estudantes que têm parentes que trabalham como docente. Observa-se que os mesmos percentuais foram encontrados para ambas as questões, conforme tabela nº 10 a seguir:

Tabela 10 - Total de matriculados em 2012-2013

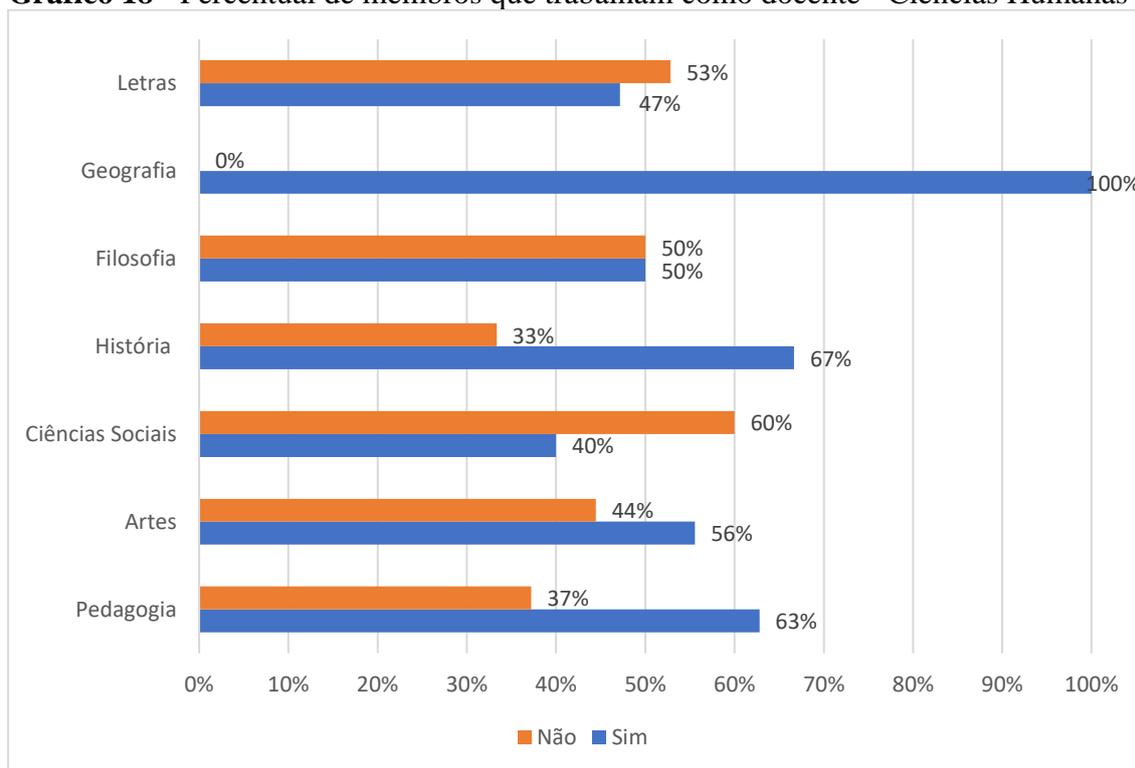
ÁREA	Membros da família que atuam como docente		Identidade com o curso	
	Sim	Não	Sim	Não
Ciências Humanas				
Matemática	70%	30%	70%	30%
Computação	56%	44%	56%	44%
Física	50%	50%	50%	50%
Química	100%	0%	100%	0%
Biologia	56%	44%	56%	44%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A correlação entre a construção da identidade com o curso e a existência de parentes que atuam como docentes foram confirmadas, sobretudo no curso de química, no qual 100% dos licenciandos afirmam haver identidade com o percentual se repete no quesito posterior.

Uma vez comprovada a correção para esse grupo (exatas), é possível perceber a existência da interdependência simbólica nos processos de construção da identidade (ou não) com os cursos, quanto ao trabalho docente retomaremos essa análise mais aprofundada ao longo deste capítulo.

Entretanto, na área de humanas, os percentuais encontrados entre identidade com o curso e sobre a existência de membros da família que atuam (ou não) como docentes apresenta variação significativa, conforme demonstrado no gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18 - Percentual de membros que trabalham como docente - Ciências Humanas

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Apesar da variação de percentuais encontrados, o cruzamento dos dados revela que essa variação não descarta a interdependência simbólica, observando os dados é possível perceber a correlação entre membros da família que trabalham como docente e identidade com o curso:

Tabela 11 - Correlação entre Membros da família que atuam como docente e Identidade- Humanas

ÁREA	Membros da família que atuam como docente		Identidade com o curso	
	Sim	Não	Sim	Não
Ciências Humanas				
Pedagogia	63%	37%	91%	9%
Artes	56%	44%	100%	0%
Ciências Sociais	40%	60%	90%	10%
História	67%	33%	100%	0%
Filosofia	50%	50%	100%	0%
Geografia	100%	0%	100%	0%
Letras	47%	53%	97%	13%

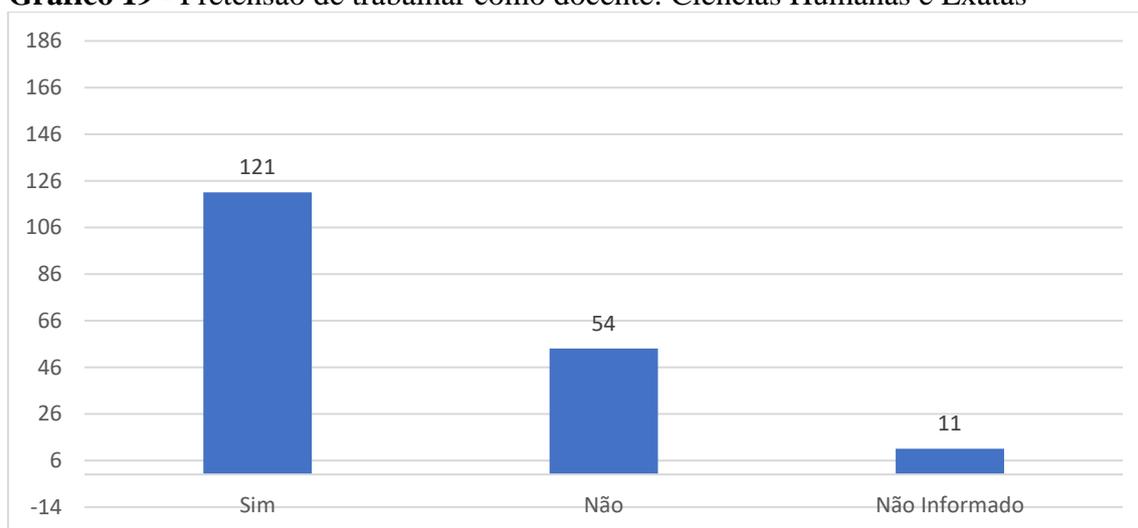
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A variação nos percentuais encontrados entre as duas categorias de análise não exclui a interdependência simbólica, porém, revela que outros elementos podem contribuir para o fortalecimento (ou não) na construção da identidade e da interdependência simbólica desse grupo de Humanas.

Observando os percentuais, se repetem no curso de história (100%), nos cursos que apresentam variações, conservam os percentuais da coluna não inferiores ao sim para ambas as categorias, exceto ciências sociais e letras. Tal fato nos permite inferir que há interdependência simbólica não como fator preponderante. No entanto, essas representações servem para justificar os comportamentos dos grupos na construção do processo identitário (DOISE, 1973; DESCHAMPS Y MOLINER 2009).

Uma vez identificada a presença de outras construções simbólicas que podem haver relação com a construção da representação identitária com o curso e com o trabalho docente, apresenta-se outra categoria de análise para estabelecer relações com as categorias anteriores. A questão era “Você tem a pretensão de trabalhar como docente?” Os dados apontam percentual elevado de estudantes que afirmam ter essa pretensão, conforme gráfico 19 a seguir:

Gráfico 19 - Pretensão de trabalhar como docente: Ciências Humanas e Exatas

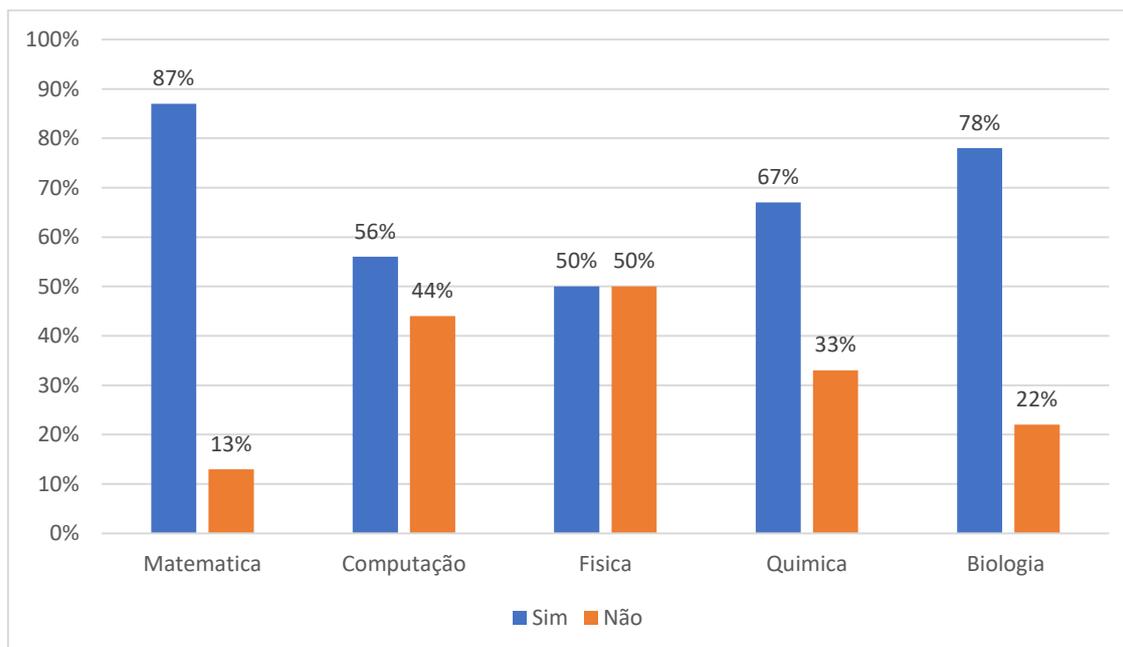


Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A totalidade dos sujeitos pretende trabalhar como docente, dos 186 licenciandos 121 manifestam essa pretensão, 45 não e 11 não informam. Pela primeira vez, depara-se com um índice de “não informado” que pode estar relacionado à indecisão momentânea dos estudantes, sobretudo porque esses licenciandos estão nos primeiros semestres de um dos cursos investigados. O que chama atenção é o fato desses 11 sujeitos regularmente matriculados no curso de pedagogia, que pela sua historicidade e especificidade forma professores para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). O curso não tem a opção de bacharelado. Logo, presume-se que quem se matricula, tenha consciência disso.

Essa suposta¹⁰ pretensão é analisada por área para facilitar possíveis aproximações com as categorias já analisadas anteriormente e que buscam outros elementos que podem ter relação com a identidade e com as representações sobre o trabalho docente. Opta-se, para tanto, trabalhar com os percentuais negativos a pergunta para estabelecer relação com o declínio dos cursos nessa área.

Gráfico 20 - Pretensão de trabalhar como docente: Ciências Exatas



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Na área de exatas, os cursos de física (50%) e computação (44%) e química (33%) apresentam proporcionalmente percentual elevado de não pretensão em trabalhar como docente¹¹. Embora os estudantes de biologia (22%) e matemática (13%) também tenham apresentado respostas negativas sobre a mesma pergunta, o fato torna-se relevante pelo histórico de evasão dos estudantes desses cursos ao longo dos últimos 10 anos (que corresponde ao período de 2005-2015). Cabe registrar que o percentual dos licenciandos da área de exatas que desejam trabalhar como docente apresenta variação 13 a 50%, conforme gráfico 20 supra.

Para viabilizar a análise dos dados sobre declínio dos estudantes dos cursos de licenciatura,¹² é feito um levantamento de dados junto à Diretoria de Administração Acadêmica Central - DAA - da UnB, sobre número de matrículas, evasões anuais, após tabulação dos dados

¹⁰ Considera-se como suposta pretensão, pois ao cruzar esses dados em outras categorias de análise dialoga-se com o contraditório.

¹¹ A análise prioriza as respostas negativas, por considerar que os (as) estudantes que pretendem trabalhar como docente existe menor probabilidade de declinar do curso de licenciatura.

¹² Na DAA Central da UnB, a taxa de declínio é registrada no Sistema como índice de evasão. Para efeitos desse estudo doravante a evasão é entendida como declínio dos cursos.

calcula-se o percentual de declínio dos estudantes dos respectivos cursos por área de conhecimento. A busca por esses dados justifica-se pelo pressuposto inicial de que poderia haver correlação entre o declínio dos estudantes das licenciaturas e as representações aparentemente desfavoráveis sobre o trabalho docente. Por entender-se que esse é um dado concreto da realidade objetiva¹³ dos sujeitos no contexto da Universidade, é incorporada a análise não só dessa categoria, como das demais que serão apresentadas daqui em diante.

Considerando que o objeto de estudo é a representação social dos estudantes da UnB sobre o trabalho docente, os dados coletados no DAA Central permitem-nos a compreensão do processo de subjetivação e ancoragem das representações sociais, de como elas foram forjadas pelos licenciandos. Segundo Moscovici (2003) e Chamon (2006) reconhecem os processos de Objetivação e Ancoragem são complementares nos estudos de RS. O primeiro busca criar verdades evidentes para todos enquanto o segundo, ao contrário, refere-se à intervenção de determinismos na constituição (origem) e transformação dessas verdades. Portanto, a objetivação cria a realidade concreta em si ao passo em que a ancoragem lhe dá significação.

No universo consensual do corpo administrativo, docente e discente da UnB existe o consenso do alto índice de evasão nos cursos de licenciatura. Isso é fato. Aplicando a teoria das RS, busca-se objetivar esse conhecimento do senso comum, busca-se levantar dados fidedignos para dar materialidade ao fenômeno investigado.

Esclarece-se que a organização sequencial dos cursos das áreas de exatas e humanas, segue a mesma ordem dos percentuais encontrados no gráfico 20 que trata da pretensão de trabalhar como docente. Há indícios de que a não pretensão dos licenciandos em trabalhar como docente pode ter correlação com o declínio dos cursos e com as representações sociais sobre o trabalho docente.

4.2.6 Declínio de Licenciandos na UnB

O declínio nos cursos de licenciatura na UnB tem sido um fenômeno cada vez mais recorrente em diversas nas diversas áreas de estudo, sobretudo nos cursos de licenciatura nos quais se constata elevados índices de evasão no último decênio, período em que se faz um

¹³ O processo objetivação é um mecanismo de tornar a realidade concreta. A imagem torna-se concreta, material, cópia da realidade concebida. Por meio dela, as ideias ou noções abstratas, que são objeto das representações, materializam-se ganhando corpo e significação.

coorte longitudinal¹⁴ para estudo e análise do objeto. Para tanto, analisa-se o declínio em exatas e humanas por curso investigado e posteriormente em sua totalidade.

4.2.6.1 Declínio de Licenciandos na UnB na área de Exatas

O declínio dos estudantes dos cursos de exatas é realizado no decênio de 2005 a 2015, participam desta pesquisa 53 licenciandos, distribuídos em cinco cursos: Física, Química, Ciências da Computação, Ciências Biológicas e Matemática.

Curso de Física – O curso de licenciatura em física apresenta percentuais elevados de evasão, no período entre 2005 e 2014 o percentual varia de 26 a 56%. Somente em 2015 ocorre redução significativa no índice de evasão. Um fato curioso é que ao contrário do que geralmente está arraigado no universo consensual de que esse curso é considerado difícil e, em função disso, tem baixa procura. No entanto, os dados revelam elevado índice de matrícula entre 2007 e 2014, conforme tabela 12 a seguir:

¹⁴ Estudo de coorte, conforme Malhotra (2001, p. 110), acontece quando se estuda um grupo de sujeitos que participam do mesmo acontecimento (matrícula no semestre/ano) no mesmo intervalo de tempo. Um estudo de coorte consiste em uma série de levantamentos realizados a intervalos de tempos apropriados, onde o coorte serve como uma unidade básica de análise.

Tabela 12 - Percentual de Declínio do Curso de Licenciatura em Física - Modalidade Presencial - 2005 a 2015

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
F Í S I C A	2005	81	54	67%
	2006	82	55	67%
	2007	88	53	60%
	2008	82	49	60%
	2009	74	41	55%
	2010	76	50	66%
	2011	77	46	60%
	2012	66	43	65%
	2013	84	36	43%
	2014	86	35	41%
	2015	91	6	6,6%
Média Aritmética de Declínio				54%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Analisando a média aritmética de declínio do curso de licenciatura em Física, nos últimos 10 anos de 54%, considerando as devidas proporcionalidades o fenômeno pode ser correlacionado com a falta de identidade pelo curso e com a falta de interesse pelo trabalho docente.

Curso de Química – o curso de química tem-se destacado pelos elevados índices de evasão no período de 2005 a 2012¹⁵ apresenta variação de declínio entre 55 a 67%, cai para 43% em 2013. Em 2014 há novamente uma pequena redução para 41% e em 2015 a redução cai significativamente para 6,6%. Considerando o percentual médio de declínio é possível perceber que o percentual de declínio tem-se mantido nos 10 anos iniciais em 83.33%, conforme dados do SED-CPD/UnB/ 2016:

¹⁵ Os fatores que ocasionam a elevação nos índices anuais não é objeto desta pesquisa. Será aprofundado em estudos posteriores pelo caráter político e econômico que estão imbricados nesse fenômeno.

Tabela 13 - Percentual de Declínio nos Cursos Licenciatura em Química - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
Q U Í M I C A	2005	75	44	58%
	2006	73	44	60%
	2007	68	37	54%
	2008	68	37	54%
	2009	88	37	42%
	2010	94	48	51%
	2011	62	38	61%
	2012	67	34	50%
	2013	66	24	36%
	2014	74	18	24%
	2015	97	4	6%
Média Aritmética de Declínio				45%

Fonte: SED-CPD/UnB.

A partir de 2015, é possível perceber redução gradativa nos percentuais de declínio, muito embora o índice em 2013 e 2014 ainda se apresente alto, considerando o número de matriculados e evadidos. Pode-se inferir que somente nos anos de 2015 o curso apresenta uma redução significativa nas evasões.

Analisando-se a média aritmética de declínio do curso de licenciatura em Química, nos últimos 10 anos foi de 45%.

Curso de Ciências da Computação – o curso de licenciatura em computação é, sobretudo, na era tecnológica um dos cursos que apresenta a cada ano desde 2005 a 2016 elevado número de evasão. De 2005 a 2013, há variações entre 58 a 64%, considerando o número de matrícula no período. No período de 2014 o índice reduz para 30%, caindo significativamente em 2015 para 9,8%, mesmo tendo o número de matrículas (112) muito próximo do quantitativo de 2014, que foi de 111 matriculados.

Tabela 14 - Percentual de Declínio dos Cursos Licenciatura em Computação - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
C O M P U T A Ç Ã O	2005	70	45	64%
	2006	71	43	60%
	2007	67	31	46%
	2008	69	32	46%
	2009	87	48	55%
	2010	50	27	54%
	2011	102	60	59%
	2012	88	74	84%
	2013	36	21	58%
	2014	111	34	30%
2015	112	11	9,8%	
Média Aritmética de Declínio				51%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Considerando o percentual médio de declínio é possível perceber que o percentual tem-se mantido no período em 51%, conforme dados do SED-CPD/UnB/ 2016.

Curso de Ciências Biológicas – Biologia No curso de ciências biológicas, a taxa de declínio tem variação entre 2005 a 2014 entre 50 a 20% comparados ao número anual de matrículas para o mesmo período. No ano de 2015, apresenta redução significativa para 5,5%.

Tabela 15 - Percentual de Declínio dos Cursos Licenciatura em Ciências Biológicas - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
B C I O L Ó G I C I A S	2005	129	26	20%
	2006	355	137	38%
	2007	200	98	49%
	2008	72	26	36%
	2009	199	92	46%
	2010	103	33	32%
	2011	178	89	50%
	2012	107	36	34%
	2013	161	34	21%
	2014	197	77	39%
2015	90	5	5,5%	
Média Aritmética de Declínio				34%

Fonte: SED-CPD/UnB

O percentual médio de declínio do curso de Ciências Biológicas é de 34% no período, conforme dados do SED-CPD/UnB/ 2016.

Curso de Matemática – no curso de matemática, a taxa de declínio tem variação entre 2005 a 2014 entre 65% a 40% comparados ao número de matrículas anual no mesmo período. No ano de 2015 apresenta redução significativa para 4%.

Tabela 16 - Percentual de Declínio no Curso de Licenciatura em Matemática - Modalidade Presencial - 2005 a 2015

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
M A T E M Á T I C A	2005	107	62	58%
	2006	102	64	63%
	2007	103	66	64%
	2008	96	56	58%
	2009	106	60	56%
	2010	106	70	66%
	2011	125	81	65%
	2012	188	106	56%
	2013	147	59	40%
	2014	137	58	42%
	2015	133	5	4%
Média Aritmética do Declínio				58%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Considerando o percentual médio de declínio de 57% é possível perceber que o percentual é expressivo nos primeiros 9 anos do período investigado, conforme dados do SED-CPD/UnB/ 2016.

4.2.6.1.1 Declínio Geral em Ciências Exatas

Considerando a variação máxima dos percentuais dos licenciandos que informam não desejar trabalhar como docente (50%) e a média aritmética dos cursos e de declínio desses cursos área de exatas (48%), no período de 2005 a 2015, conforme tabela a seguir:

Tabela 17 - Média aritmética de declínio por área – Exatas- 2005 a 2015.

ÁREA	Sim
Ciências Exatas	Sim
Física	54%
Química	45%
Computação	51%
Biologia	34%
Matemática	57%
Média Aritmética	48%

Fonte: SED-CPD/UnB

Os cursos de licenciatura na área de exatas são responsáveis pela formação de professores. Os registros na UnB trazem índices elevados de declínio, no decênio de 2005 a 2015, cuja média aritmética de evasão é de 48%. Paradoxalmente, essa é a área em que mais apresenta carência de docentes (MEC/Inep). Tendo-se em vista os dados divulgados por esse órgão, ano após ano, cabe registrar que se o índice de declínio não for contido, haverá a médio prazo uma demanda reprimida de profissionais para trabalhar como docente nessas disciplinas.

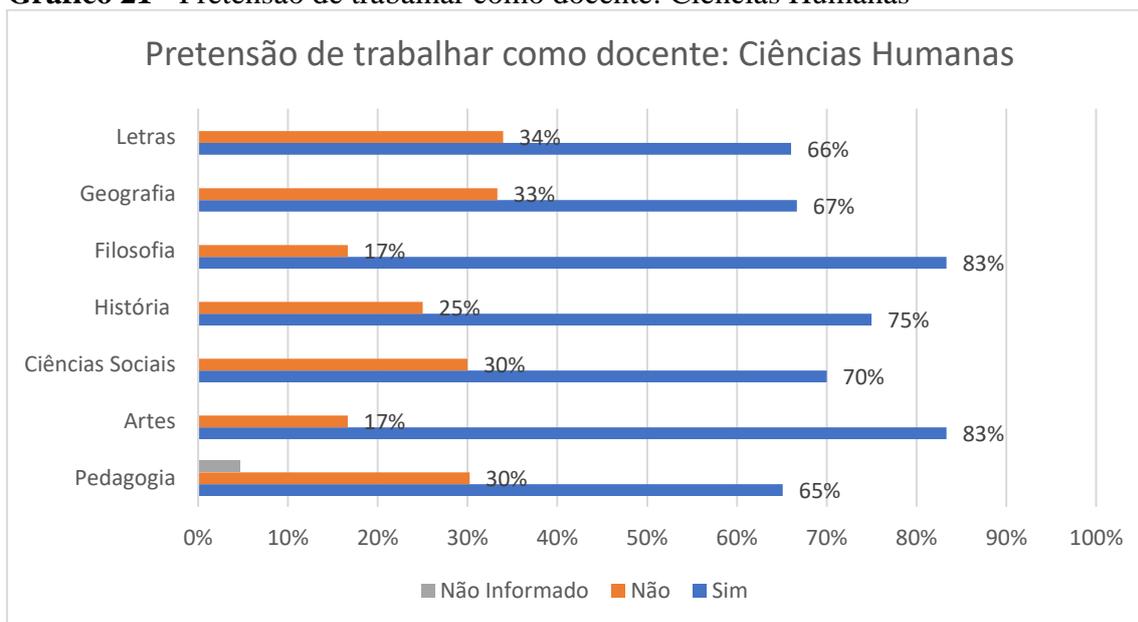
Embora existam outros supostos motivos para o declínio dos licenciandos, este estudo traz dados coletados dos estudantes em processo de formação que mostram desinteresse pelo curso de licenciatura. Para alguns, apesar de declarar a importância do trabalho docente, dizem não haver interesse em exercer a profissão em função do processo de desvalorização da profissão e das condições de precariedade desse trabalho.

Devido à aproximação dos percentuais, neste estudo entre as respostas dos licenciandos com as taxas de declínio das licenciaturas, não é possível descartar a correlação entre o declínio dos estudantes nos cursos de exatas¹⁶ com a falta de identidade com o curso de formação, em função do desinteresse pelo trabalho docente.

4.2.7 Declínio de Licenciandos na UnB na área de Humanas

Os estudantes da área de humanas ao responder à mesma questão sobre a pretensão em exercer o trabalho docente, participam desta pesquisa 133 licenciandos, distribuídos em 7 (sete) cursos, conforme gráfico 21 a seguir.

¹⁶ Essa suposição continua em processo de análise ao longo das etapas 3 e 4, sobretudo nas evocações do TALP.

Gráfico 21 - Pretensão de trabalhar como docente: Ciências Humanas

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Seguindo a mesma dialética de análise adotada na área de exatas, foca-se no percentual de estudantes que não pretendem exercer a profissão, para posteriormente correlacionar os dados com o declínio nas licenciaturas na área de humanas.

Os sujeitos revelam nos diferentes cursos o percentual de licenciandos que não pretendem dedicar-se ao trabalho docente: pedagogia (30% e 5% não informado), artes (17%), ciências sociais (30%), história (25%), filosofia (17%), geografia (33%) e letras (34%). Já o percentual dos licenciandos da área de humanas que desejam trabalhar como docente apresenta variação 65 a 83%, conforme gráfico 21 acima.

Em direção à pressuposição inicial deste estudo de que poderia haver correlação entre o declínio das licenciaturas e as representações sociais dos licenciandos sobre o trabalho docente, levanta-se junto ao DAA Central da UnB número de estudantes por cursos de licenciatura presenciais na área de humanas sobre número de matrículas e evasões, posteriormente, calculam-se os percentuais de declínio dos licenciandos nos cursos investigados.

Curso de Pedagogia – a profissão de pedagogo, no Brasil, está arraigada a imagem da “professorinha”, da “tia” carregando o estigma de que o curso de pedagogia só forma professor para a educação infantil e anos (ou séries) iniciais do ensino fundamental. Embora a profissão tenha conquistado no final do século XX novos espaços de trabalho em ambientes não escolares, o status de pedagogo ainda é carregado de estigmas.

Apesar das contradições nas respostas de estudantes dessa licenciatura é, sobre o ponto de vista do objeto de estudo, o curso que apresenta menor percentual de declínio no período investigado, conforme tabela 18 a seguir:

Tabela 18 - Percentual de Declínio no Curso Licenciatura em Pedagogia - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
P	2005	253	70	27%
	2006	249	75	30%
E	2007	399	127	32%
D	2008	255	102	40%
A	2009	469	193	41%
G	2010	276	78	28%
O	2011	411	174	42%
G	2012	245	74	30%
I	2013	234	47	20%
A	2014	533	142	26%
	2015	285	10	3%
Média Aritmética de Declínio				29%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Consta-se não somente o menor percentual de declínio, com média aritmética de 2,9% mas, ainda, números elevados de matrículas, variando nos anos de 2005 a 2015 entre 234 a 411 matriculados. Observa-se que a maior taxa de declínio ocorre em 2008 e 2009 e a menor em 2015.

Quanto aos índices acima da média (aproximadamente 200 alunos, nos anos de 2007 e 2008, esclarece-se que esse fato ocorre pelo fato da UnB oferecer o curso de pedagogia para professores em início de escolarização, convênio firmado com o Governo do Distrito Federal-GDF. No primeiro ano, são 987 matriculados, 141 evadidos, o que representa 14% de declínio; no segundo, são 702 matrículas, 153 evasões e 21% de declínio do curso.

Curso de Artes – o curso de artes é oferecido na UnB nas habilitações de educação artística: artes visuais, artes cênicas e artes plásticas. Artes Cênicas (Bacharelado), Artes Plásticas (Bacharelado/Licenciatura), Artes Cênicas (Licenciatura).

A Licenciatura em Artes Cênicas tem como objetivo a formação de arte-educadores proporcionando ao estudante conhecimentos da área pedagógica integrados com os da linguagem teatral. A habilitação em artes plásticas, além dos conhecimentos pedagógicos, estuda o desenvolvimento das várias linguagens artísticas contemporâneas.

A habilitação em artes plásticas no período investigado apresenta índices variados (entre 4% e 58%). A média do número de matrículas é relativamente baixa, comparada aos outros cursos, conforme tabela 19 a seguir:

Tabela 19 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Artes Plásticas - Modalidade Presencial - 2005 a 2015

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
P	2005	50	20	40%
	2006	51	25	49%
L	2007	55	32	58%
A	2008	53	22	41%
R	2009	49	22	45%
T	2010	57	25	44%
E	2011	63	25	40%
S	2012	50	14	28%
A	2013	51	12	23%
S	2014	51	5	9,8%
	2015	67	0	0%
Média Aritmética de Declínio				31%

Fonte: SED-CPD/UnB

O curso de artes plásticas tem percentuais de declínio variável entre 40% a 58% no período de 2005 a 2011. Em 2012 o percentual apresenta redução significativa, alcançando em 2014 o percentual considerado aceitável de 9,8%. Apesar da redução nos 3 últimos anos, a média aritmética do declínio também é considerada alta.

O curso de licenciatura em artes cênicas tem início no primeiro semestre de 2009. Na habilitação em artes cênicas o percentual de declínio sobre variações entre 25% a 42% de 2009 a 2015, apresenta declínio no percentual em 2014 (12%) e 2015 (10%), conforme tabela 20 a seguir:

Tabela 20 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Artes Cênicas - Modalidade Presencial - 2009 a 1º/ 2015

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
C	2009	50	21	42%
A	2010	25	10	40%
R	2011	47	16	34%
T	2012	33	10	30%
E	2013	36	9	25%
S	2014	51	6	12%
S	2015	42	4	10%
Média Aritmética de Declínio				28%

Fonte: SED-CPD/UnB.

O curso de artes plásticas tem percentuais de declínio variável entre 40% a 58% no período de 2005 a 2011. Em 2012 o percentual apresenta redução significativa, alcançando em 2014 o percentual considerado aceitável de 9,8%. Apesar da redução nos 3 últimos anos a média aritmética do declínio também é considerada alta.

Curso de Ciências Sociais – o curso de ciências sociais na UnB, apesar de existir desde o ano de 1962, quando à criação do Instituto de Ciências Humanas, só existirá formalmente em 1969. É um dos cursos pioneiros da Universidade. Nessa licenciatura constata-se que o percentual de declínio é relativamente baixo se comparados com outros cursos anteriormente apresentados, conforme dados da SED-CPD/UnB (2016):

Tabela 21 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Ciências Sociais - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
C I Ê N C I A S I A S	2005	19	10	52%
	2006	19	8	42%
	2007	25	8	32%
	2008	31	11	35%
	2009	40	13	32%
	2010	35	10	28%
	2011	42	4	10%
	2012	44	4	9%
	2013	54	6	11%
	2014	40	4	10%
	2015	63	1	1,6%
Média Aritmética de Declínio				24%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Observa-se que nos primeiros dois anos o percentual de declínio varia entre 42% e 52%, com leve oscilação entre 2007 e 2009. Há redução significativa nos percentuais de declínio entre 2010 a 2014, apresenta variação entre 28% a 9%. O ano de 2015 apresenta o maior número de matrículas e o menor percentual de declínio, apenas 1,9%.

Curso de História – o curso de história é ofertado presencialmente na UnB desde 1969, e foi reconhecido formalmente em 1972. Tem duas habilitações: a licenciatura, direcionada ao magistério, e o bacharelado, voltado à pesquisa. Na primeira, são exigidas disciplinas na área de pedagogia e um estágio supervisionado.

O curso de licenciatura apresenta acréscimos significativos de matrículas nos anos de 2010 a 2015, apesar disso o percentual de declínio apresenta redução nesse mesmo período, conforme dados da SED-CPD/UnB (2016):

Tabela 22 - Percentual de Declínio do Curso de Licenciatura em História - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
H I S T Ó R I A	2005	22	4	18%
	2006	9	4	44%
	2007	21	9	43%
	2008	22	7	32%
	2009	68	30	44%
	2010	98	46	47%
	2011	102	45	44%
	2012	175	47	27%
	2013	142	48	34%
	2014	159	27	17%
	2015	162	10	6%
Média Aritmética de Declínio				32%

Fonte: SED-CPD/UnB.

O percentual de declínio de 2005 a 2010 varia entre 18% a 47%, apresenta tímida redução em 2011 (44%) e 2013 (34%) e maior redução nem 2012(27%), 2014 (17%) e em 2015, quando há uma queda considerável de apenas 6%.

Curso de Filosofia – o curso de licenciatura em filosofia em 2005 a 2010 é ofertado somente no diurno e apresenta turmas pequenas (entre 18 e 44 estudantes). Em função disso, o índice de declínio é relativamente alto variando entre 45% a 59%. A partir do segundo semestre de 2010, o curso de filosofia começa a oferecer habilitação em licenciatura no noturno, amplia-se o número de matriculados, mas o percentual de declínio permanece elevado oscilando entre 42% a 61% no período de 2010 a 2013. Somente em 2014 e 2015, ocorre redução no percentual de declínio, conforme da SED-CPD/UnB (2016):

Tabela 23 - Percentual de declínio no Curso Licenciatura em Filosofia - Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
F I L O S O F I A	2005	18	9	50%
	2006	39	22	56%
	2007	37	21	57%
	2008	37	22	59%
	2009	44	20	45%
	2010	106	60	56%
	2011	157	96	61%
	2012	136	68	50%
	2013	128	54	42%
	2014	137	38	28%
	2015	151	17	11%
Média Aritmética de Declínio				47%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Essa redução ocorre, possivelmente, pela demanda desse profissional no mercado de trabalho, que transcorre da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas. Mesmo assim, a média aritmética de declínio é de 47% no coorte longitudinal pesquisado.

Curso de Geografia – o curso de licenciatura em Geografia é ofertado formalmente desde 1975, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Apesar do projeto inicial ter iniciado em 1960, a inauguração desse projeto foi descontinuada devido a questões ligadas ao momento político vigente do país, a partir de 1964, semente em 1967 foi retomado e aprovado pelo CFE em 1975.

De modo peculiar esse curso apresenta no período de 2005 a 2007 baixa taxa de matrícula e declínio entre 14% a 73%. Em 2008, há crescimento no número de estudantes matriculados (29) com declínio de 34%. Há crescimento vertiginoso de ingressos nos anos de 2009 (222), 2011 (164) e 2014 (158), conforme tabela 24 a seguir:

Tabela 24 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Geografia - Modalidade Presencial - 2005 a 2015

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)	
G E O	2005	17	9	53%	
	2006	7	1	14%	
	2007	11	8	73%	
G R A F I A	2008	29	10	34%	
	2009	222	127	57%	
	2010	21	5	24%	
	2011	174	107	61%	
	2012	19	6	31%	
	2013	22	9	40%	
	2014	158	68	43%	
	2015	24	2	8,3%	
	Média Aritmética de Declínio				40%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Mesmo com o crescimento de matrículas nesses respectivos anos, o declínio é inferior ao de 2007. No ano de 2015 o percentual registrado é de 8% com expressiva redução. A média aritmética do declínio é de 40%.

Curso de Letras – o curso de licenciatura em Letras tem como desígnio a formação de professores de língua portuguesa (como língua materna e como segunda língua) e de professores de línguas estrangeiras. Apesar de haver várias habilitações (Espanhol, Japonês, Português, Francês, Libras, Literatura dentre outras), considera-se apenas a licenciatura haja vista que o número de matrícula e evasão disponibilizado é por curso e não por habilitação, conforme disposto na tabela 25 a seguir:

Tabela 25 - Percentual de Evadidos Cursos Licenciatura em Letras Modalidade Presencial - 2005 a 2015.

Curso	Período	Qtde. Matrículas	Qt. Evasões Totais	Percentual de Evasão/ declínio (%)
L E T R A S	2005	309	176	57%
	2006	305	162	53%
	2007	546	292	53%
	2008	322	159	49%
	2009	629	322	51%
	2010	380	149	39%
	2011	497	221	44%
	2012	377	165	43%
	2013	386	108	28%
	2014	934	218	23%
	2015	249	32	13%
Média Aritmética de Declínio				41%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Há nessa licenciatura um quantitativo de matrículas superior aos cursos pesquisados, que pode ser decorrente das diversas habilitações oferecidas. Em 2007, 2009, 2011 e 2014 observa-se não só o aumento de ingressos, mas pouca variação nos percentuais elevados de declínio. De 2013 a 2014 ocorre redução nesses percentuais, sobretudo em 2014 quando o número de matrículas é de 934 e de declínio de 23%. A média aritmética de declínio nesse curso é de 41%, muito próxima a de outros cursos analisados anteriormente.

4.2.7.1 Declínio geral na área de ciências humanas

A compreensão do fenômeno do declínio nos cursos de licenciatura na área das ciências humanas não difere muito das ciências exatas, conforme tabela a seguir:

Tabela 26 - Média aritmética de declínio- Humanas- 2005 a 2015.

ÁREA	Declínio (%)
Ciências Humanas	
Artes Cênicas	28%
Artes Plásticas	31%
Ciências Sociais	24%
Filosofia	47%
Geografia	40%
História	32%
Letras	41%
Pedagogia	29%
Média Aritmética	34%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Considerando a variação máxima dos percentuais dos licenciandos que informam não desejar trabalhar como docente, a média aritmética dos cursos e de declínio desses cursos área de humanas (41%), no período de 2005 a 2015 é admissível a possibilidade da relação entre a identidade (ou não) com o curso e as representações sobre o trabalho docente.

O levantamento desses dados é entendido como primeiro passo para estudo do objeto, considerando que o declínio das licenciaturas da UnB deve ser conhecido, identificado, materializado para subsidiar o pressuposto de há declínio, pois é esse aspecto antes visto sob o prisma do senso comum passa pela objetivação e ganha materialidade na investigação. Moscovici (1978, p.67) complementa que um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então é desconhecido, permitindo a classificação, categorização e nomeação de fatos inéditos, com os quais não se tinha ainda apresentado.

Esse processo fornece elementos basilares para a compreensão, manipulação e interiorização do novo, atribuindo ao objeto valores, ideias e teorias já incorporadas pelos sujeitos e pela sociedade. Desse modo, torna-se possível descobrir a lacuna entre o que se sabe e o que existe de fato, a diferença que permite a propagação do imaginário e o rigor do simbólico, do que lhe é peculiar, do que é ancorado e subjetivado em relação ao objeto.

