

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES ATUANTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE**

LUÍZA GIROLAMO CANATO

SANTOS – SP

2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES ATUANTES
NO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE**

LUÍZA GIROLAMO CANATO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

SANTOS – SP

2018

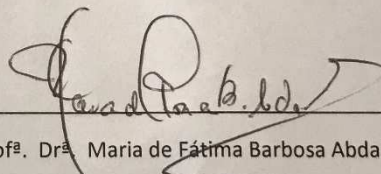
FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: LUÍZA GIROLAMO CANATO

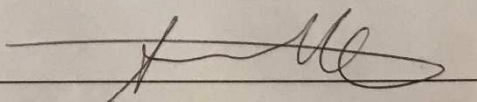
Título: "AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE".

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

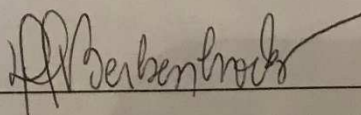
Aprovado em: 28 / 08 / 2018



Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Orientadora-Membro Nato - Universidade Católica de Santos



Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular Interno – Universidade Católica de Santos



Prof^ª. Dr^ª. Margaréte May Berkenbrock Rosito
Membro Titular Externo – UNICID

C213r
Fundamental
de
docente. 4.

Canato, Luíza Girolamo.
As representações profissionais de professores atuantes no Ensino
II sobre a identidade docente/ Luíza Girolamo Canato; orientadora Maria
Fátima Barbosa Abdalla. -- 2018.
258 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de
Mestrado em Educação, 2018.

Bibliografia:

1. Dissertação. 2. Representações profissionais. 3. Identidade
Teoria das representações sociais. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa.
II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato (UNISANTOS)

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito
Membro Titular (UNICID)

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular (UNISANTOS)

Profa. Dra. Ivanise Monfredini
Membro Suplente (UNISANTOS)

Dedico este trabalho aos meus pais Nelson e Alice, ao meu irmão Leonardo e à minha querida Mestra e Orientadora, Maria de Fátima, que me ensinou e confiou no meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria de Fátima Abdalla, pelas leituras e correções do trabalho, além das lições que me ensinou.

À Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito pela sua inestimável contribuição na Banca de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto pelos seus ensinamentos em sala e por me mostrar uma educação humanizadora possível.

Aos meus pais Alice Barbosa Girolamo Canato e Nelson Canato Junior, pelo apoio incondicional.

Ao meu irmão Leonardo Girolamo Canato, por estar sempre ao meu lado.

Ao meu namorado Danilo Rocha, que é fonte de inspiração e amor.

À psicanalista Taís Viana que, em seu lugar de escuta, me ajudou a encontrar o caminho mais equilibrado.

Aos meus amigos Beatriz Ferreira e Fabian Menezes, minha família acadêmica.

A todos os participantes do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”.

A CAPES, pela valiosa bolsa de estudo.

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.
Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.
Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.
Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.
Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.
Traduzir-se uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?*

CANATO, Luíza Girolamo. As representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente. Dissertação – Mestrado em Educação. UNISANTOS, Santos, 2018.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as representações profissionais de professores do Ensino Fundamental II (EF II) a respeito da identidade docente. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978), em Blin (1997) e Abdalla (2006, 2008, 2016, 2017), para compreender as representações sociais e profissionais desses professores; e em Dubar (1997, 2005), quanto ao estudo da identidade e da socialização profissional; assim como em autores que se dedicam à formação e à prática profissional. A pesquisa desenvolvida se articula com o projeto de pesquisa maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, e integra, também, o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC. Trata-se de um estudo que visa a subsidiar reflexões sobre as ações docentes desenvolvidas nos contextos de formação e de trabalho, de modo a problematizar as políticas, práticas e representações, que configuram a linguagem do campo profissional. A investigação assume uma abordagem qualitativa e se desenvolve, metodologicamente, por meio das seguintes etapas: 1ª aplicação de questionário para 20 professores atuantes no Ensino Fundamental II, contendo 28 questões fechadas; e 2ª entrevistas semiestruturadas com 05 professores, que participaram da etapa anterior, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados, e configuram três dimensões de análise: a *identitária*, a *contextual* e a *funcional/profissional*. A dimensão identitária estrutura algumas das representações profissionais dos professores do EF II a respeito de sua própria identidade docente. A dimensão contextual apresenta reflexões sobre a estrutura e a organização institucional e a influência do contexto de trabalho na constituição identitária dos professores participantes da pesquisa. E, finalmente, a dimensão funcional/profissional busca analisar como o exercício da atividade e a imagem profissional são representados por esses sujeitos. Com efeito, espera-se contribuir com o estudo das relações entre representações, práticas e identidades profissionais em interação com o contexto de trabalho do EF II.

Palavras-chave: Representações Profissionais. Identidade Docente. Teoria das Representações Sociais. Ensino Fundamental II.

CANATO, Luíza Girolamo. The professional representations of teachers working in Elementary School II on the teaching identity. Dissertation – Master in Education. Unisantos, Santos, 2018.

ABSTRACT

This work aims to analyze the professional representations of teachers of Elementary School II (EF II) regarding teacher identity. It is based on the Theory of Social Representations / TRS, from Moscovici (1978), in Blin (1997) and Abdalla (2006, 2008, 2016, 2017), to understand the social and professional representations of these teachers; and in Dubar (1997, 2005), on the study of professional identity and socialization; as well as authors who dedicate themselves to training and professional practice. The research developed is articulated with the major research project entitled "The Teacher of Elementary Education II: policies, practices and representations", within the scope of the Research Group / CNPq "Teaching Institutions: policies and pedagogical practices", and also integrates, , the International Center for Social Representations and Subjectivity in Education / CIERS-Ed / FCC. It is a study that aims to subsidize reflections on the teaching actions developed in the contexts of training and work, in order to problematize the policies, practices and representations that configure the language of the professional field. The research takes a qualitative approach and is developed, methodologically, through the following steps: 1st application of a questionnaire for 20 teachers working in Elementary School II, containing 28 closed questions; and 2nd semistructured interviews with 05 teachers, who participated in the previous stage, in order to retake certain questions and deepen them. The results were analyzed through the technique of content analysis (BARDIN, 2007) and the theoretical-methodological references already mentioned, and configure three dimensions of analysis: identity, contextual and functional / professional. The identity dimension structures some of the professional representations of EF II teachers regarding their own teaching identity. The contextual dimension presents reflections on the structure and institutional organization and the influence of the work context on the identity constitution of the teachers participating in the research. And, finally, the functional / professional dimension seeks to analyze how the exercise of the activity and the professional image are represented by these subjects. In fact, it is hoped to contribute to the study of the relations between representations, practices and professional identities in interaction with the working context of the EF II.

Keywords: Professional Representations. Teaching Identity. Theory of Social Representations. Elementary School II.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação à faixa etária	69
GRÁFICO 2 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao sexo	69
GRÁFICO 3 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação à etnia.....	69
GRÁFICO 4 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao município de residência.....	71
GRÁFICO 5 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao estado civil	71
GRÁFICO 6 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao número de filhos	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Levantamento: Banco de Teses/Dissertações da Capes	21
QUADRO 2 – Levantamento das escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santos	66
QUADRO 3 – Levantamento do Censo Escolar 2016.....	67
QUADRO 4 – Perfil dos Professores	69
QUADRO 5 – Instrumentos de coleta de dados	74
QUADRO 6 – Sistematização dos eixos do Questionário de Caracterização.....	75
QUADRO 7 – Sistematização do roteiro de Entrevista Semiestruturada (1ª fase)	78
QUADRO 8 – Sistematização do roteiro de Entrevista Semiestruturada (2ª fase)	78
QUADRO 9 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido	81
QUADRO 10 – Motivos da Escolha da Profissão.....	85
QUADRO 11 – Trajetórias de Formação Inicial e Continuada.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil socioeconômico	71
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONAPE** - Conferência Nacional Popular de Educação
- EF** – Ensino Fundamental
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- FORUMDIR** – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes de Universidades Públicas Brasileiras
- IES** – Instituto de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- RS** – Representações Sociais
- SEE** – Secretaria Estadual de Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PARFOR** – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEDUC** – Secretaria de Educação
- TRS** – Teoria das Representações Sociais
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO À (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DO EF II: IDENTIFICANDO ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS.....	28
1.1 Das políticas de formação de professores: avanços e recuos	29
1.2 Da construção social da identidade.....	42
1.3 Indicando alguns aspectos fundamentais para a reflexão sobre a identidade docente	46
2. DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS: ALGUNS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A IDENTIDADE DOCENTE	51
2.1 Do significado das Representações Sociais/TRS	52
2.2 Dos conceitos fundantes das Representações Sociais	53
2.2.1 Dos processos de objetivação e ancoragem.....	55
2.3 Das Representações Profissionais à Constituição Identitária.....	54
3. DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	60
3.1 Da natureza da pesquisa às opções metodológicas	60
3.2 Contextualizando o Ensino Fundamental	62
3.3 Do contexto da pesquisa	65

3.3.1 Da Unidade Escolar selecionada	66
3.4 Dos sujeitos da pesquisa	68
3.5 Das etapas da pesquisa.....	73
3.5.1 Do questionário de caracterização	74
3.5.2 Das entrevistas	77
3.6 Da técnica utilizada para a análise dos dados.....	79
4. DA ANÁLISE AOS RESULTADOS DA PESQUISA	83
4.1 Dimensão Identitária (1ª Dimensão de Análise)	83
4.1.1 Escolha da Profissão (1ª Unidade de Sentido).....	84
4.1.2 Percurso de Formação (2ª Unidade de Sentido)	90
4.2 Dimensão Contextual (2ª Dimensão de Análise)	94
4.2.1 Estrutura e Organização Institucional (1ª Unidade de Sentido).....	95
4.2.2 Influências do Contexto de Trabalho na Constituição Identitária dos Professores (2ª Unidade de Sentido)	99
4.3 Dimensão Funcional/ Profissional (3ª Dimensão de Análise)	102
4.3.1 Exercício da Atividade Profissional (1ª Unidade de Sentido).....	103
4.3.2 Imagem Profissional (2ª Unidade de Sentido)	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	128

Apêndice I – Levantamento: Banco de Dissertações/Teses da Capes	129
Apêndice II – Levantamento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santos	143
Apêndice III – Levantamento do Censo Escolar 2016.....	163
Apêndice IV – Perfil dos Professores do EF II e suas disciplinas	164
Apêndice V – Perfil dos Professores: faixa etária, sexo e etnia	165
Apêndice VI – Perfil Socioeconômico do Professor de EF II	166
Apêndice VII – Perfil Socioeconômico: local de residência, estado civil e número de filhos	167
Apêndice VIII – Instrumentos de Coleta de Dados	168
Apêndice IX – Sistematização dos Eixos do Questionário de Caracterização.....	169
Apêndice X – Sistematização do Roteiro de Entrevista Semiestruturada (1ª fase).....	171
Apêndice XI – Sistematização do Roteiro de Entrevista Semiestruturada (2ª fase).....	172
Apêndice XII – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido	173
Apêndice XIII – Motivos da escolha da profissão	174
Apêndice XIV – Trajetórias de Formação Inicial e Continuada	176
Apêndice XV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177
Apêndice XVI – Questionário de Caracterização dos Sujeitos	178
Apêndice XVII – Transcrição do Questionário de Caracterização	186
Apêndice XVIII – Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas (1ª fase).....	215
Apêndice XIX – Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas (2ª fase)	225
Apêndice XX – Personagens que inspiraram os nomes dos Professores do EF II	233

INTRODUÇÃO

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano [...]. Entretanto, se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito. (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

Vivemos hoje momentos de transformações em nossa sociedade, que, como reflete Moscovici (1978, p. 51), tornam o “comportamento impregnado de significações”, em que os conceitos “ganham cor ou se concretizam ou, como é costume dizer, objetivam-se, enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade”. Aqui, a realidade poderia ser considerada como uma “realidade das representações sociais”, que, conforme nos ensina o autor da epígrafe, “é fácil de apreender”; entretanto, não o é o seu conceito.

Relacionamos esse fenômeno das representações sociais ao acesso cada vez mais generalizado às diversas fontes de informações que, muitas vezes, não dispõem de uma análise aprofundada, criando uma reflexão crítica frequentemente rasa ou inexistente. Diante desse novo cenário, a responsabilidade do pesquisador em encontrar, no meio de um gigantesco universo social, o valor acadêmico de sua obra, captar as representações sociais, torna-se um desafio a ser superado.

Caracterizar os caminhos da elaboração das pesquisas no campo educacional não é uma tarefa simples, seja pela temática variada ou pela diversidade dos problemas de pesquisa das subáreas existentes no campo. Observamos, no movimento da produção dos trabalhos no campo da educação, nos últimos anos, o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um espectro de temas para investigação (GATTI, 2012).

Sob essa ótica, entendemos que, para conhecer a pessoa e o profissional professor, não se pode dispensar o olhar do sujeito atento para as tramas que o envolvem, para as formas como ele se expressa e se articula com o mundo a sua volta, e para a complexidade de sua configuração individual e social. Como afirma Martinot (2001, p. 71):

A validação pelo outro é um pré-requisito necessário ao desenvolvimento do si mesmo. Mas, o outro pode tomar formas bem diferentes indo da influência societal e grupal à influência interpessoal passando pela influência grupal.

Compreendemos que as relações sociais instituem uma profissão, por um modo regular de fazer e ser, e ativa a dignificação da imagem social do professor, conforme enfatiza Nóvoa (1992, p. 16):

Ao longo do século XIX, consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais.

Por outro lado, como indica Cunha (2013, p. 611), “[...] refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”. Nesse sentido, para refletirmos sobre as representações sociais que a atividade docente assume para os professores do Ensino Fundamental II, acreditamos ser importante “[...] analisar o docente a partir dos diferentes *outros* que o constituem” (SOUSA; NOVAES, 2013, p. 29), pois entendemos que o social é constituidor, seja pelo contexto concreto, no qual se situam grupos e pessoas, seja pela comunicação que se estabelece entre eles; ou ainda, pelo quadro de apreensão, que concebe uma bagagem cultural (os códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais).

Consideramos, também, que as investigações prévias realizadas indicam os variados sentidos e significados que a docência assume. Tais sentidos/significados são vivenciados e anunciados de forma diferente por alguns de nossos interlocutores, como, por exemplo: Aranha (1996) observa o trabalho docente em uma perspectiva de entrega; Costa (1995) e Perrenoud (2002) salientam a visão normativa da profissão; Matos (1998) e Freire (2001) refletem sobre o trabalho docente como uma atividade de práticas sociais; Tardif e Lessard (2005) enfatizam o trabalho docente como um processo relacional.

Segundo Abdalla (2006), as maneiras de *ser* e *estar* na profissão se fazem por meio de uma composição, que é atravessada por construções mentais, práticas e contextuais. Ou seja, se desejamos analisar os aspectos que compõem os sentidos e significados da docência, faz-se necessário entender, em especial, o universo que o docente atua.

Diante disso, percebemos que o viés da formação dos professores está relacionado com as representações sociais que eles construíram e constroem a respeito da profissão que, em nosso caso, são as *representações profissionais* dos professores do Ensino Fundamental II. Pensamos, assim, que esta seria uma maneira de ver o sentido/significado da formação profissional dos professores, as suas necessidades relacionadas com seu cotidiano, suas motivações e a formação de um conhecimento individual e coletivo.

As minhas inquietações a respeito das representações profissionais do professor em relação a sua própria identidade estão relacionadas à minha atuação na clínica psicanalítica. São essas, por exemplo, as questões que me acompanham há alguns anos: O que significa ser professor? E quais emoções e sentimentos permeiam o dia a dia docente?

Sou psicanalista e durante a minha formação, no Centro de Estudos Psicanalíticos, participei como voluntária, atuando com grupos de discussão no Núcleo de Psicanálise e Ação Social (NuPas), no projeto da Escola Estadual Valentim Gentil, em São Paulo, oferecendo suporte emocional aos educadores, funcionários, alunos e famílias assistidas com a finalidade de proporcionar espaços de escuta psicanalítica.

O atendimento aos grupos de professores sempre me chamou atenção: o desconforto relatado e as questões relacionadas à satisfação, formação e gestão apareciam repetidamente, de forma sintomática e em todas as turmas de discussão.

Encontrei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNISANTOS, na Linha de Pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, a possibilidade de compreender o processo de construção da identidade docente, no qual “[...] as relações significativas para as maneiras de ser e de estar na profissão, permitindo redimensionar, no campo de lutas da escola, um espaço de possibilidades...”, tal como afirma Abdalla (2006, p. 57), estariam presentes nas intenções de pesquisa.

Considerando essas questões e/ou as “relações significativas” que puderam ser compreendidas, a pesquisa se articula com o projeto maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, cujos estudos visam a subsidiar reflexões sobre as ações docentes desenvolvidas nos contextos de formação e de trabalho, de modo a problematizar as políticas, práticas e representações, que configuram a linguagem do campo profissional no âmbito do Ensino Fundamental II e em um cenário de mudanças.

As pesquisas se desenvolvem no Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima

Barbosa Abdalla, integrando, também, o Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente.

Para construção dessa investigação, a pesquisa bibliográfica foi realizada junto ao Banco de Teses da CAPES e no Scielo. Na base de dados da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>) foi utilizado, primeiro, o termo “Identidade Docente”, e levantamos 427 registros entre os anos de 2006 e 2016. E, ao utilizar o termo “Ensino Fundamental II”, encontramos 655 registros entre os mesmos anos, e, com o termo “Representações Profissionais”, apenas 10 registros foram localizados, contrapondo à expressão “Representações Sociais”, no qual 4.864 registros foram identificados.

Na análise das dissertações e teses levantadas, selecionamos dez (10) trabalhos – oito (8) dissertações e duas (2) teses –, mais significativos para a presente pesquisa, que estão dispostos no Quadro 1, que segue adiante:

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações/Tese da Capes

Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação/Tese
2006	Fernanda de Lourdes Freitas/Unicamp	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação	Dissertação
2008	Shyrley Patrícia Fiel dos Santos/Universidade Federal do Paraná	Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente	Dissertação
2009	Andréa Velloso da Silveira/Universidade Federal do Rio de Janeiro	Representações Sociais e a Construção da Identidade Profissional do Professor	Tese
2010	Angelita da Rocha Oliveira Ferreira/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência	Dissertação
2011	Anna Carolina de Lazzari Reis/Universidade Federal de Viçosa	Representações Sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente	Dissertação
2012	Alessandra de Mesquita Castro/Universidade Católica de Santos	Formação, saberes e identidade docente: representações sociais de professores	Dissertação
2013	Selma Oliveira Alfonso/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A crise não reconhecida: identidade docente de	Dissertação

		professores do Ensino Fundamental II	
2014	Alessandra Cabreira Dias/Universidade de Taubaté	Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente	Dissertação
2015	Iata Anderson Ferreira de Araújo/Universidade Federal do Oeste do Pará	Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica	Dissertação
2016	Leila Cleuri Pryjma/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Ser professor: representações sociais de professores	Tese

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (APÊNDICE I).

Dentre os estudos selecionados, podemos destacar “A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação”, dissertação de Freitas (2006), que buscou compreender a identidade docente a partir de sua constituição, destacando a prática como elemento formador e diferenciador dessa identidade. Apresenta questões em relação à formação inicial e continuada à luz de elementos culturais, econômicos e afetivos.

Já a dissertação “Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente, de Santos (2008), discorre sobre a formação de professores, abordando as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade docente a partir das narrativas dos sujeitos.

A tese “Representações Sociais e a Construção da Identidade Profissional do Professor”, desenvolvida por Silveira (2009), apresenta um estudo sobre a constituição da identidade docente, considerando as dimensões individuais e grupais, que se mostram reveladoras das singularidades dos professores sobre suas identidades pessoais e coletivas, da maneira como se percebem como professor; assim como apontam para a configuração de um novo significado profissional e social para esta profissão.

Nessa mesma direção, Ferreira (2010), em sua dissertação “Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência”, questiona a relação entre atuação e identificação docente e a relação entre formação e prática e o sentimento de pertença ao grupo a partir dos conceitos de identidade, profissionalidade, formação, subjetividade, relações e prática docente.

A dissertação desenvolvida por Reis (2011), “Representações Sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente”, assemelha-se à pesquisa aqui desenvolvida, na medida em que possui como principal objetivo conhecer as

representações sociais de professores em exercício sobre o *ser professor*, visando à compreensão da constituição da identidade profissional.

A fim de esclarecer o processo de constituição da identidade docente e o significado e o sentido de ser professor, Castro (2012) investigou, para sua dissertação “Formação, saberes e identidade docente: representações sociais de professores”, o perfil acadêmico e profissional dos pedagogos que exercem a atividade docente. Conheceu os processos identitários que constituíram a identidade docente dos pedagogos, os significados e sentidos de ser professor, e analisou os investimentos formativos realizados pelos psicólogos no desenvolvimento da atividade docente.

A dissertação “A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II”, de Alfonso (2013), teve como objetivo investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional. A pesquisa foi realizada com 26 professores de uma escola particular de Ensino Fundamental II, em São Paulo. O instrumento utilizado foi o questionário, que visava a identificar o processo de negociação identitária dos sujeitos. A pesquisa foi realizada segundo as concepções sociológicas de Dubar (2005) sobre identidade profissional, e propiciou identificar que os professores do EF II estão vivenciando um momento de crise de identidade, apesar de não se narrarem literalmente nela. A crise é vista, neste estudo, como uma ruptura com aquilo que os sujeitos acreditavam ser o seu papel.

“Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente”, dissertação escrita por Dias (2014), teve como objetivo estudar as Representações Sociais sobre o professor do campo, pelos licenciandos matriculados no Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), oferecido por uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Pará. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa do problema, a partir da coleta de informações teóricas e documentais, assim como de dados numéricos e verbais.

Em relação ao Ensino Fundamental, a dissertação “Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica”, de Araújo (2015), examinou a concepção de professores sobre a construção da identidade profissional, no contexto da formação inicial e continuada, e de sua atuação docente na educação básica. Indicou que a construção da identidade profissional pelos professores é mobilizada por meio da constituição de princípios e valores à inscrição da formação humana integral. Também

levou em conta a necessidade de realização de cursos de formação continuada no contexto escolar com coletivos de profissionais da educação, com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na escola. Nesta direção, identificou o quanto é importante a redefinição do tempo e dos espaços escolares, principalmente, em relação à criação de momentos de reflexão coletiva acerca do trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino na escola.

Já a tese de doutorado, de Pryjma (2016), averiguou quais são as representações do *ser professor*, bem como a forma como os professores se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros, baseando-se, também, na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978).

Nos estudos selecionados, notamos que, estruturalmente, os teóricos mais utilizados foram: Nóvoa (1992, 1996, 1999), Dubar (1997, 2005), Apple (1998, 1999), Tardif (2000, 2002), Perrenoud (2002) e Tardiff e Lessard (2005). E revelamos, aqui, que também recorreremos a estes mesmos referenciais por conta dos dados da pesquisa bibliográfica realizada, os quais estão registrados no Apêndice I, e, também, porque esses autores puderam contribuir com este trabalho.

Para além deles, também, foi citado Moscovici (1978, 2001, 2010), cuja obra fundamental intitula-se “Teoria das Representações Sociais/TRS”, e foi primordial para nosso trabalho. Foram ainda utilizados outros autores, que desenvolvem seus trabalhos no âmbito dessa teoria, tais como: Blin (1997), Sá (1998), Jodelet (2001), Silva (2003), Barros e Mazzotti (2009), Vala (2004), Oliveira (2007), Abdalla (2008, 2017a, 2017b), Jesuino (2011), Alba (2014), Castro (2014), Abdalla e Villas Bôas (2018), entre outros.

Por outro lado, utilizamo-nos, também, mais particularmente, de referenciais que retratam a realidade brasileira na área de políticas de formação de professores, da história da educação brasileira, e, em especial, colocando o acento nas práticas pedagógicas, constituição da identidade profissional e das representações sociais/profissionais. Dentre os autores brasileiros, citamos: Costa (1995), Aranha (1996), Pimenta (1996, 2001, 2005), Libâneo (1998, 2003, 2010), Matos (1998), André (1999, 2007), Gatti (2000, 2002, 2012, 2013, 2017), Freire (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Abdalla (2006, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), Saviani (2009), Alves (2007), Brzezinski (2008a, 2008b, 2011), Araújo e Silva (2009), Dourado (2009, 2017), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Cunha (2013), Borges (2014) e Weber (2015).

Observamos, ainda, que existem muitas dissertações e teses que discutem as representações sociais, mas poucas são aquelas que se referem às representações

profissionais, e que as relacionam com a construção da identidade docente. Ou seja, a possibilidade de se refletir sobre esses aspectos é de fundamental importância para este estudo, o que o justifica.

Destacamos, também, este trabalho parte do pressuposto de que são as representações profissionais do professor, que orientam as condutas e guiam as práticas profissionais, explicando-as e legitimando-as, reforçando as pertencças grupais e definindo e/ou ressignificando a identidade do profissional docente, segundo diria Moscovici (1978).

Nessa perspectiva, a pesquisa se fundamenta, como já mencionado, na Teoria das Representações Sociais/TRS, elaborada por Serge Moscovici (1978), apoiando-se em alguns de seus conceitos fundamentais: *informação, campo e/ou imagem e atitude*; além dos processos de *objetivação e ancoragem*. Também é importante assinalar que, para este trabalho, foram considerados os estudos de Claude Dubar (2005) a respeito da noção de identidade social; e de Blin (1997) e de Abdalla (2008, 2015, 2016, 2017a, 2017b), que abordam questões em torno das representações, das práticas e das identidades profissionais.

Ao decidir utilizar os referenciais teóricos citados anteriormente, opta-se, necessariamente, por estudar um fenômeno subjetivo “[...] construído no que Moscovici chamou de universos consensuais de pensamentos” (SÁ, 1998, p. 22). Ou seja, atividades relacionadas ao senso comum para responder aos problemas que se impõem, cotidianamente, em que os indivíduos elaboram sua construção do real.

De acordo com Sá (1998, p. 25), os componentes básicos de um objeto de pesquisa são: fenômeno, teoria e método. Isto é, tudo o que se observa é sistematizado de acordo com uma hipótese específica por meio de um processo organizado. Moscovici (2001, p. 57) afirma que “a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas”. Assim, a ciência passa a fazer parte da crença dos indivíduos, tornando-se elemento da própria cultura, em que o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum.

Buscando sustentar as nossas questões acerca da identidade profissional, escolhemos a abordagem de Dubar (2005) sobre socialização e identidade profissional, que tem orientado, também, muitos estudos sobre profissão docente no Brasil. Dentre esses, destacamos: Silva (2003), Abdalla (2008, 2017b), Araújo e Silva (2009), Placco, Souza e Almeida (2012) e Lima (2016). Nessas pesquisas, prevalece a preocupação em compreender as trajetórias possíveis para o trabalho docente e a (re) constituição

identitária do professor e/ou do profissional da educação em geral. Tais questões acabam por incentivar o estudo das questões identitárias, chamando atenção para os processos de (re) construção – individual e coletiva – das identidades docentes.

Sendo assim, nosso estudo se dedicará a buscar respostas para a seguinte **questão-problema**: Quais são as representações profissionais que os professores do Ensino Fundamental II têm sobre sua identidade docente?

Nessa direção, a pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender quais são as representações profissionais que os professores atuantes no Ensino Fundamental II (EF II) possuem a respeito da identidade docente. Para tanto, perseguimos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as implicações das políticas educacionais voltadas para a formação docente na (re) construção identitária dos professores do EF II e de suas representações profissionais;

- Sistematizar os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais/TRS de Moscovici (1978), com o intuito de fornecer uma fundamentação teórico-metodológica para a compreensão do objeto de estudo;

- Investigar a trajetória profissional de professores atuantes no Ensino Fundamental II de uma Escola da rede pública municipal da cidade de Santos (SEDUC/Santos);

- Analisar as representações profissionais dos professores do Ensino Fundamental II a respeito da identidade docente.

A dissertação prossegue de acordo com os procedimentos metodológicos, registrados a seguir: aplicação de um questionário com 28 questões fechadas, para 20 professores de uma escola da Secretaria de Educação/SEDUC/Santos; e, por fim, a realização de entrevistas semiestruturadas, em duas etapas, com a intenção de ouvi-los e conhecer suas trajetórias profissionais, suas necessidades e expectativas em relação à carreira, seus anseios e planos para o futuro, entre outros aspectos.

O caminho escolhido para conduzir esta pesquisa foi organizado em quatro capítulos, que se entrecruzam e se complementam.

O Capítulo I - Das Políticas de Formação à (Re) Construção Identitária de Professores do EF II: identificando elementos para compreender as representações profissionais - destaca o cenário da profissão docente, buscando colocar o acento nas políticas de formação de professores, na (re)constituição identitária e nas representações profissionais. Está dividido em três partes, tratando: 1º das políticas de formação de

professores, indicando avanços e recuos; 2º da construção social da identidade; e 3º dos elementos fundamentais para a reflexão sobre a identidade docente e as representações profissionais, pretendendo refletir sobre o conceito de identidade social/profissional (DUBAR, 1997, 2005) e o de representações profissionais (BLIN, 1997; ABDALLA, 2008, 2017a, 2017b).

O Capítulo II - *Das Representações Sociais às Representações Profissionais: alguns conceitos que fundamentam a identidade docente* – será, novamente, desenvolvido em três partes, que tratam: 1º do significado das representações sociais; 2º dos conceitos fundantes das Representações Sociais, a partir da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2001, 2005, 2010), que apresenta a fundamentação teórico-metodológica; e 3º das representações profissionais e da constituição identitária, a fim de que seja possível compreender o que estamos entendendo sobre representações profissionais, quando se quer colocar em foco a constituição identitária de professores.