Numa tentativa de apresentar de forma mais didática a totalidade da evasão, faz-se apresentação quantitativa dos dados do declínio na UnB. O cálculo da média aritmética de declínio das áreas de Exatas e Humanas revela que a taxa bruta¹⁷, nos cursos de licenciatura analisados, foi sempre superior à líquida¹⁸no decênio pesquisado.

Tabela 27 - Taxa de declínio bruta e líquida - Exatas e Humanas - 2005 a 2015.

Área	Taxa Bruta / Matrícula	Taxa Líquida / Evasão	Percentual de Evasão/ declínio (%) ¹⁹
Exatas	5723	2599	45%
Humanas	12510	4509	36%
Total	18233	7108	39%

Fonte: SED-CPD/UnB.

Esse é um resultado esperado, pois enquanto a taxa bruta de matrícula toma como base o total de matrículas, a taxa líquida de declínio, por sua vez, toma como base apenas as evasões dos licenciandos. O que se nota, na UnB, é que o ritmo de crescimento da taxa líquida de

¹⁷ A taxa bruta de matrícula corresponde à proporção entre o total de matrículas nos cursos de licenciatura. Nesta pesquisa realizada em 13 cursos.

¹⁸ A taxa líquida de declínio pode ser definida como o percentual de licenciandos que evadiram dos cursos.

¹⁹ Para se obter o percentual de evasão/declínio, foi realizada a soma do percentual de evasão de todos os cursos de licenciatura por área e dividido pelo quantitativo de cursos em questão.

evadidos que proporcionalmente está relacionada ao número de matrículas tem apresentado crescimento em todos os cursos investigados (crescimento da taxa bruta).

A questão do declínio é pujante nas licenciaturas, embora se tenha constatado que houve redução nos a partir de 2005 e 2015. Embora tal questão tenha sido considerada como relevante, até o fechamento dessa tese as informações sobre a referida redução ainda não foram esclarecidas pelo DAA central. Sendo assim, optou-se por continuar essa pesquisa em estudos posteriores, em um curso de pós-doutorado.

As particularidades desses cursos de formação docente têm gerado dispersão de interesses. Além disso, as representações (imagens, ideias ou noções abstratas) objetivadas sobre o trabalho docente ganham materialidade no cotidiano da Universidade. Inclusive no processo da graduação, na convivência com professores, com as condições precárias nas quais ocorre sua formação, mostra-se elemento que gera influências negativas para os estudantes.²⁰

4.2.8 O trabalho docente materializado no cotidiano da universidade

Uma vez conhecido o declínio dos licenciandos dos cursos presenciais de licenciatura da UnB, pelo processo de ancoragem traz-se a ideia do declínio para o contexto familiar, que a inclui na categoria de “imagem comum”. Nesse momento, é atribuído nome àquilo que não tinha sido nomeado, torna-se possível imaginá-lo e representá-lo; nesse processo ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a salificação de um registro simbólico, tornam-se concretas, ou seja, ganham materialidade no cotidiano da Universidade.

Retomando-se os dados do questionário do TALP e os dados coletados junto aos licenciandos, traz-se análise das repostas relativas à questão “você gosta do curso que está fazendo”,²¹ na qual surgem conteúdos de identidade (ou não) com o curso no qual o estudante está matriculado. Observa-se que no processo de ancoragem ocorre a fixação das representações na realidade, assim como o pertencimento ao curso e à profissão. Do mesmo modo, ao desempenho do papel regulador dos intercâmbios grupais, pois é diante da atribuição do sentido que o objeto é reelaborado. Dessa forma, a ancoragem atua como um processo de significação,

²⁰ Esse assunto será mais bem detalhado na parte 3 e 4.

²¹ O entendimento dos licenciandos é a identidade com o curso. Resolve-se, então, direcionar a pergunta para “você se identifica com o curso que está fazendo?”. As repostas revelaram, da mesma forma, representações de identidade com o curso.

de utilidade e de integração cognitiva que tem um caráter da funcionalidade (MOSCOVICI, 2012; JODELET 2012; ABRIC 2004).

As respostas revelam, também, o processo de identitário com a licenciatura e orientam a construção de novas representações a partir da realidade vivenciada ao longo da formação. Tendo como fundamento a realidade cotidiana das licenciaturas, o meio no qual está inserido, o contexto social e os elementos subjetivos os estudantes esclarecem fatos que ajudam a compreender percursos que traçam o cenário do declínio: Desinteresse pelo curso e a percepção da falta de identidade com a licenciatura e até mesmo com o trabalho docente, conforme dados do questionário do TALP.

Narrativas dos sujeitos em relação aos cursos de licenciatura:

As matérias são desinteressantes e professores ruins, não dão aula (Estudante da licenciatura em computação- EC 1).

Muitas aulas repetitivas, muita leitura e fatos antigos e pouco estudo sobre a realidade atual (Estudante da licenciatura em Pedagogia - EP 1).

Gosto das partes práticas e investigativas, mas não gosto como o curso é organizado e da cobrança exagerada (Estudante da licenciatura em Matemática - EM2).

Não, tenho por vocação a pesquisa e a área lúdica, o curso é muito teórico (Estudante da licenciatura em História - EH1).

Não! Pelo próprio salário e o pouco reconhecimento [...] não vale a pena o sacrifício desse curso (Estudante da licenciatura em Pedagogia- EP 21).

Eu gosto mesmo é de trabalhar com banco de dados, mapeamento, geoprocessamento, aula não está nos meus planos (Estudante da licenciatura em Geografia - EG4).

Estou querendo apenas o diploma (Estudante da licenciatura em Matemática- M8).

Excesso de horas complementares obrigatórias para me formar, com coisas que não são do meu interesse. (Estudante da licenciatura em Matemática- EM 23).

O curso nunca foi minha primeira opção e me identifico com poucas matérias (Estudante da licenciatura em Pedagogia- EP 29).

Narrativas dos sujeitos em relação à construção da identidade:

Não! Após a experiência dos estágios não me identifiquei com a sala de aula (Estudante da licenciatura em Pedagogia - EP 17).

Acabei me decepcionando ao me deparar com a realidade da sala de aula (Estudante da licenciatura em Pedagogia - EP 8). [...]

Eu não suporto a sala de aula (Estudante da licenciatura em Física - EF2).

Acredito que docência não tem muito a ver comigo (Estudante da licenciatura em Geografia - EG3).

Vou mudar de curso, não quero atuar nessa área Estudante da licenciatura em Pedagogia - EP 9),

Não acredito que tenha perfil para exercer a docência (Estudante da licenciatura em Pedagogia - EP 16).

Corroborando o processo de construção da identidade dos licenciandos em processo de formação, Braúna *et al* (2012, p. 57) esclarecem que:

São as experiências vividas pelas graduandas que, majoritariamente, orientam o sentido atribuído por elas à escolha do curso [...] são essas experiências vivenciadas ao longo da formação universitária que, fundamentando as identidades profissionais em construção, também fornecem indícios sobre as representações sociais construídas pelas graduandas.

A compreensão dessa dialética, um movimento revelador de significações, identificação ou pertença pode ser entendida como fio condutor para a melhoria dos currículos, metodologias e práticas nos cursos de licenciatura da UnB. Refletindo sobre a questão identitária na formação de docentes, é fundamental que se questione o papel e as influências das teorias e experiências vividas no processo formativo na Universidade pode influenciar na construção e desconstrução da identidade e na configuração de representações sobre o trabalho futuro como docente. Não se pode descartar a interconexão que esses elementos constitutivos de subjetividade e intersubjetividade reflete na construção de representações. Jodelet (2005, p. 315) complementa essa apreensão ratificando que: “[...] cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos”.

A representação é influenciada pelo meio no qual se cristaliza, da mesma forma que o influencia, porque passa a incorporar como componente do conhecido, do ponto de partida, permitindo reinterpretar a realidade, ou percepção do mundo. Dubar (1997) afirma que entre as atribuições e ações e sentimento de pertencimento existe uma tensão constante que caracteriza o processo de construção e desconstrução da identidade, configurada nas e pelas identificações e não identificações, promovidas pelas relações sociais e representações dos licenciandos sobre seu trabalho futuro.

Seguindo a trilha do declínio dos estudantes de licenciatura não é possível saber se as trocas estabelecidas pelo grupo, a comunicação, influências do meio exercem algum tipo de influência nos evadidos²² dos cursos de licenciatura. Sabe-se que a adesão de uma representação é particular de um grupo, de um ajuntamento social, ainda revela alguma coisa de sua identidade que pode ter uma implicação sobre a construção do objeto.

A construção subjetiva e social dos estudantes em processo de construção da identidade e contingencial está imbricada na narrativa dos sujeitos (identidade para si) e na forma como é

²² Esse fenômeno será investigado em estudos posteriores com alunos evadidos dos cursos de licenciatura da UnB. Essa pesquisa foi realizada somente com estudantes regularmente matriculados e que estavam nas turmas no momento da coleta de dados.

narrado (identidade pelo outro). Sendo assim, a identidade é entendida como um produto subjetivo, expressão da identidade e conceitos em contradição dentro do próprio grupo. Além disso, são ideias relacionadas que deixam ver a realidade em movimento constante, correspondem ao *Themata* Ego/Alter/Objeto são os *thematas* e a interdependência simbólica do Eu e do Outro. Importante frisar, contudo, que construção das representações sociais é um processo dinâmico, relacional e dialético.²³

Na pesquisa foram levantados dados referentes a 13 cursos, no período de 2005-2015. Nesse período matriculam-se 18.233 (dezoito mil, duzentos e trinta e três alunos) e de modo cumulativo evadiram 39%. Ao utilizar-se a análise bivariada, quando do cruzamento da variável aluno evadido com a variável declínio é possível destacar algumas conclusões sobre o declínio dos alunos dos cursos de licenciatura da UnB.

O fenômeno da evasão é um problema que a UnB tem que encarar com mais rigor, lamentavelmente não há como entrevistar alunos evadidos para identificar as causas da evasão. Nosso foco é analisar as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente. Logo, entende-se que mesmo sendo algo extremamente relevante foge ao objeto deste estudo.

No entanto, entende-se ser possível traçar um breve retrato dessa totalidade tendo como base o Vitelli (2010)²⁴ que apresenta os resultados de uma pesquisa sobre evasão nos cursos superiores de educação, ligadas ao do Programa Observatório de Educação INEP/CAPES. Segundo esse relatório, o problema da evasão acontece com mais amplitude entre estudantes que entram com idade mais alta. Dois fatores indicam esse fato: a média de idade dos alunos evadidos é de aproximadamente 25 anos e dos não evadidos de 22 anos. Além disso, os percentuais de evadidos são maiores entre estudantes mais velhos, comparados aos que não se evadem. Essas diferenças tornam-se mais frequentes entre estudantes com idade de ingresso superior a 30 anos de idade.

²³: A dialética, no seu sentido exato, é o estudo das contradições na própria essência dos objetos. Para o marxista, a origem do movimento e do desenvolvimento está na própria matéria; é a contradição interna existente nos objetos e nos fenômenos, a luta entre os contrários. "O contraditório é categoria que só pode referir-se à combinação de pensamentos, mas de forma alguma à realidade." (LENIN, 1955. P. 173-214) A dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. A dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo.

²⁴ estudo realizado no subprojeto "Evasão no Ensino Médio e Superior, no Município de São Leopoldo". "O objetivo do estudo é investigar os fatores intervenientes na constituição do processo de evasão, em cursos superiores de graduação da instituição". Esse estudo é parte integrante do Programa do Observatório de Educação busca também socializar os resultados de modo a contribuir para a difusão dos conhecimentos sobre o tema, entre redes de ensino. (VITELLI, 2010, p. 1)

Continuando sua análise, esse autor acrescenta que a evasão, apreendida por meio de indicadores de desempenho no vestibular, comprova que há uma relação inversamente proporcional entre essa performance acadêmica e a taxa de evasão, ou seja, alunos com menores médias de desempenho no vestibular tem mais probabilidade de evadir-se dos cursos. Entre aqueles que entram com média inferior a 5, a taxa de declínio é de quase 65%. Esse é um estudante que dá indícios de lacunas na aprendizagem e despreparo para a vida acadêmica. Outros fatores apontados são tempo de conclusão do ensino médio e início nos cursos superiores; mais evasão dos alunos que egressos da EJA; estudantes que ingressam por readmissão, retorno após um período parado, concluintes de outra graduação (82,96%). O estudo, embora não apresente dados concretos, faz referência que outro motivo pode estar ligado à aptidão. Ou seja, falta de interesse pelo curso ou pelo exercício da profissão.

Nessa lacuna não contemplada nesta pesquisa esse estudo dá mais um passo trazendo uma análise do declínio na perspectiva da identidade (ou não) com o curso ou com a profissão docente. Esse desinteresse pelo curso de licenciatura aparece nas narrativas e discursos dos sujeitos nesta tese, evidenciando que um dos fatores, além de considerar os citados na pesquisa realizada por Vitelli (2010), que o desinteresse pelo curso tem relação com as condições de precariedade em que ocorre o trabalho docente, sobretudo pelos baixos salários, falta de status social, pelo processo de desvalorização, dentre outros que são aprofundados na percepção dos licenciandos sobre o trabalho docente, próxima etapa de análise desta tese.

4.3 Terceira Etapa: Percepção Sobre o Trabalho Docente

Nesta etapa, há por objetivo analisar as possíveis variações de representações de trabalho docente entre estudantes de ciências humanas e exatas. Para tanto, busca-se inicialmente compreender como os estudantes dos cursos de licenciatura dos cursos presenciais da UnB intercambiam uma rede de analogias ou relações entre seus membros para comunicar ideias, imagens e valores que formam as representações sociais. Flath e Moscovici (1983) confirmam conceitualmente que as representações são sistemas de valores, ideias e práticas com dúplice missão: o estabelecer uma ordem que habilita os sujeitos a se orientarem e integrarem-se ao seu contexto social, facilitarem a comunicação entre membros de um grupo por fornecer a eles instruções (ou códigos) para nomear e classificar os vários aspectos de sua realidade e suas vidas individuais e grupais.

Nessa perspectiva, elabora-se o TALP com instruções de forma sistemática para orientar os estudantes como proceder e como utilizar os códigos de linguagem em símbolos (S ou N)

para comunicarem suas ideias, opiniões sobre o trabalho docente. Assim, é possível nomear, classificar a percepção dos licenciandos e compreender quais são as representações desse grupo sobre o objeto investigado. No referido instrumento, há uma questão fechada, em que o estudante responde à seguinte questão: “Como você percebe o trabalho docente?” Para tanto, é dado um conjunto de 10 (dez) frases do senso comum²⁵, sobre o trabalho docente para o licenciando assinalar S para as frases que ele julgue afirmativas e N para as consideradas negativas.

As frases propostas são: 1. O trabalho é realizado somente no horário de trabalho; 2. O trabalho é gratificante em termos salariais; 3. O trabalho tem status social; 4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis; 5. A profissão docente é valorizada politicamente; 6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor; 7. O papel do professor é somente ensinar; 8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente; 9 Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos e, 10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.

O questionário foi aplicado para 186 estudantes, sendo 53 de ciências exatas e 133 de humanas. Os dados são analisados inicialmente juntos, posteriormente separam-se em duas categorias por área e procede-se à análise de possíveis variações ente estudantes das áreas de ciências exatas e humanas na comunicação das representações sobre o objeto.

Jodelet (2005) orienta nos estudos de representações sociais que se considerem ainda os elementos da subjetividade, pois o sujeito se constitui como ser social. Logo, não pode ser considerado como produto de determinações sociais, muito menos como produtor autônomo, pois que as representações são construções contextualizadas, resultante das condições em que aparecem e circulam. Além de expressar a realidade interindividual, uma manifestação do sentimento. Para essa mesma autora, as representações são interpretações da realidade, são sempre mediadas por dimensões históricas e subjetivamente instituídas.

A compreensão de que as representações sociais apresentam-se como uma forma de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma configuração de conhecimento da atividade cognitiva dos sujeitos e pelo grupo para manifestar posições em relação às circunstâncias, fatos,

²⁵ São frases comumente ouvidas pela pesquisadora no cotidiano das universidades onde trabalha como docente na formação de professores. Após a transcrição das narrativas, da vivência dos licenciandos dentro do mesmo contexto social e cultural foram adequadas para o instrumento de coleta de dados de acordo com o objeto investigado. A TRS como teoria admite a produção dos saberes sociais, que são produzidas no cotidiano e pertencem ao mundo vivido (MOSCOVICI, 1984; JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 1998).

objetos e comunicações que lhes pertencem. Dessa forma, ressaltam que o social interfere em diferentes totalidades: pelo contexto concreto no qual se posicionam os sujeitos e grupo, pela comunicação que se constituem entre eles, pela apreensão que fornece a bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias vinculados às posições e vinculações sociais particulares dos sujeitos e grupo de licenciandos.

As percepções dos estudantes revelam a representação social, surge no discurso dos sujeitos como um conhecimento prático, do seu cotidiano e parte do senso comum dos licenciandos e do grupo pesquisado. Essas representações forjam as evidências da realidade consensual e manifesta-se na construção social da realidade, sendo assim torna-se possível compreender como os licenciandos significam o trabalho docente.

A priori, analisamos a totalidade do grupo de estudantes sobre a percepção trabalho docente para os licenciandos, conforme tabela 28 a seguir.

Tabela 28 - Percepção dos licenciandos sobre o trabalho docente- Exatas e Humanas

Fonte: Dados da pesquisadora

Perguntas	Total de Estudantes	
	Sim	Não
	(Sujeitos: 183)	
1.O trabalho é realizado somente no horário de trabalho	8	178
2. O trabalho é gratificante em termos salariais	15	171
3. O trabalho tem status social	30	156
4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis	25	161
5. A profissão docente é valorizada politicamente.	20	166
6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.	95	91
7. O papel do professor é somente ensinar.	13	173
8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente.	40	146
9. Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos.	8	178
10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.	116	70

A vivência do cotidiano dos licenciandos faz com que as situações particulares, ideias, as crenças, os valores, as imagens sejam articuladas para interpretar dados da realidade sobre o

objeto é possível captar como os estudantes dialogam com os problemas do cotidiano e como os interpreta dentro da totalidade na qual estão inseridos.

Retomando o questionário do TALP sobre a percepção dos alunos sobre o trabalho docente, revisitam-se as respostas das dez questões fechadas do instrumento em que os participantes da pesquisa revelam saberes práticos que mostram suas representações sobre o objeto em estudo. Esclarece-se que embora possa ser considerado uma forma padronizada de respostas sobre determinado fenômeno serve para compreender dentro de determinado contexto como os sujeitos respondem a questionamentos sobre o trabalho docente e como eles o significam e a criam as representações.

No diálogo entre os significados que os licenciandos atribuíram a elementos do cotidiano e da “complexidade” do trabalho docente aparece, também, no discurso dos estudantes e orientam a dialética sobre o as representações sociais dos licenciandos da UnB.

Para compreender os elementos dessa totalidade, sem ter o caráter de fragmentar a análise, opta-se por analisar cada questão para identificar possíveis variações reveladas na comunicação dos 183 sujeitos que compõem a amostra desta pesquisa. Inicialmente, propôs-se a compreensão do todo (exatas e humanas) dos cursos separadamente e posteriormente as variações encontradas entre as duas áreas. A organização em categorias favorece a dialética, pois compreender o processo de comunicação requer espaço para que os dados apresentados pelos sujeitos manifestem as subjetividades dos grupos. Pois, esses elementos também compõem as representações dos licenciandos sobre o trabalho docente.

4.3.1 O trabalho é realizado somente no horário de trabalho

O trabalho é entendido nesta pesquisa como “uma necessidade humana” (MARX, 1985, p. 151), como categoria fundante do mundo dos homens” (LESSA, 2012, p. 1). Na sociedade capitalista, o modo de produção da vida tem seu fundamento a na relação desfavorável entre capital e trabalho, entre os que detêm os meios de produção e os detentores da força de trabalho.

Essa contradição é inerente à vida do homem, representa longo processo histórico de autoconstituição do ser social e dá sentido ao trabalho. Portanto, o sentido do trabalho pode sofrer variações, mas a categoria trabalho permanece estática, considerando que mesmo as mudanças ocorridas no mundo de trabalho são dinâmicas, mas o trabalho continuará a ser uma forma de garantir a sobrevivência do homem. Nessa perspectiva, refletir sobre o trabalho e encontrar sentido nele exige refletir sobre o processo de constituição capitalista na sociedade

contemporânea (ANTUNES, 2009). A análise que se faz nesse cenário é que o trabalho na concepção dos licenciandos tem o sentido de necessidade, forma de satisfazer suas necessidades de consumo, de ter *status* social, de não exigir muito tempo de trabalho, principalmente fora do horário de trabalho.

Em resposta a esse quesito, 178 estudantes afirmaram que o trabalho docente não é realizado somente no horário de trabalho, enquanto apenas 8 discordam dessa afirmativa. A percepção do grupo da intensificação do trabalho docente revela que a maioria dos membros compartilha a representação de que o trabalho docente ultrapassa os limites do horário de trabalho, ou seja, há a consciência da ampliação da jornada de trabalho dos docentes, o que significa sobrecarga de trabalho. Nos questionários a representação ganha sentido qualitativo na narrativa dos sujeitos:

É um trabalho difícil, exige muito tempo do professor, as atividades são complexas e não são possíveis de serem realizadas dentro da sala de aula (Estudante de licenciatura em Letras- EL23).

O trabalho docente requer muita dedicação, pois estamos lidando com o futuro de cada aluno, mesmo que indiretamente. (Estudante de licenciatura em Letras Licencianda - EL38).

É uma profissão estressante, e muito mal remunerada. (Estudante de licenciatura em Pedagogia- EP 33).

Corroborando a percepção dos estudantes, Hypólito (2008, 2003); Oliveira, (2006b) e Gatti (2013) destacam em seus estudos a complexidade do trabalho docente, daí a impossibilidade de ele ser realizado somente no ambiente escolar ou da sala de aula, consideram que o trabalho docente envolve atividades de planejamento de aulas e atividades cotidianas e a correção das avaliações que, quase sempre, são realizadas fora do horário de trabalho.

Embora haja consenso sobre a sobrecarga de trabalho docente, sobre isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LDB, ART 67, 1996). Em conformidade com essa Lei, um terço da jornada de trabalho do docente deve ser reservado para atividades extraclasse, envolvendo atividades destinadas aos estudos, planejamento e avaliação.

Conforme estabelecido na LDB, a jornada de trabalho de 40 horas semanais, independentemente do tempo de duração de cada aula, deve ser composta da seguinte forma: 26 horas de trabalho na sala de aula e 14 horas semanais destinadas a atividades extraclasse.

Apesar da garantia prevista na referida lei, essa não é a realidade na maioria das escolas de educação básica e instituições de educação superior no Brasil, sobretudo na rede privada de ensino.

A questão do tempo gasto com o trabalho realizado, na concepção dos estudantes, vai muito além do horário de trabalho. No discurso os licenciandos (afirmam, não só aqui), que esse tempo excessivo é contraditório, pois dialoga com as “dificuldades”, “a dedicação”, “profissão estressante”, e “muito mal remunerada”. Essas frases e categoria de palavras são reveladoras de sentidos objetivos e subjetivos. A análise crítica desse conteúdo representado no quadro 3, poderá revelar algumas as representações sociais²⁶ dos licenciandos sobre o trabalho docente.²⁷

Quadro 3 - Código linguístico e significado

Código Linguístico[1] (sentido?)	SIGNIFICADO
“dificuldades”	“Natureza do que se apresenta como difícil; o que faz deter ou parar: Obstáculo [...]objeção; aperto: embaraço, circunstância crítica e repugnância”
“dedicação”	“Qualidade ou condição de quem se dedica a alguém ou algo; devotamento, entrega, sacrifício. [...] manifestação de amor, apreço, consideração.
“profissão estressante”	Profissão: Ofício; emprego; ocupação; mister.
	Estressante: Conjunto das perturbações orgânicas e psíquicas provocadas por vários estímulos ou agentes agressores, como o frio, uma doença infecciosa, uma emoção, um choque cirúrgico, condições de vida muito ativa e trepidante.
Remunerado	Remunerado: Dar remuneração, recompensar com dinheiro
	Mal remunerado: (oposto) “Mal entre na composição de várias palavras e significa mal, de maneira imperfeita”

Fonte: Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/profissao>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Há significado das palavras utilizadas no cotidiano para expressar representações sobre o trabalho docente que revelam contradições inerentes ao próprio sujeito e aos sujeitos do grupo investigado. É fato que o trabalho ultrapassa ao horário de trabalho, na narrativa dos licenciandos são comunicados sentimentos que revelam, de modo negativo, uma representação de tempo dedicado ao trabalho docente como algo “difícil, estressante e mal remunerado”. De

²⁶A TRS permite o uso de diferentes metodologias em um mesmo trabalho de pesquisa, o que o define é o objeto estudado.

²⁷ Em um trabalho de pesquisa, pode-se utilizar várias metodologias, desde que o objeto de pesquisa demande ou requiera.

modo contraditório, parece a palavra “dedicação” suscitando a ideia de “devotamento, entrega, sacrifício, manifestação de amor”, uma visão clériga e altruísta que representa tensão entre o trabalho, tempo e necessidade, revelando, portanto, tensão entre essas imagens socialmente construídas (vocação e ofício), com as quais se confronta nesta tese. Nessa perspectiva, o trabalho docente parece não ser visto como algo material, em que força de trabalho é assalariada. No entanto, o salário nem sempre reflete o pagamento dessas horas fora da sala de aula.

Dialogando com Marx (1985, p. 141) seu posicionamento é claro: “[...] o valor da força de trabalho, como o de outra qualquer mercadoria, é determinado pelo tempo necessário à produção, portanto também reprodução.” A reprodução é entendida, de acordo com as especificidades do trabalho docente, como planejamento, elaboração das aulas e de provas, confecção de materiais didáticos dentre outras.

A variação encontrada entre as áreas de humanas foi similar, na área de exatas de 53 estudantes, 50 concordam que o trabalho do professor excede o horário de trabalho da mesma forma pensam os licenciandos de humanas: Dos 133 estudantes, 128 compartilham da mesma opinião. Portanto, não se encontram variações significativas, o que leva a inferir que esse grupo tem a mesma representação social quanto a esse item. As narrativas reforçam o sentimento dos sujeitos e revelam (ou não) traços de pertença.

A intensificação do trabalho docente sugere o acréscimo da jornada de trabalho dos docentes; a ampliação das demandas, atribuições e responsabilidades; a diminuição do tempo de descanso e lazer; há empecilhos para a formação continuada e qualificação profissional; a percepção de sobrecarga de trabalho; a redução na qualidade do tempo, requisição da ação de especialistas no atendimento às necessidades dos discentes e o estímulo ao uso das tecnologias e dos meios tecnológicos para contrabalançar a ausência de tempo e condições para planejamento das aulas. Dialogando com Hypólito (2008, 2003), Oliveira, (2006b) e Gatti (2013), observa-se que há consenso entre os dados encontrados nesta pesquisa e com a compreensão do fenômeno pela pesquisadora.

Diante desse entendimento, pode-se inferir que o trabalho docente não é concretizado só no horário de trabalho, ambiente escolar ou da sala de aula. Como se ressaltam as atividades de planejamento, elaboração e correção de provas, confecção de material didático, pesquisas de conteúdo, dentre outras. Essas atividades comumente são percebidas como intrínsecas ao trabalho docente e, quase sempre, não são pagas. Logo, é evidente a contradição entre o aumento da demanda do trabalho desse profissional e remuneração recebidas por eles. Esses

fatores são inclusive elementos da representação de trabalho gratificante e das condições em que ele ocorre.

4.3.2 O trabalho é gratificante em termos salariais

Camargo (2010, p. 6) é requerido para dar uma definição de “salário docente, o que o autor revela não algo tão simples. Esclarece a complexidade que envolve a construção desse conceito, isso se dá em função da complexa forma de relações, de conceitos, de legislações, de definições, culturas escolares, gestão político-administrativas e de lutas de uma classe profissional em volta de interesses e “evidencia o encadeamento de forças entre empregado e empregadores. As tensões não é privilégio apenas do setor privado, envolve. Também, o setor público.

A questão proposta “O salário é gratificante em termos salariais”. A comunicação com o grupo total de licenciandos traz cristalizado a representação de que o trabalho não é gratificante em termo salarial. Dos 183 licenciandos que responderam a essa questão, 171 afirmaram que o trabalho não é gratificante em termo salarial, ao passo que 15 estudantes consideram gratificante. Os estudantes que consideraram os salários gratificantes têm um perfil socioeconômico mais restrito em termos de renda.

Quanto à questão salarial, este estudo ratifica que é uma questão histórica, cultural e secular marcada por uma trajetória de proletarização e precarização do trabalho docente. O estudo historiográfico revela a polêmica salarial no Brasil desde o século XIX, o registro faz parte da ata da Assembleia Constituinte de 1823, na qual os deputados dissertam sobre o movimento nos Estados da Bahia, Ceará, Santa Catarina, Paraíba do Norte e outras províncias. O ponto crucial do movimento eram os salários pagos aos docentes de primeiras letras e gramática latina; ninguém queria assumir o cargo. A tensão entre governantes e docentes tomou conta das províncias, sumariamente o problema dos baixos salários e do desinteresse dos docentes pela profissão e, por conseguinte, a queda na qualidade do ensino, impulsionou ações inevitáveis da então província a conceder aumento dos salários; mesmo com a centralização do ensino para todo o País a crise e as medidas tempestivas resultaram na desigualdade salarial dos docentes, cada província (ou município) remunerava segundo sua capacidade financeira (VICENTINI E LUGLI, 2009).

Dialogando com Saviani (2004, p. 1), entende-se que o problema dos baixos salários se estendeu ao “longo século XX –1890-2001. Outros autores como Saviani (2011); Cambi

(1999); Veiga, (2000); Charlot (2013) e Libâneo, (2003) fazem a transposição da historicidade e compartilham conosco sobre o movimento e as contradições ocorridas durante esse extenso período a proletarização e a precarização estão sempre interligadas, não se pode afirmar se uma foi causadora da outra. No entanto, um levantamento bibliográfico minucioso apresentada nesta tese revela a forma embrionária desse processo que iniciou com a expansão da escola pública. Jodelet (2005) acrescenta que as representações são interpretações da realidade, são sempre mediadas por dimensões históricas e subjetivamente constituídas.

Ao retomar a comunicação com os sujeitos da pesquisa, é possível entender as representações que eles têm sobre os salários dos professores, que para 171 não é gratificante, embora 15 estudantes considerem gratificante o fato só evidencia o caráter subjetivo e social dos sujeitos. Moscovici (2005, p. 209) reforça que isso que oferece a essas estruturas cognitivas e linguísticas a figura que elas têm e, em decorrência disso, elas são compartilhadas com outros a fim de serem comunicadas.

Nessa dialética, Moscovici (2005) explica que o escopo das representações sociais é essencialmente tornar a comunicação dentro de um grupo relativamente não problemático e atenuar o “vago” por meio de conjunturas de consensualidade entre seus membros. Acrescenta, ainda, que as representações sociais são campos socialmente estruturados na interface de diferentes totalidades sociais e históricas (MOSCOVICI, 1989).

Parece que se considera a resposta à questão proposta aos licenciandos na própria configuração de historicidade como processo constitutivo das representações sociais sobre o assunto salarial dos professores. No imaginário social, a docência é um trabalho mal remunerado e essa representação não mudou seu núcleo duro, pois as condições históricas parecem sempre desfavoráveis em termos de remuneração. Essa representação foi cristalizada socialmente ao longo da história ao ponto de ser compartilhada por licenciandos da UnB no transcurso do século XXI. Embora se esteja no ano dezoito deste século, é sabido que uma representação só se muda se mudarem as condições em que elas foram construídas.

4.3.3 O trabalho tem status social

Status social é um conceito sociológico que procura posicionar o sujeito na estrutura social de uma determinada sociedade. Sendo assim, quão grandemente for a ascensão social, mais elevado será o “status social”, ou seja, profissão, posição, salário, prestígio do sujeito são fatores que posicionam o sujeito socialmente e lhe confere status.

Sem resposta à questão, “o trabalho docente tem status social” do total de 186 estudantes, 156 afirmaram que não, ao passo que 30 estudantes firmaram que sim. Olhando o posicionamento dos licenciandos que representam, em sua maioria, o trabalho docente como uma profissão de baixa posição social não é difícil perceber que a realidade brasileira é questionável quanto a essa questão.

Uma pesquisa mundial realizada pela Fundação Internacional Varkey Gems, sediada em Londres, com 21 países, foram escolhidos tendo como parâmetro o desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Em cada país foram realizadas 1 mil entrevistas que levaram em conta o status do professor, os salários recebidos pelo trabalho docente e a organização do sistema de ensino. Dentre os países selecionados, no quesito referente ao status do professor, posiciona o Brasil em vigésimo lugar, ganhando apenas de Israel que ocupa em vigésimo primeiro lugar do *ranking*. Os países em que o trabalho docente é mais valorizado são respectivamente: China, onde a importância da cultura está arraigada na cultura da sociedade; Grécia, Turquia, Coreia do Sul e Nova Zelândia, Egito, Singapura, Holanda, Estados Unidos, Reino Unido, França, Espanha, Finlândia, Portugal, Suíça, Alemanha, Japão, Itália, República Tcheca, Brasil e Israel.

Apesar da posição desfavorável, essa mesma pesquisa traz dados interessantes para nosso estudo de RS: os brasileiros confiam nos educadores e 95% dos entrevistados afirmam que os salários são muito baixos. Esses dados ratificam a questão anterior quanto ao respeito da remuneração dos docentes. (CNTE, 2013). Mesmo tratando-se de um estudo realizado há cinco anos, a questão da desvalorização dos professores ainda é uma realidade no cenário brasileiro, o que confere baixo status social a esse profissional.

Vicentini; Lugli (2009, p. 156) comentam que a situação atual do professor no Brasil se “produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça.”

Vale ressaltar a tensão existente entre as questões salário e status, como se fosse “à luta dos contrários” um não pode existir sem o outro. (MARX, 1985b). Nos dizeres de Moscovici (2005) seria” a figura e o significado”, duas faces da mesma profissão que constitui-se como uma representação social “negativa” que pode levar ao desinteresse dos estudantes universitários pelos cursos de licenciatura.

Para Libâneo (2000, p. 43), “a desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários” o que leva “a redução da procura dos cursos de licenciatura [...] e a falta de motivação dos estudantes matriculados para continuar o curso”. Nesse sentido a desprofissionalização e/ou proletarização do trabalho docente desqualifica-o aos olhos da imagem pública social.

Quando se reporta às possíveis variações entre os estudantes das áreas de ciências exatas e humanas, elas não mudam substancialmente quanto a essa questão: exatas de 53 estudantes, 50 responderam não, somente 3 acham que sim; humanas- dos 133 licenciandos, 113 responderam não e apenas 20 concordam com o quesito “o trabalho tem status social”. Portanto, mais uma vez encontra-se a maioria expressiva de licenciandos que declaram que o trabalho docente não confere status social, no entanto não se pode desconsiderar a divergência dos 23 licenciandos quanto a essa questão: representações negativas sobre o trabalho docente e a questão da formação.

Tendo em vista que a figura e significado compõem o conceito de RS, a imagem é indissociável do potencial criativo do objeto e dos sujeitos, que o reelaboram, constituem e são constituídos e são capazes de dar novas configurações. Logo, o caráter dinâmico das RS pode ser reconfigurado pelos licenciandos, mas para tanto se acredita que existe a necessidade de transformação dessa realidade desfavorável ao trabalho do professor e, conseqüentemente, do baixo status atribuída à profissão.

4.3.4 O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis

As discussões a respeito das condições materiais em que é realizado o trabalho docente têm sido amplamente divulgadas pelos canais de comunicação. A precariedade se configura em todos os elementos que tecem o trabalho docente, uma totalidade que não pode ser abarcada somente neste tópico. Portanto, consideram-se apenas as condições materiais relacionadas ao ambiente físico e materiais didáticos utilizados para efetivação do trabalho docente.

Recorrendo ao referencial teórico sobre as condições de precariedade que historicamente teve como marco a expansão da escola pública. Naquele período, havia a necessidade de democratizar o acesso e para tanto era preciso expandir o ensino, criando escolas sem a menor condição de funcionar. Schueler e Magaldi (2008, p. 8) contribuem com esse debate lembrando que a escola pública republicana foi construída em condições materiais de

precariedade absoluta “da sujeira, da escassez e do ‘mofo’ além dos prédios improvisados, na maioria dos casos, sem ventilação, sem carteiras e cadeiras para os estudantes, sem quadro-negro”. Além da questão salarial que era baixa, atrasava por longos períodos.

Embora de forma aligeirada a narrativa das condições históricas desfavoráveis ao trabalho docente não é difícil desenhar a realidade atual. O quadro de precarização ainda persiste nas escolas contemporâneas. Embora tenham ocorrido algumas mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento das políticas públicas de financiamento, da descentralização do ensino, da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, o cenário de precarização ainda está no imaginário social, sobretudo nas escolas públicas.

Quanto à questão de número quatro do instrumento “O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis”. Dos 186 licenciando que responderam a esse item, 161 responderam que não e 25 dizem que sim. Moscovici (2005, p. 208) diz que “nós formamos representações para reduzir a margem da não comunicação. Essa margem é reconhecida por meio das ambiguidades das ideias, da fluidez dos sentidos, da incompreensão das imagens e crenças do outro.” Mesmo apresentando um número reduzido de ambiguidade entre os que acreditam existir condições materiais favoráveis ao trabalho docente, consideram-se os aspectos subjetivos que levam os sujeitos a construir imagens diferentes da realidade social.

Discutir essa questão exige, sobretudo, compreender que a amplitude do universo das escolas brasileiras. Para dialogar sobre essa questão, trazem-se dados de uma pesquisa intitulada como “Uma escala para medir a infraestrutura escolar”.²⁸ O estudo foi realizado com dados do Censo de 2011, com uma amostra de 194.932 escolas. De modo revelador, o estudo mostra que somente 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima da idealizada para o ensino, ou seja, contêm biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências apropriadas para atender aos estudantes. Quanto a outros elementos da infraestrutura, só 44% das escolas de educação básica têm tão-somente água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha em sua infraestrutura.

²⁸ Estudo feito pelos pesquisadores Joaquim José Soares Neto, Gírlene Ribeiro de Jesus e Camila Akemi Karino, da UnB (Universidade de Brasília), e Dalton Francisco de Andrade, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm>.

Outro aspecto da precarização pode ser relacionado às condições de contrato desses docentes e das garantias trabalhistas. Do quantitativo de professores no Brasil em 2015, 450 mil professores, entre os 1,8 milhão de docentes da rede pública, foram contratados como temporários, uma situação real de precarização das condições de trabalho docente no Brasil. O desabafo desse sentimento de “professor descartável” aparece na narrativa da professora e pedagoga Denise Ferreira²⁹.

As condições de trabalho para o professor vêm sendo sucateadas, mas no caso do temporário são ainda piores. Todo fim de ano bate aquela incerteza, uma ansiedade por não saber se você vai dar continuidade ao trabalho. É uma situação humilhante. Para ela esse tipo de contrato é uma forma de cortar recursos da educação, já que não possui nenhuma explicação pedagógica. ‘Os temporários recebem menos benefícios, são uma mão de obra mais barata. É uma perspectiva neoliberal e quem arca com o ônus é o professor’.

O temporário é como um apêndice, que pode ser cortado a qualquer momento, sem ônus para o estado, já que não implica o estado em nenhuma obrigação trabalhista. [...] hoje, as escolas não funcionam sem os temporários. E se um contrato excepcional é renovado, significa que se trata de uma necessidade permanente, não excepcional. ‘Esse tipo de contratação torna o professor descartável’.