O Capítulo III - *Dos Caminhos da Pesquisa* - indica a natureza da pesquisa e as opções metodológicas, o contexto da pesquisa (escola pública municipal de Santos), seus sujeitos (os professores do EF II) e as etapas da pesquisa, assim como os procedimentos que foram utilizados e a técnica de análise de conteúdo a ser desenvolvida.

O Capítulo IV - *Da Análise aos Resultados da Pesquisa* - apresenta a análise realizada, com base na fundamentação teórico-metodológica, explicitada nos capítulos anteriores.

Por fim, serão, também, apresentadas as **Considerações Finais**, que explicitarão as conclusões e proposições referentes a essa Dissertação. Consideramos, assim, que se faz necessário reconstruir, constantemente, nossos conhecimentos, buscando os diversos caminhos que nos levam à aprendizagem, à formação e ao desenvolvimento profissional para ressignificar a nossa identidade docente.

Também, é preciso nos lembrar, mais uma vez, das palavras de Klein (1970, p. 58), quando afirma que “quem come do fruto do conhecimento é sempre expulso de algum paraíso”. O que significa afirmar que todos nós somos transformados à medida que nos apropriamos do conhecimento. E este trabalho procura mostrar esta caminhada.

CAPÍTULO I

DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO À (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DO EF II: IDENTIFICANDO ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS

Resta-nos apostar na concretização de possibilidades formativas dessas políticas de formação, a fim de que se possa confirmar, reconhecer e (re) constituir a identidade profissional dos professores, especialmente, daqueles que enfrentam os desafios do cotidiano de nossas escolas públicas brasileiras. (ABDALLA, 2016b, p. 24)

Tendo em vista a relação existente entre as políticas educacionais voltadas à formação de professores e suas implicações na (re)constituição identitária dos profissionais do EF II, este Capítulo tem como objetivo identificar elementos fundamentais para compreender as representações profissionais desses professores a respeito da identidade docente.

Para tanto, primeiramente, faremos uma breve contextualização histórica sobre as políticas educacionais para a formação docente, a fim de identificar quais seriam as implicações dessas políticas na (re)constituição identitária dos professores do EF II. Em seguida, estreitaremos a discussão para o campo das dimensões identitárias, que vai configurando a identidade social e profissional. E, por fim, traçaremos considerações sobre alguns aspectos, para que seja possível uma breve reflexão sobre a identidade docente.

É importante destacar que a formação docente vem sendo, ao longo dos anos, o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores. Neste Capítulo, utilizaremos, especialmente, o aporte teórico de: Nóvoa (1992, 1996, 1999), Costa (1995), Libâneo (1998, 2010), André et al. (1999), Libâneo et al. (2003), Matos (1998), Gatti (2000, 2002, 2010, 2012, 2013), Tardif (2000, 2002), Freire (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Silva (2003), Tardif e Lessard (2005), Abdalla (2006, 2008, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), André (2007), Barros e Mazotti (2009), Gatti e Barreto (2009), Saviani (2009), Brzezinski (2008, 2008a, 2008b, 2011), Gatti, Barreto e André (2011), Cunha (2013), Dourado (2009, 2017) e Weber (2015). Assinalamos, também, que alguns desses autores tratam das políticas educacionais e de formação de professores, e outros do trabalho

docente, situando questões em torno dos saberes, das práticas e da identidade dos professores.

1.1 Das políticas de formação de professores: avanços e recuos

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. (GATTI, 2013, p. 64)

É inegável a importância de se compreender o processo histórico vivido para interpretar o atual momento da formação de professores no Brasil e se faz necessário uma pequena divagação a respeito do panorama da política de formação de professores no país. Dessa forma, pensamos ser pertinente delinear a estruturação desse processo.

Saviani (2009, p. 143-144) distingue os seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890): esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período, denominado por Saviani (2009) em “Ensaio intermitentes de formação de professores”, caracteriza-se pela promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras que determinava que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido por um método mútuo. Ou seja, os professores deveriam ser treinados às próprias custas nas capitais das respectivas províncias.

Após a publicação do Ato Adicional, de 1834, a instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias. Elas tinham que adotar, para a formação dos

professores, o modelo dos países europeus na criação das Escolas Normais. Assim, segundo Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas províncias brasileiras.

De acordo com Gatti (2000), ao final do século XIX, o país passava por uma forte efervescência no campo político-cultural. Dom Pedro I tinha abdicado, o Brasil estava independente politicamente, mas precisava consolidar sua soberania nacional. Trata-se de um momento de intensa movimentação de ideias. As Escolas Normais, desde a época de sua institucionalização, foram importantes mediadoras de cultura, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais indicavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Seu currículo era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

O segundo período, de acordo com Saviani (2009), trata do “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”, cujo marco inicial foi a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890), que definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais.

A partir daí, a escola foi reformada, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, corporificada pela criação da escola – modelo anexo à Escola Normal –, sendo a principal inovação da reforma (BORGES, 2014).

Gatti e Barreto (2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docente para as primeiras letras. Tais escolas correspondiam ao nível secundário da época.

De acordo com Saviani (2009), o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e, também, a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu impulso reformador enfraquecido após a

primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

O terceiro período foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação”, cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encorajada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Para esse fim, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores (SAVIANI, 2009). Segundo o autor:

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Desse modo, percebe-se, segundo Saviani (2009), que os Institutos de Educação foram criados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, *apud* SAVIANI, 2009, p. 149).

O quarto período, caracterizou-se pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais”. Neste período, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, que determinava que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo. Ou seja, os professores deveriam ser treinados às próprias custas nas capitais das respectivas províncias como afirma (SAVIANI, 2009):

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo

pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. (TANURI, 2000, apud SAVIANI, 2009, p. 146)

A partir dessa mudança, com o Decreto-lei n. 1.190, de 04/04/1939 (BRASIL, 1939), ocorreu a generalização para todo o país, dando organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e ao primeiro curso de Pedagogia, que visava a formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados para docência nos cursos normais. Era o início do modelo de referência de licenciatura conhecido como 3+1 (SAVIANI, 2009).

A mesma orientação prevaleceu para o Ensino Normal, com a promulgação em âmbito nacional do Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário (SAVIANI, 2009).

O quinto período foi caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério”. Com o golpe militar de 1964, a educação brasileira passa por uma nova adequação em virtude da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que, segundo Saviani (2009, p. 147):

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau.

Dessa maneira, a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante conforme explicita Saviani (2009).

Em relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores, Gatti e Barreto (2009) indicam que, somente após 1960, é que se encontra a legislação orientadora. Nesse contexto, as Leis n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), 5.540/68 (BRASIL, 1968), 5.692/71 (BRASIL, 1971) e 7.044/82 (BRASIL, 1982) estabeleceram normatizações em níveis federal e estadual.

A Educação Básica, no Brasil, foi reformulada pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que extinguiu as Escolas Normais. A formação, por conseguinte, passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério. Com essa mudança, tal formação perdeu sua especificidade, gerando um currículo disperso, tornando a parte da formação distinta muito reduzida (GATTI; BARRETTO, 2009).

O sexto e último período é denominado, por Saviani (2009), de “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores”. Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores, no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006, como também destaca Saviani (2009).

Em 1996, com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências do período anterior. E, somente a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente (GATTI; BARRETTO, 2009).

É importante destacar aqui a exigência, pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), de nível superior para os professores da educação básica, expressa em seus artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

O desenvolvimento dos professores, no que tange a sua formação, está intimamente relacionado às condições das instituições às quais estão ligados, e essas instituições são regidas pelas legislações. Dessa forma, é em consonância com as políticas públicas de formação vigentes que o desenvolvimento profissional e formativo dos professores ocorre.

Entretanto, há, também, movimentos de associações e entidades, que foram sendo constituídos, a partir de 1990, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/Anfope, que, desde essa época, vem definindo princípios gerais em torno da formação de professores, favorecendo, assim, o avanço das discussões. Dentre esses princípios, destacamos:

1. a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
2. a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
3. a gestão democrática da educação deve estar presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
4. a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
5. a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como lócus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
7. a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
8. a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
9. a proposta da Base Comum Nacional como matriz de formação para a formação de todos os profissionais da educação. (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-21).

Os posicionamentos da ANFOPE, assim como de entidades e/ou associações (ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR¹, entre outras), além dos estudos desenvolvidos por André et al. (1999), André (2007), Freitas (2007), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Abdalla (2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b) e Weber (2015), têm mostrado pelo menos duas perspectivas de análise: a qualidade da escola pública, prevendo a qualificação dos trabalhadores frente às transformações do mundo contemporâneo; e a melhoria educacional, tendo em vista a formação de cidadãos críticos, que possam tomar decisões e contribuir de modo significativo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O que passa, certamente, pela formação dos sujeitos e de suas identidades profissionais.

Diante dos movimentos das entidades para a formação e a valorização do magistério, assim como dos estudos e pesquisas que se voltam para discutir e debater, em especial, as implicações das políticas públicas para a formação docente, é importante destacar as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”², que foram instituídas em 2002 (BRASIL, 2002). E destacar, também, a sua preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuavam naquela época, na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco na formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI; BARRETTO, 2009).

Nessa direção, inclinamos o olhar para o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), aprovado pela Lei 10.172, e que apresenta as Diretrizes e Metas para a educação nacional, enfatizando a valorização do magistério e, também, dando autonomia

¹ Além da ANFOPE, existem, como já afirmamos, outras associações e/ou entidades que vêm lutando para a formação de professores em nosso país. Dentre elas, citamos: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes de Universidades Públicas Brasileiras, ou seus representantes formalmente designados (FORUMDIR).

² Mais adiante, teceremos comentários sobre as “Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015a), e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b).

ao Estado, Distrito Federal e Municípios para elaboração dos planos de educação com duração de 10 anos. No entanto, suas metas foram consideradas deficientes para satisfazer a educação brasileira e pouco fez a respeito da formação e valorização do magistério.

Conforme indica Abdalla (2015), é necessário também levar em conta, neste cenário, que o Ministério da Educação/MEC desenvolveu, em 2005, “n” programas para a formação inicial e continuada de professores, tais como:

a) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; b) o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação; c) o Proinfantil; d) a Pró-Licenciatura; e) o Pro-Ifem; f) o Programa Universidade para Todos; g) o Pró-letramento: Mobilização pela qualidade da educação; h) o Programa Universidade Século XXI; i) o Programa de Consolidação das Licenciaturas – ProDocência; j) a TV Escola; l) o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); m) a Educação no campo; n) a Educação indígena. (ABDALLA, 2015, p. 193)

Foi, no âmbito desse contexto, que o curso de Pedagogia teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) promulgadas, em 15 de maio de 2006, pela Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2006a). Essas Diretrizes definiram princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos, entre outros aspectos, conforme o art. 1º (BRASIL, 2006a).

Ainda em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/2006 (BRASIL, 2006b), que institucionalizou, conforme Freitas (2007, p. 1210), “a formação superior em programas de educação à distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias”. E, segundo a autora, é hoje o “centro da política de formação em serviço” (p. 1210).

Mais para frente, em 2007, acentua Abdalla (2016a), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (BRASIL, 2007a), e sua complementação, o Decreto Presidencial n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, e que prevê, também, programas de formação inicial e continuada de profissionais de educação.

Ainda, segundo a autora (ABDALLA, 2016a), não dá para desconsiderar os três grandes eventos que serviram, nos últimos anos, de subsídios para a organização da educação nacional, para construir o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e debater a formação e valorização do magistério, quais sejam: a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, as Conferências Nacionais de Educação (Conae/2010 e 2014), e, atualmente, a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape 2018), cujos

resultados foram procedentes de várias conferências municipais, regionais e estaduais de educação.

Também é importante assinalar a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009 (BRASIL, 2009), dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. O MEC tem a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto propôs, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes. Projetos estes que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11).

Em 2010, o MEC cria o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2010a), que, inicialmente, ocorre nas universidades públicas e que agora se estende para as privadas. Atualmente, a CAPES subsidia este Programa, que pretende, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente,

propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo.

Mais tarde, o PNE (BRASIL, 2014) apresenta 20 (vinte) metas, com uma visão sistêmica da Educação, que deverá ser cumprida no prazo de vigência desse Plano. O mesmo foi baseado nos censos nacionais de educação básica e superior, mais atualizados, disponíveis na data da publicação da Lei, que institui o PDE (BRASIL, 2008), e que incentiva, também, a formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação. Cada meta apresenta diversas estratégias, mas aqui faremos a reprodução somente de alguns de seus fragmentos, para compreendermos as perspectivas que se colocam para a educação como um todo:

Esse Plano ficará vigente pelos próximos 10 (dez) anos e suas Diretrizes para 2014/2024, então estabelecidas no art. 2º da Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010b), mas que foram reafirmadas, com algumas mudanças, pelo art. 2º da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), conforme segue:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; e X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

É importante assinalar, também, que o PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) discute a valorização dos profissionais da educação, incluindo as políticas, a formação, a carreira, os salários e as condições de trabalho. Neste sentido, as metas 15 a 18 incidem, diretamente, como aponta Dourado (2017, p. 136), “[...] na valorização dos profissionais da educação, envolvendo, portanto, os profissionais do magistério e os demais profissionais como formação técnico-pedagógica, em sintonia com a LDB”.

Nesse sentido, a **Meta 15** pretende garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, a política nacional de formação dos profissionais de educação. Dourado (2017) explicita que há um esforço para que se consolide esta política, e, nesta direção, o Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), representa um “passo importante”, pois abre a perspectiva para todos os “profissionais da educação”: professores, pedagogos e funcionários da educação. Segundo Dourado (2017, p. 140): “Representa um passo importante em direção à visão global e sistêmica que se deve conferir a uma Política Nacional a se articular à institucionalização do Sistema Nacional de Educação, prevista no PNE”.

A **Meta 16** pretende que se forme, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir, a todos, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e as demandas dos sistemas. É previsto, por exemplo, bolsas de estudo para pós-graduação dos profissionais de educação.

A **Meta 17** se volta para a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar os seus salários com os demais profissionais que possuam escolaridade equivalente (até o final do sexto ano de vigência do PNE). E, neste caso, como afirma Dourado (2017), está sendo importante a constituição do Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme estipula a estratégia 17.1.

E, por último, a **Meta 18** assegura, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e da educação superior pública de todos os sistemas de ensino. Para a educação básica, deve-se tomar como referência o piso salarial nacional profissional. Segundo Dourado (2017, p. 150): “[...] estima-se que, declaradamente, 16 estados possuem Plano de Carreira e cumprem integralmente a Lei 11.738/08”, que é a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008).

Diante das metas do PNE 2014-2024, não podemos deixar de considerar, como já mencionado, que há novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tais Diretrizes foram aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015a) e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), tendo sido homologadas pelo MEC em junho de 2015. As

Diretrizes indicam como concepções norteadoras treze pontos, que aqui sintetizamos como:

- 1) consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, tendo em vista a complexidade da educação, de modo geral, e da educação escolar;
- 2) concepção sobre conhecimento, educação e ensino, para garantir o projeto de educação nacional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre os entes federados e sistemas educacionais;
- 3) igualdade de condições para acesso e permanência na escola, incluindo vários princípios que reforçam a liberdade, o pluralismo de ideias, a valorização do profissional de educação, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;
- 4) que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos possam cumprir um papel estratégico na formação requerida pelas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;
- 5) necessidade de articular as DCN para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as DCN para a Educação Básica;
- 6) os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
- 7) articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
- 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerente são ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- 9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação do trabalho;
- 10) a realidade concreta dos sujeitos, que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação;
- 11) a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental;
- 12) a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- 13) o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado. (BRASIL, 2015b, p. 21-22)

Segundo Dourado (2017, p. 8), essas concepções buscam uma maior organicidade das políticas e implicam “o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a

formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior...”. E, certamente, mostram avanços para a formação dos professores, apesar de tantos recuos que temos vivenciado atualmente.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nas últimas décadas, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. E está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática.

Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças. Contudo, ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino.

Diante dessa lógica formativa, acentuamos a questão-problema que norteia este estudo: “quais as representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente?”. E, na tentativa de respondê-la, compreendemos, assim, que as representações profissionais partem não só do contexto de formação, mas também dos desafios da implementação das políticas educacionais, assim como da prática profissional, conforme nos aponta Nóvoa (1996, p. 13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

De posse de tais elementos norteadores, referentes às políticas educacionais mais amplas e aquelas relacionadas à formação docente, apresentaremos, a seguir, o conceito de identidade (social e profissional), segundo Dubar (1997, 2005), Abdalla (2008, 2017b), entre outros, a fim de entender, como já mencionamos, as representações profissionais de professores atuantes no EF II sobre a identidade docente.

1.2 Da construção social da identidade

A construção de identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos. (DUBAR, 2005, p. 108)

Adotamos o conceito de identidade como o reconhecimento de filiação do sujeito a um ou vários grupos, junto com o significado emocional e de valoração ligado a essa filiação que envolve processos socioafetivos, cognitivos e valorativos que são implicados na organização singular do sujeito em interação com o ambiente social. (TADIFEL, 1983 *apud* CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 7)

Para analisar as representações profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente, descreveremos, brevemente, como se estrutura a construção social da identidade. A investigação sobre os processos identitários envolve várias dimensões e sustenta-se pela articulação do encadeamento desses diferentes aspectos. Desse modo, na tentativa de explorar tais dimensões, esta pesquisa se apoiará nas contribuições de Dubar (1997, 2005), Abdalla (2008, 2017a, 2017b), entre outros.

Em seu livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Dubar (2005) aborda a questão das identidades desde sua formação primária, ou seja, desde a primeira infância até a vida adulta. Adotando o ponto de vista da psicologia genética e, principalmente, os estudos realizados por Piaget (1984), o autor ressalta que essa socialização inicial marcará a vida do indivíduo até a fase adulta. De acordo com o Dubar (1997, p. 13): “A identidade humana não é dada, no ato do nascimento. Constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida”.

O autor, com base em Mead (1933), esclarece a importância da socialização durante a construção de uma identidade. Esta acontece em três períodos na e pela interação ou comunicação com os outros, sendo que o primeiro momento se dá quando a criança começa a entender os papéis desenvolvidos por aqueles que lhe são próximos. Um segundo momento acontece quando a criança sai dos jogos simples e começa a compreender os jogos com regras, ascendendo a um novo entendimento do outro. E o último momento da socialização constitui-se quando o sujeito se reconhece como parte integrante de uma determinada comunidade.

Dubar (2005, p. 93) ainda afirma que, para Mead (1993), a socialização amplia-se, ao mesmo tempo, que a individualização, pois quanto mais o sujeito se reconhece, melhor se integra ao grupo. Faz-se importante notar esse duplo movimento pelo qual os indivíduos se apropriam subjetivamente de si e do mundo social (SANTOS, 2005).

Dessa forma, a questão da construção de perfis identitários como processo social constitui uma discussão fundamental no pensamento contemporâneo. Neste sentido, também, é preciso compreender que a identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, em uma dualidade: a identidade pessoal ou a identidade para si, e a identidade para os outros (DUBAR, 2005).

Para Cruz e Aguiar (2011), na teoria da identidade de Tadjfel, de acordo com uma das epígrafes anteriores, o sujeito aprende com o coletivo da sociedade, nos perímetros e nas circunstâncias de um tempo histórico e, também, com os grupos aos quais pertence: o país e a cidade de nascimento, a família, a vizinhança da residência, a escola que frequenta, o ambiente de trabalho e os outros espaços sociais.

Nessa dinâmica consideram-se os *processos biográficos*, a identidade para si, ou seja, o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser, e os *processos relacionais*, a identidade para outro, isto é, quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui, conforme afirma Abdalla (2008, 2017b), apoiando-se em Dubar (2005).

Essa dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Esse processo não é estável, nem linear; pelo contrário, apresenta-se complexo e dinâmico, na medida em que, em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma. E, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda-se de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias (SANTOS, 2005).

Tal processo é orientado por regras que ditam quais os dados considerados pertinentes, qual a forma de incorporação e quais as mudanças a considerar. As normas referidas baseiam-se em quatro princípios:

O princípio da autoestima ou todos os sujeitos procuram manter uma relação estável entre as suas aspirações e a sua capacidade de realização.

O princípio da continuidade, segundo o qual as modificações incorporadas no processo de construção identitária devem ser coerentes com o desenvolvimento da mesma identidade.

O princípio da distinção, referindo que o sujeito reconhecerá os elementos únicos da sua identidade.

O princípio da eficácia ou o sujeito tentará manter uma estrutura identitária caracterizada pela competência e pelo controle em termos sociais. (SANTOS, 2005, p. 128)

A noção de identidade parece responder, então, a um duplo desejo. O desejo da singularidade e, concomitantemente, a necessidade de participação do indivíduo nos ideais e modelos considerados positivos para determinado grupo (DUBAR, 2005).

Dessa forma, cada geração precisa socializar-se a si própria, tendo por base os modelos culturais transmitidos pelas gerações precedentes. Como afirma Abdalla (2008, p. 27): “Reconhece-se, assim, que a construção da identidade é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos”.

A identidade assume-se, assim, como um processo em que o reconhecimento, a valorização e a confirmação dos outros nos impele a uma negociação interna ou externa nas configurações identitárias que assumimos. Essa teoria demonstra os impactos das transformações históricas do século XX na vida dos indivíduos, nas relações estabelecidas entre os mesmos e no processo de construção de identidades sociais e profissionais. Nessa perspectiva, compreendemos a identidade como o resultado de um processo das interações vividas por esse sujeito ao longo de seu processo de socialização (DUBAR, 2005). Como ainda nos indica Abdalla (2008, p. 28):

A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, e coexistem de forma complexa: uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas. Marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros).

Em suma, a utilização de formas identitárias entendidas como sistemas de significado, particularmente típicas, que estruturam as narrativas biográficas e permitem esquematizar as configurações relacionais sociais, tendo em conta a pluralidade de formas/configurações identitárias de acordo com o tempo e o contexto têm sempre o mesmo objetivo: a identificação do eu, distinguindo-o do outro (DUBAR, 1997, 2005).

Diante disso, pontuamos a importância de trocar experiências subjetivas e intersubjetivas, chamadas coletivas/sociais. Por isso, quando investigamos as diversas situações-problema com nossos pares, conforme assinala Abdalla (2006, p. 46), “[...] tomamos consciência de nossas intenções e ações na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais e profissionais”. Desse modo, somos “reconhecidos pelo outro, e juntos transformamos o meio onde estamos inseridos” (p. 46).

Por fim, concordamos com Santos (2005), quando indica que a questão da construção de perfis identitários como processo social constitui uma discussão fundamental no pensamento crítico contemporâneo, destacando um elevado número de subconceitos inerentes à teoria da identidade, tais como: autoconceito, categorização, protótipos, estereótipos, representação social, profissional, entre outros. A socialização é, portanto, neste ponto de vista, um processo de construção identitária amplificado não só pela família ou pela escola, mas, de igual modo, pelo indivíduo que negocia e reinterpreta os vários sistemas tipificados, opções de conduta, ambivalências em sentimentos de pertença e referência, definindo, assim, uma identidade pessoal e uma forma singular de se mover e ler a realidade social (SANTOS, 2005).

A identidade social não é senão o “[...] resultado por vezes estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Para compreender melhor este estudo, pretende-se, a seguir, aprofundar a reflexão acerca da (re) construção da identidade do professor para a análise dos dados da pesquisa, a fim de refletirmos sobre as representações profissionais dos professores a respeito de sua identidade docente, conforme já mencionado.

1.3 Indicando alguns aspectos fundamentais para a reflexão sobre a identidade docente

A identidade profissional pode ser definida como uma rede de elementos particulares das representações profissionais, rede especificamente ativada em função de uma situação de interação e para responder a uma intenção de identificação/diferenciação com/de grupos sociais ou profissionais. (BLIN, 1997, p. 187)

Consideramos, também, que a construção da identidade profissional encontra-se, assim, atravessada por representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação, que sustentam efeitos de normalização e/ou de polarização, como vimos), e resulta de um processo de socialização. Processo este que é caracterizado pelas atribuições do(s) outro(s), pelo modo como o sujeito passa por suas experiências, reage e se adapta a essas atribuições, ou pela capacidade que assume na medida em que se autodefine. (ABDALLA, 2016a, p. 20)

A construção de formas identitárias é um aspecto analítico na obra dos diversos autores (BLIN, 1997; DUBAR, 1997, 2005), que se debruçam sobre a questão da *identidade profissional*. De acordo com Santos (2005), o contexto organizacional é uma arena fértil para a operacionalização do processo de identidade profissional e do processo de construção de perfis identitários. Posto isso, optaremos, neste estudo, com base nos dados da pesquisa, pela articulação entre a trajetória individual e profissional dos sujeitos, para compreendermos as representações profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente.

Alves *et al* (2007) indica que o termo “sociologia das profissões” compreende as ideias de emprego (inglês: *occupations*), das profissões liberais (inglês: *professions*) e ofício (francês: *métier*). Remete à história, mais precisamente ao século XI, quando o trabalho conciliava as artes liberais e mecânicas, reunindo em uma mesma corporação artesãos e trabalhadores intelectuais, originando, daí, o termo “profissão”, nascido dos rituais de fé dos juramentos proferidos nas admissões às corporações. Porém, após o nascimento das universidades – no século XIII – houve uma cisão entre artes liberais e mecânicas, derivando estratificações sociais de trabalho reproduzidas no decorrer dos tempos.

A *profissão*, segundo Dubar (2005), reveste-se de importância particular como dimensão da identidade dos indivíduos, principalmente quando se considera as novas configurações, que assumiu nos últimos anos: as condições de emprego e trabalho hoje

se modificaram e, conseqüentemente, isso condiciona de modo imperativo a construção das identidades sociais/profissionais. Buscar elementos de compreensão do trabalho e da formação, do mercado de trabalho e das relações profissionais, certamente contribuirá ao esclarecimento dos agentes intervenientes no processo de socialização e nas dinâmicas identitárias (ALVES *et al*, 2007).

Os primeiros estudos sobre a formação das identidades profissionais, de acordo com Dubar (2005), datam da década de 70, quando a preocupação sobre a formação profissional dos trabalhadores passou a se tornar um tema de grande relevância e preocupação tanto no âmbito acadêmico quanto social. Afinal, com o advento da revolução industrial, formar profissionais mais qualificados e capazes de atender às demandas da sociedade passou a ser um ponto de notável importância. Conforme Santos (2005, p. 131):

As primeiras análises relativas à construção da identidade de uma determinada profissão baseavam-se, essencialmente, no seu aspecto funcional e instrumental. As competências necessárias ao desempenho de uma tarefa profissional, descritas em referência a um quadro institucional ou organizacional específico, pareciam suficientes para a sua descrição nominativa e a respectiva categorização, em termos sociais e profissionais.

Ainda, de acordo com a autora, o sistema da ação profissional é fundamentado na existência de um referencial comum no campo profissional, permitindo ao trabalhador dispor de um sistema de informações, um campo representativo que lhe permite, pelos conteúdos que nele existem, orientar a sua atividade. Este denominador é comum e partilhado, de forma explícita e implícita, por um conjunto de elementos que pertencem ao mesmo contexto profissional e baseiam-se neste para comunicar, trocar informações, reconhecer e agir (SANTOS, 2005).

Utilizando os critérios dialéticos individuais/coletivo e aliança/oposição, Dubar (1997) propõe uma nova organização do conteúdo das configurações identitárias definidas por Sainsaulieu (*apud* DUBAR, 1997, p. 177):

Identidade de “refúgio” combina a preferência individual com a estratégia de oposição;
 Identidade “de fusão” combina a preferência colectiva com a estratégia de aliança;
 Identidade “negociadora” alia polarização no colectivo com uma estratégia de oposição;
 Identidade “de afinidade” alia preferência individual com uma estratégia de aliança.

Essas quatro configurações identitárias, apresentadas por Dubar (1997), podem ser interpretadas a partir de modos de articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva. Para o autor, a transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar. Esta transação subjetiva pode ser vivida pelo indivíduo em termos de continuidade, com projeções de si no futuro, ou por ruptura, quando não projeta para si um futuro dentro do espaço de produção passada de sua identidade. Na relação com a empresa/instituição, na transação objetiva, a continuidade ou a ruptura podem ser reconhecidas ou não, dando, assim, as características dessas quatro configurações identitárias.

De acordo com Alves *et al* (2007), a primeira configuração apresentada se caracteriza como uma identidade estável ameaçada, que na sua constituição tem na base uma identidade do tipo “distanciamento”. Os elementos que caracterizam esta forma identitária apontam para uma constituição identitária, que depende da cultura do mundo do trabalho. Os trabalhadores que se enquadram nesta forma têm uma identidade biográfica para si pautada e forjada no local de trabalho, na experiência, aprenderam o ofício na prática e, por este motivo, não valorizam a formação fora do local de trabalho. Necessitam saber que pertencem a um mesmo grupo, que executa o trabalho como eles mesmos o fazem. Esse grupo de profissionais estabelece uma relação muito direta com o local concreto de trabalho. O trabalho está, para eles, no centro da configuração identitária.

A transação objetiva supera a transação subjetiva, pois não vivem a progressão profissional, não se imaginam em outras funções ou buscando outros locais de trabalho. Diante disso, com as inovações, com a mudança de foco para “modelo de competências”, ficam com identidades dilaceradas. Reconhecem que não atendem mais aos desejos e expectativas dos superiores, mas não têm dentro de si a busca por outras posições e funções. Não são passivos, no sentido de se distanciarem das mudanças e exigências, mas reagem se defendendo e resistindo às mudanças, pois já se percebem excluídos (DUBAR, 2005).

Segundo o autor, nesta forma identitária, “[...] as suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de polivalência que lhes são propostas” (p. 275). A

transação subjetiva permanece orientada para a esperança de progressão futura, mas a transação objetiva depende totalmente das políticas institucionais.

A segunda forma identitária foi denominada pelo autor como uma identidade bloqueada, que se constitui na crise da configuração identitária fusional. Como trabalhador por ofício identificado totalmente com a instituição, bloqueia-se ante às exigências do novo profissional. Ao bloquear-se, executa atividades de forma repetitiva, burocrática, cumprindo tarefas de modo automatizado (ALVES *et al*, 2007).

A terceira forma identitária se constitui a partir da conformação como a atual, nas transações objetivas e subjetivas, como uma forma identitária que se mostra como “responsável pela sua promoção (mobilização)” (ALVES *et al*, 2007, p. 273). Esses trabalhadores têm uma história de mobilidade já construída. Dominam saberes profissionais, articulando teoria e prática, como também dominam os saberes da organização. Há uma continuidade entre a transação subjetiva e a transação objetiva. Há colaboração recíproca, empresa/instituição e funcionário (ALVES *et al*, 2007). Para Dubar (1997, p. 293), “a transação objetiva e transação subjetiva se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida pela empresa quanto socialmente legítima”.

A quarta configuração, de acordo com Alves *et al* (2007), constituída nas alterações/complementações do tipo identitário básico “afinitário”, mostra-se no quadro contemporâneo como uma configuração identitária “autônoma e incerta”. Esses trabalhadores têm certeza de que valem mais que o emprego que ocupam. Seus cursos de formação continuada nem sempre têm relação com os desejos da empresa/instituição e nem sempre esta sequer tem conhecimento que o funcionário está participando dessas novas formações. Estes trabalhadores não manifestam pertencimento à empresa. Por sua vez, a empresa percebe que eles não são motivados pelos interesses dela e que, provavelmente, não terão, ou não irão querer lugar no futuro da mesma.

Nesse caso, a transação objetiva está a serviço da transação subjetiva, o que Dubar (1997, 2005) coloca como uma antecipação da sua trajetória futura, não em função das oportunidades ou dos reconhecimentos oriundos de sua empresa atual, mas, essencialmente, com base em sua história passada e em suas formações anteriores. Buscam, em suas relações de trabalho e nas transações com seus superiores, os meios de consolidar e construir projetos pessoais, alheios às dinâmicas coletivas da empresa “negociatória” e se reconstrói numa situação de mudança.

Dessa maneira, compreendemos que a constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança de tal forma que o profissional estável pode se tornar ameaçador e o instável se tornar valorizado e fixado. Estes movimentos constituem construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 1997, 2005).

Teceremos, a seguir, algumas noções, conceitos e fundamentos da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), que servirão de auxílio para identificar este nosso objetivo de pesquisa: compreender as representações profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente.

CAPÍTULO II

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS: ALGUNS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A IDENTIDADE DOCENTE

Nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico, em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é a sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e as nossas necessidades e desejos. (MOSCOVICI, 2010, p. 30)

Para compreender como os professores do EF II compreendem a realidade, como indica Moscovici (2010), na citação acima, apoiamo-nos na Teoria das Representações Sociais/TRS elaborada pelo autor. Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos da teoria moscovicianiana, que darão alicerce para desenvolvermos reflexões sobre as representações profissionais da identidade docente.

2.1 Do significado das Representações Sociais/TRS

Elas (as representações) convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (MOSCOVICI, 2010, p. 34)

De acordo com Castro (2014), o texto inaugural da Teoria das Representações Sociais/TRS, intitulado “La Psicanalyse: son image et son public”, “[...] representa para a psicologia social um marco significativo, que manteve durante as últimas cinco décadas uma atualidade incontestada, própria dos clássicos nas ciências humanas e sociais” (p. 7).

A partir dessa obra, Moscovici (1978) retoma a noção de *representação coletiva*, elaborada por Durkheim (1898), que indica que as sociedades possuem formas específicas de organização, que influenciam diretamente na maneira de pensar, agir e se comportar dos sujeitos que nela habitam. A releitura de Durkheim permitiu que a consideração da vida cotidiana e suas múltiplas complexidades estabelecesse um novo paradigma para a

psicologia social e as ciências humanas e sociais como um todo. O cotidiano apreendido por Moscovici é dinâmico e se move intensamente entre as duas categorias fundamentais de tempo e espaço (CASTRO, 2014).

Sobre isso, Moscovici (2010, p. 48) destaca que:

[...] as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo.

Paradoxalmente, Moscovici, como afirma Alba (2014), não aborda a psicanálise em si, mas a forma como o homem comum constrói seu pensamento a partir do campo de conhecimento que tem acesso, considerando a teoria freudiana. É um bom exemplo de como a ciência torna-se parte do senso comum sem, necessariamente, contrapor-se aos esquemas tradicionais de pensamento, tais como a religião ou a política.

Durkheim (*apud* MOSCOVICI, 1978, p. 25) “não associava a especificidade do pensamento social com o pensamento de cada indivíduo”. Para esse autor, a Psicologia Social precisava, apenas, estudar “[...] de que modo as representações se atraem e se excluem, se fundem umas com as outras ou se distinguem”, diferentemente de Moscovici (1978), que analisava o fenômeno concreto e articulava o pensamento social com o senso comum da população francesa.

Nota-se que Moscovici (1978) investiga a gênese do senso comum, por meio das representações, das ideias e dos pensamentos; uma vez que, para o autor, uma representação social “[...] é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns” (p. 25).

Dessa maneira, podemos compreender que as Representações Sociais designam um fenômeno dinâmico, cotidiano e informal de um senso comum, um saber prático orientado para a comunicação de um determinado ambiente social (JODELET, 2001). Assim, destacamos a relevância de compreender que as representações sociais dizem sobre um grupo delimitado em uma sociedade específica, como afirma Moscovici (1978).

A partir desse panorama traçado, constatamos que o termo *social*, usado por Moscovici (1978), ressalva a importância do caminho e/ou do porquê (da razão) de ser produzida tal representação, e não quem realmente produz o sentido do objeto. Pois “[...] para se poder apreender o sentido do qualitativo social é preciso enfatizar a função a que

ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete” (p. 76). Com isso, o autor explica que: “[...] a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (p. 77). De acordo com Blin (1997, p. 69):

Afirmar que as representações são também sociais, é marcar a especificidade da cognição social que questiona os objetos sociais distintos dos objetos inanimados, é propor que a natureza dos objetos diferencia os processos envolvidos. [...] as representações sociais são conhecimentos particulares que podem ser modificados de acordo com as relações simbólicas atualizadas em uma dada situação. Além disso, o caráter pluridimensional da teoria das representações sociais torna uma estrutura de significado relevante para interpretar a complexidade das situações sociais.

A despeito desse complexo fenômeno, Moscovici (2010, p. 43) explica que “[...] quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta”.

Convém atentar que, para se compreender as representações sociais, é preciso compreender, também, seus conceitos fundantes, que sustentam a TRS (MOSCOVICI, 1978), conforme explicitaremos a seguir.

2.2 Dos conceitos fundantes das Representações Sociais

As três dimensões – informação, campo de representação ou imagem e atitude – da representação social da Psicanálise fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido (MOSCOVICI, 1978, p. 71).

As três dimensões da arquitetura básica do conceito de representação social são: (1) *informação*, ou seja, os conhecimentos básicos sobre um determinado tema; (2) *campo de representação*, isto é, a imagem que expressa a organização do conteúdo da representação e permite conceber o caráter do conteúdo, suas propriedades qualitativas, imaginativas, integrando as informações em diferentes níveis de organização; e a (3) *atitude*, que significa a produção que diferencia os sujeitos, sejam indivíduos ou grupos. Essa organização varia de acordo com o contexto em que elas são produzidas, os meios pelos quais são obtidas e a intensidade e qualidade dos elementos que as compõem (JESUÍNO, 2011).

As *informações* podem variar seu sentido quando as internalizamos, pois as ideias são expostas, mas psicologicamente cada um toma para si uma forma “[...] de representação e distingue entre os sistemas cognitivos usuais” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). Para tanto, o autor explica que essas informações são organizadas diversamente, conforme o modelo social e cultural de uma sociedade, pois “[...] a representação social se mostra como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo coro coletivo de que cada um faz parte, queira ou não” (p. 67).

O *campo de representação*, conforme explica Abdalla (2008), é o momento em que se incorporam “[...] as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado” (p. 20). Moscovici (1978, p. 69) destaca que essa é uma dimensão, que se caracteriza pela “unidade hierarquizada de elementos”. Com isso, entendemos que o campo de representação está associado ao sentido que atribuímos à informação/conhecimento do objeto em questão.

A *atitude* é considerada a dimensão mais frequente e duradoura e, de acordo com Jesuíno (2011), a mesma atitude, “seja ela de neutralidade, de aceitação ou rejeição” poderá “contribuir para uma imagem redutora, estereotipada, do objeto intencionado” (p. 36). O autor destaca, ainda, que, “[...] na verdade, nem todos têm a mesma informação, ou seja, os mesmos conhecimentos básicos sobre um tema”.

Observamos, assim, a importância dessas dimensões na construção das representações sociais, pois o “senso comum é a ciência tornada comum”, como destaca Moscovici (1978, p. 60). As representações sociais “[...] convencionalizam os objetos, pessoas, ou acontecimentos que encontram” (p. 34), conforme este autor, estabelecendo concepções. As representações sociais, também, são “prescritivas” (p. 36). Em nosso cotidiano recebemos diversas instruções/normas que podem gerar/impor um sentido/representação a um determinado objeto. Pois, como afirma Moscovici (1978), “[...] as representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, recitadas e rerepresentadas”.

Com isso, explicitaremos, a seguir, os processos de objetivação e ancoragem, que auxiliam o entendimento da noção de *representação social*, porque “[...] esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o nossa própria esfera particular, em que nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e

depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar...” (MOSCOVICI, 1978, p. 61).

2.2.1 Dos processos de objetivação e ancoragem

Se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais. (MOSCOVICI, 1978 *apud* VALA, 2004, p. 473-474)

Para responder à questão deste trabalho – Quais são as representações profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre sua identidade docente? – orientamo-nos por meio de um duplo mecanismo de natureza psicológica e social, que Moscovici (1978) considera como sendo a *objetivação* e a *ancoragem*, no qual observa que é neste processo que o desconhecido se torna familiar.

A *objetivação*, um processo mais operante que a ancoragem, “[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 71). Refere-se à trajetória organizativa, em que os elementos adquirem materialidade e transformam-se em imagens de uma realidade natural. Enfim, nesse momento, como diria Moscovici (1978, p. 74), “[...] as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido e objetos reais, aos quais somente nós podemos dar sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam”.

Já *ancoragem* é o meio pelo qual é atribuído sentido ao objeto, ou seja, “[...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978 p. 61). Percebemos, então, que, para que isso ocorra, é necessário organizar e selecionar as informações, que, de certo modo, apresentam-se, ainda, abstratas, e depois, associá-las a um campo de representação ou imagem.

Dessa forma, Moscovici (1978) chamou esse movimento de *núcleo figurativo*. Neste sentido, aparecem, como afirma o autor: “[...] fórmulas e clichês que sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir” (MOSCOVICI, 2010, p. 73).

Percebemos, então, que, para dar um sentido ao objeto, precisamos organizar e selecionar as informações, que, de certo modo, apresentam-se, ainda, abstratas em nosso pensar, e depois, associá-las a um campo de representação ou imagem. O que quer dizer concretizar o sentido que atribuímos a este objeto. A objetivação refere-se à trajetória

organizativa em que os elementos adquirem materialidade e transformam-se em imagens de uma realidade natural. Enfim, nesse momento, como diria Moscovici (1978, p. 74), “[...] as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido e objetos reais, aos quais somente nós podemos dar sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam”.

Para Moscovici (1978, *apud* VALA, 2004, p. 465-467), essa trajetória para chegar à naturalização do objeto é desenvolvida em três fases: “construção seletiva, esquematização e naturalização”. A primeira fase, nomeada como *construção seletiva*, é caracterizada pela seleção e descontextualização das informações absorvidas de diversas formas, das crenças constituídas por sua cultura e das ideias acerca do objeto em questão. Com isso, somente parte da informação é utilizada.

No caso da segunda fase, a *esquematização* ou *esquematização estruturante* é o momento de organização dos elementos e das informações constituindo, assim, (...) “um padrão de relações estruturadas” (p. 466). Para Moscovici (*apud* VALA, 2004, p. 466), essa fase é considerada como um “esquema ou nó figurativo”, e favorece o aparecimento de uma estrutura conceitual da imagem, criada individualmente por meio de suas relações e comunicações.

E, por fim, a *naturalização*, que, segundo Vala (2004, p. 467), retrata “[...] os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações, que se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade”. Nesse momento, o objeto materializou-se, e a percepção que tínhamos era inicialmente abstrata e, agora, sua representação foi construída, apresentando-se no mundo com um sentido valorativo pelo construtor da imagem, como enfatiza Moscovici (1978).

A seguir, trataremos das Representações Profissionais (BLIN, 1997; SILVA 2003; ABDALLA, 2008) e sua importância para a constituição identitária dos professores atuantes no Ensino Fundamental II.

2.3 Das Representações Profissionais à Constituição Identitária

As identidades profissionais conferem especificidade aos diferentes grupos profissionais, consubstanciando-se a partir da ativação das representações, quer dos sujeitos que integram esses grupos, quer da dos outros sociais e profissionais. Sendo as representações profissionais, em grande medida, elaboradas e explicitadas em referência aos contextos profissionais. (SILVA, 2003, p. 575)

O estudo das representações profissionais é uma forma, entre outras, de compreender as identidades profissionais. (BLIN, 1997, p. 169)

Para responder à questão deste trabalho – *Quais as representações profissionais que os professores atuantes no Ensino Fundamental II têm sobre sua identidade docente?* – orientamo-nos por meio de processos fundamentais da teoria proposta por Moscovici (1978) e pelos conceitos de *identidade social/ profissional*, de Dubar (1997; 2005), e *representação profissional*, de Blin (1997).

Partimos do entendimento de que as representações consideradas em um campo profissional são sociais, porque são construídas e compartilhadas em grupos. Por outro lado, a conceitualização das representações sociais se revela insuficiente para ser transferida para a problemática das atividades profissionais; assim, o recurso à noção de *representações profissionais*, construída por Blin (BLIN, 1997). Consideramos, também, aqui, as palavras de Silva (2003, p. 575), quando revela que as:

Investigações efetuadas junto de diversos grupos têm dado conta da estruturação de diferentes estratégias face aos contextos profissionais e à formação. Ou seja, a identidade profissional relativa a um grupo social que partilha um ofício comum não se esgota numa estratégia única para todos os sujeitos que o integram, antes se traduz em diferentes estratégias de acordo com a forma como os atores desse grupo se relacionam com a instituição e com a organização, com o futuro e com o modo como esses atores experienciam, elaboram e explicitam essas articulações.

Desse modo, as *representações profissionais*, segundo Blin (1997), são sempre específicas para um contexto profissional, e são definidas como conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas a objetos que são significativos e úteis para a atividade profissional e organizados em um campo estruturado com um significado global. É importante entender, então, que todos têm representações sociais de profissões, e que essas são constituídas por crenças, valores atribuídos, padrões fixos.

Essas representações sociais se tornam representações profissionais, quando se começa a praticar uma profissão. Há uma mudança nas representações sociais que se tornam funcionais e correspondem à realidade da profissão. Existe, assim, uma ruptura entre representações sociais e representações profissionais. As representações não são mais um conhecimento de bom senso, mas têm uma relação de significado e implicação em uma atividade profissional. As representações profissionais são fortemente contextualizadas, são construídas e usadas durante trocas entre pares e somente neste contexto. Ou seja, são específicas do contexto profissional onde elas fazem sentido.

Silva (2003 *apud* ABDALLA, 2008, p. 39) enfatiza que as representações profissionais integram três dimensões:

- 1) funcional - relativa a objetos ativados no exercício da atividade profissional e de seu significado na prática;
- 2) contextual - relacionada à organização, instituição, papéis, ideologias e atividades;
- 3) identitária - que dizem respeito às motivações, projetos, competências profissionais, ideal profissional, e colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais.

Dessa forma, compreendemos que, para se adaptar, comunicar e agir em uma situação profissional, o indivíduo constrói representações profissionais compartilhadas com outras pessoas. Qualquer atividade profissional é constituída de múltiplas interações entre indivíduos e entre grupos, o que pressupõe as representações profissionais. Estas representações suportadas por palavras, transmitidas em imagens, circulam no discurso e cristalizam em práticas. As representações profissionais não se relacionam com o funcionamento de um sujeito isolado, mas integram-no como parte de um sistema maior que inclui suas relações e o contexto institucional que define papéis, normas e *status* (BLIN, 1997).

Blin (1997 *apud* SILVA, 2003, p. 90-91) reforça que as representações profissionais, enquanto representações sociais, assumem quatro funções fundamentais:

- 1) participam, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional – constituindo uma base de comunicação profissional, permitindo, assim, a compreensão dos atores em jogo no desenvolvimento de suas atividades, sem necessidade de explicações sistemáticas. Esta função mobiliza mais os saberes experienciais, quanto menos estruturados se encontram os saberes científicos e técnicos que se tem como referência;
- 2) definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais, assegurando as suas especificidades (identidades, ideologias, territórios) no interior de um mesmo campo profissional, bem como a participação nos jogos institucionais;
- 3) orientam as condutas e guiam as práticas profissionais, integrando componentes avaliativos e atitudinais da representação. Assumem funções de mobilização e de orientação, identificando e definindo objetos pertinentes para o exercício da profissão intervindo na definição da situação profissional para a realização das tarefas;
- 4) permitem, a *posteriori*, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais, legitimando e explicitando as rotinas. Estas representações, através da comunicação profissional, reforçam as pertenças grupais, ao mesmo tempo, que mantêm as distâncias sociais face a outros grupos. (BLIN, 1997 *apud* SILVA, 2003, p. 90-91).

Entendemos, também, que as representações profissionais são expressões de uma prática e de suas ancoragens em um contexto profissional. Existe algum consenso de que as representações e as práticas são mutuamente exclusivas, mas enfatizar essa relação dialética não evidencia os processos e as condições para implementar essa relação (BLIN, 1997).

Na mesma perspectiva, concordamos com Abdalla (2017a, p. 177), que se apoiando em Blin (1997), entende que as representações profissionais são “[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”.

Para compreender melhor este estudo, pretendemos realizar uma incursão acerca das contribuições dos conceitos de *representações sociais* (MOSCOVICI, 1978), *identidade social/profissional* (DUBAR, 2005) e *representações profissionais* (BLIN, 1997), para a análise dos dados da pesquisa realizada, a fim de refletirmos sobre as representações profissionais desses professores atuantes no Ensino Fundamental II a respeito da sua identidade docente conforme já mencionado.

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação (especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas) deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção. (WOLCOTT, 1994, p. 386)

Este Capítulo tem por objetivo central revelar o trajeto metodológico, apresentando: a *natureza da pesquisa*; o *contexto* em que a pesquisa foi desenvolvida; a *caracterização* dos sujeitos (professores atuantes no Ensino Fundamental II); as *etapas percorridas* (aplicação do questionário de caracterização e entrevistas semiestruturadas); e o uso da *técnica da análise de conteúdo* (BARDIN, 2007).

Desse modo, é preciso pontuar que a pesquisa assume uma abordagem qualitativa. Com isso, acreditamos que esse tratamento nos levará a provocar as reflexões que Wolcott (1994) sinaliza na epígrafe acima.

3.1 Da natureza da pesquisa às opções metodológicas

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (MINAYO, 2001, p. 16)

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, conforme também esclarecem Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Ou seja, inclui os aspectos citados por Minayo (2001), na epígrafe acima, e permite a aproximação das razões pelas quais as pessoas dão sentido às crenças, valores, representações e atitudes. A opção por este modelo decorre do fato de centrarmos nossa análise nas representações profissionais da identidade decente atuantes no Ensino Fundamental II.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 70) indicam que o objetivo do pesquisador, em uma abordagem qualitativa de pesquisa, é buscar “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

Tomamos, ainda, os autores para explicitar as características que a pesquisa qualitativa reúne em sua essência. Em relação à primeira característica, os autores

destacam que “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). A coleta de dados na abordagem qualitativa depende, não exclusivamente, mas, principalmente, da dedicação do pesquisador. Para compreendermos as representações sociais/profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente, tornou-se essencial o contato que tivemos com os docentes durante a aplicação do questionário de caracterização e as entrevistas semiestruturadas.

Quanto à segunda característica, “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), consideramos ser necessário a descrição do processo investigativo, das pessoas que englobam a pesquisa. Pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados, como para a disseminação dos resultados”.

A terceira característica diz respeito, conforme os autores, a um maior interesse do pesquisador “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Para entendermos realmente o significado dos fenômenos, precisamos observar todo o processo de influências, interferências e como foram produzidas as representações de cada sujeito pesquisado sobre objeto em questão, tendo como prioridade o movimento contínuo e não o destaque do resultado final.

A quarta propriedade enfatiza, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50), que “[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. A investigação não pode estar imbuída somente de hipóteses e constatações antecipadas, caracterizando, assim, um rompimento aos paradigmas positivistas. Pois, o intuito é observar, colher os dados e analisar sem influenciar ou perspectivar uma resposta já pronta. Segundo, ainda, estes autores, “[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50).

A quinta característica indica que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Destacamos, assim, a necessidade de se compreender como as pessoas se posicionam dentro da realidade em que vivem. Nesta direção, a pesquisa qualitativa torna-se complexa, porque está mais interessada no sentido que as pessoas atribuem as suas vidas e na perspectiva de como cada um se posiciona dentro da realidade social.

Depois de mergulharmos no entendimento da abordagem qualitativa, como um instrumento fundamental de auxílio na investigação e na análise dos dados coletados, contextualizaremos, brevemente, o Ensino Fundamental.

3.2 Contextualizando o Ensino Fundamental

Os muitos e diversificados problemas que os anos finais do Ensino Fundamental enfrentam precisam, enfim, ser mais bem estudados e compreendidos. Essa fase de ensino, no Brasil contemporâneo, encontra-se duplamente marcada: de um lado, por sua constituição histórica, caracterizada pela manutenção de uma visão idealizada de aluno e de metas muito distantes da faixa etária dos 11 aos 15 anos e, de outro, pelo fato de os anos finais do Ensino Fundamental sofrerem os efeitos do processo de globalização e das reformas empreendidas no Estado e na Educação, que implicaram acentuadas dificuldades no processo de ensinar e aprender. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2012, p. 157)

Concordamos com os aspectos abordados pelo Relatório da Fundação Victor Civita (2012), intitulado “Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, principalmente, quando afirma que os anos finais do Ensino Fundamental sofreram “[...] os efeitos do processo de globalização e das reformas empreendidas no Estado e na Educação” (p. 157). E, para compreendê-los, pretendemos retomar, aqui, alguns elementos históricos e legais, que foram dando suporte ao Ensino Fundamental. Senão vejamos.

Do ponto de vista histórico são relativamente recentes as disposições legais que tratam da organização do ensino no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário, que era composto por, no mínimo, quatro séries, podendo ser ampliado para até seis séries.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, estabelece e garante, como dever do Estado, o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. E a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) dispõe, em seu artigo 4º, Título III, sobre a garantia “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), seguindo, então, as determinações da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), prevê, em seu artigo 205, a educação como direito de todo cidadão, visando ao desenvolvimento e preparo para a cidadania e incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. E, como dever do Estado e da família, com relação

à obrigatoriedade, tanto a Constituição quanto a LDB estabelecem os mesmos princípios. A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) trata do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, em seu art. 4º, como registramos a seguir:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996)

A partir de então, o Ensino Fundamental passou a ter a duração mínima de oito (8) anos e ampliou os seus objetivos, sendo que a obrigatoriedade para a matrícula de ingresso ao ensino fundamental com 8 anos de duração era aos sete anos de idade:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
 I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Dando continuidade à perspectiva de universalização da *educação básica*, em 2001, o Plano Nacional da Educação, Lei 10.172 (BRASIL, 2001), estabeleceu como uma de suas metas para a década 2001-2010: “Ampliar para *nove anos* a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001), com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças e um maior nível de escolaridade. Assim, no plano legal, a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica, iniciou uma série de encontros regionais sobre a ampliação do Ensino Fundamental até então com 8 anos de duração, para 9 anos. Nesses encontros, alguns estados, que já haviam implantado o ensino fundamental de 9 anos, em seus sistemas de ensino, apresentaram ponderações sobre suas experiências exitosas com a ampliação, sendo também promovidas discussões entre representantes das secretarias estaduais e

municipais sobre a ampliação. Além disso, os estados e municípios participantes recebiam um documento com as primeiras orientações e objetivos da ampliação, o qual foi analisado coletivamente em grande assembleia conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005).

Esses encontros foram o início de uma série de pareceres, orientações e documentos para a efetiva ampliação do ensino fundamental na maioria dos estados brasileiros no ano de 2006. A Lei nº 11.114/05 (BRASIL, 2005, p. 78) estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, alterando a LDB 9.394/96, em seus artigos 6, 30, 32 e 87, que passaram a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [...].

[...]

Art.87º

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública. (BRASIL, 1996)

O Ensino Fundamental passou a ser, assim, designado, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em que, simultaneamente, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio passaram a compor a Educação Básica. O Ensino Fundamental teve, em 2006, sua duração ampliada para 9 anos (BRASIL, 2006).

Mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013) ressaltam que o Ensino Fundamental é um direito de todo cidadão com vistas a sua formação, sendo interpretado, portanto, como um nível de ensino essencial, indispensável e imprescindível para o Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais). E é sobre o Ensino Fundamental II (EF II), que trata este trabalho.

A seguir, descreveremos o *locus* de desenvolvimento da investigação, tendo como referência a importância do contexto em que ocorreu a pesquisa.

3.3 Do contexto da pesquisa

A Escola é o contexto da produção docente, apesar dos problemas que o professor enfrenta, ou melhor, por conta desses mesmos problemas e da vontade de superá-los. (ABDALLA, 2006, p. 59)

O Sistema Municipal de Ensino de Santos foi instaurado em 2002, de acordo com a Lei nº 9.934/96 (BRASIL, 1996), e apresenta a seguinte estrutura funcional: a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o Conselho Municipal de Educação (CME), as Unidades Municipais de Educação Profissionalizante (UMEP) e a Unidade Municipal de Educação Especial (UME) (BRASIL, 1996).

A Secretária Municipal de Educação de Santos (SEDUC/Santos) tem por meta garantir o ensino de qualidade, com acesso e permanência dos alunos, tanto no Ensino Fundamental como na Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma gestão democrática, cujo princípio de participação leve os envolvidos a atuarem como responsáveis em discussões e elaborações de projetos. Com a autonomia das instituições em ações e projetos pedagógicos, bem como na gestão escolar e administração de recursos, procura-se, ainda, a inclusão de todos na escola e na sociedade a partir do direito à educação, ao ensino com qualidade e ao desenvolvimento de habilidades e competências de cada um (LIMA, 2017).

De acordo com Lima (2017), a rede de Santos conta com 39 unidades de educação de Ensino Fundamental, que atendem a 14.740 alunos do 1º ao 5º ano e 4.811 alunos do 6º ao 9º ano. Dentre o número de escolas de Ensino Fundamental (EF) há um total de 3 escolas exclusivas de EF II, atendendo do 6º ao 9º ano, e 23 escolas exclusivas de EF I e 13, que atendem do 1º ao 9º ano.

O Quadro 2, a seguir, apresenta o levantamento que realizamos sobre as escolas de Ensino Fundamental II (EF II) da cidade de Santos.

Quadro 2 - Levantamento das escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santos

Escolas municipais de Ensino Fundamental II de Santos	
Escola	Localização
UME Avelino da Paz Vieira	Zona Leste
UME Ayrton Senna da Silva	
UME Cidade de Santos	
UME Ednéa Ladevig	
UME Florestan Fernandes	
UME Mário de Almeida Alcântara	
UME Pedro II	
UME Lourdes Ortiz	
UME Vinte oito de Fevereiro	Zona Noroeste
UME Oswaldo Justo	
UME José da Costa e S. Sobrinho	
UME Dr. José Carlos de Azevedo Jr	
UME Martins Fontes	Morros
UME Irmão José Genésio	
UME Judoca Ricardo Sampaio	Área Continental
UME Monte Cabrão	

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br>

Diante das Escolas Municipais de Ensino Fundamental II, na cidade de Santos, selecionamos uma delas, que caracterizamos, brevemente, no item a seguir.

3.3.1 Da Unidade Escolar selecionada

A Unidade Escolar localiza-se no bairro do Saboó, no município de Santos, no estado de São Paulo. Trata-se da principal cidade da Baixada Santista, sendo que esta porção de território e o segundo conjunto de morros mais habitados de Santos. O bairro concentra a maior parte de dois Conjuntos Habitacionais: o Athiê Jorge Coury, popularmente conhecido como “Pé na Cova”; e a Vila Pantanal. O local tem como referencial o Cemitério da Filosofia, sendo o nome Saboó de origem indígena e significa “pouca vegetação” (SANTOS, 2016).