Segundo dados do censo de 2015, em todo Brasil, o contrato temporário de professores no ensino médio aumentou para 30%, ultrapassando esse percentual para 40% em algumas disciplinas como Física, Química e Biologia. No Distrito Federal, a Secretaria de Educação fez previsão de contratar em 2016 até 4,6 mil professores temporários em 2016. Oliveira (2004, p. 1129) complementa que o trabalho docente no Brasil tem exibido um quadro agravante e histórico de precarização nos aspectos referentes às relações de emprego. “O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos. aponta que essa situação tem se agravado”.

Diante dos dados cabe registrar que a contratação temporária é uma manifestação da precarização do ensino que além de não atrair professores ainda contribui para a construção de representação não atrativa ao trabalho docente.

Os licenciandos mantêm a representação das condições materiais desfavoráveis ao trabalho docente e, conseqüentemente, pode acarretar prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem.

29 Denise Ferreira, professora e pedagoga paranaense, concluiu um estudo sobre a situação dos professores temporários em 2013, “Um em cada quatro professores mantém contratos temporários no Brasil”. Disponível em <http://www.umes.org.br>, acesso em 15 de janeiro de 2018.

De acordo com os dados dos licenciandos das áreas de exatas e humanas, não se encontram variações convergentes que configurem a supremacia de representações positivas. Ou seja, dos 53 estudantes de exatas, 42 responderam que não e 11 sim; na área de humanas do total de 133 licenciandos, 119 assinalaram a alternativa não e somente 14 a alternativa sim. Jodelet (2001) esclarece que a produção dos saberes sociais, que se brotam no cotidiano e concernem ao mundo vivido são representações sociais.

4.3.5 A profissão docente é valorizada politicamente

Historicamente, a profissão docente não apresenta registros de uma política efetiva de valorização do educador. As reformas educacionais desde Pombal apresentam discursos e projetos mais voltados para a expansão da educação do que propriamente valorização do docente.

As reformas educacionais realizadas no final do século XX até buscam a ressignificação política do trabalho docente, criando políticas de valorização docente que representam um avanço, mas não há garantia de uma política efetiva de valorização devido ao processo longo de efetivação das políticas e da consagração das desigualdades entre professores da rede pública e privada.

De modo contraditório, as leis devem garantir igualdade de direitos, mas no que se refere à valorização profissional e ao salário dos professores da rede pública, ainda existe uma lacuna a ser preenchida em nome da isonomia profissional, independente do empregador. Mas, sobretudo por estarem na mesma condição de trabalho. Essa é a mudança mais justa, igualitária e, por vezes, utópica desejada pelos educadores.

Tendo em vista o objeto de estudo e a questão proposta no item 5 “a profissão docente é valorizada politicamente” dos 186 licenciandos das duas áreas de conhecimento, 166 responderam que não e 20 responderam sim. É fato que a disciplina de Políticas e Legislação da Educação (com denominação diferente, mas ementas equivalentes) abordam as políticas da educação e abordam aspectos sobre a valorização de professores, dentre elas se podem destacar as mais discutidas nas licenciaturas.

A criação do Fundo de Desenvolvimento dos Profissionais do Ensino Fundamental-FUNDEF (Lei 9.424/96) é sob todos os aspectos o primeiro passo a garantir a equidade na distribuição de recursos e destinar recursos para a valorização dos professores (salários e formação inicial e continuada) e a exigência da elaboração do plano de cargos e salários dos

professores. Em 2016, o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB (11.494/2007) substituiu o antigo fundo, com vigência prevista até dezembro de 2019. Outra política que merece destaque é a lei nº 11.738/2008 que cria o piso salarial para a carreira do magistério público.

Quanto à formação docente, é inegável que há avanços significativos com a criação dos seguintes programas: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR (Decreto nº 6.755/2009); do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (Portaria Normativa 122- CAPES). Em 2010, ainda na esfera da CAPES instituiu-se o PRODOCÊNCIA (Portaria nº 119/2010).

Em 2009, o CNE fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Pública (Resolução 02/2009). A valorização dos profissionais docente contempla as seguintes dimensões: Salário docente compatível com a profissão e que lhe assegure condições dignas de sobrevivência; Formação inicial e continuada e aperfeiçoamento profissional; jornada de trabalho que lhe permita trabalhar em apenas uma instituição de ensino; Reconhecimento social; condições dignas de trabalho, com infraestrutura adequada, recursos e quantidade de estudante compatível com o desenvolvimento do trabalho docente, dentre outros.

Mesmo tendo contato com cursos com essas políticas, os licenciandos, a maioria, não as consideram de fato com uma política de valorização da profissão docente. A representação da não valorização política é compartilhada pela maioria do grupo.

Nesse quesito também prevalecem representações proporcionalmente muito próximas entre as suas áreas: Ciências Exatas dos 53 licenciandos, 49 responderam não e 4 sim; em Ciências Humanas, dos 133 estudantes, 117 assinalaram não e 16 sim. Logo, prevalece a representação de que a profissão docente não é valorizada politicamente.

4.3.6 O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor

Iniciar um diálogo falando de realização pessoal enquanto professor exige primeiramente definir conceitualmente. Na perspectiva filosófica, a realização pessoal é, segundo Aristóteles, a felicidade, ser feliz deve ser algo da subjetividade humana.

Nessa mesma perspectiva, a imagem de realização pessoal brota no desejo de alcançar a plenitude interior, o contentamento com a vida, sentir-se importante pelo que é e pelo que faz. Mesmo parecendo um contentamento puramente subjetivo, os especialistas da área da

psicologia comportamentalista afirmam que alcançar essa condição de realização pessoal e profissional não tarefa fácil, pois se está sempre em um estado eterno de busca, de inconformidade, desejoso de algo que não tem e por isso, às vezes, experimenta-se o sentimento oposto à realização onde a frustração e desejo não realizados nos colocam numa posição incômoda e de insatisfação, seja na vida pessoal, seja na profissional.

Discorrer sobre o trabalho docente e garantia da satisfação pessoal são um desafio, principalmente nas circunstâncias em que se encontra o professor, enquanto sujeito mergulhado da multiplicidade social, cultural, política, econômica, religiosa dentre outras, em que o cenário parece não parece motivador para a escolha da formação e, muito menos, do trabalho docente. É claro que há controversas, existem alguns professores que se declaram realizados na e com a profissão.

Em resposta à questão nº 6 do instrumento “o trabalho garante a realização pessoal enquanto professor. Os estudantes dos cursos de licenciatura da UnB ficaram bem divididos quanto às opiniões dos 186 licenciados, 95 responderam que sim e 91 responderam que não. Considerar a diversidade de opiniões como eixos constitutivos das representações sociais. Não é possível descrever os conceitos subjetivos e objetivos que orientam a escolha das respostas, apresentando a necessidade de redirecionamento da questão, pois não fica muito claro se o conceito que os sujeitos têm sobre realização pessoal e em função da complexidade de elementos que podem estar presentes no trabalho como garantia da realização pessoal enquanto professor, depara-se com aspectos limitadores da análise mais aprofundada.

A contradição entre o saber e não saber é também dialética e aponta a necessidade de contínua reflexão sobre como alguns assuntos podem impactar na construção de representações sociais. Não há unanimidade nas representações do mesmo grupo quando a questão envolve mais o aspecto subjetivo, pois a felicidade (realização) é uma construção do sujeito. Jodelet (2009, p. 697) esclarece que “são numerosos os casos que ilustram o papel da troca dialógica de que resulta a transmissão de informação, a construção de saber, a expressão de acordos ou de divergências a propósito de objetos de interesse comum”. Na dialética, a contradição alimenta a discussão e a compreensão da totalidade do objeto.

Quanto a essa questão, cabe ressaltar que a felicidade e a satisfação no trabalho encontram-se entre os assuntos pouco explorados em trabalhos de pesquisa. Quiçá a complexidade e descrença na possibilidade na sua plena existência, ou da forma de comprová-la seja um provável motivo da pouca produção nessa linha de pesquisa. Comumente, encontram-se publicações mais voltadas para a qualidade de vida no trabalho.

Na área educacional, há duas dimensões que são usualmente mais abordadas: O bem-estar docente (CODO, 1999) e o mal-estar docente (DEJOURS, 1991; ESTEVE, 1999, dentre outros). O bem-estar docente, definido como algo que nasce a partir da vivência de experiências positivas é, e igualmente, de um processo dinâmico construído no encontro de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva. A dimensão subjetiva está ligada ao sujeito e objetiva corresponde às características do trabalho e às condições materiais para a sua concretização. O mal-estar, resumidamente, seria o oposto.

Uma vez que os dados gerais demonstram aproximação, busca-se identificar possíveis variações entre as áreas de conhecimento de exatas e humanas. Dos 53 licenciandos de exatas, 38 responderam sim e 15 contrapuseram assinalando não. Na área de humanas, dos 133 estudantes, 57 responderam sim e 76 marcaram que não. Essa é a questão em que não há consenso entre a maior parte do grupo. Chama atenção o fato dos estudantes de exatas na sua maioria (38) ter a opinião de que o trabalho garante a realização pessoal enquanto professor, outro aspecto observado é que o grupo de humanas apresenta maior número (76) de licenciandos que afirmam que o trabalho não garante a realização pessoal. Portanto, nesse quesito foi encontrada variação entre as diferentes áreas e dentro da própria área de conhecimento.

4.3.7 O papel do professor é somente ensinar

Entende-se que os cursos de formação de professores devem dotar o licenciando de conhecimentos teórico-práticos que permitam ao sujeito prático³⁰ que age e compreende o movimento histórico cultural dando-lhe sentido e significado na prática cotidiana.

Para iniciar-se a discussão a respeito do papel do professor na sociedade contemporânea, faz-se necessário reconfigurar o papel do professor em um mundo globalizado e tecnológico, que requer do professor mudança de concepções sobre o ensinar e o aprender no processo de mediação da construção de saberes.

Em contribuição à discussão, Bolzan e Dóris (2002, p. 22) afirmam que “a construção do papel de ser professor é coletiva, faz-se na prática de sala de aula e no exercício da atuação

³⁰ Práxis- prática com sentido e significado. O sujeito prático “é aquele que que age e compreende o movimento da história dando-lhe sentido e significado na prática cotidiana. É um sujeito social, cultural, histórico que age ativamente com compromisso, criatividade no exercício da cidadania e da profissão de modo mais prático; sujeito é um ser que manifesta-se de forma crítico-reflexivo no processo de tomada de decisão e de oposição

cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações.”

Sendo assim, no item 7 do instrumento a questão proposta é “O papel do professor é somente ensinar” buscaram-se as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB sobre essa questão. Dos 186 estudantes 173 responderam que não, ao passo que 13 acreditam que sim. Observa-se que há por parte dos licenciandos uma representação reconfigurada do papel do professor na sociedade do conhecimento.

A representação dos estudantes de que o papel do professor transcende a sala de aula revela a transformação ocorrida na imagem do ensinar. Essa perspectiva tradicional vem gradativamente mudando até que a substituição da representação limitada da tarefa docente inicie o processo de transformação do papel do professor numa sociedade em constantes transformações, seja no âmbito tecnológico, econômico, seja no social, político, cultural em que o “ensinar” é apenas uma das inúmeras competências profissionais do professor.

Se os licenciandos apresentam contradições no papel desempenhado pelo professor no cotidiano profissional, isso revela que uma representação pode mudar. Nesse caso, as mudanças ocorridas na sociedade demandam uma nova percepção da realidade e das demandas de formação dos sujeitos.

A profissão docente, a partir da lógica da mediação pedagógica na formação integral do sujeito, formação para o exercício pleno cidadania e para inserção no mundo do trabalho (LDB, 1996) precisa criar um padrão de formação docente com saberes da profissão requerida na ação educativa.

O núcleo duro da representação do papel do professor como alguém que só ensina, mudou. Quando isso ocorre a constituição de novas configuração subjetivas e objetivas vão ressignificando suas imagens e atribuindo novos sentidos mais ampliados ao “ensinar” para formar e transformar.

Na perspectiva da teoria das representações sociais, a imagem não se separa do potencial inventivo dos objetos e dos sujeitos, que reelaboram, constituem e são constituídos dando lugar a novas configurações. Moscovici (1961, 1976) vem esclarecer que quando o sujeito manifesta suas opiniões e atitudes sobre um objeto, ele já constitui uma representação desse objeto.

Quanto à percepção ainda fragmentada da realidade e do papel do professor por alguns licenciandos (13) Trindade, Santos e Almeida (2011) complementam que esse processo é

equivalente a falar que estímulo e resposta formam-se juntos, ao antagônico da forma dicotômica que é até então defendida.

Se há um estímulo à mudança a resposta é a própria mudança e isso ocorre no cotidiano dos sujeitos e da sociedade, redesenhando o percurso da historicidade que na dinâmica social vai reinventando-se. Esta pesquisa mostra que a representação de 173 licenciandos sobre o papel do professor acompanha o curso evolutivo na sociedade e das necessidades de formação dos sujeitos.

Nesse contexto, o papel do professor e agente de mudanças. Delors et al, (2001, p. 152) afirma que “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI”. A partir dessa compreensão, é possível perceber que o caráter transitório das representações sociais sobre o papel do professor e sua contribuição na formação e desenvolvimento dos sujeitos está em processo de reconfiguração nesse século para o século XXI. Delors *et al* (2001, p. 152) complementam que “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo, eles mesmos de maneira determinada e responsável”

Nas respostas dos estudantes, não há variações significativas: Do total de 53 estudantes de exatas, 50 respondem que o papel do professor não é somente ensinar. Já os licenciandos de humanas, sua maioria, (123) compartilham a mesma representação sobre o papel do professor.

4.3.8 A categoria docente é a mais organizada profissionalmente

A história de organização profissional dos educadores, inicialmente em associações, começa em 1945, como resposta a desvalorização salarial, rebaixamento e atrasos de salários dos professores (de até 13 meses), precarização das condições de trabalho. Enguita (1991) resgata alguns aspectos desse movimento em que os docentes estão submetidos à autoridade de seus empregadores ao mesmo tempo que lutam para aumentar sua margem de autonomia no trabalho e seus benefícios em relação à distribuição de renda, poder e prestígio.

Saviani (2004) explica que esse conflito já existia desde o período colonial (1890-2001) e se estende no século XXI. Vicentini e Lugli (2009) complementam a informação fazendo referência da ata da Assembleia Constituinte de 1823, que já descreviam manifestações de educadores. Situa que a construção histórica do movimento dos educadores, embora sem organização em associações) já existia de forma intensa no século XIX.

Outro registro importante na organização do movimento de luta dos educadores ocorre, também, em 1945, em São Paulo, com a criação da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal (APESNOESP), no intuito de organizar a categoria e dar visibilidade às reivindicações. O movimento apresenta a seguinte pauta de reivindicação: aumento de salários; regularização dos salários atrasados tanto do fixo como de eventuais participações em bancas e aulas extraordinárias, sendo estas recebidas com até um ano de atraso.³¹

Vicentini; Lugli, (2009) relembram que essa circunstância fazia com que os professores secundários não desempenhem exclusivamente o magistério. Ou seja, as condições de precariedade levam os professores a “semi desistência” do magistério, por não haver condições de garantir as condições materiais de subsistência. A situação se agrava com a expansão do ensino e a necessidade de contratação de novos professores. A luta da categoria é recorrente ainda no século XXI.

Visando a identificar as representações dos licenciandos quanto à organização da categoria docente, insere-se no item 8 do instrumento a seguinte questão: “a categoria docente é a mais organizada profissionalmente.” Do total de 186 estudantes 146 respondem que não, somente 13 estudantes respondem sim. Portanto, há por parte da maioria dos licenciandos a representação de não organização da categoria docente, se comparado a outras categorias profissionais.

A categoria vem perdendo força quanto à organização em sindicatos, as pautas reivindicatórias historicamente encabeçam com aumento de salários e melhores condições de trabalho. Considerando os movimentos dos últimos anos a mídia foca “a desorganização das greves”, parece ter contribuído para a construção de representações negativas desses movimentos.

Sander (2005, p. 8-9) esclarece que “a classe trabalhadora, que também deve construir - ao lado de sua força econômica, social e política - o seu poderio ideológico, para poder se

³¹ Principais formas de organização da categoria são: Em 1960, em Recife, funda-se a Confederação dos Professores Primários do Brasil- CPPB. Em 1979, a CPPB agrupa os professores secundários (antigo ginásio), muda o nome da Confederação para CPB - Confederação dos Professores do Brasil. No período de 1982 a 1988, a CPB confirma-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente. Em 1988 filia-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT. Em 1990 a CPB mudou o nome para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE -promove a unificação das federações, unifica a luta dos trabalhadores em educação e o surge de novas regras de organização sindical. (CNTE, disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte>, acesso 19 de janeiro de 2018)

construir como articuladora de uma força hegemônica alternativa” a falta desses movimentos pode resultar em prejuízos para a categoria docente.

Por tratar-se de uma questão fechada, não há muitos elementos de análise, mas certamente vale a pena compreender o papel da comunicação, da circulação da informação e como os sujeitos percebem os movimentos desses profissionais. Lamentavelmente, as fontes encontradas pela pesquisadora não trazem informações detalhadas, as informações da mídia são tendenciosas e sensacionalistas. Assim, encontram-se lacunas quanto ao estudo da questão, o que a priori não altera as representações dos licenciandos sobre o assunto. Apesar das críticas, penso “que a luta pela hegemonia tem caráter dialético” (VIEIRA 2013, p. 17).

Numa tentativa de esclarecer ausência da luta pela hegemonia dos docentes, há que se lembrar que a intensificação do trabalho, em função da extensão da jornada de trabalho e pelas crescentes exigências e pressões postas aos professores. Barbosa, (2011, p. 129) pontua algumas questões que dificultam a participação desses profissionais em órgãos que lutam pelos direitos da categoria. Pode, ainda, contribuir para a percepção equivocada da organização e dos movimentos de luta da categoria.

Retomando o diálogo com os licenciandos de exatas (46) e humanas (100), é possível constatar que eles compartilham da mesma representação negativa quanto à organização da categoria docente. Para os demais 40 estudantes que divergem dos outros (7 de exatas e 33 de humanas), têm a mesma opinião sobre a organização da categoria. São representações diferentes do mesmo objeto, com características subjetivas e construções cognitivas socialmente elaboradas.

Moscovici (2001) encerra a discussão desse item esclarecendo que o estudo das representações sociais dá-nos subsídios para o entendimento das razões que estão por trás das decisões e do comportamento dos sujeitos. Portanto, entre razões, decisões e comportamentos são construções subjetivas e podem sofrer variações dentro do mesmo grupo.

4.3.9 Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos

Ao introduzir a discussão desse tópico, reconstrói-se a trajetória da análise dos itens anteriores. As representações sociais encontradas nas questões acima desenham a compreensão do fato, a ambiguidade entre trabalho e salário aparece de modo explícito ou implícito ancoradas pela precarização das condições de trabalho.

A questão da precarização ostenta atualmente a configuração de um composto entre a precarização e proletarização do trabalho docente.³² A discussão de forma recursiva volta-se para incompreensão da totalidade que culmina com a construção de representações sociais que levam ao binômio, ora uma é mais presente ora outra menos. Na lógica da construção cognitiva dos sujeitos, essa comparação ainda é “mais ou menos um ou outro.

Embora a questão traga a ambiguidade inerente à satisfação (elemento subjetivo) traz condições de trabalho e salários recebidos (elementos objetivos). A dialética entre esses dados são de que ambos, de forma interdependente, estão presentes na construção de representações sociais. Como os estudantes percebem se os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos é o mote na análise desse quesito. Do total de 186 estudantes que respondem o instrumento, 178 têm a representação de não satisfação desses trabalhadores com as condições de trabalho e salários recebidos; 8 estudantes do mesmo grupo discordam quanto à insatisfação dos docentes quanto ao objeto em análise.

No entendimento de Dubar (2000), a insatisfação é alimentada por fatores como: baixos salários e desprestígio da profissão, pressões sociais, externas e internas à própria escola, condições que contribuem para proletarizar e desprofissionalizar o professor e, sobretudo, interfere diretamente na construção da identidade profissional do professor. Para esse mesmo autor, a dinâmica de desestruturação/reestruturação assume a imagem de uma suposta crise de identidade. Continuando sua narrativa, ele afirma que a crise identitária ocorre em função das tentativas de racionalização econômica e social impostas ao longo dos séculos XX e XXI, presente na primeira e, possivelmente, na segunda década.

Libâneo (2000, p.43) faz uma analogia entre crise de identidade e despersonalização, desinteresse pela profissionalização, cursos de licenciatura e/ ou pela profissão, a convergência entre esses fatores pode contribuir para dialogar com o declínio dos estudantes da UnB dos cursos presenciais de licenciatura.

Libâneo (2000) retomada da discussão sobre a relação entre a desprofissionalização, baixo status social da profissão em decorrência dos abomináveis salários, precária formação teórico-prática, falta de perspectiva de carreira e a precariedade das condições de trabalho. O descrédito da profissão tem como consequências inevitáveis: abandono da profissão, “redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção, falta de motivação dos estudantes matriculados para continuar o curso.”

³² Essa questão é aprofundada na parte 5 – O núcleo central das representações sociais.

Moscovici (1961/1978/2001) reforça que existe de fato uma interdependência entre as representações sociais e práticas sociais, ou seja, a relação entre os significados e a ação do sujeito revelam a legitimidade do pensamento e ação dos sujeitos (licenciandos). Dessa forma, explica-se como as representações dos estudantes sobre a insatisfação dos trabalhadores da educação com suas condições de trabalho e salários podem ter reflexos no declínio das licenciaturas.

4.3.10 O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país

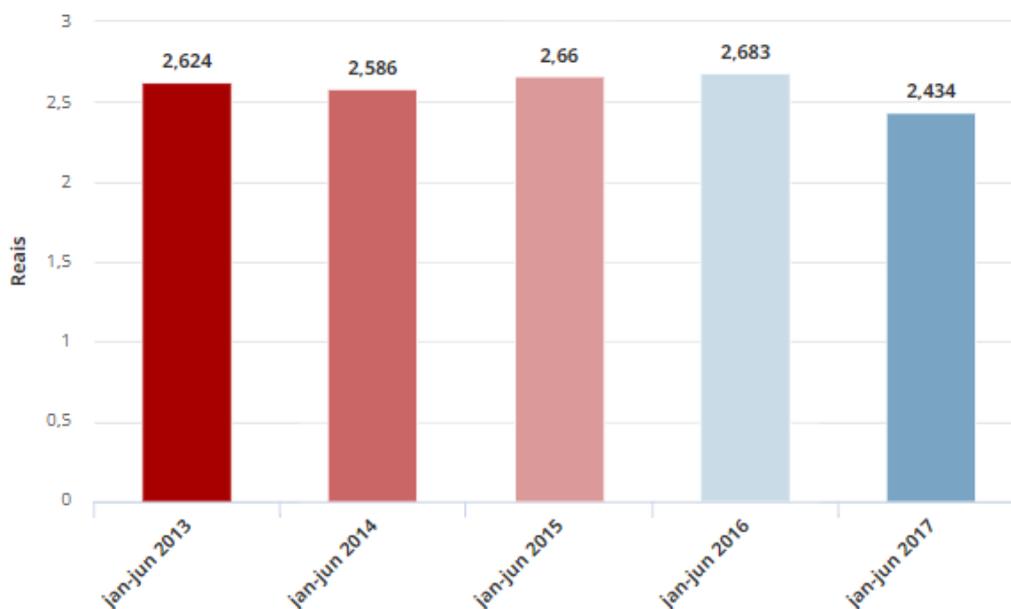
A polêmica responsabilização da educação pelos baixos índices de desenvolvimento humano - IDH deve ser repensada, sobretudo nas condições em que ela acontece. O desenvolvimento de uma nação pode ser medido pelo investimento que se faz na educação. No Brasil, as medidas de austeridade³³ para conter os gastos públicos é o setor educacional que sempre é afetado. Nos dois últimos decênios, os programas de austeridade têm representado a falência progressiva do sistema educacional brasileiro, principalmente das universidades federais, conforme Figura 7 abaixo: (MEC, 2017).

Figura 7 - Repasse do Governo Federal às Universidades- 2013- 2017

³³ Com as medidas de austeridade do Governo Temer ocorreu já o primeiro semestre de 2017 redução significativa nos recursos repassados às universidades federais, em comparação com os períodos precedentes. Em relação ao ano de 2016, o total de verbas repassado para as universidades foi R\$ 249 milhões menor.

Repasso às universidades federais

Em bilhões de reais (nos primeiros semestres)



Fonte: MEC (2017).

A Universidade de Brasília teve um corte de 22% no orçamento previsto para 2017, esse corte representa redução de verbas para as pesquisas em andamento, atrasos de pagamento de bolsas, redução nas bolsas do Programa de Iniciação Científica (Pibic), corte nos contratos de manutenção, limpeza e segurança (terceirizados). Os estudantes têm percebido os reflexos desses cortes, inclusive na limpeza, no restaurante, nas bolsas e até mesmo na falta de motivação dos professores pelas condições precárias em que a formação de professores ocorre na universidade. Essa situação parece ter refletido nas representações dos estudantes sobre o trabalho docente, pois comparece à narrativa dos sujeitos, sobretudo às entrevistas.

Se a educação é considerada cara, dispendiosa e que dela é possível retirar ou contingenciar recursos, ligar com a ausência de conhecimento formal pode ser pior ainda. Economizar na formação de professores com cortes expressivos e alimentar o discurso da qualidade na educação e da formação de professores é, no mínimo, uma contradição. Não existe qualidade na educação sem investimento e sem formação adequada de professores, elas são indissociáveis. (PORTELA, 2016). Parece lógico que os estudantes percebam essa realidade como “falta de interesse político”; processo de desvalorização”; “precariedade.” “questões políticas (adotadas pelos governantes), estrategicamente desinteressada e descomprometida “; “baixos salários”. A narrativa dos sujeitos descreve uma realidade não muito favorável em termos políticos, educacionais e do trabalho docente.

Apesar da sua importância, ainda é muito desvalorizado pela sociedade de maneira geral e isso decorre da falta de investimento e de valorização dos professores pelos governantes (Estudante do curso de Pedagogia, EP5).

A precariedade das condições de trabalho e na vida desse profissional não atrai ninguém para a profissão [...] Não é um trabalho como qualquer um, tem que existir amparo (Estudante do curso de Geografia- EG4).

Vejo o trabalho docente como um ofício desvalorizado por questões políticas, estrategicamente desinteressada e descomprometida com a educação como um todo, pois dessa forma é mais fácil o controle social (Estudante do curso de Física - EF6).

Politicamente falando é quase nada, de nada, nada aplicado a nada, triste [...] (Estudante do curso de Física EF1).

Desvalorizado. Não somente em termos políticos e salariais (Estudante do curso de Artes- EA8).

Dialogar com esse universo é discorrer sobre as contradições presentes na totalidade e como os estudantes em processo de formação a vivenciam e comunicam essa realidade. As informações sobre o fato são indicativas que podem justificar o enraizamento social da representação de que a “educação não é prioridade para os governantes; “educação está sucateada; “nem os professores querem ficar mais na escola”. Você certamente já deve ter ouvido uma dessas afirmativas no seu convívio social, elas aparecem no discurso dos sujeitos com certa naturalização.

Jodelet (2011) situa o processo de naturalização como das fases da objetivação (a primeira é seleção e descontextualização, a segunda o núcleo figurativo e a terceira a naturalização). Na fase de naturalização, o sujeito materializa as informações da ciência em dados da sua realidade de senso comum. Dessa forma, naturaliza os esquemas conceituais, nos quais os sujeitos o proveem de uma realidade e de significação própria (favorável), lógica com as suas capacidades de compreensão, é, portanto, produto da construção cognitiva dos sujeitos.

Reforçando o pensamento de Jodelet, Viana (2008) acrescenta que as representações cotidianas ilusórias e as ideologias têm inclinação a produzir. Só há naturalização do que é histórico e social, embora o processo de interpretação desconsidera como produto social e histórico explica-o como sendo algo natural. Para esse mesmo autor, a naturalização é um processo do pensamento, muito comum nas representações cotidianas e no mundo da ideologia.

A partir desse entendimento, pode-se deduzir as representações percebidas como naturais: “falta de Interesse político”; desvalorização”; “precariedade.” “políticas (adotadas pelos governantes), estrategicamente desinteressada e descomprometida “; “baixos salários” não é um produto puro do pensamento dos licenciandos, elas só foram naturalizadas porquê de fato existem. Se por acaso não existem, não é possível naturalizar os fatos da realidade da profissão docente.

O que surpreende é o caso dessa naturalização não revela-se na luta da sociedade para exigir mudanças da ideologia do governo expressa, sobretudo, nos discursos e políticas de austeridade em um setor que merece mais investimento, responsabilidade e compromisso de todos. Como bem expressa o licenciando de geografia (EG4) “a precariedade das condições de trabalho e na vida desse profissional não atrai ninguém para a profissão.” Se existem elementos que não atraem os estudantes das licenciaturas, nem estudantes do ensino médio, para os cursos de formação docente.

O declínio dos licenciandos da UnB não representa uma realidade particular e única; é a realidade das universidades públicas e privadas dos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Diante das contradições apresentadas entre as políticas governamentais, as condições materiais e a representação dos licenciandos, ao que tudo indica no Brasil, o fenômeno do declínio parece estar proporcionalmente interconectado. Tal fato pode ser compreendido na sua totalidade como representações sociais desfavoráveis para quem quer (ou não) exercer a profissão docente.

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

Uma pesquisa realizada em 2016 pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) a partir dos dados do Panorama de Empregabilidade dos Concluintes no Ensino Superior apresentados na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados apresenta relatório sobre o declínio do número de estudantes que ingressam em cursos de licenciatura presenciais. Segundo esses dados, o declínio foi de 10% entre 2010 e 2016. Nesse mesmo período, há redução de 7,6% no número de concluintes. De acordo com o relatório somente, 39,5% dos formandos em licenciatura estão trabalhando na sua área de educação. Apontam que 18,7% dos formandos trabalham em outras áreas diferentes da sua formação e 34,3% não estão trabalhando.

Segundo entrevista do com executivo do SEMESP, Rodrigo Capelato, dada ao Jornal da Ciência, no dia, 12 de novembro de 2017,³⁴

É um problema muito grave, porque hoje os estudantes que optam pelas licenciaturas e escolhem seus cursos[...] não por vocação. A grande maioria busca pedagogia e as

³⁴ Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/pesquisa-mostra-queda-no-interesse-por-cursos-de-licenciatura/> acesso em 21 de janeiro de 2018.

diversas áreas da formação como para professores de matemática, ciências, física, química, os ingressantes caem ainda mais a cada ano.

Há na totalidade a construção de representações sobre o trabalho docente reveladas no diálogo entre os sujeitos, autores e pesquisador. Confirmando, a compreensão Moscovici (1981, p, 181) diz que as RS aparecem no imaginário social dos sujeitos no “conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual”. Esclarece que elas são análogas, na nossa sociedade, “aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”. Jodelet (1993) reafirma que as RS são configurações através da qual “o senso comum expressa seu pensamento”. O pensamento como expressão do processo de construção social e histórica.

Nosso país anda na contramão do desenvolvimento, pois quanto mais baixa qualificação da população, menor será sua renda, menor será o consumo e de modo geral, a economia. A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) tem reforçado a tese de que a educação é um dos principais fatores de desenvolvimento do país, é o pilar que edifica as principais estruturas do desenvolvimento de uma sociedade. Para que a educação promova o desenvolvimento e melhore os indicadores sociais, é preciso investir na educação: construção de escolas, na formação inicial e continuada de professores, na remuneração digna de professores, no programa de valorização do trabalho docente, na gestão da qualidade do ensino e criar mecanismos de acompanhamento e avaliação que não se restrinja à elaboração de indicadores considerados duvidosos e manipuláveis.

Se a educação promove o desenvolvimento, os trabalhadores docentes são os mediadores desse processo. No entanto, de modo controverso, a situação da educação e dos educadores parece ter-se agravado, a insistência do Estado em garantir “o mínimo”, piso salarial, valor mínimo por estudante ao ano para envio dos recursos do FUNDEB, insumos mínimos, mínimo de investimento, e conseqüentemente, os indicadores econômicos revelam que crescemos na mesma proporção. A realidade educacional está na memória social; são construções históricas de experiências pouco exitosas quanto à valorização dos trabalhadores docentes. Nas questões anteriores e nas representações encontradas, vamos tecendo o quadro da percepção dos estudantes sobre o trabalho docente.

Nesse último item do instrumento “o trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país”, busca-se identificar as representações dos licenciandos sobre essa questão. Dos 186 licenciandos que participam da pesquisa, 116 consideram que sim ao passo

que 70 acreditam que não. A construção representativa sobre o objeto revela contradições entre o mesmo grupo. Apesar disso, entende-se que a propriedade intelectual dos professores (construções cognitivas) representa importante instrumento de superação do subdesenvolvimento e de promoção do desenvolvimento socioeconómico do país.

As contradições encontradas no mesmo grupo são analisadas dentro da perspectiva da unicidade do objeto. No entanto, pensa-se que podem existir variações nas percepções dos licenciandos dos cursos de exatas e humanas sobre o trabalho docente. Sendo assim, propõem uma análise mais detalhada sobre esse aspecto no tópico a seguir.

4.3.11 Variações das representações sociais do trabalho docente entre licenciandos da UnB

Entende-se por variação o conjunto de mudanças (opiniões, ideais, crenças, valores) que um fenômeno apresenta ao longo do seu desenvolvimento, num determinado intervalo de tempo no estudo no mesmo objeto. A construção do conceito orienta a aplicação e análise e a construção de novos conceitos, base do movimento da dialética na compreensão de fenômenos sociais.

Os dados empíricos discutidos nesse texto (Parte 2), assim como os fundamentos teóricos dos diferentes autores possibilitam a análise dialética das representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB. Nosso objetivo é analisar possíveis variações nas representações dos licenciandos das áreas de ciências sociais e humanas.

Os números de respostas assinaladas com sim ou não revelam a variação quantitativa do conteúdo representacional, conforme tabela 29 a seguir:

Tabela 29 - Percepções dos estudantes dos cursos de Licenciatura da UnB sobre o trabalho docente - Exatas e Humanas

Questões	Áreas	
	Sim	Não
1. O trabalho é realizado somente no horário de trabalho		
Exatas	3	50
Humanas	5	128
Total	8	178
2. O trabalho é gratificante em termos salariais		
Exatas	5	48
Humanas	10	123
Total	15	171
3. O trabalho tem status social		

Exatas	10	43
Humanas	20	113
Total	30	156

4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis

Exatas	11	42
Humanas	14	119
Total	25	161

5. A profissão docente é valorizada politicamente.

Exatas	4	49
Humanas	16	117
Total	20	166

6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.

Exatas	38	15
Humanas	57	76
Total	95	91

7. O papel do professor é somente ensinar.

Exatas	3	50
Humanas	10	123
Total	13	173

8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente.

Exatas	7	46
Humanas	33	100
Total	40	146

Questões	Áreas	
	Sim	Não

9. Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos.

Exatas	2	51
Humanas	6	127
Total	8	178

10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.

Exatas	53	0
Humanas	63	70
Total	116	70

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

A análise quantitativa e qualitativa do fenômeno das representações³⁵ forja a organização da totalidade em dois “grupos”, não mais por área de conhecimento. A contradição

³⁵ O uso da metodologia quantitativa as vezes parece contraditório em estudos que trabalham com o materialismo dialético, por ser considerada por alguns pesquisadores como positivista/funcionalista, comprometida com a

interna das representações provoca o movimento da reorganização dialética dos dados, agora considerando os contrários (sim e não),³⁶ sem perder de vista as outras partes e o todo- síntese.³⁷ Coutinho (1997) reafirma que não deve-se pensar o todo negando as partes, nem pensar as partes abstraídas do todo. Jodelet (2002) complementa que a compreensão da realidade deve considerar o fenômeno na sua totalidade.

Konder (2011) explica esse entendimento à luz da dialética, aconselha que preste-se atenção ao "recheio" de cada síntese. Ou seja, as contradições e mediações concretas que a síntese conclui, isso se dá pela luta dos contrários em que não deve se encerrar na síntese, mas na transformação da representação antiga em nova representação. Mesmo que, ainda que conserve características da totalidade na qual foi originada.

A análise, desse modo, só pode ser orientada com base em uma síntese (mesmo hipotética) anterior. Qualquer compreensão do todo, precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes ao sim e não, dentro da construção da representação, seja essa positiva seja essa negativa. Essas percepções ou ideias são imprecisas.

A perspectiva dialética marxista é chamada a unidade entre os contrários. Esclarecendo melhor a aplicação prática da teoria, entende-se que uma representação, pelo fato de ter duas faces diferentes, continua sendo a mesma. Os contrários coexistem nas representações socialmente construídas e partilhadas igualmente. Deve-se entendê-las como contradições, aparecem sempre juntas, num mesmo objeto.

A análise quantitativa revela a que os licenciandos, em sua maioria das áreas de exatas e humanas, cristalizaram representações” negativas” sobre o trabalho docente nos 10 itens avaliados. Para esse grupo, o trabalho não é realizado somente no horário de trabalho; o trabalho não é gratificante em termos salariais; o trabalho tem baixo status social; o trabalho não é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis; a profissão

conservação, e a pesquisa qualitativa, por sua vez, apresenta a perspectiva crítica/dialética comprometida com a mudança. Retificamos que ambas não são contraditórias, são metodologias complementares no processo de investigação científica (GAMBOA, 2010; SANTOS FILHO, 2010; MARQUES, 1997).

³⁶ Considera-se “o sim e não” ou “negativa e positiva” por ser as respostas atribuídas pelos sujeitos da pesquisa. No entanto, na interpretação entende-se como ideias imprecisas, na abordagem da dialética marxista devem ser tratadas como unidade dos contrários. Mesmo contraditórias são vistas da totalidade do fenômeno.

³⁷ Marx nega a "síntese" de Hegel, que viria da "tese" e da "antítese" (a dinâmica hipótese + desenvolvimento + tese + antítese + dialética = síntese. Para ele não existe uma transformação para a síntese de contrários, mas uma transformação essencial do objeto, uma mudança de qualidade. Assim, representações “velhas” sofrem reconfiguração tornando-se num dado momento histórico insustentáveis e transformam-se “coisas, novas”, outras representações qualitativamente diferentes do que lhe deu origem na sua totalidade, ainda que conserve traços daquilo que foi a origem antiga (KONDER, 2011)

docente não é valorizada politicamente; a categoria docente não é a mais organizada profissionalmente; os trabalhadores da educação não estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos, o papel do professor não é somente ensinar.

Apesar da convergência ser mais acentuada entre os licenciandos, observa-se que em duas questões há variação dentro desse mesmo grupo: “o trabalho garante a realização pessoal enquanto professor” e “o trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país”. Se se considera que nas respostas anteriores a diferença quantitativa entre o sim e o não são sempre muito díspares, mas nesses 2 itens há divergências entre os estudantes.

Quanto à realização profissional do professor, a variação é bem significativa, dos 186 sujeitos da pesquisa, 95 respondem que sim e 91 optam pelo não. Observa-se que nesse item especificamente os elementos subjetivos das representações são mais evidentes, ou seja, o sentimento de realização (ou não) depende, na maioria das vezes, da identidade e expectativas dos sujeitos quanto ao trabalho docente/profissão.

Embora na discussão sobre identidade tenha-se revelado, de modo contraditório, a “identidade com o curso e/ ou trabalho docente” com o “não desejo de exercer a profissão”, de forma mais objetiva, o licenciando pode revelar identidade (ou não) com o curso (e/ou trabalho docente), ter (ou não) o desejo de trabalhar como docente. A dialética dos contrários acena para uma suposta crise de identidade, fato que se revela, neste estudo, como um, (dentre outros) elemento que pode contribuir para a compreensão do declínio das licenciaturas na UnB.