Nesse contexto, a Unidade Escolar (UE) estudada agrega do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao ciclo II da Educação de Jovens e Adultos na modalidade digital. Conta, em seu quadro de funcionários, com 115 professores, atendendo a 967 alunos (SANTOS, 2016). O Quadro, a seguir, apresenta maiores informações sobre a escola coletados no censo 2016:

Quadro 3 – Levantamento do Censo Escolar 2016

Infraestrutura	
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação escolar para os alunos • Água filtrada • Água da rede pública • Energia da rede pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Esgoto da rede pública • Lixo destinado a coleta periódica • Acesso á internet • Banda larga
Equipamentos	
<ul style="list-style-type: none"> • Computadores administrativos • Computadores para os alunos • TV • DVD • Copiadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroprojektor • Impressora • Aparelho de som • Projetor • Câmera fotográfica/filmadora
Dependências	
<ul style="list-style-type: none"> • 18 salas de aula • 131 funcionários • Sala de diretoria • Sala de professores • Laboratório de informática • Sala de recursos multifuncionais • Quadra de esportes descoberta • Cozinha 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca • Banheiro dentro do prédio • Sala de secretaria • Banheiro com chuveiro • Refeitório • Despensa • Almoxarifado • Pátio coberto

• Área verde	• Pátio descoberto
--------------	--------------------

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos. Disponível em <http://www.portal.santos.sp.gov.br/>.

A partir disso, é nosso propósito colocar, em evidência, os sujeitos de pesquisa, para que possamos conhecê-los mais profundamente e ampliar nossos horizontes. O próximo passo foi aprofundar, então, o conhecimento do perfil dos professores atuantes no Ensino Fundamental II, para compreender suas representações sobre a construção da identidade docente.

3.4 Dos sujeitos da pesquisa

A ausência de uma formação docente que favoreça o aprendizado de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício profissional está diretamente ligada às dificuldades para despertar, nos professores, conhecimentos para lidar com as transformações biológicas, afetivas, cognitivas e socioculturais do alunado, dificultando despertar, nos jovens, o interesse pelos assuntos escolares. (FUNDAÇÃO VICTOR CÍVITA, 2012, p. 156)

Os sujeitos eleitos para serem investigados foram bem definidos pela opção de se utilizar os professores atuantes no Ensino Fundamental II (EF II). Este fato deve-se, porque esta pesquisa faz parte de um Projeto maior, intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas”, conforme já mencionado. E, também, o mesmo está integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente (CIERS – Ed/FCC/UNESCO). Este Projeto tem desenvolvido pesquisas em torno das representações sociais/profissionais de professores sobre o trabalho e a profissão docente; assim como tem discutido questões em torno das políticas e programas de formação de professores, das práticas e (re) constituição identitária.

Este trabalho assumiu, com isso, um viés complementar para compreender as representações profissionais dos professores atuantes no EF II sobre a identidade docente.

O primeiro momento para a caracterização desses sujeitos foi o de especificar suas características para compreender seus movimentos e a cristalização de suas concepções,

para que fosse possível retirar evidências que pudessem fundamentar o estudo. Dessa forma a caracterização constitui uma fonte de informação rica e poderosa, conforme Lüdke e André (1986).

Diante disso, direcionamo-nos por um caminho em busca de questões fundamentais, que pudessem alcançar o objetivo deste estudo. Entretanto, para conhecer os sujeitos, de forma mais específica, aplicamos um Questionário de caracterização com 28 (vinte e oito) questões fechadas (APÊNDICE XII), relacionadas ao perfil socioeconômico, compreendendo: a faixa de idade dos sujeitos; o município de residência; o estado civil; a quantidade de filhos; entre outras. O objetivo é o de conhecer bem aos professores e conseguir aproximar-se mais de sua realidade pessoal. Alguns desses aspectos serão apresentados a seguir.

Em relação ao perfil dos professores³, o Quadro 4 apresenta os seguintes resultados:

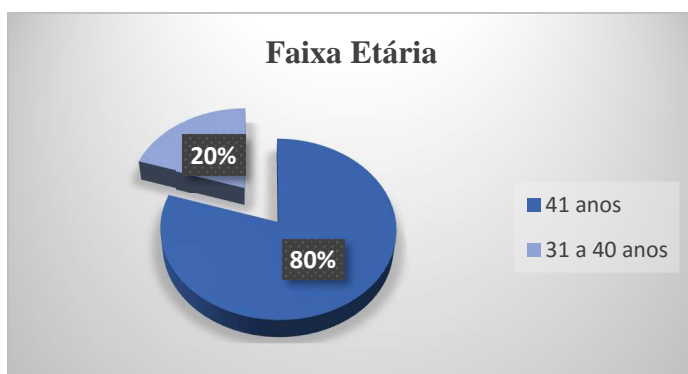
Quadro 4 – Perfil dos Professores

Professor	Disciplina	Faixa Etária	Sexo	Etnia
Salvador Dalí	Artes	41 anos ou mais	Masculino	Branco
Joel Rufino dos Santos	História	41 anos ou mais	Masculino	Negro
Maria Firmina dos Reis	Português	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Maria Gaetana Agnesi	Matemática	31 a 40 anos	Feminino	Branca
Cecília Meireles	Português	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Arquimedes	Matemática	41 anos ou mais	Masculino	Pardo
Issac Newton	Matemática	41 anos ou mais	Masculino	Branco
Rachel Carson	Biologia	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Cora Coralina	Português	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Serena Willians	Educação Física	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Sandra Jatahy Pesavento	História	31 a 40 anos	Feminino	Branca
Rosalinda Franklin	Biologia	31 a 40 anos	Feminino	Parda
Maria Beatriz do Nascimento	História	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Anita Leocádia Prestes	História	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Milton Santos	Geografia	41 anos ou mais	Masculino	Negro
Katherine Johnson	Matemática	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Ama Ata Aidoo	Português	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Rachel de Queiroz	Português	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Sueli Carneiro	Geografia	31 a 40 anos	Feminino	Negra
Laura de Mello e Souza	História	41 anos ou mais	Feminino	Branca

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES IV, V, XVI, XVII).

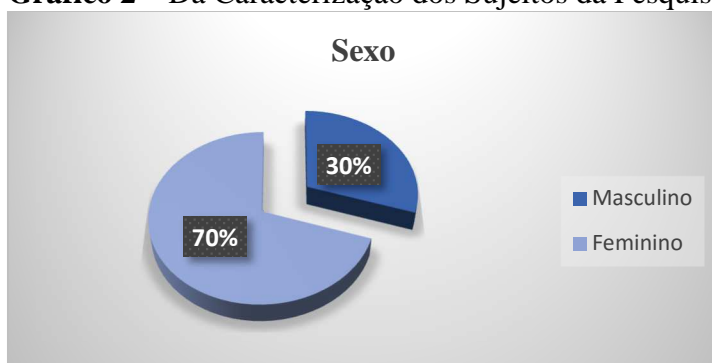
³ Para manter o compromisso de sigilo em relação à identidade dos professores, substituímos os nomes dos mesmos por nomes de personagens históricos referentes a cada uma das disciplinas desenvolvidas pelos sujeitos em questão. No Apêndice XX, é possível obter informações sobre os personagens acima denominados.

Gráfico 1 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação à faixa etária



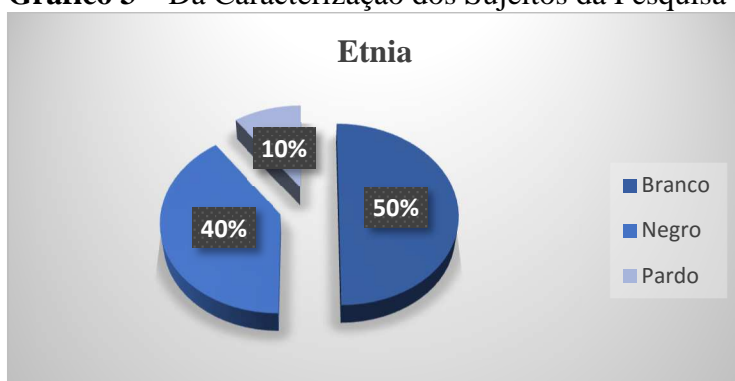
Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 2 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao sexo



Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 3 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação à etnia



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES IV, V, XVI e XVII).

A partir da análise dos dados coletados e expostos, no Quadro 4 e nos Gráficos 1, 2 e 3, pode-se notar que os respondentes ministram as disciplinas de: Artes (1), História (5), Português (5), Matemática (4), Biologia (2), Educação Física (1) e Geografia (2). As mulheres são a maioria, configurando 70% dos sujeitos, contrapondo aos 30% dos

homens. A maior parte dos professores do EF II entrevistados se considera brancos (50%), 40% negros e 10% pardo. A grande maioria (80%) tem mais de 41 anos, e a faixa etária de 31 a 40 anos representa apenas 20% (4 sujeitos).

Esses resultados são corroborados pelos dados fornecidos pela Prova Brasil 2015, que indicam que 88% dos professores atuantes na Rede Municipal da cidade de Santos são do sexo feminino, 49% têm entre 40 e 49 anos e 73% se consideram brancos. Quanto à faixa etária, os dados do Censo Escolar de 2010 apontam uma distribuição equilibrada dos professores por faixa etária, com um ligeiro predomínio para os de 41 a 50 anos (29,6%).

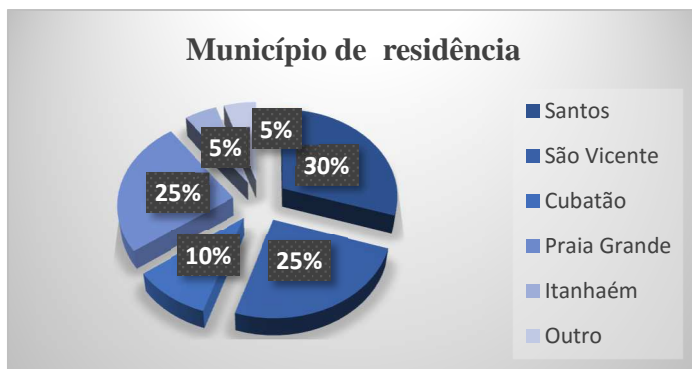
Sobre o perfil socioeconômico dos professores, a Tabela 1 apresenta os resultados a seguir:

Tabela 1 – Perfil Socioeconômico

		Quantidade	%
Local de residência	Santos	6	35%
	São Vicente	5	20%
	Cubatão	2	10%
	Praia Grande	5	25%
	Guarujá	0	0
	Bertioga	0	0
	Mongaguá	0	0
	Itanhaém	1	5%
	Peruíbe	0	0
	Outro	1	5%
Estado Civil	Solteiro	8	45%
	Casado	11	55%
	União Estável	0	0
	Separado	1	5%
	Viúvo	0	0
Número de filhos	Nenhum	7	35%
	Um	6	30%
	Dois	7	35%
	Três	0	0
	Quatro ou mais	0	0
Sexo	Feminino	15	75%
	Masculino	5	25%

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES VI, XVI e XVII).

Gráfico 4 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao município de residência



Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 5 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao estado civil



Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 6 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao número de filhos



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES IV, V, XVI e XVII).

A Tabela 1 e os Gráficos 4, 5 e 6 anteriores mostram uma distribuição desigual, tendo em vista que a maioria dos sujeitos ultrapassa as fronteiras de seus municípios para

trabalhar em Santos, sendo: 25% (5 professores) moradores de Praia Grande e São Vicente; 10% em Cubatão; e 5% (1 professor) em Itanhaém e/ou em outro município fora da Baixada Santista, rebatendo os 30% (7 professores) que vivem em Santos. A maioria dos sujeitos constitui família: 11 (55%) são casados; 1 (5%) separado (a); e somente 08 (40%) são solteiros. Os dados presentes, neste Quadro, revelam, ainda, que 7 (35%) docentes têm 02 filhos, 6 (30%) têm apenas 01 filho, e 07 (35%) dos respondentes não têm filhos.

Dessa forma, analisando o perfil dos sujeitos, objetivamos compreender melhor o objeto de estudo: as representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre sua identidade docente. A seguir, apresentamos a etapas da pesquisa.

3.5 Das etapas da pesquisa

Assim, ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der como processo de pesquisa e aprendizagem. (SEVERINO, 2009, p. 26)

Com o intuito de atingir aos propósitos dessa pesquisa, os instrumentos foram selecionados, para compreender as representações sociais/profissionais dos professores atuantes no EF II sobre sua identidade docente.

As estratégias de escolha dos instrumentos de pesquisa ocorreram de forma gradual, sendo divididas em duas etapas. Na primeira, foi aplicado um Questionário de Caracterização, com 28 (vinte e oito) questões fechadas, para conhecermos os professores do EF II da escola estudada. Na segunda etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) dos professores atuantes no EF II, que fizeram parte da primeira etapa da pesquisa. As questões referentes ao Questionário e às Entrevistas se encontram nos Apêndices VIII e IX deste trabalho.

Os instrumentos de coleta de dados estão apresentados, de forma sucinta, no Quadro 5, a seguir, acompanhado dos objetivos e dos respectivos procedimentos de análise.

Quadro 5 – Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos de pesquisa	Objetivos	Fundamentação teórico – metodológica
Questionário de perfil dos sujeitos	Coletar dados do perfil do sujeito: idade, município que trabalha e reside, estado civil, idade, número de filhos, grau de instrução, e outros.	TRS (MOSCOVICI, 1978); Dubar (1997; 2005) Blin (1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2003).
Entrevista	Coletar dados, por meio de um roteiro semiestruturado, para aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores.	TRS (MOSCOVICI, 1978); Dubar (1997; 2005) Blin (1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2003).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e na fundamentação teórico-metodológica.

Esses diferentes instrumentos possibilitaram, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003), a compreensão de forma mais detalhada das representações sociais/profissionais dos sujeitos, conforme Moscovici (1978) e Blin (1997) e da (re)constituição identitária, conforme Dubar (1997; 2005). Na primeira etapa, a seguir, relatamos e justificamos a utilização do Questionário como um dos instrumentos de pesquisa.

3.5.1 Do questionário de caracterização

Construir um questionário consiste traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2008, p. 121)

O Questionário é considerado um instrumento de pesquisa, que consiste, como afirma o autor da epígrafe acima, “[...] traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (p. 121), mas também é um instrumento, que contribui para a observação direta e extensiva. Como afirma Severino (2009, p. 125), “[...] é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião sobre os assuntos em estudo”.

Ainda, conforme o autor, é um forte instrumento de pesquisa, e é considerado, também, uma ferramenta bastante utilizada na área da educação, pois economiza tempo

e é de fácil análise. Em relação a esse procedimento estratégico, usamos a técnica de coleta de dados: aplicação de questionário.

No Quadro 6, a seguir, apresentamos os eixos de sistematização que o Questionário elaborado contemplou.

Quadro 6 – Sistematização dos eixos do Questionário de Caracterização

Objetivos		Questões	
Caracterização da Identidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos Professores atuantes no Ensino Fundamental II; • Motivos da escolha profissional; • Formação inicial e continuada; • Expectativas; • Meios utilizados para formação/atualização: <ul style="list-style-type: none"> -pessoal -profissional -pedagógica 	Qual a sua faixa de idade?	Como você se considera?
		Qual o seu estado civil?	Você tem religião?
		Número de filhos	Em que município você reside?
		Em qual (ais) município (s) você trabalha?	Você acumula cargo?
		Após o término da Licenciatura, que outro curso você fez?	Atualmente, que outro curso você gostaria de fazer?
		Qual o meio que você utiliza para se dirigir de casa ao trabalho?	
Contexto Social e de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do tempo 	Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao preparo de aulas?	Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?
		Para que finalidade você utiliza as mídias eletrônicas?	Como você ocupa seu tempo nas horas vagas?

		De que atividades você gosta?	Quais das atividades assinaladas acima, você pratica?
		Você lê por vontade própria?	
Percurso de Formação/ Trajetórias Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória de formação • Tipo de formação • Tipo de saberes valorizados 	Que tipo de Ensino Médio você concluiu?	Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?
		Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele?	Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio?
		Qual(is) licenciatura(s) você fez?	Há quantos anos você está lecionando?
		O motivo que te levou a optar pelo magistério	Como você participa da vida econômica da família?
		Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da sua renda mensal?	Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal familiar?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e nas questões de pesquisa (APÊNDICE XVI).

Consideramos, a partir disso, que os dados obtidos sejam válidos, uma vez que as representações sociais/profissionais com o foco na identidade docente podem ser um referencial significativo, para que possamos compreender a formação professores, seja inicial ou continuada, conforme aponta Abdalla (2006; 2008).

O instrumento, formado por 28 (vinte e oito questões) fechadas, tem o objetivo de identificar o perfil dos sujeitos investigados, em que a caracterização desses professores contribuiu para conhecer e analisar cada sujeito e suas representações.

Desse modo, analisando o perfil dos sujeitos, objetivamos compreender melhor o objeto de estudo: as representações profissionais de professores atuantes no EF II sobre sua identidade docente. Seguimos, então, para a segunda etapa, a Entrevista Semiestruturada, desenvolvida com um número menor de participantes, que relataram episódios de suas trajetórias de vidas.

3.5.2 Das entrevistas

É preciso refletir sobre a fala como uma enunciação que contém uma visão de mundo, na busca de formas de construção e instauração de sentido. (ABDALLA, 2006, p. 19)

Elaboramos, então, um roteiro de entrevista semiestruturada, para a primeira fase da coleta das narrativas, com base nas respostas apresentadas pelos professores atuantes no EF II no Questionário de Caracterização e/ou de Perfil. Essa entrevista foi realizada com 05 (cinco) professores, e teve, em seu bojo, algumas questões que desenvolveram: a trajetória de formação; a experiência profissional; necessidades e expectativas para a profissão; e outras questões que surgiram no ambiente da entrevista (APÊNDICE XV).

A entrevista referente à segunda fase foi realizada com 04 (quatro) dos cinco professores, anteriormente entrevistados. E teve a intenção de aprofundar o objeto de estudo em torno, principalmente, da escolha profissional, do significado do “bom professor”, da trajetória profissional, da estrutura da Escola e das intervenções político-sociais sobre o trabalho docente, entre outras questões relacionadas também à identidade profissional (APÊNDICE XVI).

Foram, inicialmente, especificados, aos sujeitos de pesquisa, os objetivos das questões em pauta, conforme anuncia Szymanski (2004, p. 12):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo as percepções do outro de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

E, para o efetivo caminhar nesse estudo, todos os gestos, falas, pausas, por parte dos sujeitos, foram considerados como elementos indutores de análise para garantir a

reflexão sobre os sentidos atribuídos em suas mensagens. Com isso, o primeiro roteiro de entrevista foi dividido por eixos temáticos para facilitar a compreensão dos mesmos, descrevendo-os como objetivos, que “amarram”, diria Moscovici (1978), determinadas questões, conforme o Quadro 7, que sistematiza o roteiro de entrevista da primeira fase (APÊNDICE X).

Quadro 7 – Sistematização do roteiro da Entrevista Semiestruturada (1ª fase)

Objetivos	Questões
Investigar a trajetória profissional de professores atuantes no Ensino Fundamental II	<ul style="list-style-type: none"> • Qual licenciatura você cursou? • Gostaria que você me contasse um pouco da sua trajetória, por que você decidiu cursar Licenciatura? • Você fez estágio ou Iniciação científica? • O que você achou da experiência do estágio e ou iniciação científica? • Além da graduação, você fez outros cursos? • Quais os motivos te levaram a procurar outros cursos?
Analisar as representações profissionais dos professores do Ensino Fundamental II a respeito da identidade docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma pessoa te inspirou ou inspira? • Como você enxerga sua profissão? • Como você acha que a sociedade enxerga sua profissão? • Você teria outra profissão?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e/ou eixos temáticos e nas questões do roteiro de entrevista (APÊNDICE X).

O segundo roteiro da entrevista semiestruturada, que diz respeito à segunda fase, foi idealizado a partir das Unidades de Sentido criadas, de acordo com o Quadro 8, que sistematiza o roteiro de entrevista referente à 2ª fase (APÊNDICE XI).

Quadro 8 – Sistematização do roteiro da Entrevista Semiestruturada (2ª fase)

Unidade de sentido	Questões	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da profissão (1ª Unidade de Sentido) • Percurso de formação (2ª Unidade de Sentido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Como e/ou porque você decidiu ser professor? • Conte um caso, uma situação ou uma pessoa que você considera importante na sua trajetória profissional? 	Verificar os aspectos pessoais influência na escolha da profissão docente e no percurso de formação dos professores atuantes no Ensino Fundamental II.

<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e organização institucional (1ª Unidade de Sentido) • Influências do contexto de trabalho nas práticas docentes (2ª Unidade de Sentido) 	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acha da estrutura física das nossas escolas? • Como você acha que o momento político-social atual intervém no seu trabalho? 	<p>Examinar a influência da estrutura, organização institucional e do contexto político social na prática docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Exercício da atividade profissional (1ª Unidade de Sentido) •Imagem profissional (2ª Unidade de Sentido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para você, o que é um bom professor? 	<p>Apurar a influência pessoal na vida profissional dos professores entrevistados.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos específicos e unidades de sentido (APÊNDICE IX).

A partir dessas etapas descritas, organizamos os dados coletados a fim de constituir um caminho de investigação, que, conforme as palavras de Abdalla (2008, p. 64), trata-se de “um percurso de investigação e de formação”.

Para tanto, mergulhamos em uma análise investigativa, que, de acordo com Bardin (1977, p. 27), “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

3.6 Da técnica utilizada para a análise dos dados

A análise de conteúdo parte do pressuposto de que o léxico, um vocábulo que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os seus valores, opções, preferências. (CHIZOTTI, p. 117, 2006)

É preciso refletir sobre a fala como uma enunciação que contém uma visão de mundo, na busca de formas de construção e instauração do sentido, que nos levam a pensar que há um conjunto de dimensões entretecidas (porém não inteiramente decifradas) e que dependem das estruturas sociais mais amplas. (ABDALLA, 2006, p. 19)

Para realizarmos uma análise de conteúdo dos dados coletados para esse estudo, orientamo-nos em Bardin (2007) e em Franco (2003). Assim, buscamos tecer a trama do trabalho, procurando desvendar, conforme Abdalla (2008, p. 43), “[...] um pouco do contexto em que o objeto foi apreendido”.

Nessa direção, pudemos observar, por meio dos dados coletados com os professores, o que eles pensam a respeito da construção de sua identidade docente (APÊNDICES XIII e XIV).

E, assim, partindo dessa pré-análise, que tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um plano preciso de análise” (BARDIN, 2007, p. 46), realizamos a organização dos dados, de forma a constituir um *corpus*. O que, neste estudo, seria indicar: quais são as representações profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II a respeito da representação profissional de sua identidade docente.

As respostas foram coletadas por meio do Questionário de caracterização e/ou perfil e das Entrevistas semiestruturadas e do Projeto Político Pedagógico da Escola, onde os sujeitos da pesquisa atuam.

A constituição de um *corpus* requer “escolhas, seleções e regras” que, conforme Bardin (2007, p. 96-98), vai depender de regras que a autora destacou em seu estudo, e que também são tratadas neste trabalho, tal como segue:

A leitura “flutuante” – A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de *não seletividade*.

Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Com essas regras, lembramo-nos, também, das palavras de Bardin (2007, p. 31), pois “[...] não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis”.

Diante disso, a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2007), contribuiu para a produção do quadro de categorias, definindo o sentido de categorização, que, conforme Moscovici (2007, p. 63), corresponde a: [...] “escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. Assim, o Quadro 9 a seguir, exemplifica as dimensões de análise da pesquisa e o caminho a ser percorrido pela análise de conteúdo:

Quadro 9 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensão de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Identitária (1ª Dimensão)	Tornar-se Professor (1ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da profissão (1ª Unidade de Sentido) • Percurso de formação (2ª Unidade de Sentido)
Contextual (2ª Dimensão)	Contexto Profissional (2ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e organização institucional (1ª Unidade de Sentido) • Influências do contexto de trabalho na constituição identitária dos professores (2ª Unidade de Sentido)
Funcional/Profissional (3ª Dimensão)	Profissão Docente (3ª categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício da atividade profissional (1ª Unidade de Sentido) • Imagem profissional (2ª Unidade de Sentido)

Fonte: A partir dos dados obtidos por meio do Questionário e das Entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES XVI a XIX).

Nesta perspectiva, percebemos a importância de objetivar os dados coletados para dar sentido ao caminho da análise, conforme as palavras de Vala (2004, p. 465), quando enfatiza que a “[...] objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”.

Sobre essa organização de dados, podemos citar que a trajetória de construção do Quadro 8, referente às dimensões/categorias de análise e unidades de sentido, foi

modelada a partir das falas dos respondentes relatadas por meio de dois diversos instrumentos de pesquisa: Questionário e Entrevista. O que confirma, assim, as palavras de Moscovici (1978, p. 78), quando assinala que [...] “a comunicação modela a própria estrutura das representações”.

Na **Dimensão Identitária**, a categoria de análise – *Torna-se Professor* – foi construída a partir do percurso de formação desses professores atuantes no Ensino Fundamental II. As unidades de sentido foram denominadas pela própria trajetória de formação desses professores. Para tanto, essa categoria de análise tem, em seu bojo, as unidades de sentido: *escolha da profissão e percurso de formação*.

Na **Dimensão Contextual**, definimos a categoria – *Contexto Profissional* - e as unidades de sentido relacionadas a ela, que são: *estrutura e organização institucional e influências do contexto de trabalho nas práticas docentes*. E, por fim, na **Dimensão Funcional/Profissional**, organizamos a categoria – *Profissão Docente* – e as unidades de sentidos: *exercício da atividade profissional e imagem profissional*.

Enfim, após a organização dos dados, desenvolveremos a análise, estabelecendo uma relação com os fios teóricos, como declara Moscovici (2010, p. 86), em suas palavras:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Para isso, o Capítulo IV tece essa análise e acentua a compreensão dos múltiplos sentidos de necessidades/expectativas de formação dessas professoras e do que pensam sobre as possíveis mudanças de sua prática profissional. E essas representações são priorizadas no “campo das possibilidades de um novo aprender da profissão”, conforme enfatiza Abdalla (2006, p. 185).

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS DA PESQUISA

A identidade profissional é uma rede de elementos particulares das representações profissionais, especificamente arranjadas de acordo com a situação de interação e para atingir um alvo de identificação/diferenciação com grupos sociais ou profissionais. (BLIN, 1997, p.187)

Este Capítulo, ao considerar que “a identidade profissional é uma rede de elementos particulares das representações profissionais”, conforme anuncia Blin (1997, p. 187), apresenta a análise das categorias e unidades de sentido compiladas no Quadro 9, ao final do Capítulo III, referente às *Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido*.

Tendo em vista essas considerações, este Capítulo objetiva mostrar e interpretar os dados coletados, por meios de dois instrumentos de pesquisa: o Questionário e as Entrevistas. Apresentamos, então, possibilidades de definir objetos pertinentes, para se pensar a formação dos professores e os desafios da prática profissional desenvolvidos no contexto formativo e/ou no contexto escolar. Dessa forma, é preciso destacar, novamente, que o objetivo central deste trabalho é compreender as representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre sua identidade docente.

Com isso, o tópico seguinte tratará, por meio dos dados coletados e das falas dos entrevistados, da primeira dimensão de análise denominada: Dimensão Identitária.

4.1 Dimensão Identitária (1ª Dimensão de Análise)

Os estudos referentes à vida do professor podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (JUNGES, 1995, *apud* GOODSON, 2005, p. 57)

Na perspectiva de conhecer “[...] as escolhas, contingências e opções”, tal como revela o autor da epígrafe anterior, e as concepções dos professores sobre suas *escolhas e trajetórias de formação*, identificamos alguns pontos importantes que definiram a categoria de análise – *Tornar-se Professor* –. E, no âmbito dessa categoria, foram destacadas duas unidades de sentido – *Escolha da Profissão e Percurso de Formação* – que serão, brevemente, analisadas a seguir.

4.1.1 Escolha da Profissão (1ª Unidade de Sentido)

A nossa suposição é que o professor, mesmo alterando suas concepções a respeito da prática docente, segundo o ambiente vivido em diferentes tipos de instituição, seja igualmente afetado por suas representações a

respeito do professor como indivíduo, em relação aos mesmos assuntos. Ou seja, o modo de avaliar/representar por que começou a lecionar indicaria, entre outros conteúdos, o papel do professor como indivíduo e/ou o modo de relacionar-se socialmente, bem como supomos ter um efeito sobre as concepções e práticas docentes adotadas e, enfim, pode afetar a coerência ou não entre os critérios de avaliação e atuação real (SOUZA FILHO, 2005, p. 502).

Cresci numa casa de professores. Então, foi uma escolha natural. Minha mãe e meu pai foram grandes incentivadores. Falavam da profissão com tanto amor e valor, como se fosse uma missão de grande importância para a sociedade. Acredito que, no tempo deles, era permitido ter esse sentimento (Profa. Ama, APÊNDICE XIX)

Sabemos que muitos aspectos interferem na escolha de uma profissão, tal como afirma Souza Filho (2005). Há, desde a influência familiar e o fator cultural, até a escolha decorrente da falta de outras oportunidades. Para Ciampa (1991), “[..] é do contexto histórico e social, em que o homem vive, que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”.

As razões que levaram os professores, que responderam ao Questionário de Caracterização, a escolher a profissão docente, são apresentadas, a seguir, com o Quadro 10.