Outro item de divergência é se o trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país. Os estudantes de exatas (53) são unânimes quanto a essa questão, ao passo que os estudantes de humanas divergem entre si, dos 133 licenciandos 63 marcam sim e 70 não. Esse fato chama atenção pela própria especificidade dos cursos da área e dos cursos oferecidos. A tensão existente entre os licenciandos dessa área parece despontar como sentimento de apatia, descrença, despersonalização. O que pode ter provocado essa contradição interna?

Madeira (1998, p. 239) explica “a representação social traz em si a história, na história particular de cada um.” Os elementos constitutivos das representações podem variar no mesmo grupo ou entre diferentes grupos sociais. Na continuação do diálogo, esse mesmo autor reforça que “nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto”.

Com base nessas considerações, Jodelet (2002) afirma que, em se tratando de representações sociais, suas definições, partilhadas pelos membros de um mesmo grupo, constroem uma visão consensual da realidade para o grupo. Visão que pode entrar em conflito com as de outros grupos e que serve de guia para a ação/ transformação. Nesse sentido, as representações sociais são fenômenos complexos, vistos na sua totalidade, sempre ativos dentro da vida social. Cabe à investigação científica descrever, analisar, explicar suas dimensões, formas, processos, funcionamento e sua possível transformação.

Retomando a discussão com os licenciandos, que apesar de apresentar a minoria, suas representações não podem ser refutadas, elas são importantes para compreender a transformação do novo, movimento que ocorre na dialética da historicidade dos sujeitos. Devido à heterogeneidade social do grupo, entende-se que as representações dos licenciandos podem ter sido influenciadas por esses fatores.³⁸

Os dados revelam que há uma tendência mais valorativa quanto ao trabalho docente dos grupos advindos das classes menos favorecidas. São estudantes que moram na periferia de Brasília, oriundos de escola pública e, na sua maioria, cotistas. No total de 186 estudantes, 35 apresentam uma imagem mais idealizada do trabalho docente. O perfil desses estudantes mostra que são, na sua maioria, moradores da periferia, são oriundos da escola pública, ingressam pelo PAS ou ENEM; alguns optam pelo sistema de cotas. Esses estudantes estão matriculados nas duas áreas de conhecimento, porém prevalece a maioria em ciências humanas e, alguns, têm pessoas nas famílias que trabalham como docente.

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em relatório sobre o Panorama da Empregabilidade dos Concluintes do Ensino Superior, traz informações estatísticas que podem confirmar essa representação. Segundo esse relatório, há aumento no quantitativo de licenciandos com renda per capita inferior a três salários mínimos. No caso de estudantes na faixa de até 1,5 salário mínimo, a elevação foi 4,7 pontos percentuais e para estudantes com renda entre 1,5 e 3 salários, há crescimento de 3,4 pontos.

O MEC tem acompanhado o perfil dos professores no Brasil por meio do Censo Escolar em 2014, os questionários utilizados na pesquisa exibem aos professores a questão sobre a autoclassificação em uma alguma classe (alta, média e baixa). Dados divulgados em 2015, encontra-se a seguinte análise quanto à classe social e renda dos professores brasileiros:

³⁸ Esses dados exigem maior aprofundamento, inclusive com entrevistas e grupo focal. Com é uma particularidade não contemplada nessa tese, dado aos objetivos propostos e tempo de pesquisa retomaremos essa questão em estudos posteriores.

Os dados da pesquisa revelam que aproximadamente um terço dos professores (33,2%) se autoclassifica como pobre. Essa percepção está correlacionada com a renda familiar e é mais acentuada junto aos professores com renda familiar de até dois salários mínimos, 65,8% dos quais classificaram-se desse modo. Quando os professores têm renda familiar entre dois e cinco salários mínimos, esse percentual cai para 47%, diminuindo progressivamente e chegando a 9,8% dos professores com renda familiar acima de 20 salários mínimos (MEC, 2014).

Ao se autoclassificarem, o docente aponta sua identidade com a classe social utilizando com parâmetro sua renda familiar, na região geográfica e na localidade em que vive. Cabe ressaltar que muito além da revelar sua classe, os docentes comunicam nacionalmente a representação de baixo status social e a desvalorização salarial dos professores. No Brasil, vários autores discutem sobre o empobrecimento dos docentes, dentre eles pode-se citar Enguita (1991); Gatti (2010) dentre outros.

Apesar de a análise fornecer dados concretos da realidade, que nos permite dialogar com as representações manifestadas pelos licenciandos da UnB, não é possível fazer generalizações, há necessidade de mais aprofundamento quanto a essa questão. No entanto, não há como refutar que a construção social da realidade mostra que ser docente no Brasil pode não significar uma profissão bem remunerada. De alguma forma, há referências implícitas de que os licenciandos não constroem essa representação do nada, ela é uma construção histórico-social.

Moscovici (2001) chama atenção para o fato de que o estudo das representações sociais dá-nos elementos para a compreensão das razões por trás das decisões e da conduta dos sujeitos. As contradições encontradas na síntese não podem ter a caráter prescritivo das representações sociais, mas de compreendê-la na sua totalidade visando à transformação de pensamento a partir da compreensão crítica e transformadora da realidade. As “realidades” sociais podem mascarar fatos sobre o trabalho docente que, de modo peculiar, parece-nos não ser perceptíveis por quem pode almejar apenas um emprego, e/ou em que o salário não lhe pareça tão fora da sua realidade social e material.

Quantitativamente o “grupo do não,” que para nós representa a tensão entre os contrários, as representações dos licenciandos, cristalizam representações “positivas” sobre o trabalho docente nos 10 itens avaliados: Para esse grupo, o trabalho é realizado somente no horário de trabalho (8); o trabalho é gratificante em termos salariais (30); o trabalho tem status social (30); o trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis (25); a profissão docente é valorizada politicamente (20); a categoria docente é a mais organizada profissionalmente (40); os trabalhadores da educação não estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos (8). Como duas questões apresentam

convergências e divergências quantitativamente muito próximas, os dados são abordados anteriormente no diálogo com os autores.

Para entender a tensão entre os licenciandos, compreende-se na práxis, à luz da dialética materialista que as representações contrárias coexistem nas representações socialmente e consiste na unidade discursiva dos sujeitos que a comunicam e partilham com outros grupos da sociedade. Jodelet (2002, 2005) e Moscovici (1961, 2005) não usam exatamente esse termo, mas compartilham a mesma lógica da dialética, principalmente Jodelet que assume teoricamente, uma concepção mais marxista, em função da influência da teoria de Vygotsky (1989, 2004) na construção da sua vertente sócio-histórico na construção das representações sociais, na Comunicação (através da linguagem); na cultura, na historicidade, enfim, no sujeito histórico-cultural.

Jodelet (2002, 2005) esclarece que as representações sociais são, por um lado, sistemas que registram nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Por outro, interferem nos processos, diversificando a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e transformações sociais. É o duplo movimento das representações sociais, fazendo com que sejam uma forma de interpretação e comunicação (equivale dialeticamente a unidade marxista), mas igualmente de produção e elaboração de conhecimentos. Ou seja, podem comunicar e partilhar representações divergentes, contrárias, mas é a produção e a construção cognitiva dos sujeitos. (Grifo próprio)

Portanto, são representações sociais em todos os aspectos, quanto à questão do “positivo” e “negativo” (defendida por alguns autores da área de representações sociais) são abordadas aqui, como dialeticamente a unidade dos contrários. O que se deve registrar são as contradições que surgem sempre juntas, num mesmo objeto.

A análise quantitativa revela a que os licenciandos, em sua minoria das áreas de exatas e humanas, cristalizam representações “positivas” sobre o trabalho docente nos 10 itens avaliados: Para esse grupo, o trabalho é realizado somente no horário de trabalho (8); o trabalho é gratificante em termos salariais (15); o trabalho tem baixo status social (30); o trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis (25); a profissão docente é valorizada politicamente (20); a categoria docente é a mais organizada profissionalmente (40); os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos (8) .

As representações sociais são mediadas pelas construções dos sujeitos a partir da sua realidade histórico-cultural (JODELET, 2002, 2005). Como toda e qualquer produção humana construída nessa totalidade é intercedida por contradições, realidades/ e ou pensamentos contrários. Ao compor o processo histórico a dialética não desvaloriza a origem empírica e objetiva do conhecimento, ou seja, da “unidade da diversidade”.³⁹ A unidade de tal modo concebida é entendida não diretamente conectada à similaridade dos fenômenos um com o outro, mas, ao contrário, por meio de suas diferenças e oposições. Logo, as contradições encontradas entre os licenciandos garante a unidade da realidade, as percepções contrárias sobre alguns aspectos da realidade podem ser consideradas uma construção permeada por elementos da subjetividade do sujeito que socialmente encontra-se em um ambiente social, cultural e econômico mais restrito, em função da própria renda *per capita*.

Afirmar que existe diversidade quando as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente nos dados do questionário fechado do TALP significa que existem variações, não apenas com os estudantes das áreas de exatas e humanas, analisando item por item percebe-se que não ocorrem variações consideráveis, exceto nos itens sobre: “o trabalho garante a realização pessoal enquanto professor” e “o trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país”

A maior variação percebida foi na totalidade do grupo, na unidade dos contrários. A aparente subdivisão do grupo em “negativas” e “positivas”, conservada inicialmente, para favorecer a compreensão dos dados, revelam as contradições encontradas entre os licenciandos. As contradições revelam traços de subjetividade histórica de cada um e construída dentro da realidade concreta na qual os sujeitos são criados e na realidade universitária, enquanto instituição de educação, formação profissional e de transformação crítica da totalidade social. As contradições são inerentes aos sujeitos e evidenciam o sentido e significado atribuído pelos estudantes quanto ao objeto, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto”.

Na continuação do diálogo com os dados, não há elementos conclusivos, apenas provisórios que são analisados por objetivos e dialeticamente apresentados. Na sequência, apresentam-se as questões específicas do TALP, questões abertas, que podem evidenciar outros elementos da totalidade do fenômeno investigado.

³⁹ Ao definir o concreto como “unidade da diversidade”, Marx assume uma interpretação dialética de unidade, diversidade e de sua relação. A unidade passa a ser interpretada como conexão, como interconexão e interação de diferentes fenômenos dentro de determinado sistema ou agrupamento.

4.4 Quarta Etapa: As Representações Sociais dos Licenciandos sobre o Trabalho Docente

Retomando o conceito de trabalho adotado nesta pesquisa entendido como uma[...] “atividade orientada a um fim de produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição, natural e eterna da vida humana”(MARX, 1985, p. 153). Esse conceito é, em outras palavras usadas no cotidiano “um trabalho para ganhar dinheiro’, “um trabalho para comprar o que eu preciso”, um trabalho para ganhar dinheiro para fazer minhas viagens, comprar meu carro, realizar meus sonhos” dentre outras pretensões ou desejos de consumo ligado à sua remuneração em um trabalho, ou profissão.

Na discussão dos dados anteriores, sobre o trabalho docente a questão salarial e de desvalorização da profissão e do baixo *status* social reverberam nas narrativas e discursos dos licenciandos tomando lugar de destaque nas diversas questões analisadas.

No entanto, para proceder a uma análise mais detalhada sobre as representações sociais dos licenciandos sobre o trabalho docente, exige, sobretudo, entender como se aplica a teoria das TRS para os procedimentos na análise numa abordagem dialética. Moscovici (2005) ao fixar as bases da sua construção teórica propôs dois mecanismos responsáveis pela constituição das representações: a ancoragem e a objetivação. A elaboração dessas bases dá sentido à relação dialética entre ambas e possibilita a construção de um núcleo figurativo que se configura como uma estrutura figurativa e simbólica.

A retomada breve desses conceitos ajuda a compreender a estrutura de análise adotada no TALP pelo processo de ancoragem e objetivação. Ancoragem refere-se ao que está enraizado socialmente, serve para integrar a construção cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento já existente. Os elementos novos construídos formam configurações que passam a ser familiares ou conhecidos. A objetivação, por sua vez, filtra as informações e ideias relacionadas ao objeto, transformando-os em imagens ou esquemas, que permitem conhecer os elementos formadores de representações e orientam a compreensão das condições sociais de produção, bem como as práticas sociais que as provocam e as justificam.

Moscovici (1978) e Jodelet (2002) defendem a complementaridade desses dois processos, havendo, portanto, espaço dialético da análise dos dados, destacando, inclusive, as contradições dentro dos processos de ancoragem. Na visão materialista dialética, a objetivação torna a realidade concreta e permite a realização da síntese transformadora dessa realidade.

Para essa etapa de análise, cumpre-se o objetivo de analisar as representações sociais do trabalho docente, para procedê-la há necessidade de utilizar-se os dados do TALP, dos questionários e das entrevistas. No entanto, precisa-se encontrar o núcleo central das representações dos licenciandos sobre o trabalho docente, a fim de compreender os elementos que compõem esse núcleo e quais estão contidos nos núcleos periféricos.

Além do TALP, as entrevistas semiestruturadas realizadas com 3 estudantes concluintes da área de exatas: matemática, química e física e 3 estudantes da área humanas: letras, pedagogia e história, ajudam a explicar dados característicos não adquiridos pelo TALP, auxilia, ainda, no aprofundamento de informações consideradas “superficiais ou confusas” quanto ao objeto. Os dados são analisados de forma complementar, considerando que no “quadro das quatro casas” as representações aparecem de modo estruturado com o conteúdo das representações das narrativas e dos discursos dos sujeitos dão sentido e significado às representações encontradas com o uso do EVOC.

Os dados coletados são analisados com a utilização do instrumento software EVOC, versão 2003, desenvolvido por Vergès e colaboradores. A utilização do EVOC permite a classificação das palavras de acordo com a frequência e a ordem de importância, viabilizada pela hierarquização gráfica dos termos enunciados pelos estudantes e, além disso, a ferramenta fornece a estrutura e organização de uma representação social.

4.4.1 O núcleo central das representações sociais do licenciandos da UnB sobre o trabalho docente

Na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, “toda representação está organizada em torno de um núcleo central [...] que determina, ao mesmo tempo sua organização” (ABRIC, 1994a, p.73). Ainda na concepção desse mesmo autor, o núcleo central é “um subconjunto da representação, composto de alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”.

Tendo em vista a identificação desses elementos procede-se à aplicação do TALP. Do total de 186 questionários respondidos e considerados válidos, o Evoc identifica 21 elementos citados, estruturados das 118 palavras diferentes evocados ordenadas em 21 elementos. Após esse processo utilizou-se O EVOC para a análise das evocações, decorrentes dos cálculos estatísticos fornecem a construção de matrizes de ocorrências, tomadas como referências para estruturar a construção do “quadro de quatro casas”. Seguindo as orientações de Abric (1998),

os dados revelam de forma implícita ou latente as representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente.

O quadro de quatro casas forma 22 palavras representadas em quatro quadrantes, organizados pelo cruzamento entre frequência e ordem média de importância calculada pelo Evoc 2003 foi aproximada para 3,5. A frequência mínima de evocações é 4 e a frequência intermediária 10. Sendo assim, são desconsiderados na composição desse quadro os elementos com frequência inferior a quatro. Com o uso do software, obtém-se a organização dos quadrantes sobre a frase indutora, “Para mim o trabalho docente” é” conforme exposto a seguir:

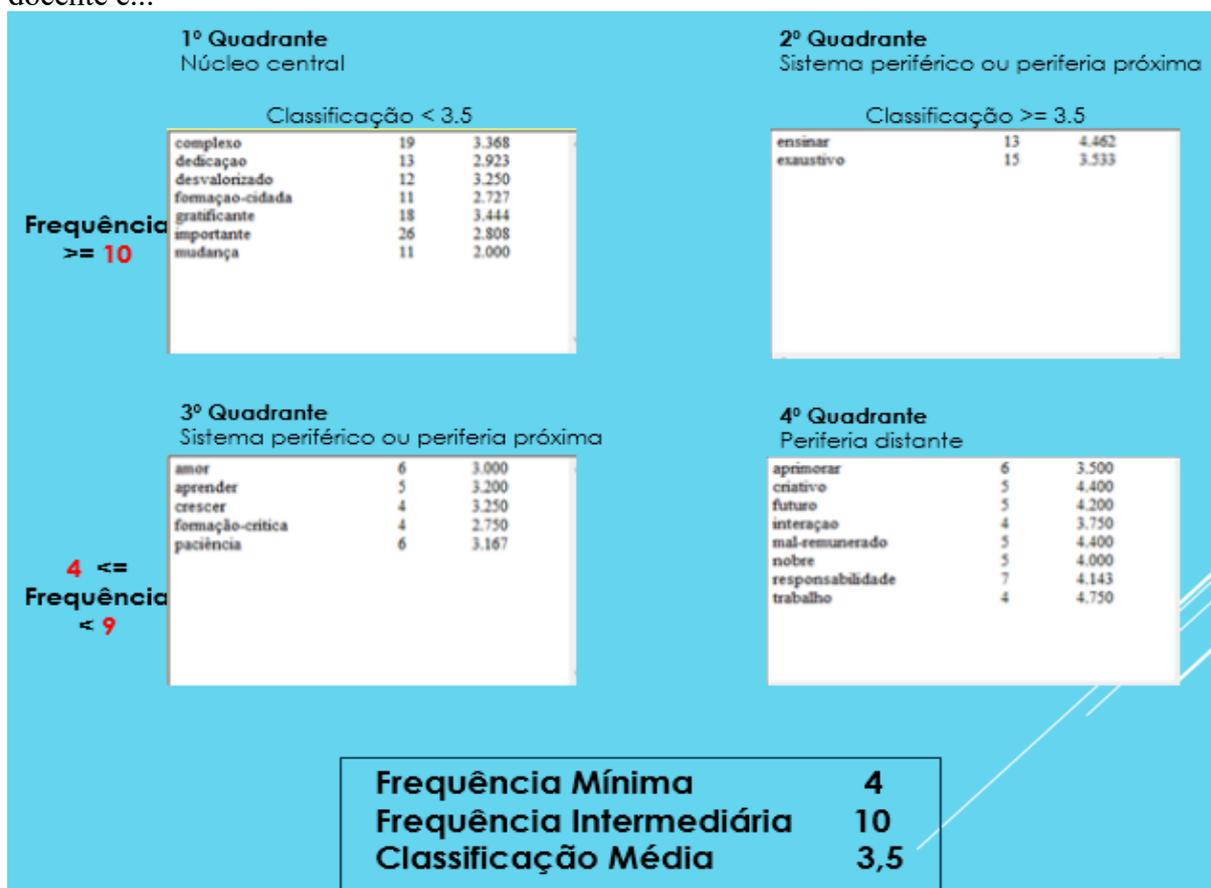
Figura 8 - Ordem Média de Evocação

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO	
<p>1º. Quadrante Núcleo Central</p>	<p>2º. Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima</p>
<p>3º. Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima</p>	<p>4º. Quadrante Periferia distante</p>

Fonte: Dados da pesquisadora

A partir da organização desses núcleos, é possível perceber a separação dos elementos constitutivos do conteúdo da representação. As evocações estruturadas nos quadrantes constituem importante ferramenta de identificação do conteúdo e do significado de uma representação, seja ela produzida individualmente seja em grupo. Os quadrantes são:

Figura 9 - Quadro de Quatro Casas sobre o termo indutor” “Para mim, o trabalho docente é...”



Fonte: Dados da pesquisadora.

Analisando-se o quadro das quatro casas, é possível observar um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões, ou seja, um sistema sociocognitivo interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra. Este sistema particular se subdivide em um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.

No primeiro quadrante está o núcleo central, é classificado como o mais importante e com maior frequência. Esse quadrante é considerado por Abric como o núcleo das representações. O Sistema central possui uma função geradora e organizadora, ou seja, determina o significado principal da representação e da organização global dos elementos.

Assim as palavras evocadas pelos estudantes dos cursos de licenciatura, segundo critério de frequência (F) e ordem média de importância (OMI): “complexo”; “dedicação”; “desvalorizado”; “formação-cidadã”; “gratificante”; “importante” e “mudança”, que aparecem no quadrado superior esquerdo, denominado núcleo central, incidem cognições possivelmente centrais para as representações pesquisadas.

A palavra prontamente (e mais) evocada é “importante” com frequência de evocação 26 e ordem média de importância de 3.2 é evocada 26 vezes; seguida dos elementos “complexo” com frequência de evocação 19 e ordem média de importância de 3.3; “Gratificante” com frequência de evocação 18 e ordem média de importância de 3.4; “dedicação” com frequência de evocação 13 e ordem média de importância de 2.9 “desvalorizado” com frequência de evocação 12 e ordem média de importância de 3.2; “ formação- cidadã” com frequência de evocação 11 e ordem média de importância de 2.7; “ mudança” com frequência de evocação 11 e ordem média de importância de 2.0.

Explica-se que essas evocações constituem o Núcleo Central do objeto investigado. Corroborando o entendimento dessa estruturação, Vergés (2002) esclarece que nesse primeiro quadrante, o núcleo central posiciona os elementos mais relevantes e, por isso, plausíveis de constituírem o núcleo central de uma representação. Estes elementos são os mais imediatamente evocados e mencionados com maior frequência pelos sujeitos. Esse núcleo é constituído pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Nesse diálogo, Abric (1994a) explica que os aspectos funcionais estão relacionados à natureza do objeto representado e os normativos referem-se aos valores e às normas sociais pertencentes ao meio social do grupo de licenciandos da UnB.

O Núcleo Central das representações dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB está estruturado em 4 quadrantes. No entanto, o primeiro quadrante apresenta as palavras mais evocadas e dão características específicas sobre ele. Recorremos a Sá (1996, p. 22) na tentativa de explicar quais são essas características atribuídas ao sistema central:

Primeira, ela ‘é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições histórico cultural e os valores do grupo’; segunda, ‘constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social’; terceira ‘é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; a quarta e última característica ‘é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta’.

4.4.1.1 Categorias de análise

Para efeitos de análise, criam-se duas categorias: A primeira é composta pelas palavras evocadas “complexo”; “desvalorizado” “mudança” como indicadores da natureza e materialidade do trabalho (aspectos normativos); a segunda é composta pelas palavras “dedicação”; “gratificante”; “importante” “formação-cidadã” como valor (crenças), imagem (aspectos funcionais) que convergem para a representação do trabalho docente. O núcleo central

organizado em duas categorias sem, no entanto, perder a princípio da totalidade, conforme propõe Vergés (2002):

Tabela 30 - Categorias do núcleo central.

Categorias do Núcleo Central	
Aspectos Normativos	Aspectos Funcionais
complexo	dedicação
desvalorizado	gratificante
mudança	importante
	formação-cidadã

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao se utilizar as categorias propostas Vergés (2002) no estudo das representações dos licenciandos sobre o trabalho docente, entende-se que a os aspectos funcionais podem ser entendidos, nesse estudo, como o processo de objetivação e os aspectos normativos como o processo de ancoragem das representações sociais dos licenciandos, conforme preconizado por Moscovici (2005); Jodelet (2002); Abric (1994^a). Nessa perspectiva, parte-se da premissa de que no processo de ancoragem a classificação das representações sobre o trabalho docente são socialmente estabelecidas, no processo de objetivação torna essa representação concreta, síntese do objeto representado. Considera-se, portanto, que a síntese da representação dos licenciandos sobre o trabalho docente é que ele é “importante”.

A palavra “importante” foi prontamente evocada pelos sujeitos, evidencia-se que há consenso do grupo quanto à importância desse trabalho. No entanto, outras palavras aparecem na configuração do núcleo central, sendo consideradas relevantes no processo de análise das representações sociais dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente. Sendo assim, é possível perceber o sentido e significado atribuídos pelos licenciando no processo de construção desse conceito e de outros que constituem o núcleo central.

4.4.1.1.1 O núcleo central

Na análise do núcleo central, consideram-se os aspectos funcionais e normativos, separando-os em duas categorias, considera-se que esses dois aspectos são mais ligados à avaliação e aos valores que surgem para o grupo de pertencimento do indivíduo que os apresenta. Corroborando o entendimento da Teoria do Núcleo Central, Abric, (1998) explica que uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas – o central e o

periférico –, que funcionam exatamente como uma entidade, em que cada parte tem um papel específico e complementar.

Para efeitos de análise do núcleo central, retomam-se as categorias propostas por Vergés (2002), que agrupa as palavras em duas categorias. Considera-se como aspectos normativos as palavras mais ligadas à profissão ou ao trabalho docente e como aspectos funcionais as palavras ligadas à função do docente. Após a classificação, procede-se à análise de cada palavra considerando o sentido atribuído pelo grupo a partir dos elementos subjetivos e objetivos dos atores sociais historicamente situados.

4.4.1.1.1 Os Aspectos Normativos do Núcleo Central

Os aspectos normativos do núcleo central são constituídos pelas palavras: “complexo”, “desvalorizado” e “mudança”. Essas palavras materializam ou solidificam as ações de mudança e transformações social, possivelmente pela flexibilidade do sistema. A categorização enquadra-se pela ancoragem, ao classificar e dar nome aos grupos, na caracterização uns dos outros, consolidando e permitindo a dialética ou a lógica a uma representação. A mudança social confirma também uma adaptação ao desenvolvimento da sociedade e esses subsídios refere-se ao que é novo como são organizados no sistema periférico.

Complexo – a palavra “complexo” foi a primeira dos aspectos normativos do núcleo central, com frequência média de evocação e ordem média importância de 3,3. É uma palavra utilizada com muita frequência no cotidiano. Etimologicamente “complexidade” é originário do latim *complexus*, que significa “o que é tecido em conjunto, na compreensão léxica da nossa língua o significado é “conjunto de coisas ligadas por um nexo comum” (AURÉLIO, 2017). Os licenciandos da UnB constroem um conceito sobre a palavra atribuindo-lhe o significado de “difícil, exigente, desafiador, complicado, intenso e denso”. Ao fazer uma analogia entre o léxico e a construção cognitiva dos licenciandos, percebe que há convergência, pois no exercício do trabalho docente esse conteúdo conceitual/representacional está interconectado, visto na sua totalidade.

A palavra complexidade surge na comunicação de licenciandos da turma de didática, cursada na Faculdade de Educação da UnB. Presume-se que a palavra “complexo” tenha sido incorporada prontamente na evocação dos sujeitos em função do conteúdo estudado na matéria sobre a Teoria da Complexidade de Morin (2003). Esclarece-se que embora haja no campo teórico uma ambiguidade entre a teoria da “complexidade” com a TRS e a dialética marxista,

em função da metodologia da complexidade ser dialógico e não dialético. Apesar dessa contradição pontua-se que a palavra será analisada aqui na perspectiva dialética. Uma vez esclarecida a contradição existente, não se entra no método da questão, considerando que o objeto de estudo enfoca as representações sociais.

Cabe ressaltar que apesar da contradição quanto ao método que Morin (1991, 2003, 2007) não nega a ideia da totalidade o que torna o diálogo possível nesse estudo sobre as representações sociais. Cabe ressaltar que esse autor concebe o mundo como um todo indissociável “as partes se encontram no todo e o todo se encontra em cada uma das partes, não contradizendo com a teoria e o método adotados nesta pesquisa. Dessa forma, dialoga-se, apenas, com a ideia de complexidade como “tecido junto”.⁴⁰

A ideia da complexidade, enraizada na comunicação cotidiana dos licenciandos, traz elementos que estão conectados ao trabalho docente: “difícil, exigente, desafiador, complicado, intenso e denso”. Ou seja, a representação da “complexidade”, com o significado do “tecido junto” nesse trabalho é compartilhada por outros estudantes em várias etapas dessa análise. Logo, a representação de que o trabalho docente carrega essa imagem parece consensual entre o grupo.

O trabalho docente é complexo, envolve muitas variáveis de forma que não há uma fórmula única e eficaz [...] (Estudante do curso de Computação - EC 5).

Atualmente muito desvalorizado e fortemente julgado como culpado por tudo. Porém, é a base da sociedade (Estudante do curso de Matemática - EM1).

O trabalho docente é desvalorizado economicamente, tendo em vista sua complexidade, pois os professores trabalham em tempo integral para poder se manter (Estudante do curso de Pedagogia -EP1).

Um trabalho desafiador. Acredito que deve ser exercido somente por aqueles que são apaixonados por aquilo que ministram e/ou tem vontade de impactar o individual e o coletivo de maneira significativa (Estudante do curso de Pedagogia-EP 19).

É um trabalho difícil que exige paciência, pois há muitos problemas na carreira (docente) que não foram solucionados. Porém, ensinar é, para mim, algo puro e ético que ajuda a sociedade a evoluir cada vez mais (Estudante do curso de Geografia- EG 1).

Desafiador porque frente aos poucos recursos e das diversidades em sala de aula o professor tem que dá o máximo de si para facilitar a aprendizagem (Estudante do curso de Física-EF2).

Extremamente complicado pela fase atual da educação brasileira. Torna-se pouco atrativa pela remuneração e pelo baixo reconhecimento. Porém, é um trabalho nobre e transformador (Estudante do curso de Computação-EC 9).

⁴⁰ Acrescenta-se que Edgar Morin (1991) na teoria da complexidade concebe uma epistemologia que percebe todo entre as diversas áreas de estudo para pensar, de forma crítica, questionadora, da natureza, a realidade, a vida, o mundo. A dialética marxista busca entender os processos sociais ao longo da história, a partir da contradição, totalidade e movimento. É caracterizada, principalmente pela ideia da transformação das coisas (ou realidade) sociais. Para Marx o ponto de partida é a realidade, pois é esta que cria o pensamento e não o contrário.

Um trabalho onde é exigido muito dos docentes, que não recebe o devido valor (socialmente e economicamente; desvalorizado e complicado (Estudante do curso de Computação - EC14).

Como algo difícil. Todos os dias passamos por obstáculos, seja do sistema ou do próprio jeito de lidar com o aluno (Estudante do curso de Pedagogia-EP 20)..

Observa-se que os licenciandos da UnB apropriam-se do conceito de complexidade do trabalho docente envolvendo aspectos que na sua totalidade assume a representação de um trabalho difícil, que não é fácil; que exige esforço para ser feito; trabalhoso, laborioso, árduo; “exigente”, que quer sempre o melhor; difícil de satisfazer, de contentar; “complicado” porque envolve diferentes elementos tais como lecionar, planejar, avaliar, dentre outros, também é entendido assim por suas relações, diversificadas e difíceis; “desafiador” lida com o desconhecido, com o imprevisto, requer atitude, que é difícil de ser cumprido ou vencido; intenso, excessivo, árduo; e “denso”, intenso em conteúdo; profundo do ponto de vista intelectual ou emocional.

A construção cognitiva dos licenciandos revela reciprocamente orientadores a percepção, elaboração e apropriação crítica da realidade sobre o trabalho docente. Embora seja considerado como “importante” contraditoriamente mostra-se uma profissão “complexa” com dimensões quase impossíveis de ser realizada dado o conjunto de significações que os estudantes lhe atribuem.

Consta-se que indubitavelmente que há na narrativa dos sujeitos a dialeticidade entre diversos elementos que revelam uma suposta “crise de identidade”, entre o curso que está fazendo e o trabalho que vai desempenhar. Recorre-se a Jodelet (2005) para compreender como esses elementos tomam a dimensão de identidade, ela esclarece que o objeto da representação tem uma relação direta com a identidade profissional em construção pelos sujeitos.

Considera-se, nesse estudo, que a imagem não representa uma relação direta com a experiência da sala de aula como docente. Logo, é um conhecimento construído histórica e socialmente, por meio da sua convivência cotidiana enquanto estudantes e nos longos anos em que convive com situações cotidianas na sala de aula. Assim, está-se diante de uma situação reflexiva:

Como articular uma abordagem que busca revelar estruturas estáveis de organização do conhecimento, significados, valores, crenças próprias de grupos cultural e socialmente definidos, com a preocupação de aprender estados fugidios [de forma intensiva, profunda] da experiência natural com a experiência e sentido no campo [educacional e] da vida cotidiana? (JODELET,2005, p 29).

Na análise, constata-se que a construção do conceito, demonstra que a experiência é parte da consciência do licenciando sobre o mundo em que ele vive. Corroborando a reflexão, Jodelet (2005, p. 29) afirma que esse processo é explicado como “a experiência vivida da experiência vivida”. Sendo assim, entende-se que está relacionado ao vivido, por referir-se a um cotidiano que “transporta” o estudante da cadeira da universidade para um ambiente escolar e o coloca em uma situação de ensino com base nas experiências tecidas entre as experiências vividas e representações sociais subjetivas e objetivas.

Complementando esse entendimento, a autora diz que o vivido refere-se à dimensão emocional do sujeito em relação às diversas experiências (estéticas, amorosas, repreensivas, dentre outras), portanto, esse vivido é ao mesmo tempo uma invasão pela emoção, sentimentos em relação à profissão, quanto a um momento em que toma consciência de sua subjetividade e identidade.

Ao considerar-se o sujeito da experiência nesse estudo, compartilha-se do pensamento de Larrosa (2002), quando afirma que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Logo, por mais que a Universidade esteja contemplando nos cursos de formação dos estudantes a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a experiência vivida só poderá ser mudada a partir da mudança do próprio sujeito e essa é uma decisão subjetiva. Assim, ele pode por meio das práxis mudar ou não a representação subjetiva. Jodelet, (2005, p. 33) contribui nesse sentido afirmando que “o elemento da transformação aproxima as noções de experiências e de práxis”.

Essa transformação tem-se apresentado nas narrativas das entrevistas realizadas com os concluintes dos cursos de licenciatura reforçando a relevância das práxis no processo de construção e significação da representação do trabalho docente. Para alguns, a experiência e a práxis parecem não ter transformado a representação dos licenciandos quanto à profissão. No entanto, para outros há elementos nas narrativas dos concluintes desses cursos que revelam a suposta transformação da representação. Nessa direção, Jodelet (2005) propõe uma análise dialética entre representações e experiências. Sobre as construções cognitivas apresentadas no conceito de “complexo” e o discurso dos estudantes que afirmam ter experiência na profissão, nesse caso específico como estagiários do curso de formação docente.

Nessa perspectiva, busca-se na pergunta número 6 do questionário “com relação a sua experiência pessoal como você descreve o trabalho docente?” Embora a pergunta dê margem para respostas desvinculadas à experiência pessoal fora do contexto do curso, alguns concluintes o fazem com base na experiência pessoal relacionada diretamente com o curso.

Assim, parece evidente que a transformação realmente pode aproximar os elementos de experiências e de práxis, conforme afirma Jodelet (2005).

Os licenciandos que declaram essa transformação afirmam que:

Sim, Só no estágio, valeu enquanto experiência, gostei da galera e de ensinar, mas já chega (risos) (Concluente do curso de Química – CCQ1).

A experiência foi ótima, lógico que fiquei muito nervoso no início [do estágio], mas com o passar do tempo fui aprendendo com os meus erros e concertando eles. Falava muito rápido no início, sempre me perdia nas explicações, e vi que cada aluno tem sua maneira de aprendizado e que o professor deve se moldar a isso. (Concluente do Curso de Letras CL1- entrevista)

No discurso dos concluintes de química e letras vê-se a possível mudança ocorrida, o primeiro gostou da experiência, mas não muda sua representação sobre o trabalho docente, descrita por ele como “Exaustivo, desvalorizado, sem perspectivas, enfim não é um trabalho que desejo exercer. Só em último caso, mas espero que o curso atraia pessoas mais vocacionadas para a docência, não é o meu caso”. (CCQ1). Na narrativa do licenciando em química, há indícios da experiência, a aprendizagem, porém não muda a representação sobre o objeto. Para o segundo (CCL1), a experiência é considerada por ele como um processo de transformação, de compreensão da práxis educativa, dos processos de comunicação, de estabelecer relações, das formas de adaptação a essa nova realidade relação e comunicação com o outro.

Vale aqui retomar a discussão de que nesse processo de relacional ocorrem as construções subjetiva e social dos licenciandos. Implica afirmar, portanto, que há elementos constituintes da construção da identidade que aparecem na narrativa dos sujeitos (identidade para si) e na forma como é narrado (identidade pelo outro). Indubitavelmente, a identidade é entendida, como concebe Moscovici (2001) e Marková (1996) como produto subjetivo, expressão da identidade e opiniões em contradição. Da mesma forma, são imagens conexas que nos deixam ver a realidade em movimento de forma contínua, correspondente com o denominado por essa mesma autora como *themata* Ego/Alter/Objeto. Os *themata* e a interdependência simbólica do Eu e do Outro⁴¹. Como os licenciandos comunicam essa interdependência reaparece no discurso deles.

Olha a experiência que eu tive fora das aulas de didática, [no estágio] foi só observação depois comecei a ajudar na sala de aula e finalmente fui para a fase da regência. Mas, eu posso falar sobre a minha aula na prática que foi muito na prática

⁴¹ Esse movimento foi discutido anteriormente na parte 2 Os *thematas* como constitutivos da Representação social (p.?) Aqui a dialética retoma a questão para na totalidade do discurso dos sujeitos

mesmo, e a experiência foi realmente muito boa. Eu acho que é comum nessa fase encontrar várias críticas, mas a gente não entende como funciona na prática. De uma forma diferente, a gente as vezes imagina uma educação muito melhor, mas na hora de fazer a gente percebe que a coisa é um pouco mais complicada, tem que ser muito bem planejado, tem que ser muito bem pensada. [...] a gente a pensa novas formas de planejar uma aula, de se dar uma boa aula, (Concluente do curso de História - CCH1).

Sim, fui monitora em uma escola de educação infantil particular. As pessoas acham que aluno [estudante] de pedagogia têm obrigação de saber dar aula. Tive aulas práticas durante o curso, mas a verdadeira experiência ocorre na sala de aula com os estudantes. Para ter ideia eu adorei! Fiquei encantada e decidi que eu quero dar aula, mesmo com as condições adversas (Concluente do curso de Pedagogia - CCP2).

Na narrativa da CH1 a experiência é parte da transformação a figura imagética de que pode frustrar diante da realidade, mas não elimina a compreensão da totalidade do trabalho docente e a possibilidade de mudança. A mudança percebida aqui não exclusivamente a que existe ou se apresenta simultaneamente, mas antes como mudança através do tempo, na historicidade, no interior das próprias representações e no pensamento social mais amplo, que expressa modificações na sociedade (ARRUDA, 2000).

É, portanto, entendida como um encontro entre a TRS e a representação dos licenciandos sobre o trabalho docente construídos na e pela totalidade mutável do fenômeno. Jodelet (2005) esclarece que no processo dessas mudanças, visto na perspectiva do objeto estudado, contempla, ainda, a construção do sujeito. Aproxima-se, assim, as supostas mudanças no processo de formação, dos cursos de licenciatura, aproximando elementos das experiências e da práxis, conforme narrativa dos estudantes:

Sim, só no estágio e na sala de aula observando os professores e dando ‘aulas’ nos seminários. Apresentação de trabalho para mim é aula, pois passamos pelas mesmas etapas: planejamento, apresentação e o pior (risos) somos avaliados invés de avaliarmos. Mas, considero experiência ‘docente’. (Concluente do curso de Química – CCQ2)

Durante o estágio que não são obrigatórios, eu tive que ministrar aulas e tive que ser monitor também, monitor em sala de aula. É uma tarefa complexa, viu? Mas valeu a pena eu gostaria de exercer a profissão (Concluente do curso de Matemática – CCM2)

O estágio aparece com frequência nas narrativas desses sujeitos como uma etapa de compreensão da complexidade do trabalho docente e das práxis transformadoras. São construções cognitivas elaboradas na relação entre o sujeito objeto e a realidade concreta da profissão na escola, espaço de formação no qual poderá exercê-la. Para o CCM2 é característica do trabalho docente o “envolvimento também do professor para entender o seu público alvo, que seriam os estudantes, os professores estão ali pra proporcionar um ambiente favorável para uma interação construtiva do conhecimento.”

Acrescenta-se, que a construção da experiência, e supostamente da identidade profissional, pode ocorrer também em situações formais da sala de aula, como nas apresentações de trabalho. O licenciando em matemática revela que é uma “atividade complexa”, mesmo assim manifesta que “gostaria de exercer a profissão”.

Na narrativa da estudante do curso de pedagogia (EP- 24 e EP- 29) o curso além de importante e:

O que o torna atrativo é a ligação que ele tem com os outros cursos (estudante do curso de pedagogia- EP 24).

O conhecimento que ele oferece em relação a educação. Por isso que eu estou nesse curso (estudante do curso de pedagogia - EP 29).

Observa-se que existe na compreensão dos estudantes a ideia de que há muitos elementos envolvidos, tecidos juntos, que eles denominam como complexo, conforme aparece no discurso do Concluinte do curso de Matemática “ é uma tarefa complexa, viu? (CCM2).

A totalidade expressa na segunda palavra mais evocada no núcleo central parece convergir para o “tecido junto”, ou seja, que para compreender os elementos nomeados como “complexo”, é preciso haver a visão do todo e das partes e vice-versa. A compreensão da totalidade do trabalho docente é parte dessa dialética na qual o complexo transforma-se em uma totalidade, aqui objetivada e materializada no discurso dos sujeitos. No entanto como parte de um todo e como todo de uma parte o processo de análise segue a dinâmica da compreensão do todo do núcleo central sobre as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente.

Desvalorizado – no sentido lexical, a palavra desvalorizado significa tirar o valor, depreciar (AURÉLIO, 2017). No dicionário de sinônimos encontramos: baixa do valor monetário; redução, diminuição, prejuízo, perda de crédito ou estima; depreciação, desmerecimento, desprestígio, descrédito, menosprezo, desdenho, desabono, dentre outros. A seleção dos sinônimos acontece em função da narrativa e discurso dos licenciandos, que simbolicamente trazem representações sobre o trabalho docente.

O trabalho docente entendido, neste estudo, como atividade produtiva do homem é, ao mesmo tempo, produção do objeto da sua necessidade e produção de si enquanto sujeitos sociais e singulares. Partindo dos pressupostos marxiano e marxista, o homem no ato de produzir e reproduzir elementos de sua necessidade produz a si de forma genérica e individual (MARX

1985; ANTUNES, 2009). O trabalho objetivado torna-se uma realidade material para os sujeitos.

Considera-se relevante esclarecer um pouco mais sobre a categoria “trabalho” que se está adotando nesta pesquisa. A categoria trabalho é muito discutida nos escritos marxianos e marxistas por ser considerado atividade garantidora da vida, que configura a existência dos indivíduos e constitui um caráter social. É no trabalho que aparece a superioridade humana perante os demais seres vivos. Ele consiste na concretização do próprio homem, a fonte de toda riqueza e bem material, determina as relações dos indivíduos entre si com referência ao material, instrumento (órgão) e fruto do trabalho.

Destarte, entendem-se as representações construídas em torno do trabalho não mudam, o que pode ter sofrido alteração é a forma de organização do trabalho, o processo de valorização (ou não), a precarização (ou não) nas formas como o trabalho é objetivado e ancorado no imaginário social. Sendo assim, considera-se que da mesma forma como ocorre a construção da representação entre universitários, na maioria, jovens, alguns sem emprego ou trabalhando informalmente, outros como estagiários. O sentido e o significado do trabalho revelam a processo de construção da representação sobre o trabalho docente para o grupo de licenciando do UnB sobre o objeto.

Corroborando essa compreensão, Moscovici (2009, p. 48) menciona Marx reforçando seu pensamento sobre o que ele considera sobre ideias, “uma vez disseminadas entre as massas passam a ser e a se comportar como forças materiais” (2009, p. 48). Embora Moscovici não tenha deixado algum escrito sobre o trabalho, deixa abertura em sua teoria para o diálogo, para a inventividade dos pesquisadores em aprofundar e estabelecer conexões com outras teorias e metodologias. Logo, no diálogo sobre as ideias que os licenciandos manifestam sobre o trabalho docente dão dimensões para que se possa entender, descrever e explicar as representações, porque permitem, de modo particular, compreender, analisar e comunicar a realidade desses sujeitos.

Dialogar com os licenciandos requer compreender suas ideias e como eles as comunicam. Retomando as contribuições de Moscovici (1981), ele propõe dois processos que são importantes nesta forma de pensamento em que predominam a memória e as conclusões preestabelecidas, que mostra o processo dialético entre a ancoragem e a objetivação. Ao trazer para a análise categorias e imagens aparentemente não estão classificadas ou nomeadas pelos licenciandos, parece-nos algo “não familiar”, no processo de objetivação consegue-se dar materialidade ao objeto. Essa materialidade vai reconstruindo a compreensão do todo pela

compreensão das partes que compõe as representações sociais dos estudantes da UnB sobre o trabalho docente.

A não familiaridade, na perspectiva moscovicianiana mostra que há uma motivação em concentrar o que “não é familiar” ao seu sistema “familiar” do grupo investigado. Quando se propôs este estudo, não havia a compreensão das ideias, valores, imagens, sentidos sobre o objeto investigado para esse grupo de licenciandos. Para buscar o “familiar” empreende-se em buscar essa compreensão, considerando a dinâmica social do grupo e as formas como comunicam o pensamento, como manifestam a subjetividade e identidade. Sabe-se que no universo consensual, os sujeitos compartilham imagens e ideias, por meio dos discursos, indica-se a permanência e reincidências, o grupo conserva-se materializado, sentindo-se valorizado pela possibilidade de expressar-se e estabelecer comunicação com outro sujeito.

Quanto à desvalorização, presente no núcleo central como uma possível representação social do trabalho docente, os alunos as comunicam como:

Como um trabalho desvalorizado, que merecia mais atenção por ser feito com tanto amor e dedicação pela maioria dos professores (Estudante do curso de pedagogia - EP6).

Atualmente é desvalorizado e trabalhoso, pois é profundo tem de se ‘doar’ para fazer algo perfeito (Estudante do curso de Pedagogia - EP 42).

Para mim o trabalho docente é um dos mais importantes dentro da sociedade, e por esse motivo merece reconhecimento e pessoas mais comprometidas com a arte de ensinar (Estudante do curso de Geografia - EG3).

De modo consensual os concluintes entrevistados, com aspectos aparentes de desânimo, afirmam que:

O trabalho docente é desvalorizado, baixo status social, trabalho excessivo, mal remunerado e sem futuro “(Concluinte do curso de Pedagogia CCP1).

Exaustivo, desvalorizado, sem perspectivas, enfim não é um trabalho que desejo exercer. Só em último caso, mas espero que o curso atraia pessoas mais vocacionadas para a docência, não é o meu caso. (Concluinte do curso de Química – CCQ1).

Observa-se a tensão entre o processo de desvalorização e dedicação, considerando o agrupamento de palavras “amor e dedicação”, “doar” e “comprometida”, aparecem com permanência e reincidências nas representações dos licenciandos sobre o trabalho.

A precarização do trabalho está diretamente relacionada ao conjunto de transformações econômicas e sociais que provocam mudanças nas relações de trabalho, na desqualificação e nos regimes de contratação, que muitas vezes retira o direito do trabalhador. Essa questão

fundamenta-se numa conjuntura de mudança no padrão de acumulação de capital, que gera alterações no aparelhamento da produção de mercadorias.

Como já falei antes é muito desvalorizado, trabalhoso, difícil e ainda acrescento ganha pouco, leva muito trabalho para casa, reduz o tempo de convivência social e familiar. Imagine que ainda tem gente se pergunta para minha mãe que é professora se ela trabalha ou só dar aula? Fala sério! (Concluente do curso de Química – CCQ1).

Um trabalho que apesar de desvalorizado na sociedade em que vivemos, ainda é, para o profissional algo que o ajuda a desenvolver-se como indivíduo na sociedade, não apenas para si, mas para todos que ele toca (alcança). Vejo isso como um triunfo” (Estudante do curso de Artes- EA 12)

O trabalho docente é pouco valorizado, tanto na questão salarial quanto na forma que o professor é visto pela sociedade. Comecei a sentir essa desvalorização quando fiz a escolha pelo curso de pedagogia e não foi bem aceito pela minha família, amigos e até mesmo meus professores do ensino médio (Estudante do curso de Pedagogia- EP2)

Os concluente entrevistados ratificam essas representações no discurso revelam que:

A sociedade ainda não vê, a real importância de ter o professor, de ter integração dos jovens, da formação dos jovens para sociedade. Talvez, pelo conceito de como eles viram a profissão no passado, que no passado já não era boa, hoje está melhorando, mas eu entendo, então realmente a esperança que tem da educação é muito grande e em contrapartida o reconhecimento que hoje é dado não existe é muito pouco.(Concluente de Química - CCQ2).

Não há reconhecimento, valorização, respeito... Os professores não são vistos como humanos, mas como “máquinas de formar gente. Imagine essa coisa de que o professor tem que formar o sujeito integral, os pais e a sociedade colocaram a responsabilidade nas costas dos professores e o abandonaram só nessa tarefa árdua e impossível. Eu não nasci para salvar o mundo, nem para tentar. Se alguém quer tentar bom proveito!!! (Concluente do curso de Química- CCQ1)..

De fato, existe, nesse estudo, a representação de desvalorização do trabalho docente em função de ser considerado “trabalhoso”, “difícil”, “questão salarial”, ganha pouco”, “na forma como o professor é visto pela sociedade”, “não ser bem aceito [pela sociedade]”. A representação dos elementos que para o grupo representam indicativos de precarização faz parte de um longo período histórico e que aparece nas construções cognitivas dos sujeitos manifestando-se na forma como representam o trabalho como docente.

Resgatando-se, resumidamente, a historicidade da precarização do trabalho docente nota-se não é um discurso novo, existe ao longo da história da educação um processo de precarização do trabalho docente desde a expansão da escola pública iniciada no século XIX. A escola nasce na modernidade juntamente com ela inicia-se o processo de precarização tanto das instalações quanto dos salários pagos aos docentes, amplamente discutidos por Saviani (2011) e Veiga (2000).

Constata-se, sobretudo da construção do referencial teórico, que esse fenômeno ocorre devido à necessidade da demanda da ampliação da escola, pois contratam-se professores com baixos salários e a instalação de escolas em ambientes e instalações precárias. Nesse processo já há registro de desigualdade salarial entre as colônias e posteriormente estados e municípios. Nesse período, inicia-se a mercantilização do ensino, sobretudo das escolas jesuítas, marca, também a gênese da desigualdade entre professores da rede pública e privada (SAVIANI, 2011; CAMBI, 1999).

Os licenciandos da UnB fazem analogias à precarização, nomeando-a em diferentes dimensões: histórica, política, econômica, social, cultural, o que pode indicar a compreensão da totalidade na qual está imbricada a construção da representação de precarização nomeadas pelos alunos:

Está sendo uma profissão muito desvalorizada. Os governos com as suas políticas não dão o real valor como também a própria sociedade [...] (Estudante do curso de Matemática- EM 19).

O trabalho docente é desvalorizado economicamente, tendo em vista sua complexidade, pois os professores trabalham em tempo integral para poder se manter (Estudante do curso de Pedagogia- EP 1).

Desvalorizado, não somente em termos políticos e salariais. Hoje recordando de momentos como discente me lembro que não dava importância nenhuma ao professor. Só agora como adulta que percebo como isso é comum na sociedade de modo geral. Parece que são pessoas que sempre passam despercebidas (Estudante do curso de Artes – EA 8).

Eu vejo que o trabalho docente é muito desvalorizado no nosso país, mesmo sendo uma das profissões fundamentais para a sociedade (Estudante do curso de Pedagogia - EP 31).

Em entrevista o Concluinte de Química (CCQ2) complementa afirmando que:

Em sua maioria, realmente a única falta de apoio do governo, o governa não apoia muito o sistema educacional e eu acho que a grande responsabilidade que existe hoje na educação e do governo e falta de melhores políticas educacionais.

A precarização é aqui apontada como uma representação constituinte de uma visão mais ampla dos alunos em relação ao seu mundo. Dessa forma, deve ser compreendida a partir dos processos e dos produtos em que os sujeitos e os grupo criam, organizam, interpretam a totalidade do mundo em que vive e da sua visão enquanto sujeito, construindo relações e imagens integradoras nas diferentes dimensões nas quais ocorrem a construção dos conceitos sobre o objeto.

Os discursos dos licenciandos são relevantes na compreensão do objeto. Jodelet (2001, p. 22-23) reforça essa compreensão afirmando que nos discursos aparecem as representações,

pois “representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito reporta a um objeto [...] quanto ao de pensamento pelo qual estabelece a relação entre o sujeito e o objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades mentais” (perspectiva, conceitual, mnemônica dentre outras). Nesse ato de pensar sobre o trabalho docente, pensa-se imediatamente que ele é desvalorizado.

A análise crítica desse processo de construção objetiva e subjetiva dos licenciandos sobre a precarização indica a possibilidade de que isso ocorra, também pela implementação por políticas públicas, reformas e propostas educativas com conteúdo ideológico que nem sempre atendem aos anseios dos docentes, e provavelmente da sociedade, mas, principalmente, do desenvolvimento econômico e das demandas do sistema capitalista, confirmadas nos escritos de Charlot (2013) e de Libâneo (2001-2003).

A tensão entre importância e desvalorização é percebida dialeticamente nos discursos e narrativas dos licenciandos. De modo consensual, todos os 186 licenciandos não apresentam nenhuma contradição contra o fato da importância do trabalho docente, isso é fato. No entanto, a palavra desvalorização é evocada com muita frequência de evocação 12 e ordem média de importância de 3,2.

O trabalho docente é muito importante, na verdade, o maior de todos, embora seja pouco valorizado (Estudante do curso de matemática- M 22).

O trabalho docente é essencial para a educação, porém o mesmo está tão desvalorizado (Estudante do curso de Biologia- EB 2).

Vejo o trabalho docente como essencial, porém desvalorizado (Estudante do curso de Pedagogia- EP11).

Totalmente desvalorizado. É importante, mas a população não percebe que é somente através dos resultados que ele traz é que a sociedade pode mudar (Estudante do curso de Pedagogia-EP8).

Um trabalho desvalorizado até mesmo pelos próprios docentes, entretanto, aqueles que se encontram e assumem a responsabilidade têm lutado para transformar essa realidade (Estudante do curso de Pedagogia-EP 18).

De acordo com os discursos dos sujeitos (EM 22, EB2, EP11, EP8 e EP18) o trabalho docente tem a probabilidade de promover a transformação da sociedade e dessa realidade. Dialogando com a historicidade e o papel da escola, observa-se que ela é vista como um instrumento de ascensão social e, simultaneamente, a figura do professor personifica tal expectativa. Os docentes são vistos como agentes culturais e políticos adequados para transmitir aos sujeitos os conhecimentos e as condições para ascensão social e melhores condições de vida.

No entanto, os professores já iniciam o trabalho docente, sendo classificados como semiprofissionais, ou seja, como uma categoria que não cumpre todas as qualidades preestabelecidas, mas apenas algumas delas. Essa subcondição é apresentada por Gadotti (1994) e Hilsdorf (2005). Destarte, observa-se, que essa situação tem evoluído seguindo, praticamente, a mesma cultura da desvalorização. Encontram-se indicativos históricos consistentes de que a ideologia e a cultura sobre a desvalorização da docência pode ter sido a gênese da representação de precariedade do trabalho docente. Para esses autores, ela é gerada na modernidade e estende-se na pós-modernidade.

Na sociedade pós-moderna, a sociedade é substancialmente modificada pelos desenvolvimento e aprimoramento das ferramentas tecnológica e, nos anos finais do século XX, pela democratização do acesso ao endereço eletrônico (e-mail), pelo uso mais ampliado da internet, principalmente a sem fio (*wireless*), além da grande aquisição de computador pessoal (PC), celular, *notebook*, *tablete*. Todo esse aparato tecnológico facilita o acesso à informação, nem sempre de boa qualidade formativa. O fato é que a tecnologia invade as casas, as escolas, o mundo dos estudantes em qualquer nível de ensino e, para alguns deles, é mais importante ficar conectado ao computador do que assistir à aula do professor.

Alguns licenciandos apresentam esse fator como uma forma de desvalorização do trabalho do professor pelos alunos:

Alguns alunos pensam que a tecnologia substitui o professor, isso é contestável, imagine se dispositivos tecnológicos podem substituir a mediação humana do docente? Eu creio que essa galerinha da era tecnológica precisa baixar o topete e aprender a valorizar os professores (Concluinte de Sociologia - CCS1)

Desvalorizar o trabalho do professor por excesso de informação na internet é prepotência [...] a questão crucial me parece que os alunos estão se esquecendo que a educação é uma atividade intencional, tem seus objetivos e conteúdo para serem trabalhados (Concluinte de Letras, CCL1)

A questão do uso das tecnologias na sala de aula é representada por alguns licenciandos como um elemento de desvalorização do trabalho do professor. No entanto há consenso entre ambos que a internet utilizada inadequadamente pode até assumir a representação de desvalorização do trabalho do professor, uma vez que os estudantes ficam muito tempo da aula utilizando a internet e não prestam atenção à aula do professor. Reforçando a representação dos alunos destaca-se que para alguns estudiosos sobre tecnologia e educação afirmam que os professores precisam aprender a utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos de aprendizagem e de ensino. Embora, o assunto seja pertinente, nossa abordagem é restrita à representação. Ou seja, para os licenciandos é uma representação da desvalorização.

Para dar conta de aproximar a representação desses licenciandos, recorre-se a Moscovici (2009, p. 37). Para ele, esse pensamento sobre a internet e o uso das tecnologias é prescritivo, já está estabelecido. Esclarece que essas ideias são. “[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. Resgatando a contribuição de Sá (1998, p. 75), “se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre seus membros” trata-se de uma representação social.

Desse modo, se o uso da tecnologia é consensualmente visto pela sociedade como ferramentas que facilitam a comunicação. Pode ser que haja necessidade da transformação do pensamento de determinados grupos de estudantes e de professores para ressignificar o uso da tecnologia em sala de aula e (re)estabelecer padrões de condutas e valores nas salas de aula, inclusive no que está relacionado à valorização da mediação pedagógica e humanização das inter-relações entre os sujeitos.

Outra imagem da desvalorização do trabalho docente é comunicada no discurso dos licenciandos como fatores, que possivelmente pode afetar a saúde dos docentes:

Atualmente muito desvalorizado e fortemente julgado como culpado por tudo. Porém, é a base da sociedade (Estudante do curso de Matemática - EM 1).

[...] A sociedade que está invertendo os papéis e acho que o professor deve cuidar da educação integral dos seus filhos, eles acham que integral é tirar a responsabilidade dos pais e transferir para os professores, mas o nosso papel é a formação acadêmica. (Estudante do curso de Matemática - EM 19).

Um trabalho difícil, muitos pais descarregam seus filhos na escola e acham que os professores têm a obrigação de educar e fazer toda a parte de crescimento social da criança. (Concluente do curso de pedagogia - CCP2).

Os concluintes dos cursos de licenciatura da UnB em entrevista reforçam essa representação. De uma possível relação entre o processo de desvalorização e saúde dos professores. As frases “[...] estão adoecendo e abandonando o trabalho”, “Não tem saúde que aguente, eu já teria ficado doente, deprimido, com pânico e sumido da sala.”, “A situação está insuportável, eu quase larguei a sala durante as poucas horas de estágio. Sai da sala cansada, com dor de cabeça”.

Nas entrevistas encontramos elementos discursivos que reforçam a questão da desvalorização com a saúde dos docentes:

Professor trabalha demais, na escola e em casa, não tem vida pessoal, lazer. Não é de se espantar porque estão adoecendo e abandonando o trabalho. Eu decidi viver, essa profissão é muito complexa não combina com esses ideais (Concluente do curso de Química- CCQ1).

Hoje em dia o professor está tão desvalorizado pelos alunos a tal ponto de gastar quase 20 minutos da aula tentando com que eles façam silêncio. Não tem saúde que aguente, eu já teria ficado dente, deprimido, com pânico e sumido da sala. A situação está insuportável, eu quase larguei a sala durante as poucas horas de estágio. Sai da sala cansada, com dor de cabeça. Não sei como o professor suporta, acho até que não suportam mais. Infelizmente (Concluente de Biologia- CCB2).

Em entrevista a concluente do curso de pedagogia desabafa:

Não é à toa que ninguém quer mais ser professor, os que assumiram acabam adoecendo, outros são reabilitados e deixam a sala de aula. Será que essa situação motiva alguém a ser professor? Acho que não, para que alguém queira ser professor tem que valer a pena e dar condições dignas de trabalho e de vida para os docentes. (Concluente do curso de Pedagogia – CCP1)

A licencianda em seu discurso emotivo revela o desamparo do professor e as consequências dessa situação que leva o estudante a sentir-se desmotivado a ser professor. Ela enfatiza na questão “para que alguém queira ser professor tem que valer a pena e dar condições dignas de trabalho e de vida para os docentes”. (CCP1). Nesse desabafo, a concluente deixa mais do que um discurso, mas um significado do que pode levar um licenciando a declinar do curso ou da profissão.

Quanto à cultura da desvalorização do trabalho docente, o concluente de química revela na entrevista como essa representação parece ter sido enraizada na mente das pessoas:

Como isso é forte na nossa cultura. Imagina eu tenho pai professor e as vezes me vejo desvalorizando o trabalho dos meus mestres e achando que não preciso deles para aprender. Prepotência? Temos um pouco disso. Quando chego em casa que vejo meu pai corrigindo trabalho, elaborando aula, renunciando seus feriados e finais de semana fico com peso na consciência. (baixou os olhos num gesto de pesar, confirmado pelos ombros caídos e movimentos das mãos que caíram sobre as pernas) (Concluente do curso de Química - CCQ1)

Os gestos do licenciando revelam mais do que palavras, que sinalizam a contradição entre alguém que reconhece o esforço de um professor no exercício da sua profissão e a falta de reconhecimento. Essa imagem revela que há aqui um processo de objetivação e ancoragem sobre o trabalho docente.

Estabelecer a correlação entre a desvalorização do trabalho e a representação dos alunos de que as condições desfavoráveis estão refletindo na saúde do professor. Em face da realidade encontrada nas pesquisas e na nossa vivência como docente, pode-se analisar mais detalhadamente diante a totalidade descrita no capítulo teórico sobre “Trabalho e precarização e a saúde do professor”. No texto apresenta-se a construção cognitiva de diversos autores que

ratificam essa representação dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente e suas interfaces com a desvalorização que pode resultar no adoecimento do professor.

Recorrendo aos estudos de Aranda, (2007), ela afirma que de fato “existe de fato o “mal-estar docente”. Esteve (1995) compartilha da mesma concepção, esclarece que o mal-estar docente, é um conceito que pretende traduzir os efeitos negativos que afetam a individualidade do professor como resultado das condições em que ele realiza o seu trabalho, podendo manifestar-se em diversos graus, desde a insatisfação profissional até os estados depressivos.

Retomando a fala da concluinte do curso de pedagogia (CP1), “Não é à toa que ninguém quer mais ser professor, os que assumiram acabam adoecendo, outros são reabilitados e deixam a sala de aula.” Essa representação revela o fenômeno do adoecimento dos professores cada vez mais recorrente. Atualmente, essa questão tem sido o motivo do absenteísmo, abandono e até desistência da profissão pelos docentes.

Corroborando esse assunto, Esteve e Fracchia (1988) afirmam que o mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que emergem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança – seja qual for o seu sentido – como finalidade da educação, irreversivelmente, coloca-os. Pode deduzir-se que não há um campo específico que possa ser citado como fonte primeira ou grande geradora do mal-estar. Sendo assim, parece que o adoecimento (mal-estar) tem sido causado por diversos fatores que degradam o trabalho e causa o sentimento de impotência do docente e o despersonaliza como profissional.

Resgatando o discurso das entrevistas das concluintes de licenciatura em biologia e química quanto à fobia do trabalho docente, descritas pelo licenciando do curso de biologia (CB2) “eu já teria ficado dente, deprimido, com pânico e sumido da sala”, revela-se aqui a ideia de que os docentes “estão adoecendo e abandonando o trabalho.” (CQ1). Informa-se que esses sintomas foram amplamente discutidos por Esteve (1992, 1995); Aguiar e Almeida (2008); Aranda (2007); Codo (1999), dentre outros, que podem ser compreendidos dentro do diagnóstico de estresse, depressão, apatia, despersonalização e fobia do trabalho docente. Observa-se que é comum que se atribua a culpa ao sujeito, separando-o da totalidade concreta originária do fato.

A totalidade dos discursos de narrativas dos sujeitos evidencia uma representação consensual entre alguns licenciandos, confirmados pelos autores que contribuem com diálogo sobre o objeto. Nessa perspectiva, entende-se que o adoecimento deve ser entendido em

decorrência de alguns elementos representados pelos alunos quanto à desvalorização do trabalho docente.

De qualquer forma, o fenômeno do adoecimento parece ser a síntese desse processo. Exigindo, portanto, uma análise mais profunda da singularidade dos doentes e como cada um reage diante dessas condições, Aguiar e Almeida (2008) complementam que essa análise deve contemplar, não somente como um problema biológico, nem apenas psicológico, nem apenas sociológico.

Outro elemento possível de ajudar a pensar no declínio das licenciaturas dos estudantes da UnB pode ser entendido, dentro do processo de desvalorização das condições em que ocorre o trabalho docente. Na entrevista realizada com duas concluintes do Curso de Artes elas revelam que:

A profissão está um caos, os alunos precisam ser educados em casa antes de irem para a escola, professor não é obrigado a aguentar maltrato de aluno, são mal-educados. Como educar alguém que não quer, que reage a qualquer tentativa de autoridade do professor. Se continuar assim ninguém vai querer mais entrar numa sala de aula, vão acabar sem professor (Concluente de Artes- CCA1).

Dizem que os professores estão fazendo o pacto da mediocridade, mas ninguém sabe o que é ser professor numa sala onde têm alunos violentos, as vezes com histórico de criminalidade. É preciso ser artista (risos). No meu curso não aprendi essa difícil arte. (Concluente do curso de Artes -CCA2).

Compreender essa realidade revela-se a importância da visão funcional do trabalho docente pelos licenciandos. Analisando esse aspecto traz-se a contribuição de Jodelet (2001, p. 36), ela esclarece que as representações sociais revelam a visão funcional do mundo, é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Colaborando com a análise dessa questão, Abric (1998) afirma que as RS é um produto e o processo de uma atividade mental pela qual um sujeito ou um grupo reconstrói, a realidade com que se confronta e lhe confere uma significação específica.

Nesse diálogo, compreende-se que as representações sobre o processo de desvalorização são encontradas nessa pesquisa como uma representação social dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente. No entanto, essa discussão não tem aqui o caráter prescrito, mas também, na descrição do objeto que reverbera nos outros diálogos, que se resignificam, reconfiguram e reconstituem-se dentro da totalidade das palavras que compõem os elementos do núcleo central, inclusive na palavra mudança, enquanto compreensão da possibilidade de transformar ou mudar uma representação.

Mudança – a palavra etimologicamente é derivada do verbo latino *mutare* que significa “mudar, trocar de lugar, alterar”. No sentido léxico significa “ato de mudar, troca; alteração, modificação, transformação (física ou moral) e variação” (AURELIO, 2017).

A palavra mudança é estruturada na associação livre de palavras como “transformador”, “jeito novo de ver as coisas”, “constante melhoria” e “novo mundo”. Sendo assim, entende-se que a harmonia entre a teoria das representações sociais e a dialética pode ser observada como convergentes sobre o ponto de vista da mudança. Jodelet (2003) esclarece no que se refere à definição dos objetos, ao caráter coletivo dos fenômenos estudados e à tomada de consciência dos sujeitos e à realidade são dinâmicas, mutáveis. Logo, a mudança é parte do próprio movimento dialético da história dos licenciandos.

Considerando o processo de mudança visto na proposição básica da dialética marxista é de que não existe nada eterno, estável, pois tudo está em contínua mudança, tudo está sujeito à totalidade histórica que tem em si o caráter dinâmico e da transformação. Os licenciandos revelam representações do trabalho docente como algo transformador; mostram a crença dos licenciandos no poder da educação enquanto elementos de transformação dos sujeitos e da sociedade. Nos questionários os estudantes afirmam que o trabalho docente é:

É transformador. É uma das profissões mais importantes, mas [...] falta investimento na educação e as condições de trabalho são ruins, bem precárias (Estudante de pedagogia, EP15).

É transformador, porque você dá a oportunidade do aluno vivenciar informações diferentes e a possibilidade de aprendizagem. Quando o aluno aprende ele se transforma ao menos um pouco (Estudante de Matemática, EM4).

Escolhi trabalho docente como agente transformador da humanidade, tendo em vista a função base do educador. É inegável o seu papel na sociedade, pois, o professor tem contato direto com alunos de faixas etárias diversas é se ele acreditar no poder transformador se firmará nessa esperança (Estudante de pedagogia, EP 26).

Escolhi a palavra transformador pois o seu principal ato em sala e comunidade seria de instaurar seus conhecimentos para renovar o local o local em que trabalha (Estudante de pedagogia, EP 33).

Transformador. O trabalho docente [...] tem o poder de conseguir alterar diagnósticos e decretos aparentemente ‘definitivos’ (Estudante de Pedagogia, EP 38).

Aparece novamente nas narrativas dos sujeitos as contradições entre mudanças, transformação relacionadas ao trabalho docente e as questões materiais do trabalho, sobretudo a desvalorização.

Usando o Brasil como base, o trabalho docente tem uma grande importância. O futuro do país, para mim, só será mudado (para melhor) com a valorização do professor, que mais pode ter influência nesse processo de mudança. (Estudante de computação – EC-14).

Sim, dar aula é algo transformador embora não tenha o valor que deveria ter na sociedade (Estudante de Artes - EA6).

Extremamente complicado trabalho docente] pela fase atual da educação brasileira. Torna-se pouco atrativa pela remuneração e pelo baixo reconhecimento. Porém, é um trabalho nobre e transformador (Estudante de Computação, EC 9).

Constata-se que há a representação por parte dos estudantes da importância do trabalho docente, do poder transformador que ele exerce sobre os alunos e a sociedade, mas por outro lado, existe o processo contínuo de desvalorização marcado, ainda, pela falta de reconhecimento e pela baixa remuneração. Dialogar com a unidade dos contrários é o desafio, já que esses elementos todos estão contidos no mesmo objeto: Um trabalho que é nobre, importante, transformador, promotor de mudanças nos sujeitos e na sociedade, mas ao mesmo tempo, não é desvalorizado, pouco atrativo e mal remunerado.

Como mudar a realidade já é uma pretensão explícita no próprio conceito dos sujeitos “expressos no jeito novo de ver as coisas”, que pode ser entendido como a mudança do velho para o novo, superação do paradigma da desvalorização por meio da mobilização dos sujeitos, da consciência política dos cidadãos, pela implementação de planos de constante melhoria. Só assim, os licenciandos acreditam no poder transformador que mobiliza a ação de transformar, não só o mundo em algo novo, mas as condições sociais e econômicas do trabalho docente.

Na prática, não é imaginável separar esse conteúdo representacional, é como disse Moscovici (2005) e a frente e verso do mesmo papel, a figura e o sentido, o todo e as partes, e as partes apontam para o todo. Sendo assim, o movimento dialético nos permite trazer elementos da análise dos dados do elemento do núcleo central “dedicação” a contradição entre diversos elementos, dentre eles “amorosidade, “dedicação”, esperança, responsabilidade, compromisso, vocação dentre outros”. A palavra mudança acende a esperança da transformação pelo trabalho docente, conforme narrativa dos licenciandos:

Por ter que lidar com pessoas extremamente diferentes, precisa ser aberto ao diálogo e às mudanças (Estudante do curso de Computação - EC7)

Um trabalho que apesar de ser difícil ainda é um dos maiores prazeres reconhecer que com o mesmo conseguimos tocar uma gama de outras pessoas, que depois do contato com o professor nunca mais serão as mesmas (Estudante do curso de Artes, EA 12)

A docente pode ser resumida como o estímulo dos processos cognitivos atividade para uma mudança de comportamento que é desejado pela e para a sociedade (Estudante do curso de Matemática - EM9)

A representação da mudança como a possibilidade de abertura ao diálogo, da transformação dos sujeitos fortemente demonstrada na frase “[...]depois do contato com o professor nunca mais serão as mesmas” (EA 12) é reforçada pela esperança do licenciando de

matemática “mudança de comportamento que é desejado pela e para a sociedade”. Aqui fica explícita a mudança desejada “de” uma sociedade “para” uma sociedade. Deixa entrever que a transformação ocorre no diálogo, na compreensão consensual da sua própria necessidade e da esperança dessa mudança continuar o processo contínuo de mudança, constitui-se no eterno devir. Dito de outra forma, é um movimento constante que age como regra, constituindo a capacidade de criar, modificar e transformar tudo que existe, isso representa a própria mudança.

A dialética dessa totalidade expressa a própria natureza do objeto, representações que se comparam a um desses níveis que se manifestam nos outros elementos, inclusive em todos que compõem o núcleo central das representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente. Afinal, concretamente, elas são elementos de uma mesma realidade nacional.

4.4.1.1.1.2 Aspectos Funcionais do Núcleo Central

A dimensão funcional do núcleo central é conferida aos elementos prontamente entendidos para a eficácia da ação, ou seja, do trabalho docente. Nesse tópico da análise dos aspectos funcionais do núcleo central, encontram-se as seguintes palavras: “dedicação”, “gratificante”, “importante” e formação-cidadã”. O sentido e a imagem atribuída pelos licenciandos nessas evocações são realizadas palavra por palavra abordando os aspectos da totalidade na qual se inserem as narrativas e discursos dos sujeitos.

Dedicação – a palavra dedicação é segunda palavra com maior frequência média de evocação (frequência 44 ordens média de evocação 31) “Dedicação”. No sentido léxico da palavra é entendido como. “característica, particularidade, estado ou comportamento da pessoa que se dedica a (alguém ou alguma coisa); desvelo (carinho); expressão de amor, que demonstra excesso de afeição ou consideração” (DICIO, 2017). Na estruturação das palavras “persistência”, “entrega”, “dedicação, esforço”, “doação”, “cuidado” aparecem como elementos do núcleo central, pois são estruturadas em torno do substantivo dedicação.

Esse sentimento supostamente amoroso encontrado na narrativa dos licenciandos é entendido por Freire (1987, p. 79-80), como “sentimento dos humanos” que se manifesta no ato educativo. Para esse educador a “educação é um ato de amor”, sentimento entre os sujeitos que se percebe como seres inacabados e, desse modo, receptivos para aprender, constituindo a representação desse ato na relação estabelecida entre os sujeitos.

Para os licenciandos há o entendimento freireano de que se “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” Esclarece que sem a possibilidade dialética

“não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda.” Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (1987, p. 79-80). Constata-se que nas representações de alguns licenciandos a educação toma essa dimensão de sentimento, de valor, doação”, “cuidado como atributos de um trabalho “amoroso”, mais humano, solidário e comprometido, no sentido político da escolha do sujeito. O ato educativo amoroso parece partilhado entre alguns licenciandos que o comunicam nas ações narradas como imagem do trabalho docente.

Atualmente [o trabalho] é desvalorizado e trabalhoso, pois o profundo tem de se ‘doar’ para fazer algo perfeito (Estudante do curso de computação - EP 42).

É um trabalho que exige entrega, dedicação e que, via de regra, merecia ser mais valorizado (Estudante do curso de Letras - EL 47).

Eu vejo o trabalho docente como algo que exige muita dedicação e muita responsabilidade, visto que um professor pode impactar a vida de um aluno tanto positivamente quanto negativamente (Estudante do curso de biologia - EB3).

Esse grupo de elementos permeados pela representação de que no trabalho docente parece requerer sentimentos, valores, entendidos aqui atributo “amoroso” do sujeito não aparece na narrativa só dos licenciandos da área de humanas os estudantes de exatas também dialogam com os sentimentos, crenças e valores na concepção do sujeito que educa.

Corroborando essa análise, Freire (1996, 2000) tece considerações sobre fato de que ao assumir o sentimento de amor, de dedicação e de tudo que pode ser relacionado a essa totalidade. Revela-se, ainda, o compromisso que o licenciando assume como manifestação subjetiva de amor pelo mundo e pelos educandos, o confirma por meio da importância que se configura em todas as etapas do trabalho docente e da busca constante de práticas mediadoras da aprendizagem; da afirmação de vínculos afetivos profícuos, em que todos se percebam o acolhimento e, portanto, a abertura, a comunicação e o diálogo.

Essa representação é partilhada por alguns licenciandos do grupo pesquisado, que é descrita mesmo nas contradições e totalidades existentes no trabalho docente.

Um trabalho árduo que demanda paixão e responsabilidade, porém é subestimado (Estudante do curso de física- EF4).

A contribuição e ensinamento que recebe para ajudar em uma nova educação. (Estudante do curso de pedagogia - EP.31).

Eu acredito que o trabalho docente precisa de amor, pois a realidade de professor demanda entrega e de um comprometimento com o trabalho que pode ser muitas vezes desgastante e frustrante, mas o amor pelo que faz renova as esperanças do profissional, a fim de superar os obstáculos (Estudante do curso de Artes - EA7).

O “amor”, paixão”, “entrega”, “comprometimento”, “responsabilidade” “esperanças” e “ajudar” faz-nos recordar das leituras de Freire (1996 e 2000) no conteúdo dessa obra. Essas palavras são discutidas na totalidade do ato educativo, uma pedagogia capaz de dar autonomia aos sujeitos, saberes necessários à profissão docente. Agrupadas como “dedicação”, segunda palavra mais evocada e componente do núcleo central deixa entrever a “amorosidade” no ato educativo e, portanto, no trabalho docente.

Embora existam autores e alguns licenciandos que criticam a relação de afetividade/amorosidade ligadas à profissão e que isso é idealizar ou romantizar o trabalho do professor. Em defesa da educação ser um “ato amoroso” romantizado por Freire. Trazemos o contraponto dessa crítica apresentando a defesa de Andreola (2000) que afirma que ao contrário dessa imagem que possa aparecer no discurso dos sujeitos o autor não demonstra inspiração num hipotético sentimentalismo elusivo, mas na radicalidade de uma exigência ética. Acrescenta que não é uma abordagem de um amor romantizado, permissivo, sufocante.

Nessa perspectiva, os licenciandos revelam a compreensão de que este amor emancipa, sem ser autoritário, estabelece, portanto, o que deve ser um compromisso entre os seres humanos.

A tensão entre esses elementos e outros que aparecem em contradição “contraditórios “trabalho árduo”, “desgastante” e “frustrante”, Parece-nos que na totalidade do discurso a tensão entre amor e, o que se denominam como condições materiais de trabalho são sob o ponto de vista desse grupo partes do todo. A dedicação, assim como todas as palavras agrupadas, a revela discursivamente que o docente pode ser dedicado, mesmo assim, reconhecer as condições em que esse trabalho é realizado. Revela-se na própria dialética do sujeito, que as comunica tendo consciência de que pode existir consensualidade na construção cognitiva dos sujeitos da comunidade de que o professor deve ser “exemplo de bondade, de ética, de tolerância, vocacionado”, dentre outros atributos considerados culturalmente como condição fundamental de quem exerce a profissão.