Quadro 10 – Motivos da Escolha da Profissão

Sujeitos	Disciplinas	Motivos da escolha da profissão
Salvador Dalí	Artes	Influência de um professor (1a) ⁴
Arquimedes	Matemática	Influência de um professor (2a)
Maria Firmina dos Reis	Português	Por escolha pessoal e Influência de um professor (3a)
Maria Gaetana Agnesi	Matemática	Por escolha pessoal e Influência de um professor (4a)
Rachel de Queiroz	Português	Por gostar de ensinar (1d) / Influência de um professor (5a)
Laura de Mello e Souza	História	Por gostar de ensinar (2d) / Influência de um professor (6a)
Serena Willians	Educação Física	Influência de amigos (1b)
Sandra Jatahy Pesavento	História	Influência de amigos (2b)
Rosalinda Franklin	Biologia	Influência de amigos (3b)
Maria Beatriz do Nascimento	História	Influência de amigos (4b)
Anita Leocádia Prestes	História	Influência de amigos (5b)
Milton Santos	Geografia	Influência de amigos (6b)
Rachel Carson	Biologia	Oportunidade e facilidade de trabalho (1c)
Joel Rufino dos Santos	História	Oportunidade e facilidade de trabalho (2c)
Katherine Johnson	Matemática	Oportunidade e facilidade de trabalho (3c)
Ama Ata Aidoo	Português	Oportunidade e facilidade de trabalho (4c)
Sueli Carneiro	Geografia	Oportunidade e facilidade de trabalho (5c)
Cecília Meireles	Português	Por gostar da profissão (3d)
Cora Coralina	Português	Sempre gostou da língua inglesa e portuguesa (1e)
Isaac Newton	Matemática	Custo do curso superior mais baixo (1f)

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES XIV, XVI e XVII).

⁴ Aos Motivos da Escolha da Profissão, atribuíram-se números e letras de acordo com o que está explicitado, especialmente, no parágrafo após o Quadro.

Os motivos que levaram esses professores a escolherem a profissão docente foram, de acordo com o Quadro 10 - *Motivos da Escolha da Profissão* -, os que se seguem: a) seis professores (30%) anunciaram que fizeram essa escolha profissional por influência de seus professores; b) outros seis (30%) por influência de amigos; c) cinco professores (25%) anunciaram a importância que tiveram com as oportunidades que lhes foram oferecidas e a facilidade de encontrar o trabalho que desejavam; d) três desses professores (15%) definiram que gostam da profissão ou de ensinar, sendo que este aspecto já os direcionaram para a escolha docente; e) um deles (5%) relacionou o desejo de trabalhar com o objeto de ensino, em especial, com a língua inglesa, por gostar dela; e f) apenas um (5%) apontou o custo do curso.

Com isso, o que percebemos é que essas opções pela profissão foram orientadas, conforme afirma Silva (2003, p. 124), pelo:

[...] contexto de valores de referência e/ou de influências externas, o que denota a singularidade das trajetórias de vida, singularidade que é construída não só com o modo como os atores acolhem as informações, os valores e as experiências, mas também com as condições sociais de existência...

O que, também, significa que as escolhas profissionais possuem, como diria Nóvoa (1995, p. 115), “[...] a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”.

Em relação ao *primeiro* aspecto - *Influência dos Professores* -, seis sujeitos de pesquisa (30%) destacam que foram *influenciados por seus professores* e organizam, assim, suas escolhas profissionais próximas deles e/ou da carreira docente. Isso se dá, muitas vezes, por conta das condições oferecidas por eles para o desenvolvimento cognitivo, emocional e socioafetivo desses sujeitos de pesquisa.

Poderíamos, aqui, aproveitar as reflexões de Dubar (1997, p. 33), quando afirma que tanto as representações em relação às escolhas políticas e, diríamos, aqui, às escolhas profissionais, não são transmitidas e construídas de uma vez para sempre, mas:

[...] constroem-se como se fossem rearranjos periódicos, resultantes, simultaneamente, de novas assimilações de elementos retirados dos diversos sectores do ambiente (família, escola, pares, área residencial,

freguesia etc.) e de acomodações às evoluções desses sectores, que permitem reorganizar de forma suficientemente coerente os elementos (palavras, fórmulas, posições, símbolos...) de um sistema de representações políticas, cada vez mais interiorizado e constitutivo da identidade social a ser construída...

Um segundo aspecto a ser assinalado diz respeito à *influência de amigos*. Os dados da pesquisa apontam que seis professores (30%) indicaram ser influenciados por amigos como podemos perceber. Essa questão relacionada à amizade e à escolha profissional, também, já foi anunciada por Pereira e Garcia (2007), e revela que a relação entre as amizades e a escolha profissional tem sido, ainda, um campo pouco explorado nas pesquisas. Embora observamos, aqui, que este aspecto tem sido, também, uma questão essencial para entendermos os motivos pelos quais esses professores são influenciados pelos amigos.

Levamos, também, em conta as palavras de Pereira e Garcia (2007, p. 73), quando indicam, apoiando-se em Hinde (1997), Feld e Carter (1998) e Auhagen (1996), que: “Amigos afirmam reciprocamente suas identidades e auxiliam na manutenção de uma autoimagem valorizada, expressando e reconhecendo os atributos mais importantes do outro, cooperando e fornecendo apoio nas necessidades cotidianas”.

É importante destacar, aqui, que o objetivo geral da pesquisa de Pereira e Garcia (2007) é o de investigar a influência percebida dos amigos na escolha profissional e como esta escolha influenciou o relacionamento com amigos entre adolescentes estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular. Consideramos que alguns elementos deste texto nos ajudam, também, a compreender essa influência dos amigos para a escolha profissional dos sujeitos de pesquisa. Dentre eles, citamos: 1º a influência dos amigos mostra um lado mais cooperativo, e, neste sentido, os autores argumentam que os amigos “parecem cooperar mais entre si, trocando informações e críticas” (p.82); 2º a cooperação e mesmo o apoio são fatores também essenciais na escolha profissional, para além da “influência como o único processo a ser investigado na escolha profissional...” (p. 82); e 3º observar, ainda, que os “[...] diferentes relacionamentos se afetam e são afetados pela estrutura sociocultural e pelo ambiente físico”, conforme assinalam, também, Pereira e Garcia (2007, p. 82), ao se apoiarem, novamente, em Hinde (1997).

Os sujeitos da pesquisa não justificam este aspecto da “influência dos amigos”, mas também nada revelam, por exemplo, da influência da família em relação às suas escolhas profissionais. O que indica, talvez, que a relação com os amigos seria mais

horizontal que a relação com os pais e/ou responsáveis, em geral; até mesmo, com a relação que tiveram com seus professores, que seria mais vertical.

Um outro aspecto importante a ser considerado é o que falam os cinco professores (25%) a respeito da importância da *oportunidade e facilidade de trabalhos*, para que fosse possível escolher a respectiva profissão. O que indica, como afirmam Gatti *et al.* (2010, p. 143), que “[...] o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas”. E que, neste sentido, continuam as autoras: “Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares” (p. 143). O que observamos é que o sujeito, em suas escolhas, também é envolvido por circunstâncias de vida, por aspectos situacionais, e de empregabilidade, renda, *status*, bem como outros interesses (GATTI *et. al.*, 2010).

É preciso enfatizar que outro *motivo* anunciado por, pelo menos, três (15%) sujeitos de pesquisa tem a ver com o *gosto e/ou o prazer da profissão e/ou o prazer de ensinar*. Este dado também já foi indicado em outras pesquisas, como, por exemplo, a de Sales e Chamon (2011, p. 190), quando explicitam que, da pesquisa que fizeram com 964 professores, os resultados obtidos “[...] demonstram que as opções ligadas à melhoria do ensino (58% - 567 citações) e ao *prazer de ensinar* (44.8% - 432 citações) são preponderantes em relação às demais escolhas”.

A pesquisa de Sales e Chamon (2011) tem como objetivo analisar os fatores intervenientes na escolha da profissão, assim como a influência desses elementos na construção da identidade profissional docente de um universo de 2.215 alunos matriculados entre o primeiro e o quinto semestre de um curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior, localizada em Belém/Pará. Elementos que também, aqui, estão sendo analisados. Agora, os nossos sujeitos não expressam sobre a vontade de ver a “melhoria do ensino”, como na pesquisa das autoras, mas, reforçam o “prazer de ensinar”, pela expressão “gostar de ensinar” ou “gostar do objeto de ensino”, como é o caso, por exemplo, da Profa. Cora Coralina, que diz que “sempre gostou da língua inglesa e portuguesa”.

E o último aspecto a ser destacado por apenas um dos professores (5%) tem a ver com o *custo do curso*. Todos sabemos o quanto é mais fácil, pelo menos economicamente, ter acesso aos cursos de licenciatura para se alcançar a profissão docente. Entretanto mencionar este aspecto como primeira escolha profissional e/ou a única indica, sobretudo, a falta de condições sociais e materiais para a escolha de uma profissão e construir, assim, a identidade profissional.

Por outro lado, consideramos, para além desses aspectos, aqui tratados, juntamente com Gatti et al. (2010), que é necessário levar em conta as condições históricas, sociais e materiais, assim como as “atuais transformações no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de naturezas objetiva e subjetiva” (p. 142). Como as autoras também mencionam:

[...] o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural... (GATTI *et al.*, 2010, p. 142)

Na mesma linha de pensamento, Abdalla, Martins e Silva (2012) afirmam que a dimensão identitária vai se construindo por meio da dimensão contextual e pelas escolhas e trajetórias que se constituem para a (re) construção identitária, em que são importantes não só as objetividades relacionadas no contexto, seja de formação e/ou de atuação docente, mas as suas subjetividades, pois os professores precisam ser reconhecidos socialmente. E, por isso, concordamos com as autoras, quando revelam que é necessário:

1°. Orientar e/ou redirecionar as escolhas e decisões em relação a processos e estratégias na condução de cursos de formação; 2°. Disponibilizar oportunidades para a escuta atenta às necessidades de formação e ao conhecimento apreendido no curso de forma a que seja traduzido em ações; 3°. Contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos professores-alunos, a fim de que se possa ressignificar o papel de ser professor. (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2012, p. 101)

Nas entrevistas semiestruturadas, destacamos, também, a fala de três professores. E cada uma delas direciona as questões de escolha para uma perspectiva diferente, ora acentuando questões em torno do *desejo* de *ser professor* (a), ora revelando que a escolha se deu por “acaso” e que não foi “premeditado”, como veremos a seguir:

[...] A licenciatura e o que eu ia fazer depois, ela acompanhou minha decisão, mas eu só tive noção dessa realidade mesmo, de fato, quando eu entrei de fato na universidade [e] que eu falei: “Bom, agora eu vou ser professora”. Mas sempre foi uma perspectiva que me agradou, desde o começo e eu fui em busca disso. E eu não sei se você conhece, na USP, o Bacharelado e a Licenciatura. São cursos separados, são até feitos em *campi* diferentes. Então, não necessariamente você precisa fazer a Licenciatura, você faz o Bacharelado e opta se quiser fazer a Licenciatura. Mas eu fui fazer e em nenhum momento eu pensei: “Não

vou dar aula”. Também, porque é a principal perspectiva do curso. É difícil você conseguir vaga no curso de História, fazer o curso de História e não dar aula. (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

[...] Na verdade, foi muito por acaso... Eu trabalhava em outra área, totalmente adversa. Eu trabalhava na área da saúde e já estava há 20 anos na mesma área. Eu sentia que eu queria fazer alguma coisa, mas eu não queria fazer nenhum dos cursos que os meus colegas de trabalho faziam: Farmácia, Química... Eu não queria nada disso, Biomedicina, não queria. Eu tinha feito espanhol, um curso técnico. Lá, no Centro de Espanhol, fiz até o intermediário e eu lembro que, na época, sempre acontecia de um primo, uma prima, alguém precisar de alguma coisa ligada à escola. E eu ensinava e eu comecei a notar que tinha esse jeito para isso. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

[...] Eu sempre trabalhei com música, minha família toda trabalha com música. Talvez, por desde pequena ser da igreja. Eu sempre vi a bíblia como um livro de História e sempre tive muito interesse, e todo mundo na minha família me incentivava a fazer Faculdade de Música. Mas eu optei por fazer História. Eu demorei um pouco, eu casei com 20 anos e com 22 eu tive minha filha. Só fui entrar na faculdade, quando minha filha tinha 10 anos. Fiz e, assim, não foi premeditado virar professora. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

Constatamos, diante desses depoimentos, que há situações em que a escolha pela carreira profissional decorreu das condições materiais de existência. Nem sempre ocorre pela identificação com a profissão docente, mas uma oportunidade que surge. Entretanto, há possibilidade, de haver, no decorrer, identificação profissional, fazendo com que o profissional permaneça e construa sua carreira. Diante disso, destacamos a afirmação de Oliveira (2007, p. 7), quando revela que o professor não inicia sua formação na academia: “[...] ela pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por referenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram [...]”.

Esses dados nos encaminham ao percurso de formação dos professores, e serão analisados na segunda unidade de sentido.

4.1.2 Percurso de Formação (2ª Unidade de Sentido)

Em nossa sociedade a obtenção de um diploma de curso superior constitui a meta da grande maioria dos jovens. Entretanto, a realização desse desejo não depende apenas da boa vontade ou dos esforços individuais. O processo de seleção não se inicia no vestibular, mas desde o início de escolarização, marcando as diferenças sociais, econômicas e culturais. (SILVA; LIMA, 1999, p. 156)

Entrei para a graduação em História, mas o meu objetivo mesmo era ser pesquisadora. [...] me tornei professora e o que eu mais admirava, e o que me inspira até hoje é o respeito e a conversa franca com os meus alunos (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII).

Partindo da premissa, anteriormente indicada por Silva e Lima (1999, p. 156), compreendemos, também, que o percurso de formação se dá pelo processo de seleção, que ocorre “[...] desde o início de escolarização, marcando as diferenças sociais, econômicas e culturais”. E entendemos, ainda, junto com Imbernón (2002, p. 58), que o percurso de formação, em especial, a formação inicial, é a base. Ou seja, é o que dá ao sujeito o suporte para o desenvolvimento das funções numa determinada profissão; uma vez que “[...] a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (p. 58).

Essa trajetória de formação, para Imbernón (2002, p. 60-61), deve:

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

Nessa fala, o autor mostra que a profissão docente é cercada de situações complexas e que a tarefa de ensinar, de *ser professor*, não é simples e, por isso, exige uma formação sólida, para que os objetivos aos quais se almejam, com o ato de ensinar e aprender, sejam alcançados.

As trajetórias de formação inicial dos professores entrevistados são apresentadas, no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Trajetórias de Formação Inicial e Continuada

Sujeito	Qual licenciatura cursou?	Após a licenciatura que outro curso fez?	Atualmente, qual outro curso faria?
Salvador Dalí	Artes	Especialização	Doutorado
Joel Rufino dos Santos	História	Especialização	Mestrado e Doutorado
Maria Firmina dos Reis	Letras e Pedagogia	Especialização	Mestrado
Maria Gaetana Agnesi	Matemática	Especialização	Mestrado
Cecília Meireles	Letras e Pedagogia	Especialização	Mestrado
Arquimedes	Matemática	Outro curso de graduação	Outro curso de graduação
Issac Newton	Matemática	Especialização	Mestrado
Rachel Carson	Biologia	Especialização	Outro curso de graduação
Cora Coralina	Letras e Pedagogia	Especialização	Outro curso de graduação
Serena Willians	Educação Física	Especialização	Mestrado
Sandra Jatahy Pesavento	História	Mestrado	Doutorado
Rosalinda Franklin	Biologia	Especialização	Mestrado
Maria Beatriz do Nascimento	História	Especialização	Mestrado
Anita Leocádia Prestes	História e Pedagogia	Especialização	Não quero fazer
Milton Santos	Geografia, História e Pedagogia	Especialização	Mestrado e Doutorado
Katherine Johnson	Matemática	Especialização	Especialização
Ama Ata Aidoo	Letras	Nenhum	Especialização
Rachel de Queiroz	Letras	Outra graduação	Outra graduação
Sueli Carneiro	Geografia	Especialização	Mestrado
Laura de Mello e Souza	História	Especialização	Mestrado

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊDICE XIV).

Podemos notar, também, que a maioria dos professores respondentes (16), atuantes no Ensino Fundamental II, cursou algum tipo de especialização. Esse fato é ressaltado não só no Quadro 11, mas também nas entrevistas:

[...] O que eu percebi foi o seguinte: na graduação, quando eu terminei, na verdade, quando eu estava chegando no quarto ano, eu percebi que no curso eu estava começando a conhecer muito mais coisas. Então, a graduação, quando começa a ficar bom, já está acabando. Então, eu senti necessidade de buscar mais, mais informação, e a pós-graduação me deu isso. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

[...] Quando eu acabei a faculdade, fiz essa pós-graduação a distância, porque eu acabei a faculdade e passei no concurso e eu achava que estava muito crua. Eu não conhecia a realidade da sala de aula. Então, eu fiz essa pós-graduação de Ensino de História. Eu queria entender como eu ia dar aula. Eu achei que pela faculdade saí um pouco crua, não fiz estágio de regência, fiz estágio de observação, e aí depois tive que encarar uma sala de aula sozinha. Hoje, eu fico tranquila. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

Percebemos, na fala de Joel Rufino dos Santos e Anita Leocádia Prestes (APÊNDICE XVIII), o que nos indica García (2010), ao apontar que, nos primeiros anos de docência, os professores lutam para estabelecer uma identidade pessoal e profissional. Trata-se de um período em que deixam de ser estudantes para converterem-se em profissionais, tentando alcançar um certo nível de segurança no modo de lidar com os dilemas do dia-a-dia.

A busca pelo conhecimento aparece, ainda, na fala da professora Maria Beatriz do Nascimento (APÊNDICE XVIII):

[...] Olha, basicamente, foi a busca por conhecimento. Dizer que fazer o Mestrado te traz uma pesquisa financeira maior. Eu não sei se é o caso, não foi esse o motivo que me levou a cursar o Mestrado, aqui, em Santos; eles (a Prefeitura) pagam uma quantia a mais para quem tem especialização, Mestrado e Doutorado. Mas a maioria dos lugares não. Você pode ser escolhido, porque você tem o Mestrado. Talvez, isso seja algo que te garanta, ou você pode não ser escolhido, porque você tem o Mestrado. Essa perspectiva também acontece. Na verdade, foi a busca pelo conhecimento. Eu queria aprender mais, fazer pesquisa, eu acho super legal!

Das falas registradas e das representações sociais/profissionais colhidas, não podemos deixar de nos lembrar de Moscovici (1978, p. 2010), quando revela que o estudo da representação social “será também o estudo da nossa sociedade, tal como ele se representa”. Ao se expressarem sobre suas escolhas profissionais e percursos de formação, os professores revelaram *informações, campos de representações e/ou imagens* e argumentaram sobre suas próprias histórias de vida, desvelando, como afirma Moscovici (1978), suas *atitudes*.

Na próxima dimensão de análise, verificaremos, na categoria de análise *Contexto Profissional*, as unidades de sentido denominadas como: *Estrutura e Organização Institucional e Influências do Contexto de Trabalho para a Constituição Identitária dos professores* atuantes no Ensino Fundamental II, participantes da pesquisa.

4.2 Dimensão Contextual (2ª Dimensão de Análise)

A ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de homem que a educação pretende promover, para que não se incorra na arbitrariedade pedagógica e política do ato educativo. No entanto, o tipo de cidadão que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligado à concepção que se tenha de sociedade, de educação e do próprio homem. (RAYS, 1996, p. 112)

Avaliar a realidade profissional é considerar as situações e os contextos existentes, os valores culturais, as consequências e seus desdobramentos. Nessa pesquisa buscamos adentrar na profissão do professor, marcada por edificar e transmitir valores, representações e, também, subsídios para sustentar o sentido da vida.

A docência é trabalhada e dividida com outros, concentrada em trocas de experiências em um contexto de trabalho, que se denomina Escola. Diante disso, considera-se importante estudar essa organização institucional, como um “lugar privilegiado”, diria Blin (1997), para refletir sobre as representações a respeito da profissão escolhida.

Nesta perspectiva, então, a dimensão *Contextual*, caracterizada em nosso trabalho como a 2ª dimensão de análise, objetiva identificar, por meio dos dados coletados, as representações profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre o próprio contexto de trabalho e as influências na (re) constituição identitária. Esta dimensão foi composta por duas unidades de sentido – *Estrutura e Organização Institucional e Influência do Contexto de Trabalho na Constituição Identitária dos Professores* -, que configuram a categoria de análise – *Contexto Profissional*.

4.2.1 Estrutura e Organização Institucional (1ª Unidade de Sentido)

Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 316)

Como um professor de escola pública pode fazer seu trabalho se ele precisa ficar constantemente parando sua aula para separar briga entre os alunos, socorrer seu aluno que foi ferido por outro, planejar e estruturar várias aulas? (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Para abordarmos a primeira unidade de sentido da dimensão *Contextual*, faremos uma pequena digressão, no ano de 1985, quando Trilla iniciou os estudos sobre a escola, em seu livro *Ensayos sobre La escuela*, e analisou o espaço escolar em sua perspectiva histórica com intuito de investigar a natureza da instituição escolar.

Mais adiante, na história da educação, aqueles que se interessavam por questões organizativas, didáticas e curriculares, começaram a voltar-se ao estudo do uso, da distribuição do espaço escolar e de sua transformação em lugar. Nesta direção, Frago (2001, p.11) enfatiza que:

Apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão, foi para centrar-se mais [...] propostas efetuadas em relação à distribuição e usos do espaço escolar e nas regulações dos aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material. (FRAGO, 2001, p.11)

Isso porque, ainda segundo o autor, os historiadores da educação se preocupavam com os aspectos ideológicos e legais, com os conflitos de lutas e poder, os processos de decisão política e com o papel do Estado na educação, esquecendo-se de considerar as instituições educacionais como centros de decisão e poder; por isso, de conflitos pessoais e intergrupais. Essa questão é destaque na fala da professora Maria Beatriz do Nascimento:

A escola não é desconectada da sociedade, faz parte dela. As condições políticas e sociais do país, má distribuição de renda, impunidade, corrupção, baixa escolaridade e de renda da maior parte da população

são exemplos de problemas sociais que refletem na escola (ENTREVISTA, APÊNDICE XIX).

Foi apenas na metade do século XIX, segundo Dórea (2000, p.151), que, no Brasil, iniciou-se a preocupação com a estrutura física de prédios escolares. Com a República brasileira, a escola passou a ser um instrumento de progresso histórico, com caráter regenerador, sendo única e teoricamente capaz de transformar o homem comum.

É importante que se diferencie o conceito de *espaço* daquele denominado como lugar. E no caso do espaço escolar, em sua estrutura física, este está repleto de signos e valores que são expressos através das relações e atitudes dos envolvidos na sua exploração. Para afirmar que o espaço abrange o conjunto desses elementos, Santos (1998, p. 10) constata que:

[...] o espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento.

Essa temática é notável na fala da professora entrevistada:

Classes lotadas, falta de material pedagógico, espaço físico destruído, violência, desperdício de merenda, desperdício de material escolar que eles recebem e, muitas vezes, não valorizam regras educacionais dissonantes de acordo com a classe social dos alunos e muita impunidade, essa é a realidade das escolas (Profa. Ama, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX).

A escola compõe-se desses objetos e pelas pessoas que a utilizam e se apropriam das suas instalações, que, em sua materialidade, expressa e reflete discursos e ações destas, tornando-se, assim, um ambiente das relações. Segundo Santos (1988, p.25), trata-se de um espaço que é:

[...] um conjunto de objetos e de relações que realizam estes objetos; não entre eles especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos naturais e artificiais.

Para confirmar a argumentação anterior, Ribeiro (2004, p.103) enfatiza que: “Ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social”. Esse ponto foi destacado pela entrevistada:

No começo da profissão, eu queria fazer a diferença, driblar as dificuldades com projetos criativos, chegava a tirar dinheiro do meu bolso para comprar algum material que estivesse (e sempre está) faltando, mas, depois de tantos anos de licenciatura, você olha para trás e percebe que muito do esforço foi em vão. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Ainda, é preciso destacar que, segundo Brito e Costa (2010), o esforço para compreender a dinâmica dos estabelecimentos de ensino como organizações têm sido recente nas pesquisas da educação brasileira, de certo modo impulsionadas pela constatação de deficiências em nosso ensino fundamental, especialmente nas escolas públicas, frequentadas pela maioria da população brasileira. Tais escolas, em geral, apresentam resultados escolares insatisfatórios e dificuldades de melhoria substantiva.

Entretanto, concordamos, também, com Dourado (2017), quando afirma que a Escola é o *locus* privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos, se organizam em prol dos objetivos da formação. Assim, a instituição educativa deve, portanto, ser um espaço democrático de convivência dos diferentes saberes, como meio para alcançar a finalidade de desenvolver o educando de maneira plena, preparando-o para o exercício da cidadania e oportunizando a eles conhecimentos, que possibilitem o seu progresso em estudos posteriores e, também, no trabalho. O trecho de fala da Profa. Anita, ao expressar o que significa ser um “bom professor”, explicita, primeiro, suas relações com a escola, como observamos a seguir:

(Um bom professor) É aquele que contribui coletivamente para que a escola cumpra seu papel. Para isso, tem de ter infraestrutura e ambiente adequados para a atividade docente e para que o estudante possa buscar autonomia. A escola tem de ser equipada, ter biblioteca, quadra de esporte coberta, laboratórios, espaço para o encontro com os colegas na hora do intervalo. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Também, há um outro lado da questão, quando se quer refletir sobre a Escola, ou mesmo quando se pergunta aos professores do EF II o que pensam sobre o espaço em que trabalham, sua estrutura e organização. Na pesquisa de Abdalla (2006), quando os

professores refletem sobre a Escola, relatam sobre a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o (des) compromisso da Escola com o desenvolvimento profissional de seus professores. Mas, quando perguntamos ao professor – *O que você acha da estrutura das escolas da região?* -, eles respondem, colocando o foco nas questões mais sociais, ou seja, no “pano de fundo” do “funcionamento” da estrutura das escolas onde trabalham. Seguem alguns exemplos nesta perspectiva:

Mas como um professor de escola pública pode fazer o seu trabalho se ele precisa ficar constantemente parando sua aula para separar a briga entre os alunos, socorrer seu aluno que foi ferido por outro aluno, planejar várias aulas para se trabalhar os bons hábitos, na tentativa de formar cidadão mais conscientes e de melhor caráter? (Profa. Ama, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Eu acho que as escolas, em geral, vêm ano após ano perdendo sua autoridade e nossa classe o respeito. [...] Sem contar o quanto é lamentável ver tantos amigos que fazem um trabalho sério ficando doentes pela realidade vivida em sala de aula, porque parece que os alunos têm todos os direitos e nós, estamos sempre errados; (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

No final das contas, os pais só querem o diploma e a escola, os números positivos para apresentar no final do ano. O professor só continua na profissão porque precisa (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

E tudo isso nos leva a pensar sobre como a estrutura e organização da Escola, ou seja, o contexto de trabalho pode influenciar, também, o desempenho e responsabilização dos professores atuantes no EF II. O que reforça, também, as palavras de Abdalla (2006, p. 67), quando diz que: “[...] a escola é, sem dúvida, o espaço de *ser* e *estar* professor. É o *locus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”.

Observamos, assim, que o contexto de trabalho, em especial, o de EF II, pode influenciar os modos de ser, sentir e agir do professor (ABDALLA, 2006). O que será discutido a seguir.

4.2.2 Influências do Contexto de Trabalho na Constituição Identitária dos Professores (2ª Unidade de Sentido)

Um bom professor é um bom profissional. Educação não é nem pode ser diferente de qualquer outra área. Um bom profissional precisa ser dedicado, deve se fazer presente, tem que ser compromissado, tem que ter interesse contínuo por aprimoramento e deve demonstrar força de vontade, interesse e iniciativa em buscar soluções aos problemas que surgem no seu cotidiano de trabalho. (Profa. Ama, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Os contextos de trabalho, como afirma Abdalla (2008, p. 81), abordam “os efeitos (ou as influências) da instituição – direção, coordenação, outros professores e alunos – sobre o trabalho dos professores que, algumas vezes, se traduzem em projetos de ação [...]”. Projetos que revelam as representações e práticas dos professores e, de uma certa forma, vivificam as noções de “pertença social” e de “implicação” (ABDALLA, 2008), e vão constituindo a identidade profissional e perspectivando o “bom professor”.

A Profa. Ama, na epígrafe acima, define este “bom professor” como um “bom profissional”. E, neste sentido, ele “precisa ser dedicado”, estar “presente”, ter “compromisso” e “interesse contínuo por aprimoramento”, ter “força de vontade” e “iniciativa em buscar soluções aos problemas que surgem no seu cotidiano de trabalho”. Precisa, então, se implicar nas decisões e ações no interior de um grupo, ou seja, no interior da Escola. Pois, como diria Dubar (1997), a construção da identidade, no caso de um “bom profissional”, se traduz por um processo de transações objetivas e subjetivas. Transações essas que se dão, por um lado, por meio do grau de implicação e/ou de pertença social dos professores com o contexto de trabalho; e, por outro, pelo grau de compreensão do professor sobre a sua própria identidade profissional.

Segundo Abdalla (2008), o grau de entendimento de implicação e/ou de pertença social e de compreensão com a própria identidade profissional é o que orienta os saberes e as práticas profissionais desenvolvidos pelo profissional docente. E, de acordo com a autora, são esses aspectos, que trazem à tona as representações profissionais sobre a profissão docente.