Para esses licenciandos a representação do trabalho docente, ainda é visto como:

Vejo como um guia para o indivíduo buscar sua felicidade e exercer seu papel na sociedade por meio do conhecimento (Estudante do curso de Matemática – EM 9).

O trabalho docente só tem sentido se for para mudar a vida das pessoas (Estudante do curso de pedagogia – EP4).

Vejo como um guia para o indivíduo buscar sua felicidade e exercer seu papel na sociedade por meio do conhecimento (Estudante do curso de Matemática – EM 9).

O trabalho docente só tem sentido se for para mudar a vida das pessoas (Estudante do curso de pedagogia – EP4).

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os estudantes de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (Estudante do curso de Artes - EA7).

A narrativa dos licenciandos revela que o trabalho docente de modo subjetivo aparece como uma forma de “buscar sua felicidade e exercer seu papel na sociedade”, “autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”, “seriedade docente e afetividade”.

Nesse sentido, parece que quando Freire (1992, p. 43) coloca o amor e o diálogo como elementos necessários à profissão docente e extensivamente, ao processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43) aparece de modo implícito no discurso dos estudantes EP4 e EA7.

Há a representação de que o trabalho docente exige “dedicação”, sentido e significado analisados nesta pesquisa. Entende-se, a partir dessa totalidade que parece, de fato, ser considerado ser impraticável dialogar, em sentido real, sem um considerar a dialética entre o educar e ensinar como um ato que revela, também, amor para si, amor aos outros homens e ao mundo.

Essa representação do trabalho docente como um ato amoroso, sobretudo a avaliação, é também defendido por Libâneo (2002 p. 168), que declara: “Entendo que o ato de avaliar é, constitutivamente, amoroso.” Parece haver consenso, entre os autores e alguns licenciandos de que educar é um processo que exige amor por parte de quem educa. No entanto, revela-se uma tensão entre o processo de mediação, construção do conhecimento e avaliação, concebido aqui como a totalidade dos objetos cognoscíveis que o professor deve ensinar. Dialoga com Freire nesse sentido, afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (1996, p. 168), pensamento que coaduna com Vygotsky ao defender a unidade entre afeto e cognição.

A possibilidade da existência da representação do trabalho docente como um “ato amoroso” recorre-se ao pensamento de Moscovici (1981, p.181) de que à luz de um olhar psicossocial afirma que as representações são ao mesmo tempo, uma construção cognitiva do

sujeito social e do individual. O fato de haver aparente consensualidade entre o grupo. Ele alerta a importância de a representação social ser compreendida como um contíguo de conceitos, [...]

[...] afirmações e explicações originadas no decurso do cotidiano e no decurso das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podendo até mesmo ser vistas como uma contemporânea de senso comum (MOSCOVICI, 1981, p.181).

A partir dessa compreensão da consensualidade de parte desse grupo, observa-se que deixa entrever que a amorosidade é uma característica da postura e da identidade do educador, que facilita o estabelecimento de uma relação consciente, transformadora e mediada pela afetividade. Parece consenso entre os atores desta pesquisa de que o amor revela-se na identidade com a profissão, no desejo e compromisso de formar pessoas, dedicando-se em fazê-lo da melhor forma possível, mesmo considerando as possíveis contradições existentes no processo.

O trabalho docente embora seja visto como “ato amoroso” por parte do grupo não descarta o fato de que é, do mesmo modo, uma forma de atividade profissional orientada a um fim, seu objeto e seus meios. Ao longo desta análise os licenciandos ratificam a relevância dos meios de trabalho, inclusive da questão salarial, para a compreensão das formações econômicas e, por conseguinte, da garantia de condições dignas de sobrevivência e consumo. Dessa forma, percebem que os meios e as condições nas quais ele é realizado indicam ainda o coeficiente de desenvolvimento das forças produtivas nas quais os docentes trabalham, servindo como indicador no nível de desenvolvimento das construções cognitivas, da elaboração das representações e da construção (ou não) da identidade dos licenciandos, inclusive com a profissão. Recorrendo a Marx (1985, p. 151), que explica que “O que eles [professores] são, coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com a forma como produzem.”.

Corroborando essa análise, Jodelet (2001) diz reconhecer que as configurações de conhecimento prático, orientados para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que estamos inseridos constituem-se em representações sociais. Portanto, se o trabalho é percebido pelos estudantes dos cursos de licenciatura os argumentos são lógicos quanto a imagem do trabalho docente, como uma modalidade profissional que garante seu sustento e a possibilidade de realização dos seus projetos individuais. Logo, dedicação, amor ou qualquer outro sentimento que revele afetividade não exclui esse fato. Essa compreensão aparece no discurso do concluinte de química:

Dar aula não é trabalho? Ser professor não é profissão? Não gosto dessa visão de vocação- sinal de entre aspas- eu não vou dar aula, se sou remunerado para fazer isso eu posso dizer que eu vou vender aula? Se é um trabalho eu devo receber, de preferência muito bem para isso. A pessoa trabalha porque precisa se manter, sobreviver, viajar, comprar coisas que deseja. Agora vem a outra questão e se eu vou conseguir fazer tudo isso com o salário de professor? Não vou. (Concluente do curso de Química – CCQ1).

Nessa mesma perspectiva, a concluente do curso de Pedagogia (CCP1) ao descrever o trabalho docente na entrevista, afirma que tem evitado pensar na sua atuação como docente, conforme revela seu conteúdo discursivo:

Sabe que tenho evitado pensar nisso? [risos] eu sei que a situação não é boa é fato que há desvalorização, as condições de trabalho são precárias, a sociedade e as famílias não reconhecem o trabalho do professor. Eles até acham que a escola é importante, mas veem os professores como sujeitos vocacionados, que estão ali porque gostam. Esquisito né? Essa contradição entre ser e estar professor. Eu gosto, acho que sou professora, mas estar no lugar de professor não é algo que vá me dar status e a garantia de que vou ganhar dinheiro para realizar meus sonhos de consumo, viagens, carros novos e outras coisas que posso querer no futuro. (Concluente do curso de Pedagogia – CCP1).

Nas representações desses licenciandos, o trabalho parece ter a lógica formal do trabalho, entendido aqui como profissão. Nos discursos são apresentados elementos que justificam a necessidade do trabalho para garantia da vida, do consumo, dos projetos, da consolidação da identidade profissional representadas pelas contradições entre: “dar aula não é trabalho?”; “ser é estar professora”; “acho que sou professora”, “algo que vá me dar status”; “ganhar dinheiro para realizar meus sonhos de consumo”; “vou conseguir fazer tudo isso com o salário de professor?”

A totalidade das narrativas e discursos analisados situa os sujeitos dentro de uma realidade que aparentemente aparecia nas entrelinhas: trabalho docente como profissão, salário, consumo e supostamente qualidade de vida (viagens, lazer, compras, dentro outros). Embora exista a representação “amorosa”, visão romântica, altruísta e idealizada, também revela na dialética dessa análise para esse grupo a racionalidade do trabalho é uma construção do sujeito dentro de uma sociedade capitalista orientada para o consumo, conforme comunicado pelos licenciandos.

A imagem da sociedade capitalista, o modo de produção da vida tem seu fundamento na analogia contrária entre capital e trabalho, “entre os que detêm os meios de produção e os proprietários da força de trabalho”, acrescenta Marx (1985). Ao longo da construção teórica deste trabalho, os autores, sobretudo, os marxistas, discutem essa contradição na historicidade

da existência dos sujeitos e do processo histórico de auto constituição do ser social que dá sentido ao trabalho.

Encontra-se nos discursos e narrativas dos licenciandos a imagem do trabalho docente com o sentido de profissão (de emprego) de “baixo status, salários baixos, não reconhecida socialmente, desvalorizada”, mais uma vez significada pelos licenciandos. A configuração dessa imagem sobre o trabalho docente carrega em si o seu significado, ambos partem do mesmo processo e têm alimentado o diálogo dos estudantes em diferentes momentos, vira-se a figura e fica o significado, vira-se para o significado e aparece a figura ou imagem. Essa questão tem aparentemente movimentado a análise revelando inclusive as contradições dentro no mesmo grupo.

Dialogando com Antunes (2009), que nos permite encontrar sentidos no trabalho da sociedade contemporânea e da mesma forma dos licenciandos. Para tanto afirma ser necessária uma reflexão sobre o processo de constituição do capitalismo, a partir das transformações estruturais que ocorrem no mundo do trabalho e suas implicações imediatas para a classe trabalhadora.

De modo esclarecedor, esse mesmo autor leva-nos a perceber como a história dos sujeitos se fundam com as transformações do trabalho, inclusive nos fatos atuais em que o trabalho é redefinido, reconfigurado e novamente parece interferir nas relações de trabalho, garantias básicas dos trabalhadores e, para os mais críticos desmarcara-se o processo de precarização do trabalho e passa a sofrer impactos no processo de decisão quanto à algumas profissões.

Embora seja uma discussão relevante, há de fazer-se o movimento em sentido do objeto, levando essas contribuições para a análise do objeto. Jodelet (2005) orienta que o conhecimento é do sujeito, mas é socialmente construído isso significa que a lógica dessas construções cognitivas só pode ser conhecida pelo discurso dos sujeitos.

A partir do diálogo entre sujeitos e autores distingue-se, portanto, o amor como uma intercomunicação “familiar” de sujeitos (individual e sociedade) de respeito ao professor que o amor não o escraviza, não aliena, não submete, não desvaloriza e não despreza a realidade e a necessidade do outro. A sociedade precisa da educação e o docente do seu trabalho como garantia do seu reconhecimento, importância, além da garantia da sua própria sobrevivência e da sua família.

Gratificante – a palavra gratificante é a segunda dos aspectos funcionais do núcleo central, com ordem média de evocação de 18 e ordem média de importância de 3,4. Na etimologia da palavra, gratificante é o estado de algo que desperta satisfação, orgulho e contentamento ao ser realizado”. No caso do trabalho docente é entendido neste estudo, como um adjetivo, ou seja, a característica “do que ou de quem gratifica, ou seja, que gosta e sente prazer em desempenhar determinada atividade ou função” (DICIO, 2017, s/p).

Essa palavra aparece no núcleo central como aspectos normativos, mas revela as imagens e sentidos com muita similaridade com os representados na análise da palavra “dedicação”. Há nesse elemento tensões entre elementos da subjetividade do docente, entre características sociais, ideológicas e materiais, contradições inerentes ao próprio objeto, analisadas na sua totalidade e dentro dos objetivos deste estudo.

Algo novo sobre a construção da representação do trabalho docente é a percepção do trabalho como gratificante profissionalmente, Nas representações desses licenciandos o trabalho parece ter lógica do trabalho, entendido aqui como profissão.

Sim. Vejo a trabalho docente como a oportunidade de realização de concurso público (Estudante de Computação - EC 15).

Vejo como algo que por mais que tenham diversas dificuldades, eu quero seguir, por uma realização pessoal e financeira (Estudante de Pedagogia, EP 45).

O conhecimento e as perspectivas de realização de projetos pessoais (Estudante de Computação - EC 6).

A compreensão do trabalho docente como formação para o mercado de trabalho aparece nas entrelinhas da narrativa dos sujeitos. Isso é percebido na dialética com a análise realizada na totalidade da palavra “desvalorizado”, em que a compreensão do processo de desvalorização do trabalho docente contribui para que alguns licenciandos tenham manifestado o desejo de atuar em outras áreas. Na dialética marxista esse movimento que ocorre entre as partes e todo e entre o todo e as partes se dá em função de que são elementos contidos no mesmo objeto.

Apoiando essa compreensão, Wagner (1995, p 149) explica em detrimento disso que “as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades”. Portanto, é uma representação social desse grupo de que a formação que a atividade profissional realizada pelo docente pode ser gratificante em termos educacionais mais relacionados à satisfação (ou não) ao prazer (ou não) em exercer a atividade ou função. No entanto, a divergência encontrada na narrativa de alguns membros do grupo revela que há por

parte desses licenciandos a representação da gratificação, pessoal e profissional, visto na perspectiva de oportunidades de emprego e renda. Essa construção de forma dialética também comparece ao elemento “importante”.

Importante – a palavra Importante é a terceira dos aspectos funcionais do núcleo central, a ordem média de evocação foi 26 e a média de importância foi de 2,8. No léxico da língua, a palavra importante aparece como “influência, consideração, autoridade, prestígio; destaque em uma escala comparativa; valor, mérito, interesse, direito ou poder de ordenar, de decidir; autoridade, prestígio, influência” (AURÉLIO, 2017, s/p). Tal repertório mostra que a importância atribuída ao trabalho do professor (autoridade, prestígio, influência) é uma construção histórico-cultural. Assim, compreende-se que a construção social do conceito, que o possui e incorpora-se na sua imagem sobre esse trabalho.

A palavra importante é objetivada pelos licenciandos como um adjetivo do trabalho docente, como algo também “necessário, importante, valioso, essência, fundamental, indispensável e crucial.” Esses conceitos revelam conteúdos representacionais do objeto. Nesse sentido, Moscovici (1981, p. 193) afirma que “realmente, a representação é basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos”. Ao objetivar os estudantes da UnB transformam uma dada abstração em algo concreto, que permite a compreensão do objeto na sua totalidade, abrindo-se possibilidades de estabelecer-se dialeticamente relações entre os conceitos e a narrativa dos sujeitos.

Os elementos conceituais encontrados convergem para o que os licenciandos nomeia como trabalho “importante”. Ao nomear o objeto atribuindo-lhe significado confere afiliação e um caráter na matriz cultural de identidades. Ou seja, o trabalho docente parece como uma profissão importante consensualmente. Na concepção moscoviciana tudo o que pode ser classificado, existe; ao passo que o não pode parece que não existe, é estranho e, de tal modo, ameaçador, afirma Moscovici (1976, 1981). Para ele, quando os sujeitos classificam ou rotulam estão além disso conferindo um valor “positivo” ou “negativo” e uma disposição ou estrutura hierárquica.

Nessa perspectiva, classificar o trabalho docente como importante, não significa, portanto, simplesmente assegurar um fato. Além disso, os sujeitos estão atribuindo um julgamento que desponta uma “teoria” sobre a sociedade e a natureza humana. Uma categoria de análise que dá um modelo, um modelo que é demonstrado e fornece uma condição de imagem dos sujeitos que pertencem a ela. Ao categorizar, nomeamos um no meio de outros modelos que temos “registrado em nossa memória e estabelecemos uma relação positiva ou

negativa com ele. A descrição deste processo ilustra o significado de se dizer que, no mundo das representações, o veredicto tem precedência no julgamento”, conforme defendido por Leme, Bussab e Otta (1998, p.1).

Ao ser objetivado o objeto trabalho docente torna-se possível de ser transformado em uma imagem comunicável. Assim, o diálogo entre trabalho e representações sociais requerem sobretudo a compreensão da narrativa dos sujeitos, como eles significam dentro da realidade cotidiana da Universidade? Abric (1998) esclarece que o levantamento do núcleo central e dos elementos que o constitui é importante inclusive para se conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que está sendo representado.

Encontram-se na narrativa dos licenciandos conteúdos convergentes e divergentes sobre o objeto, o que revela as contradições dentro do próprio grupo. A elocução das palavras as traz para a dialética das associações, das metáforas, o projeta no espaço simbólico.

A maior parte dos conceitos, ideias, valores e analogias apresentadas pelos licenciandos revelam o simbólico ou características do objeto agregadas ao conceito atribuído pelo grupo; “importante”.

O trabalho docente é muito importante, essencial (Estudante do curso de EM 21).

O trabalho docente tem um papel importante, pois visa, não somente a aprendizagem, mas também o desenvolvimento social, trabalhando um lado mais humano das pessoas (Estudante do curso de Computação - EC 3).

É um trabalho de grande importância, pois além de passar conhecimentos, é bastante necessário na construção de um indivíduo e da comunidade (Estudante do curso de Computação – EC 8).

É um campo importante, porém, não recebe a devida importância pela sociedade de modo geral (Estudante do curso de Computação – EC. 10).

Como um trabalho muito importante na formação dos indivíduos (Estudante do curso de Matemática– EM 2).

As palavras aparecem correlacionadas “com aprendizagem”, “desenvolvimento social”, “trabalhando um lado mais humano das pessoas”; “passar conhecimentos”, “necessário na construção de um indivíduo e da comunidade”; “formação dos indivíduos” e “não recebe a devida importância pela sociedade de modo geral” perpassam pelo significado da importância do trabalho docente. No entanto, revelam uma totalidade do grau de importância que expressam as dimensões como social, humana, profissional, transformadora (aprendizagem, formação, conhecimentos e econômica).

O trabalho docente, da concepção até a forma como foi significado pelo grupo transita entre três polos contraditoriamente, o que pode ser interpretado como ato educativo, em que se

busca promover a manutenção de modelos (“passar conhecimentos”) e também fomentar a formação, transformação e emancipação humana dos estudantes; visto como forma de desenvolvimento social na transformação da realidade e ao mesmo tempo como desvalorizado (“não recebe a devida importância”). Pensar que o trabalho docente é importante e desvalorizado remete à questão da tensão entre esses polos.

Recorrendo a Jodelet (2009, p.697), que afirma que “as representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva”. Seu estudo permite encontrar 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.” Assim, entende-se que quando se atribui a importância do trabalho docente desvinculado do sujeito que educa, das suas necessidades, desejos e emoções na discussão mostra a negação entre o trabalho e o sujeito que o executa.⁴²

Quanto aos elementos do ato educativo representados pelos licenciandos aparecem de modo convergente com a educação⁴³ vista na sua totalidade, os processos de ensinar, formação, humanização e solidariedade são termos indissociáveis, porque educar, em síntese, tem como finalidade a não só a formação, mas também a transformação dos seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, modernizando suas potencialidades, tornando-os cidadãos com capacidade para exercer seu papel social de forma crítica, reflexiva e transformadora. Nessa perspectiva, imagina-se o trabalho docente como ato de educar; mas, sobretudo, como um trabalho que deve garantir a subsistência do educador e as suas necessidades sociais.

Nesse mesmo entendimento, Lessa (2012, p 1) acrescenta que “o trabalho enquanto atividade produtiva do homem é, ao mesmo tempo, produção do objeto da sua necessidade e produção de si enquanto sujeitos sociais e singulares”. Logo, o licenciando situa-se ao longo dessa análise como uma pessoa singular, que pensa na importância do trabalho para si e, posteriormente para o outro. Se é importante isso, não resta dúvida. Pensar nessa totalidade, portanto, é valorizar a “importância” comunicada e partilhada pelos licenciandos da UnB.

⁴² Essa questão foi objeto de análise na parte 4: Percepções dos alunos sobre o trabalho docente: O papel do professor é somente ensinar e O trabalho docente é importante instrumento de envolvimento do país. O aprofundamento desse item poderia incorrer numa repetição dos elementos já abordados e que são conteúdos representacionais dos estudantes sobre o trabalho docente

⁴³ Conceito entendido conforme prevê a LDB “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LEI, 9394/96, Art. 1º)

A nossa compreensão do ato educativo vem da crença de que é nela que repousam as esperanças de um país com maior igualdade social, possibilitando a todos o exercício pleno da cidadania auxilia-nos Tacca (2008). Essa ideia faz-nos levar para essa discussão as questões das atribuições desse profissional, sua subjetividade docente e outros fatores que problematizam o trabalho docente e que também aparece na representação da “formação cidadã”.

Formação-Cidadã – a nomenclatura *formação-cidadã* é a quarta palavra dos aspectos funcionais do núcleo central. Ela é a ordem média de evocação de 11 a ordem média de importância é de 2,7. Etimologicamente, a palavra é composta pela função da palavra formação no sentido léxico significa “ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo)”; e cidadão. A palavra cidadania vem do latim *civitas*, é conceituada como “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão” ou “cidade”. A gênese da palavra “*cidadania*” é empregada na Roma Antiga para indicar a situação política de um sujeito e os direitos que ele tinha ou que podia exercer como cidadão (AURÉLIO, 2017).

Confirmando a cidadania como um direito, retomam-se os preceitos da Constituição Federal atual a formação para o exercício da cidadania é apresentada como um dos princípios fundamentais da educação. Analisar os preceitos da Lei e o que aparece na narrativa dos sujeitos como representação do que se concebe como “formação-cidadã” representa a compreensão da totalidade na qual se constitui o conceito e contexto da cidadania aqui já nomeada que brota da ideia do grupo de que ela é parte da formação dos sujeitos.

Compreender a construção das representações dos licenciandos sobre a “formação-cidadã” requer primeiramente que se situe em qual totalidade esse termo é nomeado pelo grupo. Considerando as narrativas e discursos dos sujeitos há evidência de que o grupo a entende como um processo que pode ser ensinado na escola, educação para a cidadania, analogias que constituem em torno da construção dos conceitos sobre a formação cidadão na perspectiva do trabalho docente apresentados nos questionários e entrevistas.

Na entrevista realizada com a concluinte do curso de pedagogia, ela retrata a contradição entre ser considerado importante e ao mesmo tempo ser desvalorizado, “que acontece é em decorrência desse estado deplorável, precário, insano. (CCP1). Ela afirma que:

Dá vergonha dizer que algo é importante, mas não é reconhecido profissionalmente. Uma coisa é achar que a educação é importante, que o professor trabalha para ensinar os alunos, educá-los, dentre outros milagres a eles atribuídos. Como dizer isso de uma menos ruim? Acho que dizer que de um modo geral é desvalorizado e tudo que

acontece é em decorrência desse estado deplorável, precário, insano. (Concluente do curso de pedagogia – CCP1)

A concluente reforça a tese de que o trabalho docente é importante, mas é desvalorizado e as condições materiais em que este ocorre são precárias. Nos questionários as respostas estabelecem relação entre o trabalho docente e a formação da cidadania e atribuindo-lhe valor:

É um trabalho que vai além da sala de aula e ajuda a moldar e formar cidadãos (Estudante de artes - EA11).

Vejo [o trabalho docente] como fundamental na formação dos cidadãos em qualquer sociedade (Estudante de pedagogia, EP 29).

Formação cidadã é vista, ainda na perspectiva de formação para o exercício pleno da cidadania, incluindo não apenas direitos e deveres, mas, sobretudo o engajamento educacional, social e político que segundo o estudante do curso de Física poderá melhorar o futuro social e econômico do país.

É um trabalho importante para o país, porque a formação de cidadãos e profissionais depende fortemente da atuação dos professores na formação de cidadãos engajados e politicamente formados poderá melhorar o futuro social e econômico do país (Estudante de física- EF2).

É um dos trabalhos mais importantes da sociedade, visto que, possibilita o desenvolvimento do país e pessoal ao formar cidadãos (Estudante de biologia, EB6).

Na narrativa desse licenciando, a cidadania não representa neutralidade; ser cidadão é ter uma compreensão da ideologia que está imbricada no processo da formação e do exercício da cidadania. Contribuindo com essa compreensão, Callai, Moraes (2014, p. 1) afirmam que ao exercê-la o sujeito faz uma opção política, “não é algo neutro e que possa existir a partir de si mesmo. É sem dúvida uma questão de direito universal e de princípios republicanos, mas é também em seu acesso e exercício algo datado e situado, não de modo determinista, mas socialmente constituída”

A relação entre *trabalho docente*, *formação-cidadão* e desenvolvimento também é destacada pela estudante de Biologia, que a concebe como fator do “desenvolvimento do país e das pessoas”. Essas representações levam a situar a formação cidadã como uma característica do trabalho docente, e que, portanto, permite a junção das duas palavras, a objetivação dos conceitos, a ideia de que ela pode ser ensinada na escola e que o trabalho do professor tem importante significado no processo de construção da cidadania, formando sujeitos em inteira posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações próprias a essa condição.

Dialogando com Vasconcelos (2007), que afirma que ser “cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum.” Nessa compreensão, pode-se inferir que ser cidadão presume ter identidade e pertencimento social, mas, além disso, o sentido solidário de participação e compromisso numa causa comum ou coletiva.

A partir da representação dos licenciandos e da associação livre da palavra em torno de outras (formação, formador, consciência-cidadão, contribuir e sociedade) que carregam o mesmo sentido nas narrativas dos sujeitos, percebe-se que a representação agrega valores como formação da consciência; para a convivência social; para a contribuição subentendida como participação; a formação deixa entrever que pode ser ensinada por um formador, imaginado como professor. Tais elucubrações são feitas em torno do objeto e da representação da formação-cidadã, ser uma palavra constitutiva do núcleo central.

Sendo assim, a imagem criada da escola como espaço de formação cidadão, e do trabalho docente ser um elemento dessa formação, surge nessa totalidade o discurso do sujeito que também a percebe como uma questão que abarca, ainda, o currículo.

Na entrevista realizada com a estudante concluinte do curso de pedagogia ela fala que o trabalho docente no processo de construção da cidadania é

Um aprendizado diário [...] porque lidamos com diferentes personalidades [inclusive dos alunos] todos os dias. Precisamos nos adaptar pessoalmente em questão de conteúdo para exercermos bem a nossa função de formar cidadãos.(Concluinte do curso de pedagogia, CCP -2).

A construção cognitiva dessa concluinte revela a efetivação da função do professor e da escola na formação cidadã. O tema educação e cidadania é um dos temas transversais do currículo formal da educação brasileira e, portanto, reforça que tanto a escola, enquanto instituição formal de ensino, do docente enquanto profissional especializado da formação dos alunos e na efetivação do currículo que ocorre na sala de aula mediado pelo professor e pelos outros alunos e funcionários com os quais estabelecem as interações e comunicam-se na totalidade social, na qual ocorre o desenvolvimento dos sujeitos, conforme contribuições de Vygotsky, (1998, 2001).

A representação consensual revelada pelos licenciandos tanto nos questionários quanto nas entrevistas revelam que a formação-cidadã é uma das funções do trabalho docente, o professor deve formar a consciência cidadã, por meio da formação de sujeitos mais participativos, responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres na convivência social, ter

a compreensão da convivência solidária é respeito às diferenças. Eles demonstram ter conhecimentos sobre os conteúdos curriculares propostos para a formação da cidadania, percebem a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento e formação da cidadania capaz de promover a transformação dos sujeitos e da sociedade.

As representações do núcleo central são consideradas como os elementos fundamentais das RS. No entanto, os elementos considerados periféricos são componentes importantes do sistema cognitivo-estrutural das representações. Assim, são analisados dentro dos quadrantes e discutidos dentro da totalidade que se revela na representação do trabalho docente.

4.4.1.1.2 Elementos periféricos

Os elementos periféricos são elementos não centrais das representações, partes importantes do sistema cognitivo-estrutural das representações. Abric (1998) esclarece que esses elementos são mais acessíveis, mais intensos, mais concretos e têm três funções fundamentais: a concretização, resultante da ancoragem da representação na realidade; a regulação, que tem caráter adaptativo da representação ao desenvolvimento da totalidade; e, defesa, que opera como conjunto de elementos interligados de defesa da representação, considerando que o núcleo central resiste à mudança.

Sistema periférico ou periferia próxima – o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação, é considerado por Flament (2001) um “para-choque” entre a realidade e um núcleo central que não muda espontaneamente. Sendo assim, a compreensão dessa periferia é importante para análise das representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente.

Segundo quadrante da periferia próxima – no segundo quadrante estão os elementos que obtêm uma frequência alta, mas que são citados em últimas posições. Esse quadrante é composto pelas palavras “ensinar” e “exaustivo”, essas palavras aparecem com maior frequência, mas são classificadas com elementos de menor importância, consideradas como periféricos intermediários 1.

A primeira palavra desse quadrante é “exaustivo” é associada em torno dessa evocação as palavras “árido”, “trabalhoso”, “cansativo”, “maçante”, “estressante”, “enlouquecedor”, “irritante”, “sofrido”, “angustiante”, “desgastante”, “pesado” e “arriscado”. Associar esse conjunto de elementos ao trabalho docente dá a dimensão da representação dos licenciandos sobre a figura e o sentido a ela atribuída. Ao expressar a exaustão do trabalho docente como

uma unidade de uma diversidade de fatores terminantes dessa exaustão, pode-se dizer que ela é na perspectiva dialética, a síntese de múltiplas determinações.

Ressalta-se que o termo que era abstrato ganha concentricidade no processo de objetivação, uma vez concretizado passa a ter um conteúdo bem determinado. “É concreto por ser a síntese de várias determinações diferentes; é unidade na diversidade” (Marx, 1985, p. 12). Uma vez objetivado é possível nomear, ou conceituar o objeto, considerando-os como realidade concreta objetiva e subjetiva dos licenciandos.

Para esses licenciandos, o trabalho docente é:

O trabalho docente no atual cenário e condições de trabalho é completamente adoecedor e desgastante. Não se trata de uma missão ou vocação e sim de pessoas que estudam muito e não obtém remuneração condizente com a complexidade da sua ocupação. (Estudante do curso de pedagogia - EP 17).

Exaustivo, sem grandes retornos, reconhecimento, mas extremamente, basilar para a sociedade (Estudante do curso de pedagogia - EP 38)

É muito cansativo ensinar pessoas [...] é muita pressão que te deixa sufocado, doente até, não quero isso para mim (Estudante do curso de computação - EC2)

Cansativo [...] As condições de trabalho geralmente não são favoráveis para desenvolver uma boa prática pedagógica (Estudante do curso de pedagogia - EP 44).

Ensinar é uma atividade em geral altamente exaustiva, além das demandas pedagógicas e do aumento das atividades relacionadas ao trabalho docente em função da garantia da “gestão democrática no ensino público”. Além da sobrecarga de trabalho os docentes lidam com questões comportamentais, afetivas, sociais dele próprio e dos alunos, isso porque o docente é visto como sujeito indivisível, não é mais concebido pela psicologia a visão fragmentada dos indivíduos.

A representação construída do trabalho docente como exaustivo aparece nessa pesquisa como a síntese desses inúmeros fatores que são determinantes dessa construção social e dos licenciandos que resumem o estresse desse trabalho na vida cotidiana dos professores.

As estudantes de pedagogia. EP 17) o conceitua como “trabalho[...], completamente adoecedor e desgastante”, (EP 17), é, também, “exaustivo, sem grandes retornos” (p 38), “Cansativo, [...] As condições de trabalho geralmente não são favoráveis” (EP 38), existe “muita pressão [cobranças] que te deixa sufocado, doente[...]”. Esse sentimento representado como exaustão tem sido objeto de muitos estudos sobre a saúde do professor, considerados o mal-estar docente ou como algo mais patológico como a Síndrome de Burnout, sofrimento psíquico que tem levado vários docentes a afastar-se das salas de aula e até mesmo da educação,

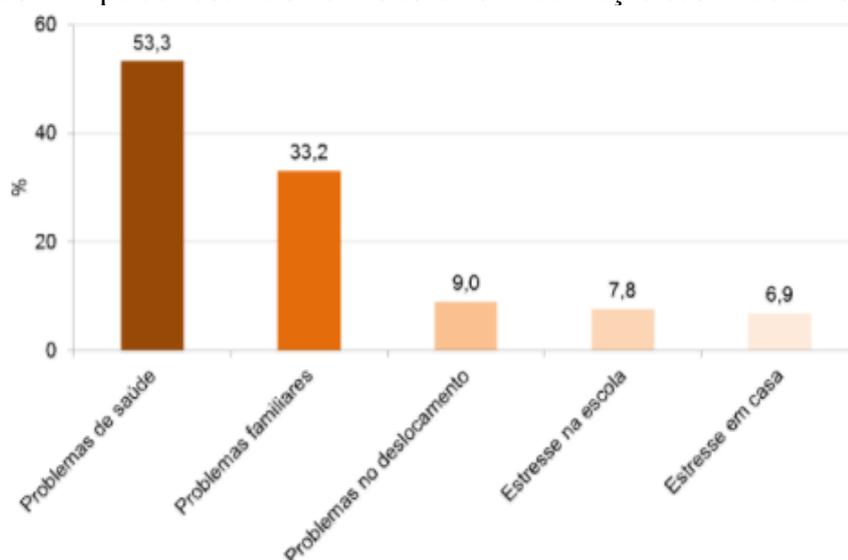
conforme estudos de Fracchia (1988); Aguiar e Almeida (2008); Aranda (2007); Codo (1999); Dejours (1992, 1994) e Portela (2016).

A objetivar esse conceito muitos expressam o sentimento consensual entre os licenciandos de “não quero isso para mim” (EC2). A construção da imagem do trabalho docente é uma construção histórica, social e cultural. Não é difícil encontrar no cotidiano dos sujeitos pessoas que prontamente afirmam que o trabalho docente é exaustivo, ou em outras palavras e com o mesmo significado “trabalha demais”, leva muito trabalho para casa”. Existe certa naturalização de que essas são características do trabalho do professor. No entanto alguns estudantes demonstram ao longo desta pesquisa, que o trabalho é importante, mas esse excesso de trabalho, aliado a outros fatores já discutidos anteriormente, sobretudo na “desvalorização”.

Essa representação do trabalho docente como algo “exaustivo” e “adoecedor” é motivo de uma pesquisa realizada pelo MEC e pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG de abrangência nacional sobre a saúde dos professores e faltas ao trabalho nas escolas da educação básica no Brasil⁴⁴, tendo como referência os dados do Censo Escolar de 2014. A partir de uma amostra probabilística foram selecionados 6.510 professores de 5.737 escolas em todo o território nacional. Os docentes foram selecionados a partir do cadastro do Censo em um universo de 2.229.269, os quais responderam a um questionário com 54 questões que abordaram: absenteísmo; saúde e estilo de vida; carga geral de trabalho; condições do ambiente e entorno do trabalho; condições psicossociais do trabalho; e características demográficas e socioeconômicas.

O estudo revela que 69,1% dos professores têm pelo menos um dia de falta no último ano e 14,7% se ausentam do trabalho por sete dias ou mais. Dos sujeitos que participam da pesquisa, o principal motivo de falta são problemas de saúde para 53,3%, seguido de problemas familiares e problemas no deslocamento, conforme demonstrado na figura a seguir:

⁴⁴ “Os objetivos do estudo são: elaborar o Mapa do Absenteísmo nas escolas da Educação Básica do Brasil; produzir a síntese das ocorrências de eventos de saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil e identificar elementos para subsidiar a elaboração de Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação”, visando *elaborar “ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional”*. (MEC - UFMG, 2015).

Figura 10 - Mapa do absenteísmo nas escolas da educação básica do Brasil

Fonte: MEC/UFMG (2015)

É fato que os professores da educação básica têm apresentado índice elevado de afastamento principalmente por problemas de saúde (53,3), em segundo lugar vêm problemas familiares (33,2). Embora o estresse de casa e da escola, bem como o deslocamento possa ser considerado relativamente baixos, eles são apontados em diversos estudos dentre eles podemos citar Codo (1999) e Portela (2015), sobre a saúde do professor como indicadores da sensação de “exaustão”, “depressão”, “apatia”, “despersonalização”,” adoecimento “e até abandono da profissão.

A representação de que o trabalho docente é exaustivo é consensual entre os licenciandos e isso é prontamente evocado na comunicação do grupo investigado. No entanto, encontram-se contradições dentro desse mesmo grupo, a tensão entre “exaustão”, “desgastante”, “frustrante” ao mesmo tempo “paixão”, “amor”,” responsabilidade”, “vocaçã/om”, “acreditar e “mudança”. São elementos de uma totalidade que são vistos pelos sujeitos como interligados, de acordo com a narrativa dos sujeitos:

Um trabalho árduo que demanda paixão e responsabilidade, porém é subestimado (Estudante do curso de física - EF4)

Eu acredito que o trabalho docente [...] pode ser muitas vezes desgastante e frustrante, mas o amor pelo que faz renova as esperanças do profissional, a fim de superar os obstáculos (Estudante do curso de artes - EA7)

Árduo e cansativo, mas gratificante para os que tem o dom de ensinar, não é o meu caso. (Estudante do curso de matemática - EM8)

Eu vejo como árduo e que deva ser praticado somente por aqueles que acreditam que a educação possa mudar vidas e toda a carga e responsabilidade que a profissão exige (Estudante do curso de letras - EL4)

Em entrevista a concluinte do curso de matemática (CCM 4) acredita haver entre o ensinar e o aprender uma relação interdependente, elas acontecem simultaneamente. Destaca que o mais importante nesse processo é a mediação e a forma como o professor é capaz de inspirar o aluno, compreender “suas respectivas necessidades, e dificuldades. O professor pode inspirar a aprendizagem dos alunos [...] acredito que isso é mais do que ensinar”. (Concluinte de Matemática CCM4)

Há evidências, nesse estudo, de que o fato da constituição da representação do trabalho como “exaustivo” e tudo que está contido nessa totalidade, inclusive nas palavras evocadas no núcleo central. Existe uma representação que induz os licenciandos no processo de tomada de decisões quanto à formação e ao trabalho como docente, já discutidos anteriormente.

Outra palavra evocada nessa periferia é “ensinar”, muitas vezes composta com aprendizagem, o que leva a perceber que a imagem de ensino está diretamente relacionada, para esse grupo, com a aprendizagem, expressos numa unidade do trabalho docente. Essa percepção é defendida por Vygotsky (1987, 1988) ao afirmar que "o processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre essas pessoas".

Eu acredito que ser um docente é ensinar e aprender, pois, em sala de aula, o professor pode ser tido como alguém que também está aberto para aprender com seus alunos (Estudante do curso de letras - EL4).

Eu vejo como algo além de ensinar (Estudante do curso de biologia - EB9).

Porque o trabalho docente é mediar, pois já se tornou claro que a aprendizagem depende de você [aluno], então o professor é o que faz a ponte [mediação] entre o conhecimento e os alunos (Estudante do curso de artes - EA11).

Ensinar é acreditar que podemos ter uma evolução cultural, isto é, uma evolução também social -econômica- científica (Estudante do curso de matemática - EM10).

Somente através do ensino, os cidadãos podem ser tocados, no sentido de despertar o senso crítico sobre a realidade política, social, histórica, etc. É só isso que pode realmente mudar o futuro da humanidade (Estudante do curso de artes - EA5).

A docência pode ser resumida como o estímulo dos processos cognitivos atividade para uma mudança de comportamento que é desejado pela sociedade (Estudante do curso de matemática - EM9).

A partir dessa compreensão acredita-se que o ato de ensinar envolve quatro elementos: O sujeito, o docente, o ensino e aprendizagem, todos inseridos no mesmo processo de construção do conhecimento. Essa construção ocorre através da interação do ser humano e o ambiente. Em colaboração ao diálogo, Vygotsky (1988) esclarece que há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos - representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá principalmente pelas interações, que fundam o processo do aprendizado.

Apoiando essa compreensão, Jodelet (2002, 2005) também considera como elementos de construção das representações sociais os fundamentos da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, principalmente os intercâmbios que ocorrem entre o sujeito e a sociedade, sua cultura e história de vida, considera, a influência das várias representações de signo, uso de diferentes instrumentos, e influência da cultura e história como elementares da construção da sua abordagem histórico-cultural.

Analisando esses argumentos, entende-se que no processo de construção das representações dos licenciandos sobre o trabalho docente são construídos na sua totalidade sócio-histórico-cultural. Constitui-se, portanto, no núcleo figurativo da representação sobre o objeto. Dialogando com Moscovici (1978) percebe-se que esse núcleo é o resultado do processo de objetivação e ancoragem, trazem a informações da cultura e das normas sociais de seu ambiente corresponde ao sistema de valores subjetivos.

É em torno desse núcleo que os estudantes constroem sua representação de que no trabalho docente o ato de ensinar/aprender é exaustivo.

Sistema periférico – terceiro quadrante – no terceiro quadrante estão estruturadas as palavras ou elementos que foram citados numa frequência baixa, contudo constituíram as primeiras evocações. O sistema periférico representa a zona de contraste das representações sobre o trabalho docente, contém as ordens médias de importância e o valor da frequência média de evocações. Sendo enunciando por uma quantidade menor de sujeitos os quais por sua vez referem-nos como muito importante.

Esclarece-se que esse quadrante é parte do sistema periférico, é composto pelas palavras “amor”, “aprender”, “crescer”, “formação cidadã” e “paciência”. As evocações que aparecem nessa periferia integram e reintegram dialeticamente aos elementos do núcleo central como: “amor, crescer e paciência” que aparecem nos discursos e narrativas dos licenciandos com o sentido de “dedicação”;

É um trabalho difícil que exige paciência, porém, ensinar é, para mim, algo puro e ético que ajuda a sociedade a evoluir cada vez mais (Estudante de geografia -EG1)

A aula como exercício de paciência e amor.” (Estudante de matemática- EM8)

A paciência é a característica mais importante no trabalho docente. Entendo que a responsabilidade é tanta que se não tivéssemos paciência desistiríamos facilmente (Estudante de matemática - EM15)

O trabalho docente exige responsabilidade, eu acredito que a postura do professor deve ser sempre no sentido de tentar compreender o aluno e ele deve ser ciente de suas ações representam. (Estudante de pedagogia, EP 39) .

Assim, paciência, amor, responsabilidade, compreensão e ética estão dialeticamente inseridas nos aspectos funcionais do núcleo central, sobretudo nos elementos “dedicação” e “formação- cidadã”. Assim como “formação-crítica” retoma a mesma compreensão de “formação-cidadã”.

A palavra aprender surge com o mesmo sentido de “ensino”, elemento da primeira periferia, onde o ensino e aprendizagem são entendidos como partes do mesmo processo. Abric (1994,1998) esclarece que o sistema periférico permite a integração de conhecimentos e histórias subjetivas, admite a heterogeneidade do grupo, flexível, compassivo a totalidade contígua e suscetível a mudanças.

Contribuindo para a compreensão de que é o sistema periférico, Sá (1996) afirma que esse cumpre a função de adaptação à realidade, devido à heterogeneidade do conteúdo da representação, também é responsável pela diferenciação deste conteúdo. O sistema periférico, em termos históricos, assegura a defesa da representação, fazendo uma seleção dos elementos novos e contraditórios, a partir das experiências e características individuais.

Sistema periférico ou periferia distante – nessa periferia, quarto quadrante, estão contidos os elementos que correspondem à periferia distante ou segunda periferia. Nele estão estruturados os elementos menos citados e menos evocados pelos sujeitos, conforme nos orientam Abric (1998) e Sá (1996).

Para efeitos de análise, organiza-se essa periferia em duas categorias: Função e Profissão. Entende-se por profissão o nome dado ao trabalho docente, professor e por função o conjunto de encargos e atribuições que são pertinentes ao cargo docente. Na categoria profissão, estão contidos os elementos relacionados ao trabalho docente, suas atribuições e responsabilidades profissionais: “trabalho”, “nobre”, “responsabilidade”, “integração”, “mal remunerado”. Na função estão contidos os elementos relacionados à função do trabalho docente, nela estão contidos os elementos “aprimorar”, “criativo” e “futuro”.

- **Categoria profissão**

Nessa categoria estão estruturadas as palavras evocadas pelos licenciandos da UnB, elas revelam as representações construídas sobre o trabalho docente.

A profissão, professor, é considerada pelos licenciandos o desempenho profissional, no caso desse estudo, denomina-se como trabalho docente. Por tratar-se de um curso de formação de professores tem como missão preparar os estudantes para o exercício da profissão.

As representações do trabalho docente são imaginadas e nomeadas pelos sujeitos com o sentido de profissão, ou seja, o que faz o professor? Trabalha como docente.

A palavra trabalho aparece como último elemento da periferia distante, ela configura-se como trabalho, não sendo vista, é ressignificada pelos licenciandos com o sentido de “emprego”. Por esse fator, a palavra mal remunerada aparece na mesma periferia, dando a entender pelos dados apresentados que, embora os alunos achem que o trabalho docente, como profissão, importante, eles revelam que não o desejam como trabalho ou emprego por ser mal remunerado.

No TALP os licenciandos responderam à seguinte questão: “Para mim o trabalho docente é...” O trabalho como profissão aparece nas narrativas dos licenciandos como:

Uma profissão muito sofrida (Estudante de pedagogia EP.28).

É uma profissão estressante e muito mal remunerada (Estudante de pedagogia, EP 33).

Talvez seja a profissão mais importante que temos (Estudante de química - EQ1).

Eu vejo o trabalho docente como a profissão mais bonita (Estudante de matemática - EM 15).

Quando se gosta é uma profissão excelente. Há muito por fazer para que essa profissão atinja condições dignas de trabalho (Estudante de matemática - EM 16).

Uma profissão como qualquer outra (Estudante de Pedagogia - EP 9).

Vejo como a mais bela profissão, pois sem o professor/ docente nada teríamos (Estudante de pedagogia - EP22).

Quanto à questão da remuneração, ela é flutuante, emerge nas narrativas dos sujeitos em momentos e categorias diferentes, ora como “desvalorizado” ora como “mal remunerado” ou em contradição “não bem remunerado”.

É um trabalho cansativo e não é bem remunerado. É uma possibilidade como hobby no futuro, mas não como fonte principal de renda (Estudante de matemática – EM 3)

As condições de trabalho são ruins, bem precárias (Estudante de pedagogia, EP15)

É mal remunerado e nada valorizado. (Estudante de pedagogia - EP 43)

É um trabalho mal remunerado. Por tudo que ouço dentro e fora da universidade quando o assunto é estar em sala de aula lecionando, a profissão deveria ter um salário maior. Somos vistos como pobres coitados. Ser professor no nosso país parece ser sinônimo de tristeza (Estudante de pedagogia - EP16)

A baixa remuneração paga aos docentes é um dos principais elementos flutuantes nas representações dos licenciandos. Observa-se nas várias categorias de análise que de forma implícita ou explícita, ela aparece nas narrativas e nos discursos dos sujeitos. Os dados revelam a ambiguidade entre trabalho docente e salários, é uma tensão que se mostra o ser professor e não ser professor. A contradição revela-se da unidade dos contrários, pois estão interligados de

forma interdependente. É a formação do licenciando para o trabalho docente e o desejo (ou não) de exercê-lo. A luta de forças que alimenta essa tensão é representada pelos licenciandos pelas sucessivas abordagens sobre processo de desvalorização, da má remuneração e da precarização do trabalho docente.

Quanto a essa ambiguidade, Enguita (1991, p. 50) acrescenta que ela movimenta-se entre a profissionalização e a proletarização, partilhando características dos dois extremos, posicionando o trabalho docente como “semiprofissão”. A representação dos licenciandos deixa entrever que há essa percepção, pela maioria, dos sujeitos que participaram desse estudo. Esse fato mostra-se na construção dos estudantes sobre a realidade dessa profissão tão nobre e ao mesmo tempo tão preconizada:

Os salários são muito baixos, as condições de trabalho são precárias (Estudante de matemática - EM 23)

Para mim, de uma maneira bem franca é a última profissão que eu cogitaria exercer, na verdade se eu puder evitar eu não irei para a sala de aula. Por conta da desvalorização e falta de estrutura é muito difícil o professor se manter motivado para exercer bem sua profissão (Estudante do curso de física – EF 1)

Na entrevista a concluinte do curso de geografia reforça o discurso da precarização:

A precariedade das condições de trabalho e na vida desse profissional não atrai ninguém para a profissão [...] (Concluinte do curso de geografia – CCG2)..

As condições de trabalho geralmente não são favoráveis (Concluinte do curso de pedagogia- CCP2).

Retomando o diálogo com Dubar (2000), entende-se que a insatisfação apresentada por analogia ao trabalho docente e as condições materiais em que acontecem, contribuem para proletarizar e desprofissionalizar o professor e, especialmente, intervêm diretamente na construção da identidade profissional do futuro docente.

De modo contraditório, o sujeito embora não admita ter identidade com o curso ou com o trabalho docente, a questão da importância e nobreza da profissão aparece como elemento flutuante nas representações dos licenciandos. “O trabalho docente, é um trabalho nobre e transformador” (Estudante do curso de computação, EC 9).

Diante das tensões apontadas um concluinte entrevistado descreve:

Como descrever uma profissão tão nobre e encantadora? Vejo luzes por onde passam os professores, mas os alunos e a sociedade de um modo geral estão cegos (Concluinte do curso de filosofia - CCF1).

Até na própria descrição da palavra “nobre” há contradição, o trabalho é representado como nobre, transformador, encantador, mas ao mesmo tempo fala da cegueira dos alunos e da sociedade para essa profissão enaltecida pelo licenciando (EF1).

A palavra “Integração” não aparece nenhuma vez na evocação dos sujeitos, mas carrega o sentido de relacional, compartilhar uns com os outros, relações, interação coletiva. É representada pelos licenciandos como:

Compartilhar e aprimorar conhecimentos ter a oportunidade de aprender junto com o aluno (Estudante do curso de computação - EC 3).

O trabalho docente, se bem feito, causa um efeito positivo nas pessoas e nas relações que elas têm. Além do mais, uma sociedade só é boa quando os seus indivíduos conseguem conviver em harmonia (Estudante do curso de pedagogia - EP 24).

Essas narrativas carregam a amplitude da compreensão do trabalho docente no sentido das interações sujeito individual, sujeito social- histórico-cultural. Apresentam o movimento da compreensão do eu enquanto trabalhador docente na dimensão do outro e da sociedade.

Para o estudante de geografia, a “responsabilidade” do docente é inquestionável, sobretudo na compreensão da realidade social dos alunos.

Acredito que o trabalho docente exige responsabilidade por lidar com diferentes realidades, por ser um dos principais vetores de transmissão de conhecimento, formação de caráter e também por ser uma profissão onde é necessário um maior cuidado com as dinâmicas social-histórico-cultural e práticas laborais, por lidar com o desenvolvimento humano” (Estudante de geografia- EG 6).

A narrativa do licenciando (EG6) fala da responsabilidade do trabalho docente pela diversidade, caráter e de desenvolvimento do ser humano, fica explícita a atribuição do sentido atribuído por ele ao trabalho docente. Nessa totalidade, faz-se necessária uma breve análise sobre a constituição do sujeito e da subjetividade na abordagem sócio- histórica. Parece-nos uma necessidade superar a visão dicotômica, contrária e complementar, e os dualismos entre o individual e o coletivo, o biológico e o cultural, a emoção e a razão, a objetividade e a subjetividade.

Ao discutir essa questão, retoma-se à concepção de Vygotsky (2001) de que essas construções ocorrem na história de vida dos sujeitos em seus contextos e o contexto histórico-político-cultural. Seu estudo permite-nos a compreensão sobre o sujeito e a subjetividade nos estudos de representações sociais, considerando-se que os licenciandos constroem sentidos subjetivos e intersubjetivos sobre o trabalho docente. O diálogo com esse autor é mediado pela

interlocução com Bakhtin e outros autores do materialismo histórico e dialético, não tem como desconsiderar as duas partes, pois compõem o mesmo objeto.

Corroborando o debate, González-Rey (2001^a) descreve o que entende nesse processo de produção de sentido na dimensão subjetiva do próprio sujeito e da subjetividade individual e social. Para ele, a construção do sujeito e da subjetividade, primeiramente requer a compreensão da noção de sentido pessoal, suscitando uma distinção entre a dimensão social e coletiva do significado e a dimensão subjetiva do sentido, do mesmo modo, de organizar o seu padrão conceitual indicando alguma distinção entre a subjetividade individual e a subjetividade social, que são vistos como inseparáveis.

Na narrativa do licenciando (EG6), os elementos subjetivos e o sentido atribuído por ele à profissão dá a dimensão da responsabilidade subjetiva e intersubjetiva, pois atribui a responsabilidade docente a compreensão da realidade dos sujeitos na dinâmica social-histórico-cultural e práxis profissional no desenvolvimento humano.

Eis aqui outra contradição para alguns licenciandos, o trabalho docente exige responsabilidade, compromisso, comprometimento e outros, no entanto, não se percebem como sujeitos que podem atribuir sentidos subjetivos para a trabalho docente. Retoma-se ao que é discutido no núcleo central, na palavra “dedicação” envolvimento, amor, dedicação, doação. Ao longo dessa análise, percebe-se que o movimento traz flutuações dos sujeitos (individual e coletivo) da profissão “como qualquer outra” (EP 9). Refletir sobre como as representações que revelam elementos subjetivos intersubjetivos contraditórios no mesmo grupo, pode parecer paradoxal, mesmo assim consiste numa representação, a unidade dos contrários, pois não há a separação do objeto.

- **Categoria Função**

A função do trabalho docente é constituída pelos os elementos “aprimorar”, “criativo” e “futuro”. Tais atributos são inerentes à função de professor, são (re)significados pelos licenciandos na construção das representações sobre o objeto.

A palavra “aprimorar” vem sempre relacionada ao conhecimento, ensino e às interações sociais, que reforçam a compreensão da relação entre “ensinar”, elemento da segunda periferia, contempla a totalidade sujeito, o docente, o ensino e aprendizagem, todos compõem de forma inseparável o processo de construção do conhecimento. Isso é justificável no entendimento de Vygotsky (1988), já que o aprimorar é entendido pelos licenciandos como o processo contínuo de aprendizagem.

Quanto às palavras “criativo” e “futuro” não são verbalizadas pelos sujeitos, segundo Abric (2005) uma representação não verbalizada ou não expressa pelos sujeitos é denominada uma zona muda das representações sociais. Segundo esse mesmo autor, para determinados objetos em determinados contextos existe uma zona muda das RS, “essa zona pode estar adormecida não porque não estejam ativadas, mas porque são não expressáveis” (ABRIC, 2003, p. 62). Portanto, no ato na coleta de dados os sujeitos selecionam determinados elementos expressáveis do trabalho docente em função da normatividade que compreendem estar em alternativa da situação e apresentam uma imagem do que consideram uma boa resposta, ou mais adequada.

A organização dessa categoria permite ver como ocorre a objetivação e ancoragem no processo de classificar e nomear elementos sobre o trabalho docente, permite concretizá-la e dar um sentido lógico às representações dos licenciandos da UnB. A periferia distante uma representação traz a possibilidade de mudança da representação social. A mudança pode ser resultado da adequação às evoluções da sociedade e estes conhecimentos referentes ao que é novo são organizados no sistema periférico. Nessa mesma compreensão, Sá (1996, p.22) esclarece que o sistema periférico apresenta as seguintes características: “1) permite a integração das experiências históricas individuais; 2) suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3) é evolutivo e sensível ao contexto imediato”.

Fechando a análise desse quadrante, traz-se novamente Moscovici (2001) para reforçar que o estudo das representações sociais dar-nos elementos para a apreensão das razões pelas quais levam os sujeitos a tomarem certas decisões e como comportam-se diante do objeto representado. Sendo assim, as configurações do trabalho docente nessa periferia quanto aos outros elementos analisados revelam que existe, no grupo investigado, uma correlação entre as representações sociais como possíveis causas do declínio dos estudantes nos cursos de licenciatura.

4.4.2 Considerações em torno da análise do núcleo central das representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o trabalho docente

As palavras que constituem os aspectos normativos e os aspectos funcionais do núcleo central são as que mais são evocadas, menor ordem de importância, e, provavelmente equivalentes ao núcleo central das representações sociais dos estudantes da UnB sobre o trabalho docente.

O Núcleo Central, segundo a concepção de Abric (2003), representa a base comum e consensual da representação desse grupo permite o estudo comparativo das representações, não sendo a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato de que ele dá significado à representação. O núcleo central é estruturante, estável e assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos e será, dentro da representação, aquele que resistirá a mudanças.

Por meio do núcleo central, encontrados a partir do TALP mostrar, de forma mais explícita, como o núcleo configura-se, especialmente, seus elementos mais estáveis, aplicado a 186 estudantes dos cursos de licenciatura da UnB identifica-se nas representações sociais desses licenciandos a importância do trabalho docente enquanto ato pedagógico, função de educador. No entanto, a palavra “desvalorizado” encontra centralidade nas palavras da periferia distante como “trabalho”, visto como profissão ou emprego “mal remunerado”.

Os licenciandos ancoram o trabalho docente como aspectos normativos como complexo, desvalorizado e mudanças como elementos das representações desse grupo, caracteriza-se como o seu aspecto funcional materializado no fato de desse trabalho exigir dedicação, ser gratificante, ser importante e formador de cidadania. Esses elementos aparecem no núcleo central que representa a parte estável de uma representação social e permite que elas se perpetuem, apesar dessa estabilidade isso não representa impossibilidades de mudanças no referido núcleo. No entanto, se esse mudar, conseqüentemente as representações também serão alteradas.

Os estudantes mostram nesse estudo uma totalidade que revela a existência de representação “positiva” sobre o trabalho docente, reconhecem que é uma profissão complexa, importante, gratificante e contribuidora para a formação do cidadão. Logo, é revelado por esse grupo o reconhecimento desse trabalho, mas isso não significa o interesse revelado pelo grupo tenha despontado o interesse pela profissão.

Mesmo os dados apontando o suposto interesse de alguns em exercer a profissão, essa representação aparece no último quadrante, ou seja, periferia distante do núcleo central. O trabalho docente mais uma vez aparece como nobre, exige, responsabilidade, mas de modo contraditório as palavras “trabalho” e “mal remunerado” dão o sentido totalmente despido de idealismo, romantismo ou vocação contidos no núcleo central.

Na periferia distante, o trabalho significa emprego, profissão mal remunerada. Essa análise leva-nos a compreensão como trabalho “desvalorizado”, uma palavra do núcleo central

que representa possível estabilidade. Ou seja, a representação de trabalho docente como desvalorizado só mudará se mudarem as condições materiais representadas como “trabalho ou profissão mal remunerada”.

Como o quarto quadrante, periferia distante, é responsável por provar mudanças no núcleo central. Dessa forma, somente será possível mudar a representação de trabalho “desvalorizado, se esse for uma profissão (ou emprego) bem remunerado.

Fazer a ponte com essas representações a falta de identidade objetiva e subjetiva pelos cursos e extensivamente com o trabalho docente, os dados revelam que o declínio dos estudantes das licenciaturas da UnB está numa dialética de “unidade dos contrários”, narrados pelos licenciandos como aspectos “positivos” ou “negativos”.

Na TRS e na dialética materialista não há separação entre o todo e as partes e das partes entre o todo. Contudo, as construções dos sujeitos em torno dos adjetivos positivo ou negativo, não podem ser desconsideradas como construção de um conceito revelador da representação de um grupo, que apresentam divergências e convergências. O fato de ser discutido na sua unicidade, não deve ser entendido como uma negação das representações contrárias, entende-se apenas que elas são partes do mesmo objeto.

Assim, a compreensão da teoria do núcleo central proporciona uma articulação entre a dimensão básica da estabilidade e da consensualidade das representações (sistema central) e suas modulações circunstanciais e individualizadas (sistema periférico), interpretando as relações de complementaridade entre as cognições de cada sistema sobre o objeto apresentado.

Moscovici, (2009 p. 48) esclarece que “existe uma necessidade continua de re-constituir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar”. Nessa perspectiva, a teoria do núcleo central dá contribuições que nos permite compreender como as representações sociais se transformam e passam a ser mais cristalizadas ou mais passíveis de mudança na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente? Suscitar essa questão nas considerações finais é, sobretudo, retomar o processo dialético com a síntese entrada ao longo do trabalho. Na perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa a síntese não tem como objetivo elaborar outra tese, que requer uma interpretação da totalidade do fenômeno investigado na perspectiva de transformação dessa realidade.

Esse questionamento traz a categoria trabalho conferindo-lhe um grau de importância dentro desse estudo, pois se entende que o trabalho, desde a origem do homem, uma forma de manutenção da vida, passando ao longo da existência do biológico ou social. Nesse salto qualitativo, os sujeitos constroem ideias, valores, crenças opiniões em torno do que é constituído histórica, social e culturalmente como a representação do trabalho. Dessa forma, o trabalho é a categoria que ao mesmo tempo possibilita a construção de sentidos e de identidade. Constatase nesse estudo que o sentido figurativo do trabalho tem relação direta com a construção da identidade com o curso e com o trabalho ou com a profissão docente.

Quando se toma o trabalho como sinônimo de profissão, entende-se a necessidade de aliar a discussão considerando o sentido que este ocupa na memória dos sujeitos e como eles a interpretam dentro da realidade cotidiana. Assim, a formação docente nos cursos de licenciatura é vista como formação profissional, deixando bem clara a lógica presente nessa organização e estruturação dos cursos. Logo, quem faz licenciatura é percebido como um sujeito que está em processo de formação para exercer a profissão docente ou trabalhar como tal.

Embora essa seja a lógica e construção de sentidos demonstrados pelos licenciandos a formação e o exercício do trabalho como docente não se revela como parte da relação entre a causa e efeito, ou seja, se o sujeito se forma nos cursos de licenciatura logo será um profissional docente. No entanto, a realidade dos estudantes nessa trajetória é permeada de contradições entre o mesmo grupo, revela uma crise de identidade entre formação e não identificação com os cursos e às vezes com o trabalho que pode desempenhar. As contradições movimentam a dialética em torno do objeto

Por que, afinal, considera-se tão importante e controverso quando na verdade busca-se o consensual? Entende-se que no estudo das representações sociais nada pode ser considerado a-histórico, muito mesmo estático. Essa compreensão do movimento histórico é igualmente compartilhada tanto por Denise Jodelet como por Karl Marx. A dialética é então aplicada como

uma configuração para pensar na realidade em constante mudança por meio de termos contrários que dão ascendência a um terceiro, que os harmoniza. As contradições aparecem como atualização do fenômeno à luz da própria transformação dos licenciando e do meio no qual estão inseridos socialmente. Por esse fator, é compreensivo perceber a unidade na diversidade, pois o contraditório não pode ser considerado parte isolada de um todo, mas parte complementar na qual ocorre a luta dos contrários na busca na unicidade do objeto e o movimento contínuo de novas mudanças.

No processo de elaboração do objeto a ser pesquisado, há a necessidade inicial de construir uma realidade material sobre esse mesmo objeto, situá-lo na totalidade em que ele manifesta-se e a origem da compreensão pelo sujeito pesquisador. Inicialmente, nos debates com doutorandos do Programa de Pós-graduação da UnB, existe a dúvida entre a suposta relação que a pesquisadora coloca como experiência da sua vivência como docente do ensino superior e doutoranda daquela instituição. A contradição nasce, inclusive, entre os pares sobre a correlação entre as representações sociais dos licenciandos da Universidade com o declínio dos estudantes dos cursos de licenciatura da própria UnB. Daí origem do problema que motiva essa pesquisa. O próximo passo é dar materialidade ao objeto, pois se sabe que pelo processo de objetivação tornar um objeto em algo concreto ou material.

A construção material do objeto ocorre com um levantamento, estudo e análise dos dados da educação superior no decênio 2005-2015, acompanhando dados sobre matrículas, evasões e percentual de declínio dos cursos de licenciatura a partir dos dados do MEC/ Inep e do mesmo modo, no DAA central da UnB, dentre outros complementares a compreensão do quadro evolutivo do declínio em sua totalidade sócio-histórica dos cursos de licenciatura e do dos alunos. Os dados revelam crescentes índices de declínio dos estudantes dos cursos de licenciatura em todo o Brasil, confirmam também o fechamento desses cursos, principalmente, em IES privadas de educação superior por falta de interesse dos alunos por essa formação, confirmando a materialidade do objeto e do problema que orienta essa investigação.

Contraditoriamente a educação superior, especialmente, nos cursos de licenciatura no Brasil passa por um processo de expansão acelerado nas últimas duas décadas. Embora permaneça o discurso da elevação do número de matrícula, isso não resulta no aumento do índice de concluintes desses mesmos cursos. Para constatar-se esses dados, concentra-se essa investigação nos cursos presenciais de licenciatura da UnB nas duas áreas de conhecimentos: Exatas e Humanas. As licenciaturas na área de exatas são: Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas e Ciências da Computação; na área de humanas são: Letras, Pedagogia,

Artes, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Como critério de escolha, adota-se que todos os estudantes devem estar regularmente matriculados em cursos presenciais de licenciatura na UnB.

Constata-se que alto índice de declínio é comum nas duas áreas. Na área de Exatas a média de declínio no decênio é: Física (54%); Química (45%); Ciências da Computação (51%); Ciências Biológicas (34%) e Matemática (58%). A média aritmética de declínio geral nos anos de 2005 a 2015 nessa área é de 48%. Na área de Humanas, esse percentual mantém com pequenas variações: Artes Cênicas (28%); Artes Plásticas (31%); Ciências Sociais (24%); Filosofia (47%); Geografia (40%); História (32%); Letras (41%) Pedagogia (29%). A média aritmética de declínio geral em humanas foi de 34%.

Diante desses dados, afirma-se que há declínio cada vez mais crescente nos cursos de licenciatura da UnB. Embora nos anos de 2014 e 2015 tenha apresentado números decrescentes, mas não se consegue encontrar explicações no DAA Central da Universidade capaz de explicar essa possível recuperação. Numa análise bem superficial, alguns coordenadores apontaram que pode ter relação com o sistema de cotas e alguns programas de bolsa de estudos e auxílios para os estudantes⁴⁵. Essa afirmativa parece ter relação com os dados levantados, porém merece mais aprofundamento em estudos posteriores. A contradição levantada em torno dessas bolsas é que a retirada de recursos destinados à manutenção delas pode resultar uma possível elevação do índice de declínio das licenciaturas. Entende-se que não basta apenas garantir o acesso, mas especialmente a permanência desses estudantes nos cursos em que são matriculados.

Outra contradição é que o índice de alunos matriculados dentro do período regular, geralmente de 4 anos, evidencia um percentual de declínio mais acentuado em média 20%. Cabe esclarecer que não se considera que esse atraso no processo de formação seja caracterizado como declínio, pois o aluno ainda encontra-se matriculado. Porém, é identificado que isso ocorre pelas reprovações, matricula-se em poucas disciplinas (redução de créditos previstos na matriz curricular do curso para o semestre) ou por desistência ou trancamento de matérias. Essa situação é entendida como atraso na conclusão do curso e não como declínio.

⁴⁵Para garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, o Ministério da Educação (MEC) atua por meio de dois programas. São eles o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Bolsa Permanência (PBP). As verbas do PNAES são dirigidas às instituições federais e elas administram a distribuição dos recursos aos alunos (moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico). Já o PBP é direcionado para estudantes indígenas e quilombolas, que recebem uma bolsa de R\$900, paga à parte pelo Ministério. Segundo o MEC, em 2017, foram liberados R\$ 22,9 milhões para pagamento de bolsas (MEC, 2017)

Tendo em vista, a confirmação material do declínio nos cursos de licenciatura na UnB deu-se o segundo passo em direção ao objetivo geral desse estudo, constitui-se em analisar são as representações sociais dos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente. Nesse intuito procede-se à necessidade de construção de um referencial teórico e metodológico consistente que permita o diálogo entre as teorias, métodos e dados, que possibilite estudar cada parte e compreendê-los e analisa-los a partir da concepção da totalidade do fenômeno. Sendo assim, torna-se possível o processo de construção do novo a partir do velho e do atual, pois ao analisar as representações construídas pelos sujeitos histórico-sociais, separá-las em categorias, elaborar teses, antítese e síntese sobre o objeto e fazer suposições de que a mudança é possível.

É fato que existem representações sociais do trabalho docente já estão arraigadas no grupo de estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UnB sobre o trabalho docente. Nesse estudo, é possível perceber que os licenciandos já têm representações materializadas pelos processos de subjetivação e ancoragem. São ideias, conceitos, imagens e opiniões acerca do objeto em estudo.

Daí justifica-se a necessidade de aprofundar-se no interior das representações sociais para descobrir, de forma mais detalhada possível, as estruturas internas e o dinamismo delas. Para tanto, é preciso analisar-se dialeticamente os dados separar as representações em categoria, dividi-las para estudá-las por dentro. Pois a heterogeneidade e as construções cognitivas manifestadas pelos licenciandos mostram as contradições internas e externas do mesmo grupo. Desse modo, é impraticável compreender-se a realidade sem a percepção do todo e das partes, da mesma forma, as partes para entender o todo, pois elas fazem parte do mesmo objeto. O que este trabalho objetiva é investigá-las em sua estrutura e dinâmica interna, que é, de certo modo, campo de estudo da TRS e da Psicologia Social.

O primeiro objetivo específico proposto foi identificar as representações sociais dos estudantes sobre o trabalho docente. Para organização dessa categoria de análise, considera-se que o processo de pressuposto da identidade com o curso e/ou a profissão e representações sociais implicam-se mutuamente, compõem dados fundamentais que possibilita a compreensão dos significados e sentidos conferidos a esse trabalho pelos estudantes dos cursos de licenciatura. Afirma-se que a identidade profissional se constrói como resultado da socialização dos sujeitos em diferentes espaços e tempos, sendo um deles a universidade. Mesmo se tratando de um público heterogêneo das áreas de exatas e humanas as identidades dos estudantes com os cursos das duas áreas aparecem divergências reveladoras de conteúdo representacional.

Os dados coletados revelam que há evidências que existe uma crise identitárias dos licenciandos em relação a identidades como produto intersubjetivo (de si); Representação social como expressão da identidade (de si na relação com os outros); os *themas* como constitutivos da representação social (relação dialogal Ego/Alter/Objeto). Esse processo de construção ocorre na sua totalidade histórica, social e cultural nas interações subjetivas e objetivas, na comunicação, valores dentre outros elementos partilhados pelo grupo como representação sobre o mesmo objeto. Percebe-se conteúdo representacional dos licenciandos contradição dos elementos da construção da identidade; uns afirmam que não têm interesse no curso, nem profissão docente, outras dizem que só entram porque não conseguem nota de corte para ingresso em outro; outros dizem que não têm identidade nem com o curso nem, com a profissão.

Dentro desse mesmo grupo há os que afirmam ter identidade com o curso e não como a profissão; outros asseguram que não têm identidade com ambos. Essa contradição interna revela-se como uma crise de identidade que se manifesta de forma mais intensa no cotidiano no estudante em ambiente universitário. Revela-se, também, que as representações que os sujeitos constroem socialmente antes do ingresso nos cursos de licenciatura reforçam ou não o sentimento de pertencimento ao grupo, curso ou até mesmo a profissão.

Identifica-se que as representações sociais dos estudantes revelam indicativos da identidade (ou não) com o curso. Encontra-se algo consensual entre o grupo de que o curso de licenciatura forma profissionais para o trabalho docente. No entanto, há contradições que revelam a construção cognitiva dos sujeitos que revelam e que representam o trabalho docente, manifestando divergência que marcam o entendimento do sujeito que é professor, outros com o trabalho e outros que juntam o sujeito e a profissão. Para um pequeno grupo de alunos, o trabalho docente é um ato “amoroso” e “dedicação”; para outros é uma profissão em que se trabalha para ganhar dinheiro; para outros ela é apenas um trabalho desvalorizado, sem status, desgastante, frustrante, assustador, deprimente, adoecedor dentre outras.

Há os que revelam amor, dedicação, complexidade, mas reconhecem que é um trabalho mal remunerado e sem *status* social, no entanto todos partilham a representação de que o trabalho enquanto instrumento de formação humana é importante, as condições em que ele ocorre são consideradas precárias e não atraentes a profissão nem aos cursos. Se esse grupo apresenta consenso quanto à representação de profissão mal remunerada, desvalorizada e que não confere status social revela-se num indicador que explica a não identidade com o curso ou com a profissão e até mesmo com os dois. Essas representações aparecem nesse estudo como

elementos de desinteresse dos alunos no trabalho docente, demonstrando prevalência dos que afirmam não ter identidade com os elementos imbricados na formação e no trabalho docente.

Acredita-se que pode existir uma crise de identidade ambivalente, que se revela é na experiência de apresentar pensamentos e emoções simultaneamente positivas e negativas em relação ao curso e à profissão. Cabe ressaltar que há contradição até mesmo na construção do conceito de trabalho docente, ora ele é entendido como profissão, como qualquer outra com Código Brasileiro de Ocupações- CBO, e para outros só como trabalho, sendo esse último visto de forma muito “negativa”, ou seja, sempre carregada de sentimentos de “cansativo, “exige muito”, “leva muito trabalho para casa”, assume, portanto, a ideia de algo trabalhoso, que dá muito trabalho. Nessa luta dos contrários, entende-se que tudo faz parte das representações desse grupo sobre o trabalho docente revelando a construção subjetiva dos sujeitos.

Outra constatação quanto à identidade é a correção nas duas áreas de conhecimento a presença da interdependência simbólica nos processos de construção da identidade (ou não) com os cursos e com a profissão. O índice de licenciandos que demonstram identidade com o curso e profissão geralmente têm parentes que exercem a profissão docente.

Essas representações pode ser consenso de quem opta por declinar do curso; não há como afirmar esse dado, pois eles não formam ouvidos. Tal suposição é feita em função das representações manifestadas e partilhadas em torno do trabalho docente. Cabe ressaltar, que as RS são constituídas e compartilhadas não exclusivamente para compreender-se o objeto aqui investigado, mas para que os sujeitos ou grupos tomem decisões e manifestem-se em relação a determinados objetos ou situações manifestadas na realidade cotidiana em que vivem. Sendo assim, a representação que os licenciandos apresentam sobre o trabalho docente são elementos da identidade (ou não), igualmente de que o conhecimento da identidade apresentada por eles serve para revelar sua forma de pensar no mundo, de interpretar e transformar a realidade.

O segundo objetivo específico constitui-se em verificar se os estudantes das licenciaturas pretendem exercer a docência quando da conclusão de seus cursos. Quanto a essa questão, o estudo revela que embora admitam a importância do trabalho docente há novamente contradições sobretudo na área de exatas que apresenta o menor percentual de pretensão à profissão. Na área de humanas, esse percentual é maior. No entanto, proporcionalmente o número de alunos que manifestam desinteresse em trabalhar como docente é a maioria. Para aqueles que afirmam pretender trabalhar na profissão entram em contradição interna quando respondem a outras questões dos questionários, inclusive o da percepção sobre o trabalho docente.

Diante disso e considerando a totalidade do fenômeno, fica claro de que o fato de existir a pretensão as respostas posteriores revelam a contradição entre o pretender e o exercer. Do grupo que declara essa pretensão, somente 10% permanecem convergentes em suas respostas; os outros apontam para as condições precárias em que essa profissão é exercida e considerada socialmente e, acabam declinando da decisão de exercê-la independente das circunstâncias. O estudo mostra que em condições diferentes da atual realidade esses licenciandos podem até tomar outra decisão. No momento as condições não lhes parecem sedutoras.

O terceiro objetivo é analisar as possíveis variações de representações de trabalho docente entre estudantes de ciências humanas e ciências exatas. Nesse sentido, busca-se, inicialmente, compreender como os licenciandos comunicam ideias, imagens e valores que formam as representações sociais.

Para identificar representações (percepções) sobre o trabalho docente, os dados revelam que o trabalho não é realizado somente no horário de trabalho; que o trabalho não é gratificante em termos salariais; que o trabalho não tem status social; que o trabalho não é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis; que a profissão docente não é valorizada politicamente; que o papel do professor não é somente ensinar; que os trabalhadores da educação não estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos, que a categoria docente não é a mais organizada profissionalmente. Contraditoriamente, a análise quantitativa revela que alguns licenciandos das duas áreas apresentam representações “positiva” sobre o trabalho docente nos 10 itens analisados.

Quanto às duas questões propostas: o trabalho garante a realização pessoal enquanto professor e se o trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país. Nesses dois quesitos, a consensualidade entre os sujeitos do grupo quanto à importância do trabalho docente como instrumento promotor do desenvolvimento do país. Porém, no item sobre realização pessoal possível a divergência é muito próxima entre os dois grupos. O sim e o não nessa questão revelam aspectos da subjetividade do licenciando.

Observa-se, também, que a interdependência com a faixa salarial das famílias, para os licenciandos com menor renda per capita sinaliza mais realização pessoal. Isso pode ser entendido como leitura da realidade na qual está inserido. Para as maiores faixas etárias observa-se maior percentual de “não realização pessoal e profissional.” Nas narrativas e discursos dos licenciandos volta a ideia e imagem de um trabalho desvalorizado, com baixa remuneração, sem status, dentro outros aspectos depreciativos da profissão. Essa representação revela-se como consensual, cristalizada entre o grupo.

No quarto analisa-se a representação do trabalho docente na perspectiva da realidade objetiva dos licenciandos da UnB. Essa questão acaba trazendo uma gama de representações que estão no imaginário desses licenciandos como um trabalho não desejado pela maioria do grupo. Eles comunicam e compartilha a representação de um trabalho cujos salários são baixos; há intensificação do trabalho; mal remunerado pelo que se faz e o tempo gasto para realizá-lo; excesso de trabalho (preparação e execução); baixo *status* social; condições precárias de trabalho; precariedade da profissão e das condições materiais de subsistência (alimentos, saúde, lazer, entretenimento); redução do poder aquisitivo e de consumo de bens e serviços; falta de perspectiva da carreira e desvalorização profissional; profissão sofrida, estressante, desgastante, não valorizada que pode ocasionar problemas de saúde do professor de psíquica e emocional que leva ao afastamento ou abandono da profissão”.

Diante dos dados, é possível perceber que as representações aqui objetivadas e ancoradas pelos licenciandos configura o trabalho docente como algo não atrativo, como desejável, não recompensador, não promissor. Diante dessa totalidade reveladora de representações tão depreciativas, é compreensível a taxa de declínio dos cursos de licenciatura na UnB. Quem de fato quer investir numa profissão com o histórico de precarização cada vez mais gritante, os licenciandos revelam traços da descrença do trabalho, muito embora afirmem unanimemente que é um trabalho importante e pelo visto também partilhado como importante, precário e desvalorizado.

Essas palavras quiçá sejam a síntese das representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente, são representações que circulam no meio social, na vida cotidiana dos sujeitos que tendo como referência constroem a realidade material e a consciência coletiva. O conhecimento é comunicado e compartilhado socialmente por intermédio do processo de interação e de comunicação social, o qual se solidifica nessas representações sociais dos sujeitos ou do grupo investigado.

Retomando os três pressupostos básicos inicialmente apontados, ratificamos e concluímos que representações sociais objetivadas e ancoradas pelos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente tem correlação direta com o declínio das licenciaturas e que essas representações “desfavoráveis” ao trabalho docente são construídas devido às condições históricas de precarização do trabalho docente; que as representações sociais dos licenciandos sobre o trabalho docente está diretamente relacionada ao processo de precarização e da profissão; e por fim, que para que as representações sociais do trabalho docente mudem, é preciso transformar as condições de precariedade da profissão.

Considerando a realidade concreta, apresentam-se três argumentos como resultado da análise dialética do objeto:

Primeiro argumento: **Premissa:** (P1): há uma representação social depreciativa sobre o trabalho docente; **antítese** (P1): a representação dos alunos sobre o trabalho docente está diretamente ligada ao processo de precarização da profissão; **síntese** (P1): para que as representações sociais do trabalho docente mudem, é preciso transformar as condições de precariedade da profissão.

O segundo: **Premissa:** (P2): as representações sociais objetivadas e ancoradas pelos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente podem ter correlação direta com o declínio das licenciaturas; **antítese** (P2): as representações desfavoráveis ao trabalho docente são construídas devido às condições históricas de precarização do trabalho docente; **síntese** (P2): transformando as condições históricas de precariedade do trabalho e da profissão é possível mudar as representações sociais dos alunos dos cursos de licenciatura sobre o trabalho docente.