Em relação ao grau de entendimento quanto à implicação e/ou pertença social do contexto de trabalho, ou seja, da Escola de EF II, seguem alguns trechos de fala:

A questão da infraestrutura é um problema, a questão da ausência da família é um problema, porque, muitas vezes, a criança não tem um respaldo familiar e a gente acaba tendo que absorver isso. Esses problemas... têm que cuidar desses problemas dentro da escola, integrar outras crianças. Tudo isso é um desafio muito grande, mas eu gosto. (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Classes lotadas, falta de material pedagógico, espaço físico destruído, violência, desperdício de material escolar que eles recebem e, muitas vezes, não valorizam regras educacionais dissonantes de acordo com a

classe social dos alunos e muita impunidade, essa é a realidade das escolas. (Profa. Ama, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

O que percebemos é que, nas duas falas acima, as professoras se implicam com os problemas da Escola e, de alguma forma, notamos que assumem um sentimento de pertença social, porque denunciam o problema, para tentar aproximar dos mesmos e procurar, de alguma forma, superá-los.

E quanto ao grau de compreensão da própria identidade frente ao contexto de trabalho, e no que diz respeito aos saberes e práticas profissionais que foram influenciados por ele, foi possível analisar algumas representações sociais/profissionais a partir da seguinte pergunta: E, para você, o que é um bom professor? Foram as essas as respostas obtidas:

Para mim, um *bom professor* é aquele que faz todos os estudantes participarem das aulas, entende a diferença entre os alunos, e ajuda cada um da forma que ele precisa, (sabe como balancear entre teoria e prática, e fala a língua dos alunos, conhece bem do que está falando, passa segurança e tem bom humor) (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX).

Gostaria de mudar a pergunta para: Como é um *bom professor*? Eu respondo: acho que um bom professor é orientador do seu aluno, promove a compreensão do "porquê" e "para quê" do seu esforço em aprender, conduz de forma responsável, o processo de formação, valoriza a reflexão e a capacidade de análise crítica de cada um (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX).

Os aspectos abordados pelos Professores Joel e Maria Beatriz, também, são tratados, de certa forma, por Tardif (2000), quando ele caracteriza o professor como aquele que não só tem o domínio de um conjunto de conhecimentos, que representa o seu saber docente, mas também das práticas relativas ao ofício de ensinar.

Nessa direção, o ofício do professor implica um *saber fazer* que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo, tal qual aponta o trecho de fala a seguir, ainda em relação ao “bom professor”:

Para mim, um *bom professor* é aquele que faz todos os estudantes participarem das aulas, entende a diferença entre os alunos, e ajuda cada um da forma que ele precisa (sabe como balancear entre teoria e prática, e fala a língua dos alunos, conhece bem do que está falando, passa segurança e tem bom humor). Tenho, como exemplo, o Confúcio,

primeiro professor itinerante do mundo. Como ele ensinava? Conhecia bem seus alunos e não era raro todos fazerem a mesma pergunta recebendo cada um de Confúcio uma resposta completamente diferente, aliás, uma resposta correta, claro. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Concordamos, ainda, com Tardif (2000, p. 11), quando ele afirma, que “[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente” e em “situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares”. Como o autor nos ensina, os professores possuem *saberes profissionais* cheios de pluralidade (TARDIF, 2000), que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. São, assim, *saberes da docência*, que, de acordo com Abdalla (2008, p. 36), são “necessários para organizar o trabalho docente ou para ajudar a compreendê-lo, melhor, tomar formas, quando o professor entra em contato com a prática da realidade da escola [...]”.

Entretanto, a depender da gestão da escola e do projeto pedagógico, que está sendo desenvolvido pelos professores, assim como o clima institucional a partir desses “contextos singulares”, os professores vão lapidando seus saberes e (re) constituindo a sua identidade profissional.

Dessa maneira, não são só saberes de fato, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam a ação docente no contexto de uma sala de aula. E, neste caso, falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício (ARROYO, 2000), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no enfrentamento, por exemplo, dos desafios de seu trabalho cotidiano nas escolas. É, por exemplo, o que revela uma das falas:

Hoje, ele tem que mediar conflitos, chamar atenção dos alunos; enfim, tentar primeiro manter a ordem para que a sala de aula tenha condições de fazer o que ele fazia antigamente. (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Nessa perspectiva, a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.

O que percebemos, ao analisar as representações sociais, conforme Moscovici (1978) e de acordo com a síntese elaborada por Abdalla (2008, p. 21-22), ao refletir,

também, sobre as representações profissionais, é que temos que compreender as suas quatro funções:

1ª *organização significativa do real*: foi possível, especialmente, na dimensão contextual, nomear e interpretar questões que revelam os diferentes aspectos do cotidiano escolar, e que nos fizeram entender, por exemplo, o grau de entendimento da implicação ou pertença social dos professores entrevistados, assim como o grau de compreensão da própria identidade docente, na orientação de saberes e práticas profissionais, ou seja, na constituição de representações profissionais;

2ª *organização e orientação de comportamentos*: o que percebemos diz respeito à influência do contexto escolar na orientação de saberes e práticas profissionais que são desenvolvidas, tendo em vista o enfrentamento dos desafios do cotidiano da Escola;

3ª *comunicação*: as representações sociais/profissionais estão presentes nos processos de comunicação e interação entre os professores/alunos/gestores/comunidade escolar, em seus atos de atos de partilha, de consensos e dissensos;

4ª *diferenciação social*: quando consideramos as diferenças do(s) grupo(s) em interação, acentuando as singularidades.

Essas funções e o que até aqui foi desenvolvido apontam para a necessidade de desenvolver a última dimensão – a *Funcional/Profissional* – e as unidades de sentido – *Exercício da Atividade Profissional e Imagem Profissional* -, que configuram a categoria de análise *Profissão Docente*.

4.3 Dimensão Funcional/Profissional (3ª Dimensão de Análise)

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre os grupos sociais, económicos e culturais. (NÓVOA, 1995, p.71)

A profissão docente apresenta necessidades e perspectivas que, muitas vezes, são desconhecidas. Embora elas ocupem diferentes dimensões do cotidiano escolar e da trajetória profissional, nem sempre são discutidas ou comentadas no espaço de atuação do professor por inúmeras razões.

No entanto, podem-se citar as diversas interpretações, o desconhecimento e o baixo interesse por entender e discutir a respeito da profissão, bem como do ambiente de trabalho, entre outros aspectos relacionados à profissão docente.

Sabe-se, porém, que para travar uma discussão dessa envergadura se faz necessário predispor-se a conhecer-se, admitir limites, fragilidades, potencialidades e ir além, buscar transformações. Para isso, também é preciso compreender-se no contexto mais amplo em que cada um se desenvolve e convive com os seus pares. Em nossa pesquisa, apostamos na importância de possibilitar o conhecimento das representações profissionais dos professores sobre a identidade docente.

Dessa maneira, esta terceira dimensão analisada trará reflexões sobre os desafios do *exercício da atividade profissional* e a *imagem profissional* que os docentes apresentam, configurando, assim, a *Profissão Docente*.

4.3.1 Exercício da Atividade Profissional (1ª Unidade de Sentido)

Investigar o cotidiano do trabalho do professor, seu fazer docente, implica, inicialmente em respeitar sua inteligência, experiência e avaliação acerca dos problemas que ele mesmo enfrenta e que indiscutivelmente o angustiam. (SILVA, 1988, p.)

Quem diz que a educação se faz só com papel e lápis não reconhece o esforço do professor. Quero muito mais que isso, quero respeito e atenção com a classe dos professores. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Ao investigar o cotidiano de trabalho do professor como a citação de Silva (1988), os mais variados aspectos são abordados. Ouve-se, por exemplo, falar das alterações da legislação e dos efeitos (quase sempre desastrosos) que elas acarretaram na prática educacional. Outras vezes, os professores se põem a discutir as diversas teorias e os modismos de que elas se fazem acompanhar, desenhando um quadro pedagógico complexo e de difícil unificação.

Também, não é raro que esses profissionais analisem as diferenças observadas nos padrões de atitudes das crianças e jovens, de gerações diferentes, frente à aprendizagem e à Escola. O que, se por um lado mostra o conhecimento que eles têm da clientela, que vem "para as suas mãos de educadores"; por outro, deixa um amplo espaço para que eles assinalem a sua impotência, para deter "avanços na educação que mais parecem retrocessos".

Esses aspectos se destacam nas falas dos professores entrevistados:

Quando é que a educação terá prioridade neste país? Ou melhor, quando é que a nossa educação um dia poderá ser uma Copa do Mundo? Pelo menos assim teria altos investimentos. Infelizmente, a realidade é esta e não podemos camuflá-la. Coitada da educação, que é tratada com

tanta picaretagem. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

A situação é crítica. Não posso generalizar, tenho que ser justa. Pelo menos até o Ensino Fundamental o professor consegue resultados satisfatórios. Mas depois, como diz um colega, "o bicho pega". É verdade que a Educação no Brasil sempre foi difícil. Eu costumo dizer que, antigamente, o professor só ganhava mal, mas pelo menos era respeitado pelos alunos. Hoje em dia nem isso. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Dia a dia somos submetidos a níveis de *stress* insuportáveis, temos que dar conta do conteúdo a ser ensinado, sermos responsáveis pela segurança física de nossos alunos, sermos médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, dentistas, psiquiatras, mãe, pai. Conheci e ainda conheço, na escola pública, inúmeros profissionais maravilhosos. Pessoas que amam a sua profissão, que se preocupam com seus alunos, que fazem trabalhos excepcionais. Que possuem um conhecimento e formação excelentes, mas que estão desgastados e quase arrasados diante da atual situação educacional. (Profa. Ama, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Por outro lado, quando colocamos o foco nas questões em torno do exercício da atividade profissional, recorreremos, também, a Tardif e Lessard (2005), que distinguem, para o entendimento do trabalho docente, três dimensões: a *atividade*, o *status* e a *experiência*. Quanto à atividade docente, eles situam a importância da interação com os alunos como modalidade concreta da realização do trabalho do professor; ou seja, privilegiam o trabalho coletivo a ser enfrentado pelo professor. Em relação ao *status*, procuram esclarecer a identidade do profissional docente no âmbito da organização e da própria comunidade escolar, levando em conta a opinião pública de diretores, demais professores e dos pais. E, quanto à *experiência*, levam em conta o saber-fazer dos professores, as rotinas de trabalho e o domínio das situações do cotidiano escolar.

Além disso, Abdalla (2006) revela que a atividade profissional do docente, enquanto conhecimento prático da profissão, configura-se, pelo menos, em três níveis: a *rotina de condução* da aula e de apoio aos alunos, que estrutura “[...] formas de dispor o espaço e o tempo da aula” (p. 105); a *rotina das estratégias*, quando o professor planeja e executa ações que apostam no processo de ensino e de aprendizagem de sentido e significado; e a *rotina das proposições*, quando o docente introduz temas/princípios e valores que possam imprimir “[...] uma certa fluidez no movimento da sala de aula e de seu contexto de trabalho” (p. 106). Vejamos alguns exemplos na direção de rotinas que o professor (a) imprime ou desejaria imprimir em suas atividades de sala de aula, que

traduzem as dimensões propostas por Tardif e Lessard (2005) e/ou os níveis identificados por Abdalla (2006):

Eu tenho muita dificuldade de conseguir fazer o aluno se envolver, prestar atenção, sair daquela bagunça. Acho que a questão da indisciplina é uma das coisas que mais pesa para todos os professores, eu acho, Gostaria de ter mais capacidade de lidar com a indisciplina de uma forma mais eficaz, não autoritária, uma mais capaz. [...] Eu quero continuar com meu envolvimento, com as minhas ideias para realizar um bom trabalho. (Profa. Maria Beatriz, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

[...] Pensar no que pode fazer para melhorar a comunicação, para poder fazer o aluno entender. Eu acho que, muitas vezes, o grande problema, quando, por exemplo, há um tumulto na sala e o professor não consegue passar a informação, é porque há um problema de comunicação. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

O que eu não levava antes e, aos poucos, eu fui percebendo. Isso é que eu tenho que considerar, sim, aquilo que ele traz dele, de onde ele vem, o que está em torno dele, da vida que ele tem. Eu não preciso saber da vida de cada um deles, mas eu tenho que perceber que existem outros fatores que vão interferir muito nessa relação professor-aluno, aprendizagem de construção. [...] muito mais é tentar construir autonomia, contribuir para que meu aluno possa desenvolver a autonomia dele em vários aspectos. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XVIII)

Os três professores entrevistados, cujas falas foram anteriormente registradas, revelam um pouco de suas rotinas de salas de aula, contam seus problemas e mostram algumas proposições de atividades, no sentido de compartilhar experiências, estratégias e valores. Enfim, aspectos que traduzem as representações sociais/profissionais que esses docentes têm a respeito de suas atividades profissionais, diriam Moscovici (1978), Blin (1997) e Abdalla (2008, 2017a, 2017b).

Há, todavia, uma dimensão apontada por Tardif e Lessard (2005), que coloca o acento no *status profissional*. E, neste sentido, ao perguntar para os entrevistados - *Como a sociedade vê este exercício profissional do professor?* -, vejamos o que eles dizem:

O que eu percebo é assim, a educação, o magistério já foi muito valorizado, porque houve uma época em que as pessoas achavam que só podiam conseguir algo, um crescimento pessoal, material etc. por meio da educação. Hoje em dia, eu vejo que a sociedade não tem esse

olhar, porque os valores também mudaram, os valores pessoais... [...] Mas nós não somos valorizados... [...] O nosso trabalho não é valorizado, haja vista que o professor tem que trabalhar muitas horas, muitas vezes, em duas redes, para poder ter um salário que ele possa sobreviver. Então, eu não vejo que a sociedade valorize. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Quando o governo ou sociedade, estou falando mais politicamente, não da família, mas quando a sociedade não te gratifica por isso, você é meio que levado para segundo plano, há uma desvalorização muito grande. Eu acho que os professores deveriam se unir mais em categoria e mostrar que nós somos, sim, capazes de dar uma informação legal, criar produtividade, fazer com que esse país ande mesmo. Só que nós somos muito dispersos, de tanto sofrer. ((profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

As falas traduzem a falta de valorização da profissão docente pela sociedade de forma geral por conta dos salários baixos, jornada intensiva de trabalho e, principalmente, a falta de luta dos professores por melhores condições de trabalho e salário mais justos.

Mais do que nunca parece se fazer necessário concordar com Giroux (1987), quando ele afirma que "é preciso que se investigue a voz do professor, seus valores, ideologias e princípios estruturadores" (p 99). Não há qualquer dúvida de que eles "dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores" (GIROUX, 1987, p 99). Mas, sobretudo, não se pode discordar do fato de que, frente ao conjunto de estudos e propostas teoricamente embasadas sobre a Educação, incluindo a brasileira, é muito pequeno o espaço destinado à averiguação de como os professores veem as condições materiais e sociais que funcionam dentro e fora da Escola, como eles organizam e adaptam seu saber e o interligam com os resultados de sua prática, quais os fundamentos de sua opção pedagógica e de seu exercício profissional.

Depois de mergulharmos nos desafios do exercício da atividade profissional, seguiremos, então, para a nossa última unidade de sentido considerada como *imagem profissional*, que será descrita, a seguir.

4.3.2 Imagem Profissional (2ª Unidade de Sentido)

A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD, MEIJER, & VERLOOP, 2004, p.236)

Escolhi ser professora porque o magistério é uma das atividades mais bonitas, mais apaixonantes, mais gratificantes que existem. Árdua sem dúvida, mas muito bela. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Numa sociedade onde a mudança ocupa um lugar central, a compreensão da identidade profissional docente tem de considerar, necessariamente, o professor em exercício, em ambiente profissional e formativo; ou seja, tem de considerar a existência de uma identidade que é criada tanto no palco da profissão, como no palco da formação inicial e continuada (MOREIRA; FERREIRA, 2012).

Cada profissional vive um espaço e um tempo histórico que influenciam o seu modo de pensar e agir, num processo cumulativo de percepções, representações, conhecimentos, experiências e vivências que definem e configuram a sua singularidade. Mas, indissociavelmente, as pessoas se constroem com os outros, tornando-se, desse modo, e, ao mesmo tempo, atores e agentes individuais e coletivos do presente e do devir histórico (NÓVOA, 1992).

Esse desenvolvimento profissional dos professores entendido como um processo de aprendizagem, ao longo da sua carreira e através das suas experiências, culmina naquilo que Kelchtermans (1993) define como um quadro interpretativo pessoal, em que o professor define uma concepção de si enquanto profissional. O excerto da fala do Prof. Joel Rufino segue nesta direção:

[...] o meu olhar diante dela tornou-se mais amadurecido e sem tanto encantamento. Eu não fico idealizando, porque eu sentia que no começo eu idealizava muito, e eu queria colocar em prática exatamente aquilo que na graduação eu tive contato, exatamente aquilo que os teóricos diziam. E, aí, quando eu tentava aplicar isso a minha prática pedagógica era frustrante, eu não tinha retorno algum! Então, eu estudava uma coisa, me baseava em uma teoria, me baseava em leituras acadêmicas. Mas quando eu chegava na prática, não encaixava e, aí, também, eu construí para mim, de certa forma, um modelo de professor que era meio que uma colagem de vários professores que eu tive ao longo da minha carreira, da minha vida como estudante. (Prof. Joel Rufino, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Assim, na análise das representações profissionais desses professores, procuramos sempre considerar, não só as formas de ser e estar na profissão (ABDALLA, 2006), mas também analisar os percursos da sua formação inicial e as modalidades de formação, que determinaram a sua forma de estar perante a sua profissão. Pois, de acordo com Dubar

(1997), a escolha de um tipo de formação, normalmente, conduz a um processo de legitimação de uma forma identitária.

A partir do exposto, questionamos os entrevistados sobre como os professores dão significado a sua profissão e qual o sentido que atribuem a ela:

Minha mãe e meu pai foram grandes incentivadores. Falavam da profissão com tanto amor e valor, como se fosse uma missão de grande importância para a sociedade, Acredito que, no tempo deles, era permitido ter esse sentimento. [...] (Profa. Ama, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

Cada dia que passa me decepciona mais, principalmente, vindo como o poder público tratar os professores, com total falta de consideração e respeito. O professor é o profissional que tinha que ser mais respeitado, afinal, todos os outros profissionais passam por ele. Mas a situação é justamente o contrário. A desvalorização desse profissional cresce a cada dia e a tendência é piorar ainda mais. Vai chegar o dia em que não vamos mais encontrar professores e as aulas vão ser ou por correspondência ou internet. (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XIX)

[...] Ah... eu acho que se você souber levar sua profissão, a gente acaba sendo um mediador de informações. Então, se você consegue passar a informação de um modo agradável, você tem um bom *feedback* disso. Os alunos vão te ver como alguém que traz as coisas lá de fora. Então, eu acho que se eu vou seguir essa carreira, que eu siga da melhor maneira possível: Gostaria que todo mundo que é professor pensasse assim, em seguir sua carreira da melhor maneira possível, sabe? (Profa. Anita, ENTREVISTA, APÊNDICE XVI)

O que percebemos, nos trechos de falas das Profas. Ama e Anita, são contradições entre elas e até mesmo nas duas últimas falas, que revelam narrativas diferentes extraídas da mesma entrevista com a Profa. Anita. De qualquer modo, as demais falas também revelam que, mesmo com os desafios da profissão, a profissão docente ainda proporciona a construção de um futuro melhor, independente da fase de vida ou de suas carreiras docentes.

Podemos inferir que, possivelmente, os professores tenham se assumido a partir de uma perspectiva identitária, que vai ao encontro ao que Dubar (2005, p. 136) afirma quanto à socialização profissional: “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Podemos interpretar que, para esses docentes, a sua profissão possui um lugar diferenciado no rol das profissões por conta das suas especificidades, e, neste sentido, é

preciso considerar, conforme Dubar (2005), que as relações que geram os modelos devem ser examinadas no seu componente cultural; visto apresentarem diferenças entre os distintos grupos sociais. E, também, ainda segundo o autor, ter claro que elas constituem formas identitárias duradouras nestes grupos. Refletir, ainda, sobre as palavras de Dubar (2005), quando introduz como questão principal, para a configuração atual das relações de trabalho, o que segue:

[...] quais atividades constituem profissões ou quais indivíduos se tornam profissionais, mas compreender e, se possível, explicar tanto as transformações do acesso ao emprego como as reestruturações dos planos de carreira que implicam exclusões duradouras da esfera das atividades reconhecidas. (DUBAR, 2005, p. 221)

Há questões evidentes, nos discursos dos professores atuantes no EF II sobre o processo de profissionalidade, seu espaço de trabalho e o momento político atual, que influenciam, de modo direto, as representações profissionais que esses sujeitos têm de si e da profissão. Dentre elas, mencionamos:

a) a idealização ao atendimento às expectativas de excelência do discurso institucional e, até mesmo, dos próprios professores em detrimento aos valores profissionais. O que põe em jogo a imagem profissional desses professores, atribuindo significado à perda da própria identidade profissional;

b) a falta de autonomia na produção profissional, tendo em vista a gestão de sua Escola e/ou a implementação de políticas educacionais que o sistema quer ou precisa implementar. O que se percebe é que ora os professores acatam e ora refutam o que lhes é imposto, e, muitas vezes, tem-se uma produção fragmentada e uma autonomia ilusória;

c) o “conformismo simulado” sobre problemas considerados sérios, tal como desenvolve Abdalla (2008), em sua pesquisa. Para a autora, o conceito de “conformismo simulado”, de acordo com os estudos de Paicheler e Moscovici (1985, *apud* ABDALLA, 2008, p. 30-31), consiste em uma “forma de resistência à influência, apesar de não ser uma resistência privada, pois não chega a nenhuma manifestação explícita” (ABDALLA, 2008, p. 31). O que podemos notar, a partir das falas dos professores, que, apesar de enfatizarem que há grandes desafios no processo de ensino e aprendizagem do EF II, eles declaram que “gostam da profissão”, “que sabendo levar, você consegue”, “adoram dar aula”, entre outras falas.

Como observamos, as representações sociais/profissionais dos professores exercem influências sobre a imagem profissional e isso as remodela, acarretando implicações para estes professores e, conseqüentemente, para o espaço de trabalho e de suas relações sociais e profissionais. Nessa perspectiva e sob o olhar das representações sociais, é importante que reflitamos sobre os aspectos identitários profissionais como um modo de pensar e de (re) criar a realidade, conforme sinaliza Moscovici (2003, p.90):

A maioria dos problemas que enfrentamos, no curso de nossa caminhada social ou intelectual, não provém da dificuldade de representar coisas ou pessoas, mas do fato de que elas são representações, isto é, substitutos para outras coisas e outras pessoas [...] devemos averiguar as origens do objeto e considerá-lo como uma obra de arte e não como uma matéria prima.

E é, dessa forma, que as representações sociais/profissionais dos professores atuantes no EF II sobre a identidade docente se formam como “colchas de retalhos”, mas constituídas de imagens, que partem de algo que as precedem, como as histórias de vida, com suas vivências e expectativas: “colchas de retalhos”, ainda e sempre, inacabadas.

Reiterando o que já foi dito: as representações sociais/profissionais representam uma forma de compreender um pouco melhor a identidade profissional dos professores, em especial, daqueles que estão no EF II e enfrentam os desafios das nossas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para que da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha. A tarefa, confessamos desde já, é inabarcável, e nossas possibilidades, modestas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 19)

A investigação realizada, neste trabalho, pretendeu colaborar com as discussões na área de formação de professores, objetivando compreender as representações profissionais de professores atuantes no EF II sobre a identidade docente. Diante disso, consideramos, como norte, as Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e, mais especificamente, as Representações Profissionais (BLIN, 1997; ABDALLA, 2008, 2017a, 2017b); além dos estudos sobre a identidade e a socialização profissional (DUBAR, 1997, 2005).

Nessa perspectiva, formulamos a questão, a seguir, que nos faz pensar, a todo momento, em nossa profissão docente: Quais as representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente?

A fim de conseguir responder a essa questão-problema e compreender o seu significado, *ancoramos* os dados obtidos na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), investigando, assim, as questões de formação relacionadas por meio de suas representações/percepções sociais nos âmbitos profissional e pessoal.

Para isso, pontuamos, neste trabalho, três objetivos específicos: o primeiro foi sistematizar os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais/TRS de Moscovici (1978), com o intuito de fornecer uma sólida fundamentação teórico-metodológica; o segundo investigar a trajetória profissional de professores atuantes no Ensino Fundamental II; e, por fim, o terceiro tratou de analisar as representações sociais/profissionais dos professores do Ensino Fundamental II a respeito da identidade docente.

Com isso, no Capítulo I deste trabalho, buscamos contextualizar as políticas públicas de formação de professores, considerando seus avanços e recuos, e discutimos questões em torno da (re) construção identitária do professor com o intuito de identificar elementos para a compreensão das representações profissionais da identidade docente.

Como pautamos nosso trabalho na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), o segundo Capítulo desenvolveu suas noções, conceitos e fundamentos. Estudar as Representações Sociais/Profissionais (MOSCOVICI, 1978; BLIN, 1997; ABDALLA, 2008, 2017a, 2017b) nos parece ser um caminho promissor para atingir o entendimento da construção da identidade docente conforme Dubar (1997, 2005).

Diante disso, caminhamos para o terceiro Capítulo, em que descrevemos todo o processo metodológico, caracterizando: a natureza da pesquisa, que é qualitativa; o contexto da pesquisa; seus sujeitos – professores atuantes no Ensino Fundamental II -; e

as etapas da pesquisa, que foram delimitadas pela aplicação do Questionário de Caracterização (e/ou de Perfil) e pela realização das Entrevistas semiestruturadas realizadas em duas diferentes fases. Também, anunciamos alguns elementos referentes à análise de dados, com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), e definimos o Quadro 9 – *Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido*.

Salientamos, ainda, o quarto e último Capítulo, que trata da análise dos dados, em que interpretamos os dados fornecidos pelo Questionário de Caracterização (e/ou de Perfil) e pelas falas dos professores, obtidas nas Entrevistas semiestruturadas. Analisamos os dados coletados por meio de três dimensões de análise: *Identitária, Contextual e Funcional/Profissional*. Iniciamos com a Dimensão Identitária, o que possibilitou uma reflexão a respeito da trajetória pessoal e profissional desses professores. A Dimensão Contextual viabilizou a análise sobre a estrutura e organização institucional e as influências do contexto de trabalho nas práticas docentes. E, por fim, a Dimensão Funcional/Profissional proporcionou o exame do exercício da atividade e da imagem profissional.

Selecionamos, assim, a partir de cada uma das dimensões assinaladas anteriormente, três (03) categorias de análise, nomeadas como: *tornar-se professor*, a *contexto profissional* e *profissão docente*, com o objetivo de identificar as representações profissionais pessoais, contextuais e funcionais. Tais categorias foram desenvolvidas por suas respectivas unidades de sentido, explicitadas a seguir.

Na perspectiva da Dimensão Identitária, a partir da categoria *Tornar-se professor*, adotamos as seguintes unidades de sentido: Escolha da profissão; e Percurso de formação. Para a Dimensão Contextual, destacamos, na categoria de análise *Contexto Profissional*, as unidades de sentido: Estrutura e organização institucional; e Influências do contexto de trabalho na constituição identitária dos professores. E, por fim, na Dimensão Funcional/Profissional, utilizando a categoria de análise *Profissão Docente*, revelamos as unidades de sentido: Exercício da atividade profissional e Imagem profissional.

Partindo da análise realizada, foram observados alguns dados, que contribuíram para a compreensão das representações profissionais dos professores atuantes no EF II sobre a (re) construção de sua identidade docente. Tais dados nos ajudam a pensar sobre os seguintes aspectos:

Em relação à *Escolha da profissão*, podemos observar, por exemplo, que:

- ✓ Em geral, apesar da maioria dos professores sinalizar ter optado pela docência por influência de seus professores e de amigos, é importante ressaltar que as

oportunidades ligadas à facilidade de se encontrar o trabalho desejado e à estima por ensinar foram importantes;

- ✓ A docência é uma profissão que os sujeitos escolhem, tendo já uma experiência como alunos. Assim, *tornar-se professor* também passa pelo julgamento dos sujeitos dos processos de ensino enquanto aluno. E, nesse contexto, a escolha e a atuação na profissão acabam sendo um misto de profissionalidade e vida pessoal;

- ✓ Para os professores, sujeitos da pesquisa, a escolha pela carreira profissional nem sempre ocorre pela identificação com a profissão docente, mas é uma oportunidade que se desenvolve durante o curso de Licenciatura;

- ✓ A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a sua carreira. Entretanto, as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento condicionam suas escolhas particulares e a forma com que estas são identificadas.

Sobre o *Percurso de formação* dos professores, notamos que:

- ✓ A profissão docente constitui um desafio e muitas propostas vêm sendo planejadas na busca de seu aprimoramento. A partir da promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) –, novas perspectivas se abriram e novas propostas são construídas;

- ✓ Os professores, em geral, têm a percepção de que os cursos de Licenciatura não os preparam para a docência, sendo que a maneira encontrada para sentir mais segurança é, certamente, a formação continuada;

- ✓ Os docentes, em sua trajetória apresentada, constroem e reconstróem conhecimentos por meio dos desafios que enfrentam no cotidiano de sua ação profissional, pelas experiências que vão acumulando pelos seus percursos formativos e profissionais;

- ✓ Destacamos, também, a relação subjetiva que o docente estabelece com as diferentes faces do seu trabalho e como isto intervém na constituição dos saberes e no exercício de sua prática, com imagens, perpassadas por valores, emoções e necessidades experimentadas por ele, sua história e sua situação de trabalho.

Quanto a *Estrutura e organização institucional*, contemplamos que:

- ✓ Muito embora a maioria de nossas instituições escolares carregue uma prática impregnada de burocracia e tecnicismo, percebe-se um avanço rumo a um processo mais participativo dos docentes e da comunidade em geral;

- ✓ Estabelecer formas participativas e alcançar eficiência nos procedimentos administrativos é, sem dúvida, um dos grandes desafios da escola na contemporaneidade que foram apresentados pelos professores participantes da pesquisa;

- ✓ A escola é um local privilegiado de encontro com o diferente. Neste sentido, o trabalho pedagógico, quando pautado nos princípios democráticos da igualdade, do respeito, da não discriminação e da ética, promove o desenvolvimento de toda comunidade escolar;

- ✓ A sociedade moderna trará constantemente novos desafios à ação educativa e ao trabalho docente, exigindo novas competências, novos saberes e novas atitudes à função desse profissional que sente a necessidade de permanente formação.

A respeito das *Influências do contexto de trabalho na constituição identitária dos professores*, consideramos os seguintes pontos:

- ✓ O contexto de trabalho exerce influências na constituição identitária do profissional docente, pois é, na Escola, que ele, de fato, torna-se professor e se desenvolve profissionalmente em seus saberes e práticas;

- ✓ É por meio da Escola que os professores assumem um sentimento de pertença social e se implicam com suas realidades, enfrentando seus desafios profissionais em situações concretas de trabalho;

- ✓ Há claros indícios, nas narrativas, de que os saberes profissionais são produzidos na Escola e no decorrer das práticas docentes e por meio dos processos de comunicação e interação entre os professores/alunos/gestores/comunidade escolar; em seus atos de partilha, de consensos e dissensos.

Acerca do *Exercício da atividade profissional*, analisamos:

- ✓ A natureza complexa da universidade e da profissão docente é uma realidade. O docente tende a analisar pouco o seu papel profissional de forma a reduzir a complexidade do mesmo;

- ✓ Os docentes entrevistados distinguem a sua atividade profissional como de natureza essencialmente prática, no enfrentamento dos desafios de sala de aula, sendo que a visão intelectual da docência passa a ser concebida como secundária ou mesmo inexistente;

- ✓ Cabe destacar, ainda, que tanto a formação inicial quanto a continuada são importantes para a docência, e essas se constituem como um processo sólido para a atividade profissional docente;

- ✓ As práticas de formação colidem com o grande obstáculo representado pela organização curricular operacionalizada em conhecimentos disciplinares estanques e pelo modelo aplicacionista, que estabelece uma grade curricular seccionada em disciplinas teóricas, de fundamentos, seguidas de disciplinas práticas ou metodológicas;

- ✓ As definições acerca do trabalho docente como a busca por definições claras da constituição da carreira e do desenvolvimento profissional somente fazem sentido se os objetivos do professor, da escola e dos sistemas educacionais estiverem alinhados;

- ✓ As considerações apresentadas pelos professores participantes dessa pesquisa nos remetem para a importância de repensar a formação nas suas concepções e nas suas práticas. Reconsiderar a lógica da formação e suas práticas significa considerar a prática docente, suas razões e condicionantes como principal objeto de análise nos cursos de formação.

Em referência a *Imagem profissional*, constatamos que:

- ✓ A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida;

- ✓ Para os professores participantes da pesquisa, a docência é considerada como extremamente importante, pois é ela, ainda, que proporciona não só a formação dos demais profissionais, como a construção de um futuro melhor, independente da fase da vida ou da carreira do docente;

- ✓ A imagem profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto;

- ✓ A identidade docente vai se configurando, assim, de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que podemos denominar aprendizagem informal, e mediante a observação e identificação de modelos docentes, com os quais os professores vão se identificando pouco a pouco e em um processo em que predominam mais os aspectos emocionais que os racionais.

Para finalizar, acreditamos que as percepções de si, e, mais ainda, as representações sociais/profissionais sobre a identidade docente potencializam mudanças nos campos da formação e da atuação profissional. E, neste sentido, a análise das

experiências vividas, por esses sujeitos participantes da pesquisa, leva-nos a supor que, além dos aspectos racionais, ligados à execução da profissão, existem outros indicadores que devem ser levados em consideração, quando se quer (re) constituir a identidade profissional de um professor. Indicadores que, certamente, poderão passar pelas dimensões, categorias e unidades de sentido, que aqui foram analisadas.

Esperamos, assim, mostrar que a incorporação da discussão das representações sociais e profissionais sobre a identidade profissional de professores atuantes no Ensino Fundamental II pode ampliar o debate em torno da formação e da atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doutorado**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set.-dez. 2015.

ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Professores e a (Re)Constituição da Identidade Profissional. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016a.

ABDALLA, M. F. B. (Coord.). O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. **Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2016b.

ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação da PUC-Campinas**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, mai.-ago. 2017a.

ABDALLA, M. F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018.

ABDALLA, M.F.B.; MARTINS, M.A.R.; SILVA, A.F.L. Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do PARFOR. **Educação & Linguagem**, v.5, n.25, p.83-103, 2012.

ALBA, M. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. In: A. M. O. Almeida; M. F. S. Santos; Z. A. Trindade (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos** (p. 519-571). Brasília: Technopolitik, 2014.

ALFONSO, S. O. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II. **Dissertação (Mestrado)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALVES, C. S. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun. 2007.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 20, n 68, p. 301-309, dez. 1999.

APPLE, M. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1988.

APPLE, M. **Power, meaning and identity**: Essays in critical educational studies. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 1999.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set.-dez. 2009.

ARAÚJO, I. A. F. de. Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Oeste do Pará: UNIOSTEPR, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, C. L. S; MAZZOTTI, T. B. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 165-176, jan.-abr. 2009.

BERCITO, D. **Folha de São Paulo**. Pós verdade é escolhida a palavra do ano pela Oxford, p. 4D, 16 setembro de 2016.

BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L’Harmattan, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M.C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 06 de abril de 1939.

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 04 de janeiro de 1946.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.540, de 20 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 29 de novembro de 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 12 agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 19 outubro de 1982.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 1,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006a.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006b.

BRASIL. Lei nº 11.272, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação de família e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, 25 abril de 2007b.

BRASIL. Lei nº 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 União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010a.

BRASIL. Projeto de **Lei nº 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>> . Acesso em: 25 jun. 17.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015a.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015b.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretções sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008a.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: política de formação de professores – a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei nº 9394/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretções sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008b.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2011.

CASTRO, Alessandra de Mesquita. Formação, saberes e identidade docente: representações sociais de professores. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

CASTRO, Ricardo V. Prefácio. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, Portugal. In. ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações Sociais – 50 Anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2014. p. 7-19.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley. (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997. p. 58-75.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. da C. de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 33, p. 7-28, 2011.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul.-set. 2013.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

DIAS, A. C. Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

DIAS da SILVA, M.H.G. A realização de estudos voltados para o cotidiano da escola, via trabalho do professor. **Anais da 18ª Reunião Anual da SPRP - Ribeirão Preto**, p. 243- 247, 1988.

DÓREA, C. R. D. Escola, o espaço da educação: análise dos ambientes escolares nos programas de construção escolar do Estado de São Paulo (1977-1990). 120 f. **Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação – desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan.-jun., 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai.-ago., 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, A. R. O. Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência. **Dissertação (Mestrado)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

FRANCO, M. L. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo. Cortez, 2001.

FREITAS, F. L. A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FUNDAÇÃO VICTOR CÍVITA. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento interno)

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Marcelo Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago.-dez. 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2000.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**, série pesquisa em educação. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Ciência da Educação – Educação e Sociedade**. Campinas, p. 1355-1379. out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 abril de 2017.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**. São Paulo. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan.-abr. 2010.

GATTI, B.A. (Org.). Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor. **Documento Técnico**. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: **II Seminário Internacional: Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUCSP, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2005, p. 63-78.

GULLAR, F. Traduzir-se. In: _____. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

IMBERNÓN. F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JESUÍNO, J. Um conceito reencontrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, Portugal. In. ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações Sociais – 50 Anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2011. p. 33-57.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

- KLEIN, M. **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, set.-dez. 2010.
- LIMA, J. S. G. **Percepções de professores do fundamental II sobre suas trajetórias de formação e de atuação para uma educação de qualidade**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINOT, D. Connaissance de soi et estime de soi, ingrédients pour la réussite scolaire? **Revue des sciences de l'éducation**. n. 27, p. 483-502, 2001.
- MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. São Paulo: ALB, 1998.
- MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999.

OLIVEIRA, V. M. F. de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 43/4, de 10 de julho de 2007. Disponível em: <www.rieoei.org/1726.htm>. Acesso em: 09 maio 2017.

PEREIRA, F. N.; GARCIA, A. Amizade e Escolha Profissional: Influência ou cooperação? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 8, n. 1, p. 71 – 86, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p.754-771, ago. 2012.

PRYJMA, L. C. **Ser professor: representações sociais de professores**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

REIS, A. C. L. R. Representações Sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

ROMERO, D. M. F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações: estudos e pesquisas em Psicologia**. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 35-46, 1997.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALES, P. E. N.; CHAMM, T. L. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica

de Minas Gerais. In: **Colóquio internacional sobre educação profissional e evasão escolar**, 3., 2013, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Rimepes, 2014.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional à Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Revistas Interações**, n. 8. p. 123-144, 2005.

SANTOS, S. P. F. Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.

SANTOS. Portaria n. 14/2016-SEDUC, de 24 de fevereiro de 2016. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. **Diário Oficial de Santos**, de 25 de fevereiro de 2016, p. C2. Disponível em: <https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2016/do25022016.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan.-abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, A. M. C. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, J. I; LIMA, L. I. Perfil dos Candidatos da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Educação e Filosofia**. n. 13, p. 155-169, jan.-jun. 1999.

SILVEIRA, A. V. Representações Sociais e a construção da identidade profissional do professor. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. A Compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação/II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. PUC-PR, Paraná, 2013.

SOUZA FILHO, E. A de. Auto avaliação psicossocial de professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.13, n. 49, , out.-dez., 2005.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2004.

TARDIF, M. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**, 2000. (mimeo).

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs). **Psicologia social**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 457-501.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a Valorização docente: confluência do debate nacional. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

WOLCOTT, H. F. **Transforming qualitative data: Description, analysis, interpretation**. Thousand Oaks. CA: Sage, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**LEVANTAMENTO: BANCO DE DISSERTAÇÕES/ TESES DA CAPES -
QUADRO 1**

Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação	Resumo
2006	Fernanda de Lourdes Freitas/Unicamp	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação.	Dissertação	O presente trabalho teve por objetivo relatar e compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade. Pretendeu-se trazer essa discussão na Formação de Professores por considerarmos que o estudo da constituição da identidade possibilita a formação de um profissional que possa ler e interpretar a realidade de uma melhor forma, pois através de estudos dessa categoria pode-se perceber as nuances envolvidas no processo de constituição da identidade docente. Percebe-se que ela passa por um processo e que esse processo é constituído de determinantes, culturais, econômicos, afetivos, entre outros, possibilitando a interferência nesta realidade de uma maneira comprometida e consciente, que esteja buscando melhorias para sua profissão, para seu lugar de atuação – a escola e para os principais envolvidos com sua atuação – os alunos. O percurso metodológico utilizado foi a História de Vida de duas alunas em processo de formação no 4º semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública: uma com experiência profissional docente e outra sem. Para a análise das narrativas de História de Vida foi realizada a análise temática das mesmas, a partir de eixos estabelecidos, tendo como princípio os temas que emergem nas narrativas e a forma como aparecem. Através desses eixos e princípios, buscou-se observar

				<p>as nuances de transformações e constituição da identidade de cada personagem e a permanência do núcleo dessa identidade. Após a análise das narrativas, pudemos observar que os movimentos de constituição de identidade das personagens passam a todo tempo pelas relações sociais e históricas em que estão envolvidas e, também, pelo sentido que dão a essas relações. Muitas vezes não se deixam levar pelas exigências sociais, reapresentam seus papéis a partir de seus sentimentos e emoções, e dos significados por elas atribuídos.</p>
2007	Fernanda Pereira das Chagas Gomes/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional.	Dissertação	<p>Este estudo tem como objetivo analisar o processo de constituição da identidade profissional de quatro professoras que atuam em creche, com crianças de 4 meses a 3 anos, na perspectiva de Dubar (1997, 2009) acerca da identidade. A constituição da identidade docente ocorre ao longo do percurso profissional, e vários elementos participam desse processo. Destaca-se a importância dos elementos que constituem a identidade profissional das professoras de creche. Considerando o seu papel, este estudo trata das concepções de criança e infância, da função da instituição creche, da compreensão do brincar, da formação inicial e continuada, assim como das condições de trabalho que influenciam a identidade profissional da professora de crianças pequenas. Tendo em vista que, na atualidade, a função da creche é cuidar e educar, o que torna mais complexa a profissão, surgem novos desafios para a professora de creche, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e a infância, além do trabalho docente. Para este estudo, foram selecionadas quatro professoras que atuam em creche na Prefeitura Municipal de Santo André,</p>

				<p>escolhidas por critérios previamente definidos. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, objetivando resgatar a trajetória profissional dessas professoras através da narrativa. Os principais resultados foram analisados à luz da perspectiva de diferentes autores (NÓVOA, 1992, 2000, 2009, 2013; CAMPOS e MACHADO, 1994; GATTI, 1996, 2009, 2012; IMBERNÓN, 2010, 2011; PLACCO e SOUZA, 2010, 2012; RINALDI, 1990; OLIVEIRAFORMOSINHO, 2002, entre outros), que tratam das citadas categorias analisadas, considerando-se: histórias de vida; concepções de criança, infância e creche; compreensão do brincar; e condições de trabalho, apresentando atribuições e pertencas que marcam e definem a identidade. Estes elementos podem favorecer ou comprometer o processo identitário, a percepção da mesma em si e nos outros. Conclui-se que conhecer os elementos que favorecem a constituição da identidade da profissional de creche, considerando-se a realidade, a concepção de criança, o como as professoras de crianças pequenas atuam e os problemas enfrentados por elas, permitirá o estabelecimento de um diálogo mais aprofundado e análise de forma mais crítica e consciente de questões afetas às situações reais que se apresentam no âmbito da educação infantil em creche que redundem em efetiva transformação da prática e, conseqüentemente, da constituição da identidade.</p>
2008	Shyrley Patrícia Fiel dos Santos / Universidade Federal do Paraná	Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente	Dissertação	<p>Este estudo discorre sobre a Formação de Professores, abordando as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade docente a partir das narrativas dos sujeitos. Sua problemática consiste em compreender de que modo as histórias de vida das formadoras de professores</p>

				<p>contribuem para a construção das identidades pessoais e profissionais. Objetivou-se analisar as itinerâncias formativas percorridas pelas professoras, tendo em vista o processo de constituição das identidades. A tessitura metodológica se fundamentou numa abordagem qualitativa, experiencial, com enfoque no método biográfico. Adotando como técnica de produção dos dados a entrevista do tipo narrativa e análise interpretativa. A singularidade deste estudo se justifica pela possibilidade de contribuir para os cursos de formação inicial e continuada de professores, já que inscreve em seu <i>corpus</i> analítico a participação dos elementos pessoais, subjetivos da constituição histórica das identidades profissionais. Os sujeitos eleitos foram duas professoras formadoras que possuem pós-graduação em Educação. Como síntese, a investigação empreendida, por meio das unidades temáticas: histórias pessoais, formação/escolarização e profissão, assinalaram que o <i>ser profissional</i> se constitui historicamente e que os modos de ser e estar no mundo são tecidos pelas experiências cotidianas, as quais atribuem sentido às ações dos professores. Portanto, o reconhecimento da dimensão pessoal é uma importante ferramenta para a compreensão do processo de construção das identidades docentes.</p>
2009	Andréa Velloso da Silveira / Universidade Federal do Rio de Janeiro	Representações Sociais e a Construção da Identidade Profissional do Professor	Tese	<p>No Brasil, os primeiros professores lecionavam na Educação Superior. Eram médicos, engenheiros e advogados, que ministravam aulas para os filhos de nobres que iriam ocupar posições na administração do Estado. A cargo dos jesuítas e depois dos leigos, ficou o ensino secundário e, depois, o primário. Desde então, esse dois grupos distintos de docentes;</p>

				<p>trilharam caminhos diferentes, embora exercessem a mesma função: a de professor. Entendemos, portanto, que um estudo sobre a constituição da identidade docente, considerando as dimensões individuais e grupais, poderia vir a ser revelador das singularidades dos professores sobre suas identidades pessoais e coletivas. A maneira como se percebem como professor; poderia apontar para a configuração de um novo significado profissional e social para esta profissão. O presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de construção da identidade docente de 161 sujeitos; destes 41 da Educação Superior; 46 estudantes de Pós-Graduação e 74 docentes da Educação Básica, que compõem a estrutura social do Instituto de Bioquímica Médica (IBqM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir de suas representações sociais, das possíveis influências de suas histórias escolares e através da observação da prática docente dos mesmos. A Associação Livre de Palavras foi a técnica utilizada para o estudo das representações sociais. O método biográfico e análise de conteúdo foram as ferramentas de análise das histórias escolares e as entrevistas foram analisadas a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Já a pesquisa do tipo etnográfica foi adotada para a observação dos sujeitos no contexto da prática docente. As Representações Sociais a respeito do professor são bastante semelhantes entre os docentes da Educação Superior e estudantes de pós-graduação, onde o professor é representado pelo Ensino e Conhecimento. E, em contrapartida, muito diferente das representações dos docentes da Educação Básica, em que a dedicação e a tolerância definem o professor. Durante a narrativa das histórias</p>
--	--	--	--	--

				<p>escolares, todos os profissionais, sem exceção; em exercício ou em formação institucional, se consideraram espelhos do que viveram na Educação Básica. A maioria dos sujeitos fez referência às características pessoais e às formas de agir daqueles que eles consideravam ser seus melhores professores. E, mais contundente, é que a preferência por um determinado professor parece ter grande influência dos aspectos afetivos; o que os torna lembranças ainda mais intocáveis. Entretanto, as aulas destes sujeitos estão distantes dos modelos individuais dos melhores professores por eles narrados. A herança dos bancos escolares pode ser vista na reprodução do padrão pedagógico tradicional do século XVIII (Pedagogismo). Não podemos contudo nos prender à noção de determinismo. As dimensões representacionais, discursivas e práticas ora convivem, ora se alternam ou mesmo se rejeitam, devendo ser entendidas como expressões de um sistema identitário complexo de saberes, ações e comportamentos; constantemente pressionado a transitar por diferentes contextos.</p>
2010	<p>Angelita da Rocha Oliveira Ferreira/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p>	<p>Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Em todos os discursos, dos teóricos aos políticos, a educação é apresentada como a melhor alternativa para se atingir o desenvolvimento social e o equilíbrio econômico que as nações tanto almejam. No entanto, quase sempre, a figura do professor é esquecida nestes discursos como se não fossem eles os únicos capazes de operar a verdadeira mudança na educação e transformar a sociedade como um todo. Este estudo tem por objetivo investigar os processos de construção da identidade docente em professores da educação profissional, a partir do problema de pesquisa: como os professores dos cursos técnicos percebem a sua</p>

				<p>identidade profissional. Trata-se de investigação de cunho qualitativo na qual o estudo de caso foi escolhido como metodologia de pesquisa. O problema inicial foi posteriormente desdobrado em três questões de pesquisa nas quais se questiona a relação entre atuação e identificação docente, a relação entre formação e prática e o sentimento de pertença ao grupo. O estudo foi realizado com sete professores que atuam em cursos técnicos e desempenham outras ações profissionais paralelas à docência. Os dados foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da análise de conteúdo, descrita por Bardin (1977). Da análise emergiram as categorias: ação, reflexão e relação, as quais foram descritas e interpretadas à luz de alguns autores, entre estes: de Kaufmann (2004), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2006), com os quais aprofundamos e qualificamos as reflexões acerca de alguns conceitos que permearam o estudo tais como: identidade, profissionalidade, formação, subjetividade, relações e prática docente entre outros. O estudo apontou que os professores da educação profissional continuam a ser recrutados no mundo do trabalho e iniciam na docência sem formação pedagógica e que, embora prevista em lei, a formação em serviço não acontece ou não contribui para o processo de formação da identidade docente desses professores. Mesmo assim, é possível afirmar que esses professores constroem para si uma identidade profissional/pessoal/docente a partir da ressignificação das vivências da escola e do mundo do trabalho.</p>
2011	Anna Carolina de Lazzari Reis/ Universidade Federal de Viçosa	Representações Sociais sobre o ser professor: indícios	Dissertação	O presente trabalho possui como principal objetivo conhecer as representações sociais de professores em

		da constituição da identidade docente	<p>exercício, egressos do curso de Pedagogia, com até seis anos de formação,</p> <p>sobre o <i>ser professor</i> visando à compreensão da constituição da identidade profissional. Tendo em vista, as atuais mudanças sociais que vêm ocorrendo em nossa sociedade, as quais parecem afetar diretamente o contexto educacional, é possível observar por parte dos professores uma dificuldade em definir e delimitar suas reais funções, gerando assim uma crise de identidade. Neste sentido, acredita-se ser importante trazer ao cenário a voz dos professores e questionar sobre os sentidos atribuídos ao <i>ser professor</i>. Dessa forma, na busca de resposta a esse questionamento, o trabalho julga necessária a utilização, como base analítica, do construto das representações sociais, tentando compreender a influência da formação inicial e da experiência concreta do trabalho na construção dessas representações. Em relação à categoria <i>identidade</i>, eixo deste trabalho, pode-se dizer que se constitui de forma inerente ao processo de socialização, ou seja, a identidade é construída na interação social e cultural. Sendo assim, ressaltamos a importância da formação inicial e das discussões acerca da profissionalização docente. Foi adotada como perspectiva de trabalho, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, realizada através de questionários, entrevistas semiestruturadas que foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Para a realização da pesquisa foram entrevistadas 15 professoras e as representações sociais desse grupo revelou, em relação à identidade profissional docente, a existência de uma articulação conflituosa dos dois processos identitários, seja a identidade para si a qual é atribuída pelos próprios professores, seja a</p>
--	--	---------------------------------------	--

				<p>identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral, além da predominância de uma dimensão moral, ou seja, afetiva, vocacional em relação à profissão docente.</p>
2012	Milene Martins/ Universidade Federal do Piauí	Psicólogo professor: o processo de constituição da identidade docente	Dissertação	<p>Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas e tem como objetivo geral investigar o processo de constituição da identidade docente e o significado e o sentido de Ser Professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí, tendo como objetivos específicos: descrever o perfil acadêmico e profissional dos psicólogos que exercem a atividade docente; conhecer os processos identitários que constituíram a identidade docente dos psicólogos; compreender os significados e sentidos de Ser Professor para o grupo pesquisado; analisar os investimentos formativos realizados pelos psicólogos no desenvolvimento da atividade docente. A pesquisa está fundamentada na concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (1985; 2002; 2007), a partir da discussão do sintagma Identidade metamorfose-emancipação. Esse caminho teórico está fundamentado também nas categorias teóricas da Psicologia sócio-histórica, Atividade (LEONTIEV, 1988; 2004) e Consciência (VIGOTSKI, 1998; 2000), já que a concepção adotada defende que a identidade se constitui também no fazer, pensar e sentir. A abordagem metodológica é ancorada na pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos para construção dos dados o questionário, realizado com 34 psicólogos, e a entrevista narrativa, realizada com cinco</p>

				<p>dos pesquisados. Os dados oriundos dos instrumentos empregados são analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), que permite compreender que o perfil sócio-acadêmico e profissional dos psicólogos, bem como os investimentos formativos realizados por eles para o desenvolvimento profissional docente, que é mediado por múltiplas determinações.</p> <p>Destaca-se que os motivos orientadores da inserção na atividade docente estão mais vinculados a questões de ordem objetiva, relacionadas com a empregabilidade no mercado de trabalho no ensino superior, do que identificação com a atividade docente. Para o grupo pesquisado, os significados e sentidos produzidos sobre Ser Professor, tendo como referência os estudos de Libâneo (2005), que estão vinculados à Tendência Pedagógica Tradicional e Tecnicista, levando à compreensão de professor como transmissor do conhecimento ou “Crítico-Social dos Conteúdos”, indicando um professor que compreende a docência como processo dialético de ensinar e aprender.</p>
2013	Selma Oliveira Alfonso/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II	Dissertação	<p>Este estudo teve como objetivo investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional. A pesquisa foi realizada com 26 professores de uma escola particular de Ensino Fundamental II, em São Paulo. O instrumento utilizado foi o questionário, que visava a identificar o processo de negociação identitária dos sujeitos. A pesquisa foi realizada segundo as concepções sociológicas de Dubar (2005 e 2009) sobre identidade profissional. Os resultados apontaram que os sujeitos encontram-se confusos</p>

				quanto a sua função como professor, em decorrência das múltiplas atribuições que acreditam lhes serem postas. Além disso, foi possível identificar que estão vivenciando um momento de crise de identidade, apesar de não se narrarem literalmente nela. A crise é vista, neste estudo, como uma ruptura com aquilo que os sujeitos acreditavam ser o seu papel.
2014	Alessandra Cabreira Dias/ Universidade de Taubaté	Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente	Dissertação	A pesquisa teve como objetivo estudar as Representações Sociais sobre o professor do campo, pelos licenciandos matriculados no Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), oferecido por uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Pará. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa do problema, a partir da coleta de informações teóricas e documentais, assim como de dados numéricos e verbais. A coleta de dados foi realizada com o auxílio de um questionário, desenvolvido por Chamon (2003) e adaptado para o presente estudo, composto de questões abertas e fechadas, bem como por entrevistas semiestruturadas. O questionário foi respondido por 182 licenciandos de cinco municípios do Estado do Pará: Castanhal, Marabá, Santarém, Tomé-Açu e Tucuruí, em ambiente de sala de aula e de maneira individual. As entrevistas foram realizadas individualmente após o preenchimento do questionário, com 19 licenciandos dos municípios de Castanhal, Santarém e Tomé-Açu, que se dispuseram em participar. Os dados quantitativos foram tabulados com o auxílio do <i>software Sphinx®</i> e analisados por meio da estatística descritiva, sendo utilizados os valores percentuais, de média aritmética e desvio padrão. Os dados qualitativos foram analisados com o auxílio da

				<p>técnica denominada como Análise de Conteúdo, após a organização em classes estáveis de discurso, processada pelo <i>software Alceste</i>®. Os dados foram organizados em quatro classes de discurso distintas, que foram denominadas respectivamente como: Contexto; Educação do Campo; Aprendizagem; e Experiências. O conteúdo de três classes foi analisado, sendo que a classe denominada como <i>aprendizagem</i> deixou de ser analisada, por tratar de um tema que vai além dos objetivos inicialmente traçados. Os resultados apontam para uma predominância de acadêmicos do sexo feminino, que possuem experiência docente em comunidades de assentados pela reforma agrária, cuja idade média é de 32 anos. Os dados sociodemográficos da amostra revelam que os sujeitos pesquisados são majoritariamente do sexo feminino, oriundos de famílias numerosas, nas quais os pais possuem baixos níveis de escolarização. A maioria afirmou ainda que vivia sob algum tipo de união conjugal e que a sua renda familiar média não ultrapassava o limite de três salários mínimos. Por meio de uma triangulação entre os dados quantitativos e aqueles agrupados nas classes denominadas Contexto, Educação do Campo e Experiência, foi possível contatar que o grupo constrói imagens representacionais da Educação do Campo, que giram em torno da necessidade de uma educação contextualizada, que vise ao desenvolvimento de técnicas que possibilitem um aumento na produção das famílias e da comunidade camponesa. Trata-se de representações sociais, que se ancoram psicossocialmente em laços afetivos e de parentesco, que caracterizam a solidariedade mecânica, formada entre os</p>
--	--	--	--	---

				<p>sujeitos do campo, suas famílias, a escola e a comunidade. Essas representações influenciam a construção de uma identidade valorizada do professor do campo, baseada na crença da centralidade social do professor, que possui a capacidade de contribuir para a melhoria das condições de vida dos moradores do campo, sobretudo os aspectos econômicos. As dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula se caracterizam como um desafio a ser superado, pois diante das inúmeras funções que lhe são atribuídas, os sujeitos verificam que o mesmo deve possuir atributos excepcionais.</p>
2015	Iata Anderson Ferreira de Araújo/ Universidade Federal do Oeste do Pará	Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica	Dissertação	<p>O presente trabalho teve como objetivo analisar a concepção de professores do ensino fundamental da Escola Estadual “Madre Imaculada”, no município de Santarém-Pará sobre a construção da identidade profissional, no contexto da formação inicial e continuada e de sua atuação docente na educação básica, sobretudo, buscando responder em que termos experiências de atuação e de formação mobilizam a construção da identidade docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados relatos orais por meio de entrevistas semiestruturadas. As narrativas dos professores foram tratadas por meio da Análise Textual Discursiva, a qual possibilitou constituir múltiplos olhares sobre a identidade profissional docente. Os sentidos, manifestados pelos participantes da pesquisa, possibilitaram reflexões acerca dos três AAA definidos por Nóvoa, que apresento a seguir: I) A de Adesão; II) A de Ação e; III) A de Autoconsciência. Os resultados evidenciados nesta pesquisa indicam que a construção da identidade</p>

				<p>profissional pelos professores é mobilizada por meio da constituição de princípios e valores à inscrição da formação humana integral; revelaram a necessidade de realização de cursos de formação continuada no contexto escolar com coletivos de profissionais da educação, com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na escola; bem como a redefinição do tempo e dos espaços escolares, principalmente, em relação à criação de momentos de reflexão coletiva acerca do trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino na escola. Conclui-se que a identidade profissional docente na educação básica é construída em um movimento complexo e dinâmico no interfaceamento das dimensões pessoal e profissional.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

APÊNDICE II

LEVANTAMENTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA CIDADE DE SANTOS

Escola: Ume Avelino da Paz

Localização: Rua Sete de Setembro, 22 – Vila Nova

Matrículas: Possui 264 matrículas para os anos finais de Ensino Fundamental, sendo 104 para o 6º ano, 83 para o 7º, 54 para o 8º e 23 para o 9º.