O terceiro: **Premissa** (P3): a precarização das condições materiais do trabalho docente leva à despersonalização da profissão, ao adoecimento, à mobilização e à luta da categoria por melhores salários e condições de trabalho; **antítese** (P3): as condições precárias do trabalho docente e da profissão reforçam a construção de representações sociais desfavoráveis ao trabalho docente; **síntese** (P3): as condições precárias de trabalho, baixos salários, baixo *status* social, falta de perspectiva profissional são elementos das representações sociais dos alunos desfavoráveis ao trabalho docente e ao exercício da profissão.

A síntese dos três argumentos confrontados materializa-se em outra síntese, com uma nova configuração das representações sociais sobre trabalho docente e sobre o processo de precarização da profissão e profissionalização docente. A lógica apresentada no silogismo representa as contradições presentes no movimento histórico, social e cultural, no e sobre o qual ocorre a constituição das representações sociais em torno do trabalho docente. Como resultado dessa análise, surgem as sínteses como propostas ou pressupostos para transformar as representações sobre o trabalho docente.

Dada a impossibilidade de aplicação de todas as categorias do materialismo dialético⁴⁶ neste estudo sobre as representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da UnB, elegem-se duas categorias para de licenciatura sobre o trabalho docente aplicam-se as categorias causa-efeito e possibilidade-realidade. Na realidade concreta (ou material) as causas da construção de representações desfavoráveis ao trabalho docente em função das condições de precariedade pode ser uma das possíveis causas do declínio dos cursos de licenciatura e conseqüentemente pode vir a representar o aumento no declínio dos cursos e dos alunos das licenciaturas, criando uma situação drástica de escassez de docentes. Sobretudo nas últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio.

Na categoria possibilidade e realidade compreende-se que existe a possibilidade de transformação dessa realidade, como alguma mudança que possa surgir pela unidade dessas representações constituam subjetiva e objetivamente ao longo do processo histórico, social e cultural no qual as representações são construídas. A partir dessa compreensão, há possibilidade de mudança do núcleo duro das representações; possibilidade de reduzir a precarização das condições materiais de trabalho docente e a possibilidade de despertar o interesse dos jovens para os cursos de licenciatura. Parte-se do princípio de que a realidade não é estática, logo, se mudar as condições consideradas pelos licenciandos como “desfavoráveis” ou “negativas” do trabalho docente essas representações serão alteradas e reconfiguradas pelos sujeitos e pela sociedade.

Conclui-se que toda representação social é mediada pelas construções dos sujeitos a partir da sua realidade histórico-cultural, como também na abordagem do materialismo dialético marxista (sócio-histórico) a construção das representações dos licenciandos também a considera. Sendo assim, toda e qualquer produção humana construída nessa totalidade é igualmente mediada por contradições dentro da sua totalidade. Portanto, as contradições aqui apontadas e analisadas garantem a unidade das representações neste estudo.

De forma propositiva entende-se que há possibilidade de mudança das atuais representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente. As três premissas apresentados revelam a emergência de criação e implementação de políticas efetivas de

⁴⁶ São seis as categorias do materialismo dialético: a primeira: individual, particular e geral; a segunda: causa e efeito; a terceira: necessidade e causalidade; a quarta: essência e aparência; a quinta: conteúdo e forma; e a sexta: possibilidade e realidade. Richardson *et al.* (1999) acrescentam que essas categorias são objetivas. No entanto, esclarecem que todas as categorias estão relacionadas umas com as outras. Sendo assim, “a análise de um objeto ou fenômeno não precisa ser realizada com todas, basta escolher uma delas” (RICHARDSON *et al.*, 1989, p. 34).

valorização do trabalho docente e das condições da melhoria das condições materiais nas quais ocorrem esse trabalho.

O estudo reconstrói a historicidade do processo de desvalorização e de precarização do trabalho desde o surgimento da escola pública em seu processo de expansão, evidenciando que a escola já nasceu em condições precárias e foi evoluindo sem que houvesse mudanças substanciais tanto no plano de infraestrutura e dos programas de valorização dos profissionais docentes que atendessem as demandas dos trabalhadores, sobretudo, quanto à desvalorização social do trabalho devido ao baixo status, má remuneração, exploração da força de trabalho, sobrecarga extenuante de trabalho, exigências, cobranças e pressões políticas e sociais de demandas que ultrapassam os limites de atuação do trabalho como docente.

Diante da totalidade do fenômeno da precarização do trabalho os docentes passam por um processo cada vez mais comum de adoecimento psíquico que os levam à despersonalização, ao desencanto pela profissão, ao afastamento e até mesmo ao abandono do trabalho como docente. O fato é lamentável considerando que a educação é considerada pelos estudantes das licenciaturas como importante, como fator de desenvolvimento do país, como importante na formação da cidadania, como instrumento de formação da consciência cidadão crítico-reflexiva. No entanto, apresentam o sentido e o significado desse trabalho considerado desvalorizado, precário e não atrativo para os licenciandos que vivem em um mundo capitalista alimentado pelo consumo e pela exploração do trabalho pelo capital.

Se a educação alimenta o idealismo utópico dos que acreditam em seu potencial transformador, por outro lado, revela-se um instrumento capaz de atender às exigências no mercado de trabalho neoliberal. A escola passa por um processo cíclico da formação da mão de obra para o mercado de trabalho, enfraquecendo ou até mesmo esvaziando o sentido da educação enquanto formadora de humanos, enquanto mediadora da cultura, da ciência e dos saberes do cotidiano integrados e interligados a um currículo que forme para a consciência transformadora da realidade.

Diante do esvaziamento do sentido de educar e diante das políticas neoliberais que colocam a escola e os docentes a serviço do capital, formar mão de obra para o mercado, programas duvidosos de avaliação da qualidade, a responsabilidade da formação integral sem as mínimas condições para que ela se efetive. A realidade mostra uma profissão desgastada, sem perspectivas de melhoria num mundo em que os limites parecem predefinidos pelo capitalismo que, de certa forma, sucumbiu o trabalhador docente e o mergulhou num mar de incertezas e desencantos.

As representações dos licenciandos da UnB sobre o trabalho docente dão as dimensões dessa realidade. Não se pode negar que há urgência em rever a questão do declínio das licenciaturas não somente na UnB, mas no Brasil inteiro. Estamos diante de um problema eminente de apagão na educação; vão faltar professores nas escolas da educação básica. Sobretudo nas séries finais do ensino fundamental e médio onde o desinteresse pelas licenciaturas acena que o número de formandos é muito reduzido e que na sua grande maioria não deseja exercer a docência.

Estamos na contramão de uma educação, o discurso da qualidade é inócuo, sem consistência, vazio e pretensioso. A decisão de produzir qualidade é de quem fabrica; no caso docente de quem educa. Se o responsável pela produção da qualidade se desencanta com o produto a qualidade fica comprometida. Não se faz educação de qualidade sem valorização do trabalho docente, sem melhorar qualitativamente as condições materiais nas quais esse trabalho é realizado. É uma utopia acreditar que sem mudanças para que as representações sociais do trabalho docente mudem, sem que haja transformação das condições de precariedade da profissão.

Enquanto dormimos em berço esplêndido os educadores que por longos anos exerceram a profissão estão prestes a aposentar, mas não têm certeza se terão para quem passar o “bastão”. É uma corrida contrária, os ingressos nas licenciaturas brasileira andam no sentido contrário, muitos declinam do curso antes de sua conclusão, já os que as concluem, em sua grande maioria, não desejam pegar o “bastão”. Estamos numa corrida contra o tempo e, se algo não for feito para reverter essa situação muito em breve teremos acentuada escassez de professores.

Olhando atentamente para essa realidade é possível perceber que diante da plausível e evidente falta de professores haverá mais procura por docente do que a oferta de mão de obra qualificada. Se considerarmos a lógica de mercado capitalista, que quanto maior a demanda e menor a oferta de trabalhadores docentes, vai necessariamente forçar a melhoria dos salários e, conseqüentemente, das condições de trabalho. Isso certamente, com base nos dados desta tese, poderá aumentar o número de ingressos e de concluintes nos cursos de licenciatura.

Uma tese só faz sentido se for para inspirar reflexões e mudanças na totalidade do fenômeno investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ABRIC, Jean Claude. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

_____. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Trad. Ângela M. O. de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: ABRIC, Jean Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système ériphérique. In: GUIMELLI, Christian. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, p. 73-84, 1994a.

_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b.

_____. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S.P; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

_____. _____. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2000. p. 27-38.

_____. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.

_____. Specific processes of social representations. **Papers on Social Representations**, v. 5, n. 1, p. 77- 80, 1996.

AGUIAR, Rosana Márcia R.; ALMEIDA, Sandra Francesca C. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ALMEIDA, Ângela Maria de O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de S.; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogo com a teoria das representações sociais**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

_____. Abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 24, n.3, p.713-739, set/dez, 2009.

_____.; SANTOS, Maria de Fátima de S.; TRINDADE, Zeide A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1967.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, Campinas: UFMS, Autores Associados, 2001.

_____. _____. 4. ed. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: UFMS, 2006.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Unimep. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan.-jun. 2008.

Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>.

Acesso em: abril, 2016.

_____. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, Denise Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto F. (Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 141-150.

_____.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2002.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17311>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2013. p.251

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teoria de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002.

_____._____. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, set. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo. Martins Fontes, 2017

BASSO, Italey S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. p. 19-32, 1998.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BIRMAN, Joseph. **Arquivos do mal-estar e da resistência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. **Dor e sofrimento na contemporaneidade:** sobre o sujeito na modernidade. Trieb, v. 5, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, p. 165-181, 2006b.

BONIN, Luiz Fernando R. **A teoria histórico cultural e condições biológicas.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 38.661, de 26 de janeiro de 1956. Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 6 fev. 1956, seção 1, p. 2147 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38661-26-janeiro-1956-327877-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622compilado.htm>. Acesso em: 3 de mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Disponível em: Acesso em: 3 de mar.2016.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho Rio de Janeiro, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 9 ago. 1943. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452compilado.htm>. Disponível em: Acesso em: 3 de mar. 2016.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2006.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 abr.1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago.2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2012/apresentacao_censo_2012.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Secretaria de Educação Superior. Brasília, 2010. 99p. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Vestibular: licenciaturas estão entre os cursos menos procurados**. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/vestibular-licenciaturas-estao-entre-os-cursos-menos-procurados,49340428ea58f310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 28 set. 2013.

BRASIL. Parecer n.º CNE/CP 009/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em: 8/5/2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho a capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro, 1987.

BUSSMANN, Antônia C.; ABBUD, Marta Luiza M.; Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMARGO, Rubens B. de. Salário docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Lívia Maria F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. SALÁRIO DOCENTE.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesb, 1999.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CODO, Wanderley (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____.; VASQUES-MENEZES, Ione. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COMENIUS, Iohannis A. **Didactica Magna** – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. (1621-1657), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COSTA, Marisa C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Wilse A.; ALMEIDA, Ângela Maria de O. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista Educação Pública**, ano 8, n. 13, p. 250-280, 1999. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.htm>.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOISE, Willem. Le developement social de l'intelligence. Aperçu historique. In: MUGNY Gabriel. (Org.). **Psychologie sociale du developement cognitif**. Berne: Peter Lang. 1986. p. 39-55

_____. **Droits de l'homme et forces des idées**. Paris: PUF, 2001.

_____. **Da psicologia social à psicologia societal**. Psicologia: Teoria e pesquisa. Psicologia Societal, Brasília, v.18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **La crise des identités: L'interpretation d'une mutation**. Paris: PUF, 2000

ENGUITA, Mariano. **A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização**. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, José Mariano. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. *et al.* Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española. In: ESTEVE, José Mariano. **Profesores en conflicto**, Madrid: Narcea, p. 223-234, 1984.

_____.; FRACCHIA, Alice F.B. Le malaise des enseignants. **Revue Française de Pédagogie**, n. 84, p. 45-56, 1988.

FLATH, Esther; MOSCOVICI, Serge. Social representation, In: HARRÉ, R.; LAMB, R. (Eds.). **The Dictionary of Personality and Social Psychology**. Londres: Basil Blackwell Publisher, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos C. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPANHOU Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III, Petrópolis: Vozes, 1995. p. 165-181.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, Bernadete. **O trabalho docente**: avaliação, valorização e controvérsias. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: [s. n.], 1996. Coletâneas da ANPEPP, p. 9-30.

_____. **Psicologia social crítica como prática de libertação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HYPÓLITO, Álvaro M. *et al.* Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p.123-138, jul. 2003.

_____. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papius, 1997.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011.

JODELET, Denise. La representación social: fenómeno, concepto e teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia social**. Buenos Aires: Paidós, 1984.

_____. Représentations sociales: Phénomènes, concept et théorie. In: Serge Moscovici (Dir.). **Psychologie Sociale**, 6. ed. p. 361-382 Paris: PUF, 1996.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LANE, Silvia Tatiane M. **O que é Psicologia Social?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEITE, Simone Aparecida G. de O.; PACHANE, Graziela G. Licenciaturas no Brasil: Estado da arte e evolução estatística por cursos entre 1991 e 2007. **Anais...** 2008. XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 21 e 22 de outubro de 2008.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

LOBATO, Ângela. O mal estar e a sublimação. In: **O mal estar na civilização, hoje**. PERCURSO PSICANALÍTICO DE BRASÍLIA. Terceira Jornada de Trabalhos. Brasília: PPB, 2004. p. 89-103.

LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MELO, Hilce A. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para a análise**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2008.

MOLINER, Pascal. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Denise Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

_____. **Crônica dos anos errantes**. Rio de Janeiro: Amuad, 2005.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

MUGNY, Gabriel; DOISE, Willem. Le marquage social dans le développement cognitif. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, n. 3, p. 89-106, 1983.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓBREGA, Sheva Maria, COUTINHO, Maria da P. L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da P. L. *et al.* (Orgs.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2003. p. 67-77.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1980.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. São Paulo: Lume, 2012.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. As representações sociais do magistério: do senso comum ao conhecimento reificado. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina S. (Org.). **Incursões em representações sociais nos cenários educativos**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. Adeus, professores. **Jornal de Brasília** – DF, 2011. CNTE – Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: <http://www.linearclipping.com.br/cnte/detalhe_noticia.asp?>. Acesso em: 28 mar. 2016.

RESENDE, Geralda. **Representações sociais sobre o ensinar e aprender física por estudantes e professores de física do ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RICHARDSON, Roberto J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SAMPAIO Maria M.F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25 n. 89, p.1145-1157, set./dez. 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SCHUELER, Alessandra F. M. de.; MAGALDI, Ana Maria B. M. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Rosane N. **A invenção da psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: questionando o estado da arte. **Psicologia & Sociedade**, v. 8, n. 2, jul./ dez. 1996.

STAERKLÉ, Christian; SPINI, Dario. L'héritage écletique de Willem Doise: une introduction à la Festschrift. **Nouvelle Revue de Psychologie Sociale**, v. 3, n. 1-2, p. 16-21, 2004.

STANDING, Guy. **O precariado – a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THALHEIMER, August. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Introdução ao materialismo dialético: fundamentos da teoria marxista**. Coleção Cultura Política e Economia, São Paulo: Cultura Brasileira, 2014. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/1928/materialismo/Introducao-ao-Materialismo-Dialetico.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

TRINDADE, Zeide A.; SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Ângela Maria O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Ângela Maria O.; SANTOS, Maria de Fátima S.; TRINDADE, Zeide A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, p. 101-122, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 234p

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado**. Campinas: Papyrus, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, maio/ago. 2010.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa em representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

**APÊNDICE A – Quadro 4 - Evolução dos cursos de licenciatura – Brasil –
2000-2006**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Ed. Fís.	173	178	206	223	286	340	384
Biol.	188	196	227	260	286	316	377
Fis.	58	60	68	89	100	69	134
Geog.	210	217	267	300	333	114	343
Hist.	281	294	331	386	429	346	471
Letras	593	556	738	829	948	1.480	1.053
Matem.	327	337	418	442	466	539	567
Quim.	53	61	69	109	113	135	155
Ed. Art.	30	13	20	20	17	12	12

Fonte: Leite e Pachane (2008, p. 3).

APÊNDICE B – Figura 11 - Estatísticas básicas de graduação (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2010

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242

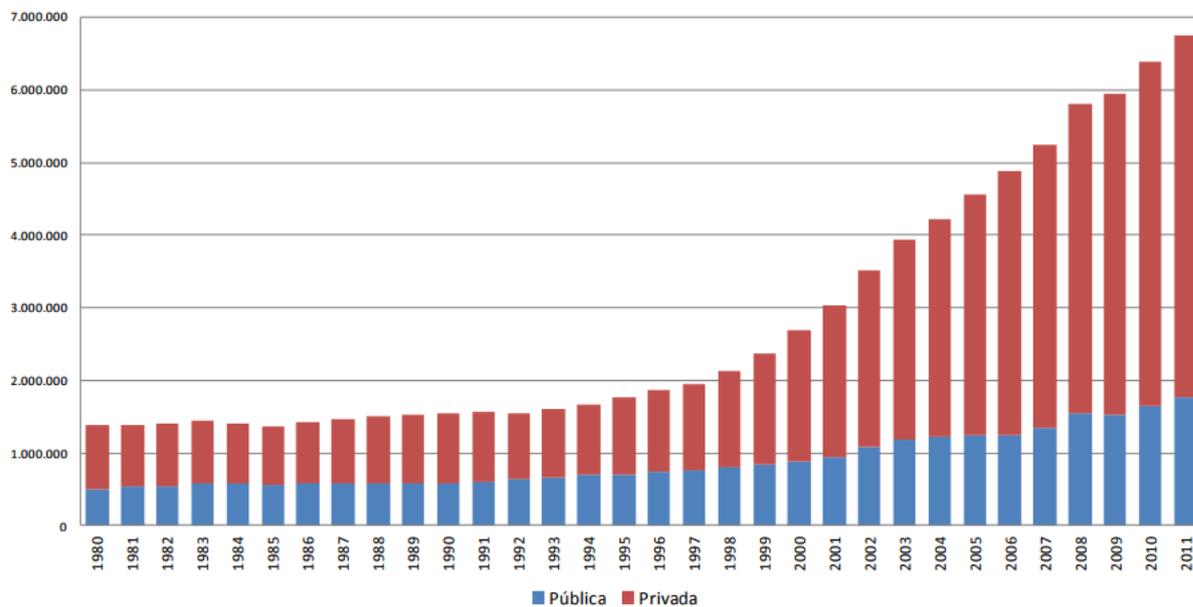
Fonte: INE

APÊNDICE C – Figura 12 - Evolução do número de ingressos (presencial e a distância) por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Ingressos (todas as formas de ingresso)										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	125.701	12,0	99.214	9,5	26.324	2,5	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	148.843	10,4	149.017	10,4	36.210	2,5	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	20,9	153.393	9,9	128.323	8,3	43.689	2,8	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	165.685	10,1	153.889	9,3	45.073	2,7	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	148.206	8,2	166.660	9,2	47.351	2,6	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	177.232	9,0	143.636	7,3	47.526	2,4	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	193.919	9,1	176.047	8,2	46.212	2,2	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23,0	211.183	9,0	282.950	12,1	44.341	1,9	1.798.425	77,0
2009	2.065.082	422.320	20,5	253.642	12,3	133.425	6,5	35.253	1,7	1.642.762	79,5
2010	2.182.229	475.884	21,8	302.359	13,9	141.413	6,5	32.112	1,5	1.706.345	78,2

Fonte: MEC/INEP.

APÊNDICE D – Figura 13 - Evolução da matrícula da educação superior de graduação por dependência administrativa – Brasil 1980- 2011



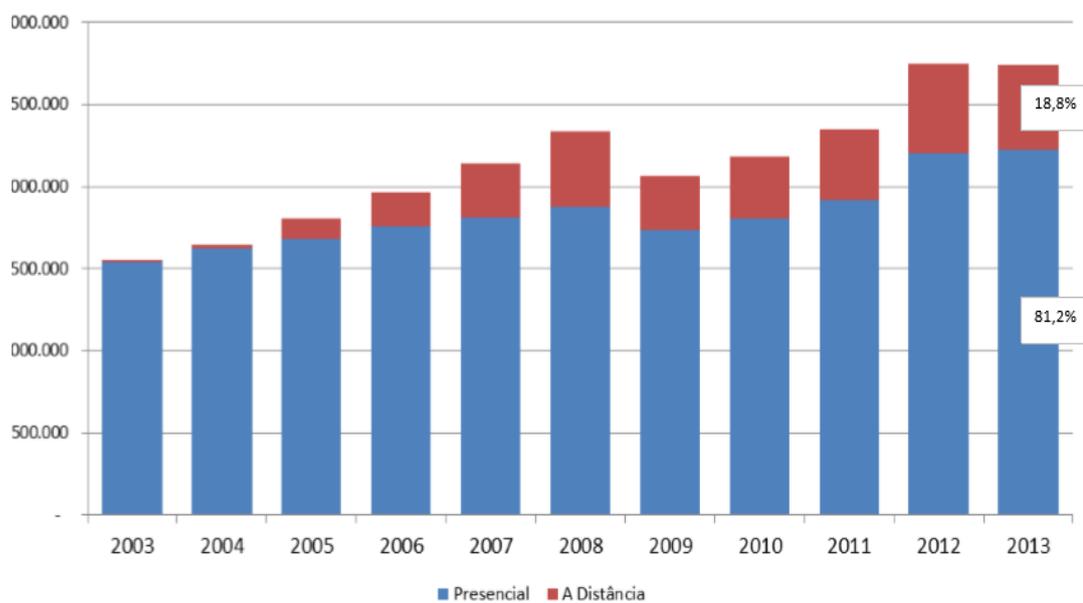
Fonte: INEP

**APÊNDICE E – Figura 14 - Perfil do aluno por modalidade de ensino –
Brasil – 2010**

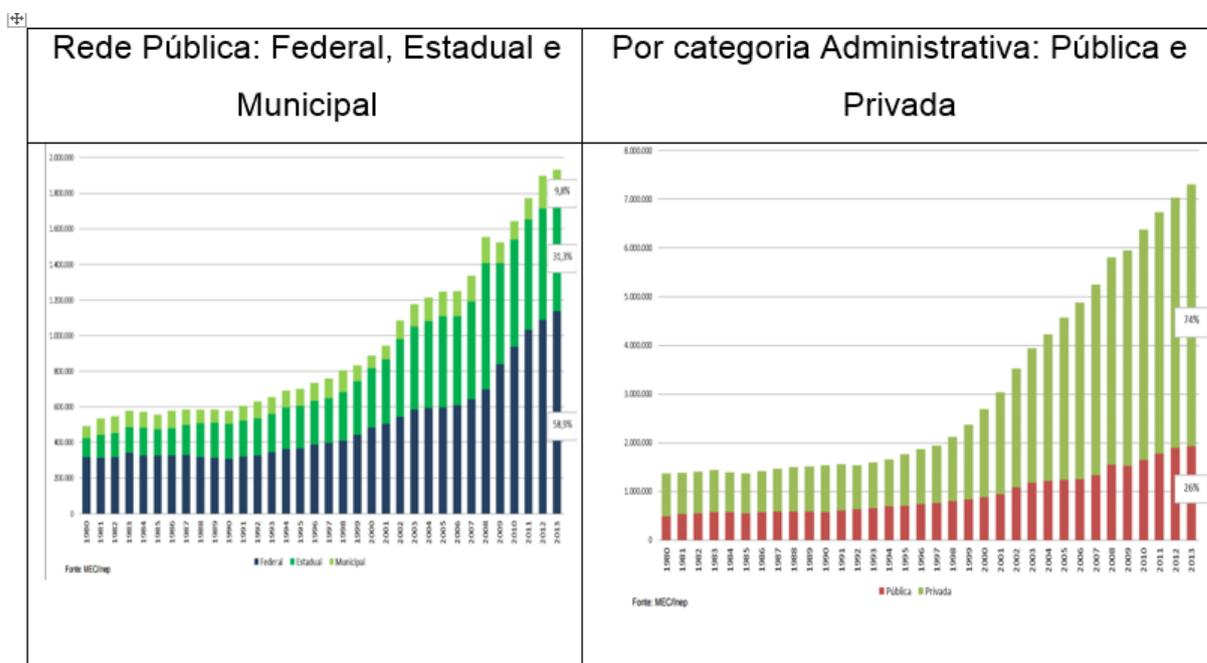
Atributo	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Idade (matrícula)	21	29
Idade (ingresso)	19	28
Idade (concluinte)	23	31

Fonte: MEC/INEP 2010.

APÊNDICE F – Figura 15 - Evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação, por modalidade de ensino no Brasil – 2003 a 2013



APÊNDICE G – Figura 16 - Evolução das matrículas de educação superior



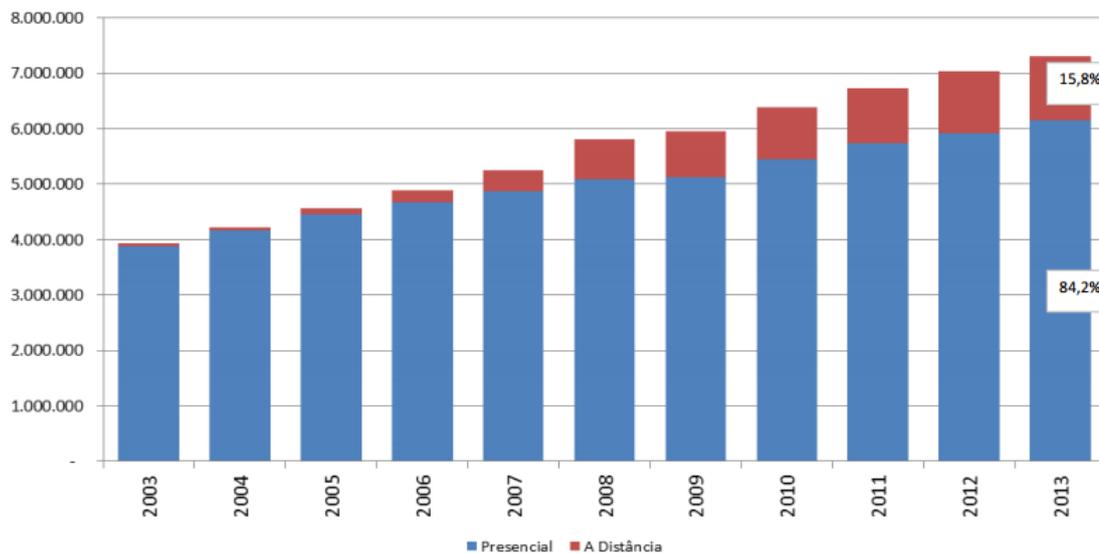
Fonte: MEC/INEP.

APÊNDICE H – Figura 17 - Número total de cursos, matrículas, concluintes e ingressos na educação superior (graduação e sequencial), por nível acadêmico – Brasil 2001/2012

Ano	Total Geral			
	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressos
2001	12.741	3.062.705	401.719	1.235.003
2002	15.244	3.565.926	479.275	1.465.605
2003	17.380	3.989.366	554.230	1.591.654
2004	19.592	4.278.133	652.560	1.682.419
2005	21.459	4.626.740	756.911	1.851.255
2006	23.257	4.944.877	784.218	1.998.163
2007	24.653	5.302.373	806.419	2.165.103
2008	26.059	5.843.322	885.586	2.360.035
2009	28.966	5.985.873	967.558	2.081.382
2010	29.737	6.407.733	980.662	2.196.822
2011	30.616	6.765.540	1.022.711	2.359.409
2012	32.050	7.058.084	1.056.069	2.756.773

Fonte: INEP/MEC.

APÊNDICE I – Figura 18 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação por modalidade de Ensino – Brasil 2003 a 2013



Fonte: MEC/INEP.

APÊNDICE J – Tabela 31 - *****

Perguntas	Biologia		Matemática		Computação		Física		Física		Total		Total de alunos
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
	(Sujeitos :9)		(Sujeitos: 23)		(Sujeitos: 16)		(Sujeitos: 2)		(Sujeitos: 3)		(Sujeitos: 53)		
1.O trabalho é realizado somente no horário de	0	9	1	22	1	15	1	1	0	3	3	50	53
2. O trabalho é gratificante em termos salariais	1	8	3	20	1	15	0	2	0	3	5	48	53
3. O trabalho tem status	2	7	2	21	5	11	0	2	1	2	10	43	53
4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis	1	8	6	17	4	12	0	2	0	3	11	42	53
5. A profissão docente é valorizada politicamente.	1	8	1	22	2	14	0	2	0	3	4	49	53
6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.	6	3	17	6	12	4	0	2	3	0	38	15	53
7. O papel do professor é somente ensinar.	0	9	0	23	3	13	0	2	0	3	3	50	53
8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente.	1	8	4	19	2	14	0	2	0	3	7	46	53
9. Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos.	0	9	1	22	1	15	0	2	0	3	2	51	53
10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.	9	0	23	0	16	0	2	0	3	0	53	0	53
TOTAL DE ESTUDANTES EXATAS													53

APÊNDICE L – Tabela 32 - Percepção do trabalho docente por área de conhecimentos e cursos - EXATAS

Perguntas	Biologia		Matemática		Computação		Física		Física		Total		Total de alunos
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
	(Sujeitos :9)		(Sujeitos: 23)		(Sujeitos: 16)		(Sujeitos: 2)		(Sujeitos: 3)		(Sujeitos: 5)		
1.O trabalho é realizado somente no horário de	0	9	1	22	1	15	1	1	0	3	3	50	53
2. O trabalho é gratificante em termos salariais	1	8	3	20	1	15	0	2	0	3	5	48	53
3. O trabalho tem status	2	7	2	21	5	11	0	2	1	2	10	43	53
4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis	1	8	6	17	4	12	0	2	0	3	11	42	53
5. A profissão docente é valorizada politicamente.	1	8	1	22	2	14	0	2	0	3	4	49	53
6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.	6	3	17	6	12	4	0	2	3	0	38	15	53
7. O papel do professor é somente ensinar.	0	9	0	23	3	13	0	2	0	3	3	50	53
8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente.	1	8	4	19	2	14	0	2	0	3	7	46	53
9. Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos.	0	9	1	22	1	15	0	2	0	3	2	51	53
10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.	9	0	23	0	16	0	2	0	3	0	53	0	53
TOTAL DE ESTUDANTES EXATAS													53

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

APÊNDICE M Tabela 33 - Percepção do trabalho docente por área de conhecimentos e cursos - HUMANAS

Perguntas	Pedagogia		Artes		Ciências		História		Filosofia		Geografia		Letras		Total		Total de alunos	
	Sim (Sujeitos :44)	Não	Sim (Sujeitos: 12)	Não	Sim (Sujeitos: 10)	Não	Sim (Sujeitos: 3)	Não	Sim (Sujeitos: 5)	Não	Sim (Sujeitos: 6)	Não	Sim (Sujeitos: 6)	Não	Sim (Sujeitos: 12)	Não		
1. O trabalho é realizado somente no horário de	0	43	0	12	0	10	0	3	1	5	1	5	3	50	5	128	133	
2. O trabalho é gratificante em termos salariais	1	42	0	12	2	8	0	3	1	5	0	6	6	47	10	123	133	
3. O trabalho tem status	3	40	1	11	2	8	0	3	3	3	1	5	10	43	20	113	133	
4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis	3	40	2	10	3	7	0	3	0	6	0	6	6	47	14	119	133	
5. A profissão docente é valorizada politicamente.	3	40	3	9	2	8	0	3	4	2	1	5	3	50	16	117	133	
6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.	31	13	3	9	6	4	3	0	0	5	1	5	13	40	57	76	133	
7. O papel do professor é somente ensinar.	1	42	0	12	0	10	0	3	1	5	0	6	8	45	10	123	133	
8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente.	8	35	2	10	2	8	0	3	6	0	2	4	13	40	33	100	133	
9. Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos.	1	42	2	10	0	10	0	3	0	6	0	6	3	50	6	127	133	
10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.	42	1	12	0	0	10	3	0	6	0	0	6	-	53	63	70	133	
TOTAL DE ESTUDANTES HUMANAS																		133

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

APÊNDICE N – Tabela 34 - Representações sociais dos estudantes dos cursos de Licenciatura da UnB sobre o trabalho docente

Perguntas	Ciências Exatas		Ciências Humanas		Total de Estudantes		Total Geral de Estudantes
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
	(Sujeitos :53)		(Sujeitos: 133)		(Sujeitos: 133)		(Sujeitos: 186)
1.O trabalho é realizado somente no horário de trabalho	3	50	5	128	8	178	186
2. O trabalho é gratificante em termos salariais	5	48	10	123	15	171	186
3. O trabalho tem status social	10	43	20	113	30	156	186
4. O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis	11	42	14	119	25	161	186
5. A profissão docente é valorizada politicamente.	4	49	16	117	20	166	186
6. O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor.	38	15	57	76	95	91	186
7. O papel do professor é somente ensinar.	3	50	10	123	13	173	186
8. A categoria docente é a mais organizada profissionalmente.	7	46	33	100	40	146	186
9. Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos.	2	51	6	127	8	178	186
10. O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.	53	0	63	70	116	70	186

Fonte: Dados da pesquisadora

APÊNDICE O – Teste de Associação Livre de Palavras - TALP



Universidade de Brasília
Doutorado em Educação

Pesquisadora: Doutoranda Eunice Nóbrega Portela

Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Gênero		
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
2. Qual a sua faixa de idade?		
<input type="checkbox"/> de até 19 anos	<input type="checkbox"/> de 20 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos
<input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/> mais de 51	
3. Qual é o seu curso e período?		
Curso:	Período	
4. Você gosta do curso que está fazendo?		
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	
Em caso afirmativo ou negativo, o que torna esse curso atrativo ou não para você?		
5. Você tem alguém na família que trabalhe como docente?		
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	
Em caso afirmativo, qual ou quais o(s) grau(s) de parentesco?		
6. Você pretende trabalhar como docente?		
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	
Em caso negativo, por quais motivos?		
7. Como você percebe o trabalho docente? Marque S nas questões que considera afirmativas e N para os itens que considera negativo:		
<input type="checkbox"/> O trabalho é realizado somente no horário de trabalho		
<input type="checkbox"/> O trabalho é gratificante em termos salariais		
<input type="checkbox"/> O trabalho tem status social		
<input type="checkbox"/> O trabalho é realizado em condições materiais (ambientes e materiais didáticos) favoráveis		

<input type="checkbox"/> A profissão docente é valorizada politicamente. <input type="checkbox"/> O trabalho garante a realização pessoal enquanto professor. <input type="checkbox"/> O papel do professor é somente ensinar. <input type="checkbox"/> A categoria docente é a mais organizada profissionalmente. <input type="checkbox"/> Os trabalhadores da educação estão satisfeitos com suas condições de trabalho e salários recebidos. <input type="checkbox"/> O trabalho docente é importante instrumento de desenvolvimento do país.	
8. Você concluiu o ensino médio na:	9. Cidade (Região Administrativa) em que você mora:
<input type="checkbox"/> Rede pública <input type="checkbox"/> Rede privada	_____
10. Qual foi a sua forma de ingresso na UnB:	11. Você optou pelo sistema de cotas?
<input type="checkbox"/> ENEM/Sisu <input type="checkbox"/> PAS <input type="checkbox"/> Vestibular <input type="checkbox"/> Transferência <input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12. Você trabalha atualmente?	Qual é a sua ocupação atual?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	_____

2. QUESTIONÁRIO

2.1. Responda livremente e o mais rápido que você puder usando seis (6) PALAVRAS OU FRASES que, em sua opinião, melhor completariam a seguinte frase:

A- PARA MIM, O TRABALHO DOCENTE É:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

B- AGORA, DENTRE AS 6 PALAVRAS OU FRASES ACIMA CITADAS, INDIQUE, EM ORDEM DECRESCENTE (do mais importante para o menos importante), AS 3 QUE VOCÊ CONSIDERA COMO SENDO AS MAIS IMPORTANTES

1.
2.
3.

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

C- AGORA EXPLIQUE A ESCOLHA DA PALAVRA OU FRASE QUE VOCÊ APONTOU COMO SENDO A MAIS IMPORTANTE NA QUESTÃO ANTERIOR

--

(Utilize o espaço necessário para a resposta, você pode usar o verso da página)

D – EXPRESSE SUA OPINIÃO SOBRE A SEGUINTE QUESTÃO:
COMO EU VEJO O TRABALHO DOCENTE?

--

(Utilize o espaço necessário para a resposta, você pode escrever no verso da página)

Estou ciente de que minha identidade será preservada e concordo livremente em participar dessa pesquisa. sim não

Informo que a data prevista para finalização da pesquisa é dezembro de 2017. Você tem interesse em receber os resultados?

sim não

Em caso afirmativo, deixe seu e-mail _____

Agradeço a sua participação!!!

Eunice Nóbrega Portela

APÊNDICE P – Roteiro da Entrevista Semiestruturada



Universidade de Brasília
Doutorado em Educação

Pesquisadora: Doutoranda Eunice Nóbrega Portela

Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino
----------------	-----------------------------------	------------------------------------

2. Contatos	
E-mails:	Telefones:
1. _____	Fixo: () _____
2. _____	Celular: _____ / _____
	Operadora () Vivo () Tim () Oi () Claro

3. Qual é a sua faixa etária?			
<input type="checkbox"/> de 16 a 19 anos	<input type="checkbox"/> de 20 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 31 anos

4. Qual é o seu curso de Licenciatura?		
Nome do Curso:	Em qual semestre do curso você está?	Local da UnB em que seu curso é ministrado?
_____	_____	_____

5. Você cursou o ensino médio em qual rede de ensino?	
<input type="checkbox"/> Pública	<input type="checkbox"/> Privada

<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> EJA/ Supletivo
----------------------------------	---

6. Modalidade de Ingresso no Curso da UnB				
<input type="checkbox"/> Vestibular	<input type="checkbox"/> ENEM/SISU	<input type="checkbox"/> PAS	<input type="checkbox"/> Transferência	<input type="checkbox"/> Outras

7. Renda <i>Per capita</i> Familiar
--

<input type="checkbox"/> abaixo de 1 salário mínimo	<input type="checkbox"/> De 1 e 2 salários mínimos	<input type="checkbox"/> De 3 a 4 salários mínimos	<input type="checkbox"/> de 5 a 6 salários mínimos
<input type="checkbox"/> de 6 a 7 salários mínimos	<input type="checkbox"/> de 8 a 9 salários mínimos	<input type="checkbox"/> 10 a 11 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Acima de 12 salários mínimos

B- ROTEIRO INDICATIVO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 01 O que o (a) levou a ingressar em um curso de licenciatura da UnB?
- 02 Como você compreendia seu curso de licenciatura quando ingressou na UnB?
- 03 Qual a percepção que você tem hoje sobre seu curso de licenciatura? Justifique
- 04 Como você caracteriza o trabalho docente?
- 05 Você já teve alguma experiência com o trabalho docente? Sim – Não. Caso a resposta seja afirmativa. Passar para a questão 6.
- 06 Com relação a sua experiência pessoal como você descreve o trabalho docente?
- 07 Você tem interesse em exercer a profissão? Justifique.
- 08 Caso sua resposta anterior seja negativa, qual é a profissão que você pretende exercer após concluir o curso? Justifique.
- 09 Você já pensou alguma vez em abandonar o curso de licenciatura?
- 10 Em sua opinião qual é a percepção que a sociedade tem sobre o trabalho docente?
- 11 Você concorda com essa percepção da sociedade sobre o trabalho docente? Justifique.
- 12 O que mais gostaria de dizer sobre o trabalho docente e que a nossa conversa até agora não contemplou?

Agradeço sua participação!

Eunice Nóbrega Portela