História: Em 14 de outubro de 1970, por decreto do Sr. Governador Roberto Costa de Abreu Sodré, o estabelecimento passou a denominar-se Colégio Estadual Professor Avelino da Paz Vieira. O professor Avelino iniciou sua carreira, em 1937, como professor substituto e só em 1944 tornou-se professor efetivo, no mesmo estabelecimento. Além de professor, foi médico de clínica geral, prestando serviços no Centro de Saúde Martins Fontes e na Santa Casa de Santos. Foi um homem de grande valor, com títulos em vários colégios, de muita cultura, médico renomado na cidade. Paralelamente às atividades médicas, dedicou-se ao magistério, sendo professor efetivo de História no Colégio Canadá, onde lecionou por 30 anos. Era pontual, metódico e exigente com os alunos. Sabia compreender e lidar com a mocidade. Unia o bom senso de médico ao espírito compreensivo do mestre. Em 26/03/1996, a escola foi municipalizada pelo Decreto 20.673, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 17/02/1996, página 2, seção 1.

Informações adicionais	
Número de funcionários	59
A escola possui organização por ciclos?	Não
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Não

A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Não
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Não
Retroprojektor	Não
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	4
Computador para uso administrativo	6

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: Ayrton Sena da Silva

Localização: Av. Sen. Pinheiro Machado, 617 – Campo Grande

Matrículas: Possui 554 matrículas para os anos finais de Ensino Fundamental e 46 para a Educação de Jovens e Adultos, sendo 139 para o 6º ano, 137 para o 7º, 138 para o 8º e 140 para o 9º.

História: A UME Ayrton Senna da Silva surgiu do desmembramento da UME Olavo Bilac em 1994, ficando o prédio com entrada para a Av. Senador Pinheiro Machado, bairro Campo Grande. Recebeu o nome de AYRTON SENNA DA SILVA, em 25/10/1994, data de sua instalação. Ayrton Senna da Silva nasceu em 21 de março de 1960, em São Paulo, Brasil, e é considerado um dos melhores pilotos de todos os tempos. Senna viveu uma vida inteira dedicada às competições automobilísticas. Conquistou suporte de pessoas importantes do esporte a motor e foi um dos pilotos mais respeitados pelos especialistas no esporte. Conduzia com facilidade para ser o melhor em todas as partes. O charme e o sorriso jovial fizeram com que Ayrton se tornasse um herói. O episódio final de sua vida seria em San Marino. Ayrton Senna conquistou 41 vitórias, 65 *pole positions* e 19 melhores voltas de corrida, durante sua passagem pela Fórmula-1. Mas simples estatísticas não constroem um ídolo. O relacionamento dele com as pessoas ia além de um simples Grande Prêmio. O brasileiro tinha talento ilimitado dentro das pistas e fora do carro. O tricampeão de Fórmula-1 era gentil com o povo.

Informações adicionais	
Número de funcionários	83
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Sim
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Não
Retroprojetor	Não
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	20
Computador para uso administrativo	7

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Cidade de Santos

Localização: Av. Senador Dantas, 410 - Embaré

Matrículas: A escola possui 296 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 449 para os finais e 136 para a Educação de jovens e adultos, sendo 52 para o 1º ano, 50 para o 2º ano, 62 para o 3º ano, 60 para o 4º ano, 72 para o 5º ano, 142 para o 6º ano, 96 para o 7º, 135 para o 8º e 76 para o 9º.

História: O Grupo Escolar Municipal “Cidade de Santos” foi inaugurado no dia 26/01/1940. O prédio recém-construído foi doado pela Cia Docas de Santos, que o entregou à Prefeitura já aparelhado, com móveis, *playground*, luminárias, gabinete médico e dentário. O terreno pertencia, também, à CDS, na Av. Senador Dantas nº 410, medindo 53,70 metros de frente, 42,70 metros do lado direito, frente para a rua Nabuco de Araújo e 17,60 metros à esquerda, frente para a rua Professor Torres Homem. No dia 07/07/1970, foi autorizada a construção de mais 5 salas de aula e 4 gabinetes sanitários, começando as obras a 24/11/1970. Com essa ampliação, o G.E.M. “Cidade de Santos” ficou com as seguintes dependências: 17 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 galpão, 1 cantina, gabinete médico, gabinete dentário, 4 gabinetes sanitários e 4 gabinetes sanitários para uso dos médicos e dentistas. Esta escola possui como símbolo os jardins da praia de Santos.

Informações adicionais	
Número de funcionários	115
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim

A escola possui sala de atendimento especial?	Não
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Não
Retroprojektor	Não
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	27
Computador para uso administrativo	8

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Edméa Ladevig

Localização: Rua Bahia, 49 - Gonzaga

Matrículas: A escola possui 414 matrículas para os anos finais do Ensino Fundamental, e 39 para a Educação de jovens e adultos, 76 para o 6º ano, 146 para o 7º, 96 para o 8º e 96 para o 9º.

História: A UME Edméa Ladevig, situada na Rua Bahia nº 49, no bairro do Gonzaga, em Santos, foi inaugurada em 29 de setembro de 1991, com o objetivo de atender as crianças excedentes de outras escolas municipais, instalada num prédio alugado pela Prefeitura Municipal de Santos, em fevereiro de 1991, com capacidade para atender 900 alunos. Edméa nasceu em Leme, Estado de São Paulo, em 14/02/1942, criando-se na Zona Leste de São Paulo, onde foi operária têxtil. No início da década de 70, veio para Santos onde criou sua única filha, Lara. Aqui estudou e se formou na Faculdade de Assistência Social de Santos. Teve, desde logo, atuação ativa na vida política da cidade. Destacou-se como dirigente do Comitê Brasileiro de Anistia e coordenou, em todo Brasil, a conquista da Anistia Política em 1979. Em 1984 era coordenadora do Comitê Santista pelas Diretas-Já. Foi em plena atividade da campanha das eleições diretas para presidente da república, que veio a falecer, vitimada por um enfarte, no dia 23 de janeiro. Edméa morreu antes de completar 42 anos, o que ocorreu em 14 de fevereiro de 1984.

Informações adicionais	
Número de funcionários	73
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Não
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Não
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojetor	Sim
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	18
Computador para uso administrativo	5

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Florestan Fernandes

Localização: Rua Oswaldo Cochrane, 91 - Embaré

Matrículas: A escola possui 252 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 288 para os finais, sendo 48 para o 1º ano, 58 para o 2º ano, 44 para o 3º ano, 67 para o 4º ano, 35 para o 5º ano, 64 para o 6º ano, 91 para o 7º, 63 para o 8º e 70 para o 9º.

História: Florestan foi, sem dúvida, um dos maiores professores e sociólogos do Brasil por ser um dos grandes responsáveis pela consolidação do pensamento científico no estudo dos temas sociais no Brasil. Faleceu em São Paulo, aos 75 anos de idade, vítima de embolia gasosa maciça (presença de bolhas de ar no sangue), seis dias após submeter-se a um transplante de fígado. Ele estava revisando os originais de seu último livro “A contestação necessária – retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários, uma coletânea de biografias de amigos e heróis”.

Informações adicionais	
Número de funcionários	55
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Sim
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Não
Retroprojetor	Não
Televisão	Sim

Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	29
Computador para uso administrativo	6

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Mário de Almeida Alcântara

Localização: Rua Mansueto Pierotti, 75 - Valongo

Matrículas: A escola possui 296 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 449 para os finais e 136 para a Educação de jovens e adultos, sendo 52 para o 1º ano, 50 para o 2º ano, 62 para o 3º ano, 60 para o 4º ano, 72 para o 5º ano, 142 para o 6º ano, 96 para o 7º, 135 para o 8º e 76 para o 9º.

História: Mário de Almeida Alcântara nasceu em Caravelas, no estado da Bahia, em 12 de setembro de 1899, como de costume na época seu nascimento foi festejado com rojões e fogos de artifício, filho de Hermenegildo Soares de Alcântara e Maria Ernestina Almeida Alcântara. Mário de Almeida Alcântara veio para Santos em 1908, aos 9 anos de idade, onde estudou no Colégio Santista, e do primeiro ao último ano obteve sempre o primeiro lugar em nota e assiduidade, de 1913 a 1916. Eleito vereador pelo PSP – “Partido Social Progressista”, no primeiro legislativo, após o estabelecimento do Regime Constitucional, mandato de 1948 a 1951; sendo o autor do primeiro regimento interno da Câmara de Vereadores de Santos, onde posteriormente foi eleito “Presidente da Câmara Legislativa”. Foi o criador do “Curso de Madureza”, no Instituto Municipal de Comércio, onde adultos estudavam em horário diferenciado para obter diploma e qualificação. Membro do grupo fundador do “Curso Superior de Administração e Finanças”, a primeira escola de nível superior do litoral do Estado de São Paulo, onde foi diretor de 1936 a 1939, 1941 a 1948 e de 1949 a 1955. Mário de Almeida Alcântara faleceu de enfarte a 15 de outubro de 1958 (Dia do Professor). Sua viúva doou todos os livros didáticos, dicionários, enciclopédias e livros de filosofia, religiões, matemática e ciências de sua imensa biblioteca particular a inúmeras instituições de ensino santistas.

Informações adicionais
Não consta

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Pedro II

Localização: Av. Aristóteles Menezes, 41 – Ponta da Praia

Matrículas: A escola possui 303 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 410 para os finais, 101 para a Educação de jovens e adultos e 35 para Educação Especial, sendo 67 para o 1º ano, 75 para o 2º ano, 50 para o 3º ano, 51 para o 4º ano, 60 para o 5º ano, 78 para o 6º ano, 100 para o 7º, 129 para o 8º e 103 para o 9º.

História: A UME Pedro II, situada em Santos, à Av. Aristóteles de Menezes, nº 41, bairro da Ponta da Praia, foi criada pela Lei nº 2234, de 8 de janeiro de 1960, mas foi inaugurada no dia 26 de janeiro de 1960. Quando de sua construção, o bairro ainda estava iniciando sua expansão imobiliária. A escola foi uma das primeiras construções naquele trecho da Ponta da Praia. Em sua volta, havia inúmeros terrenos baldios e ruas sem calçamento. Pedro II (Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Miguel Gabriel Rafael Gonzaga) foi o 2º imperador do Brasil. Nascido no paço de São Cristóvão, filho de Pedro I e da imperatriz Leopoldina, ascendeu ao trono do Brasil pela abdicação do pai, em 7 de abril de 1831. Em seu império ocorreram: o fim do tráfico negreiro (1850), a lei do Ventre Livre (1871), a libertação dos escravos sexagenários e a lei Áurea (1888). Com a proclamação da República e a consequente extinção do regime imperial, embarcou para Lisboa, onde faleceu sua esposa. Seguiu depois para França e morreu em Paris.

Informações adicionais	
Número de funcionários	139
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim

A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojektor	Sim
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	20
Computador para uso administrativo	6

Fonte: QEDu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Vinte Oito de Fevereiro

Localização: Rua Flamínio Levy, 1051 - Saboó

Matrículas: A escola possui 496 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 495 para os finais e 57 para a Educação de jovens e adultos, sendo 96 para o 1º ano, 92 para o 2º ano, 111 para o 3º ano, 94 para o 4º ano, 103 para o 5º ano, 137 para o 6º ano, 110 para o 7º, 85 para o 8º e 93 para o 9º.

História: Situado na Região Sudeste da cidade de Santos, à Rua Flamínio Levy, nº 1051, dentro do Conjunto Habitacional Athié Jorge Cury, temos a UME Vinte e Oito de Fevereiro. Seu nome é o resultado do empenho e da luta dos moradores que aqui residem e de todos os munícipes santistas, pois em 28 de fevereiro de 1991, 5.300 trabalhadores portuários foram demitidos sem justa causa. A cidade de Santos em solidariedade a esses trabalhadores paralisou suas atividades, levando o governo federal a recuar e reconsiderar as supostas demissões. Esse envolvimento de toda a cidade de Santos, junto à greve geral de 28/02/1991, fez com que Santos recuperasse a tradição de cidade da resistência. A UME atende de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e o ciclo II da educação de jovens e adultos. D.O.E. De 06/09/91 -Autorização de funcionamento. Lei N.º 782, 26/10/91 / Par. CEE 1232/91, D.O.E. De 06/09/91

Informações adicionais	
Número de funcionários	131
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojektor	Sim
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	33
Computador para uso administrativo	7

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Oswaldo Justo

Localização: Rua Ana Santos, 125 – Chico de Paula

Matrículas: A escola possui 52 matrículas para creche, 82 para pré escola, 395 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 286 para os finais e 14 para a Educação de jovens e adultos, sendo 78 para o 1º ano, 70 para o 2º ano, 88 para o 3º ano, 86 para o 4º ano, 73 para o 5º ano, 106 para o 6º ano, 77 para o 7º, 53 para o 8º e 50 para o 9º.

História: A Zona Noroeste conta com um dos mais modernos e abrangentes complexos educacionais da Baixada Santista. Construída no bairro do Chico de Paula. A unidade compreende uma escola de ensino fundamental para atender a 1.200 alunos, outra de educação infantil com capacidade para 300 crianças, além de prédio administrativo e laboratório de informática. A UME Prefeito Oswaldo Justo, foi inaugurada no dia 18 de dezembro de 2004, e possui 3.317,50 m² de área construída. São quatro edificações unidas por um pátio coberto, contando com biblioteca, sala de ambiente, sanitários, cozinha, refeitório, auditório, playground, quadra poliesportiva e demais instalações de apoio. A UME do bairro Chico de Paula, recebeu o nome do Prefeito Oswaldo Justo, uma homenagem ao primeiro governante eleito de Santos, após o período de recessão em que o Município teve sua autonomia político-administrativa caçada pelo governo militar do País. Justo, que percorreu uma extensa trajetória política, faleceu aos 76 anos de idade.

Informações adicionais	
Número de funcionários	109
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Sim
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Sim
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim

Copiadora	Não
Retroprojektor	Sim
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	25
Computador para uso administrativo	9

Fonte: QEdú. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME José da Costa e S. Sobrinho

Localização: Rua Lúcia Hehl Caiaffa, 375 – Jardim Piratininga

Matrículas: A escola possui 27 matrículas para creche, 57 para pré escola, 152 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 167 para os finais, sendo 29 para o 1º ano, 30 para o 2º ano, 33 para o 3º ano, 30 para o 4º ano, 30 para o 5º ano, 63 para o 6º ano, 30 para o 7º, 44 para o 8º e 30 para o 9º.

História: Em 29 de julho de 1976, foi doado pela Prefeitura de Santos um terreno de 2.600m², localizado à Rua Lúcia Hehl Caiaffa nº 375, direcionado à construção da Escola Agrupada do Jardim Piratininga, que veio a ser inaugurada em 07 de abril de 1978, sob a supervisão do governo do Estado de São Paulo. Porém, aproximadamente após um mês em 09 de maio de 1978, a escola teve seu nome modificado para Escola Estadual de 1º Grau Dr. José da Costa e Silva Sobrinho, em homenagem a um renomado advogado, escritor, diretor da Faculdade de Direito de Santos e ex-prefeito do município de Guarujá, fazendo assim deste atuante cidadão o patrono da escola. Após 18 anos, exatamente na data de 26 de março de 1996, agora sob jurisdição do município, a escola passou a denominar-se EMEF Dr. José da Costa e Silva Sobrinho. Nascido em 13 de fevereiro de 1892, em Caeté – MG, José da Costa e Silva Sobrinho cursou direito na Faculdade de São Paulo, tornando-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1916. Mudou-se para Santos, em 1917, onde construiu e desenvolveu uma brilhante carreira, atuando em vários setores de nossa sociedade.

Informações adicionais	
Número de funcionários	53
A escola possui organização por ciclos?	Não
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Sim
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Não
Impressora	Não
Copiadora	Não
Retroprojektor	Não
Televisão	Não
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	16
Computador para uso administrativo	4

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Martins Fontes

Localização: Estrada João Batista, s/n – Morro da Penha

Matrículas: A escola possui 177 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 135 para os finais e 12 para a Educação de jovens e adultos, sendo 26 para o 1º ano, 30 para o 2º ano, 40 para o 3º ano, 31 para o 4º ano, 50 para o 5º ano, 37 para o 6º ano, 37 para o 7º, 28 para o 8º e 33 para o 9º.

História: A história da UME “Martins Fontes” começou no século XIX, quando, a 15 de março de 1892, o Conselho da Intendência Municipal desapropriou uma área de terreno ocupada pela chamada “Chácara da Philosophia”, no atual Morro da Penha. Nesse local, anos depois, foi construída uma casa de isolamento para tratamento de varíola. A casa funcionou durante vários anos até que foi demolida, restando apenas o terreno como propriedade municipal. A 11 de outubro de 1937, o processo nº 12.011 apresentava o projeto de construção de um grupo escolar na “Chácara da Philosophia”. Esse projeto compreendia duas possibilidades: a primeira, a construção de um prédio com cobertura de laje de concreto armado; a segunda, com cobertura de telhas. Aprovado o projeto com laje de concreto, no dia 29 de novembro de 1937 foi publicado edital abrindo concorrência pública para a construção. No dia 7 de março de 1938, foi assinado o contrato e as obras começaram 15 dias depois. No dia 23 de junho de 1939, foi inaugurado o prédio, com uma área construída de 621 m², num terreno de 1.100 m² que possuía, ainda, uma área coberta com 184m² e uma área livre com 479m². O edifício compreendia 6 salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores, depósito, cantina, enfermaria, consultório médico, consultório odontológico, 3 banheiros para o corpo docente e 8 banheiros para os alunos. Naquela mesma data, foi criada oficialmente a escola que, pelo Decreto nº 228, agrupou as já existentes na Praça dos Andradas e no Caminho do Matadouro. A nova escola recebeu o nome de “Martins Fontes”, em homenagem ao poeta santista, em razão de seu especial carinho pelas crianças. Martins Fontes foi o médico e poeta José Martins Fontes, nascido no dia 23 de junho de 1884, na cidade de Santos. Era chamado de Poeta do Sol, do Amor e da Fraternidade e carinhosamente conhecido pela população como Zezinho Fontes. Além da obra poética, destacou-se como médico, filósofo, jornalista e prosador. É autor de várias obras, dentre elas, “Verão”, “As Cidades Eternas”, “Poesia Galante” e “Paulistânia”. Foi titular da Academia das Ciências de Lisboa e, ao longo de sua vida, recebeu os títulos de comendador da Ordem de São Tiago da Espada, Cavaleiro da Espanha, Par da Inglaterra e Grã-Cruz da Ordem de São Tiago da Espada, conferido pelo Presidente da República de Portugal. É patrono da cadeira nº 26 da Academia Paulista de Letras. Morreu em Santos, em 25 de junho de 1937, aos 53 anos, e está sepultado no Cemitério de Paquetá.

Informações adicionais	
Número de funcionários	69
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Sim
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojektor	Sim
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	18
Computador para uso administrativo	4

Fonte: QEduc. Disponível em: <http://www.qeduc.org.br/escola>.

Escola: UME Irmão José Genésio

Localização: Rua Pedro Borges Gonçalves, 106 – Morro José Menino

Matrículas: A escola possui 96 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 222 para os finais, sendo 19 para o 3º ano, 15 para o 4º ano, 62 para o 5º ano, 66 para o 6º ano, 51 para o 7º, 55 para o 8º e 50 para o 9º.

História: O Grupo Escolar Municipal “Cidade de Santos” foi inaugurado no dia 26/01/1940. O prédio recém-construído foi doado pela Cia Docas de Santos, que o entregou à Prefeitura já aparelhado, com móveis, *playground*, luminárias, gabinete médico e dentário. O terreno pertencia, também, à CDS, na Av. Senador Dantas nº 410, medindo 53,70 metros de frente, 42,70 metros do lado direito, frente para a rua Nabuco de Araújo e 17,60 metros à esquerda, frente para a rua Professor Torres Homem. No dia 07/07/1970, foi autorizada a construção de mais 5 salas de aula e 4 gabinetes sanitários, começando as obras a 24/11/1970. Com essa ampliação, o G.E.M. “Cidade de Santos” ficou com as seguintes dependências: 17 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 galpão, 1 cantina, gabinete médico, gabinete dentário, 4 gabinetes sanitários e 4 gabinetes sanitários para uso dos médicos e dentistas. Esta escola possui como símbolo os jardins da praia de Santos.

Informações adicionais	
Número de funcionários	42
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Não
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojektor	Sim

Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	20
Computador para uso administrativo	8

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Judoca Ricardo Sampaio

Localização: Rua Xavantes, 70 - Caruara

Matrículas: A escola possui 240 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 192 para os finais e 18 para Educação Especial, sendo 40 para o 1º ano, 41 para o 2º ano, 62 para o 3º ano, 50 para o 4º ano, 47 para o 5º, 52 para o 6º, 56 para o 7º, 45 para o 8º e 39 para o 9º.

História: Em 30 de setembro de 1996, foi inaugurada a E.M.P.G. Judoca Ricardo Sampaio Cardoso, pelo então prefeito municipal de Santos, David Capistrano e o Judoca Rogério Sampaio, irmão de Ricardo Sampaio, descerrou a placa-homenagem a seu irmão morto. Na época, funcionava com 07 salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório, cozinha, sala dos professores, banheiros, quadra poliesportiva e uma varanda com teto e pilastras de madeira envernizadas e possuía de 1ª a 8ª série. Ricardo Sampaio influenciou seu irmão Rogério que também começou a brilhar no “tatame”. Encontrando apoio junto ao Colégio Santa Cecília, hoje UNISANTA, Ricardo chegou a conquistar troféus nacionais e internacionais.

Informações adicionais	
Número de funcionários	42
A escola possui organização por ciclos?	Sim
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
As dependências da escola são acessíveis a portadores de deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência	Sim
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala de diretoria?	Sim
A escola possui sala para professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim
Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojektor	Sim
Televisão	Sim
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Internet	Sim
Banda Larga	Sim
Computador para uso dos alunos	11
Computador para uso administrativo	6

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>.

Escola: UME Monte Cabrão

Localização: Rodovia Piaçaguera/ Guarujá, Km 33 – Monte Cabrão

Matrículas: A escola possui 240 matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 192 para os finais e 18 para Educação Especial, sendo 40 para o 1º ano, 41 para o 2º ano, 62 para o 3º ano, 50 para o 4º ano, 47 para o 5º, 52 para o 6º, 56 para o 7º, 45 para o 8º e 39 para o 9º.

História: UME Rural Monte Cabrão foi fundada em 1990, e municipalizada em 25 de março de 1996. Anterior a esta data a escola pertencia à UME Judoca Ricardo Sampaio. Na época funcionava com duas salas multiseriadas, uma cozinha, dois banheiros e uma biblioteca, rodeada por vegetações e muitas bananeiras. Hoje, a unidade escolar conta com sete salas de aula, sala de informática, sala multifuncional, uma pequena biblioteca, quadra, corredores e pátio cobertos, etc. As salas do administrativo funcionam ainda em *containers*.

Informações adicionais
Não consta

Fonte: QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>

Fonte dos dados Históricos: Prefeitura Municipal de Santos. Disponível em <http://www.portal.santos.sp.gov.br/>.

APÊNDICE III

LEVANTAMENTO DO CENSO ESCOLAR 2016

Quadro 3 – Censo escolar 2016

Infraestrutura	
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação escolar para os alunos • Água filtrada • Água da rede pública • Energia da rede pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Esgoto da rede pública • Lixo destinado a coleta periódica • Acesso á internet • Banda larga
Equipamentos	
<ul style="list-style-type: none"> • Computadores administrativos • Computadores para os alunos • TV • DVD • Copiadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroprojeto • Impressora • Aparelho de som • Projetor • Câmera fotográfica/filmadora
Dependências	
<ul style="list-style-type: none"> • 18 salas de aula • 131 funcionários • Sala de diretoria • Sala de professores • Laboratório de informática • Sala de recursos multifuncionais • Quadra de esportes descoberta • Cozinha • Área verde 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca • Banheiro dentro do prédio • Sala de secretaria • Banheiro com chuveiro • Refeitório • Despensa • Almojarifado • Pátio coberto • Pátio descoberto

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos. Disponível em <http://www.portal.santos.sp.gov.br/>.

APÊNDICE IV

PERFIL DOS PROFESSORES DO EF II E SUAS DISCIPLINAS

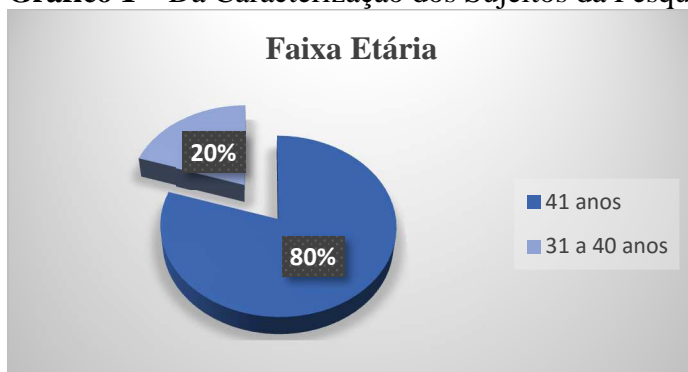
Quadro 4 – Perfil dos professores

Professor	Disciplina	Faixa Etária	Sexo	Etnia
Salvador Dalí	Artes	41 anos ou mais	Masculino	Branco
Joel Rufino dos Santos	História	41 anos ou mais	Masculino	Negro
Maria Firmina dos Reis	Português	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Maria Gaetana Agnesi	Matemática	31 a 40 anos	Feminino	Branca
Cecília Meireles	Português	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Arquimedes	Matemática	41 anos ou mais	Masculino	Pardo
Issac Newton	Matemática	41 anos ou mais	Masculino	Branco
Rachel Carson	Biologia	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Cora Coralina	Português	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Serena Willians	Educação Física	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Sandra Jatahy Pesavento	História	31 a 40 anos	Feminino	Branca
Rosalinda Franklin	Biologia	31 a 40 anos	Feminino	Parda
Maria Beatriz do Nascimento	História	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Anita Leocádia Prestes	História	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Milton Santos	Geografia	41 anos ou mais	Masculino	Negro
Katherine Johnson	Matemática	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Ama Ata Aidoo	Português	41 anos ou mais	Feminino	Negra
Rachel de Queiroz	Português	41 anos ou mais	Feminino	Branca
Sueli Carneiro	Geografia	31 a 40 anos	Feminino	Negra
Laura de Mello e Souza	História	41 anos ou mais	Feminino	Branca

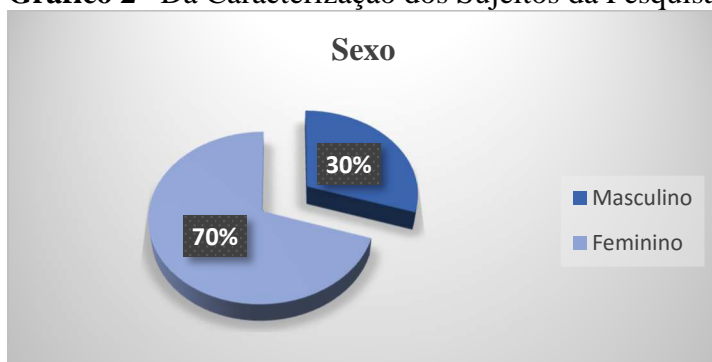
Fonte: Dados do Questionário aplicado.

APÊNDICE V

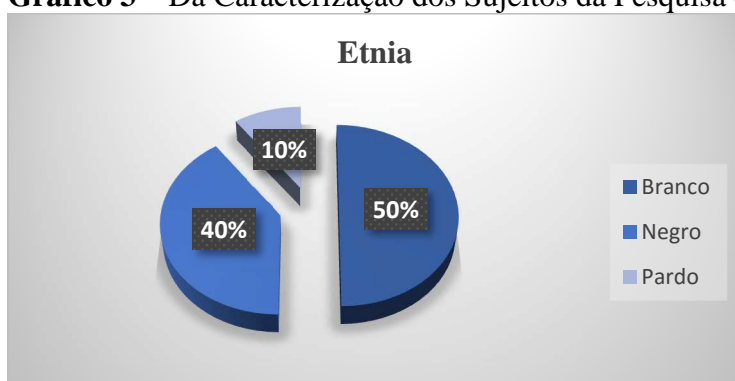
PERFIL DOS PROFESSORES: FAIXA ETÁRIA, SEXO E ETNIA

Gráfico 1 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação à faixa etária

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 2 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao sexo

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 3 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação à etnia

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

APÊNDICE VI

PERFIL SOCIOENÔMICO DO PROFESSOR DE EF II

Quadro 5 - Perfil Socioeconômico

		Quantidade	%
Local de residência	Santos	6	35%
	São Vicente	5	20%
	Cubatão	2	10%
	Praia Grande	5	25%
	Guarujá	0	0
	Bertioga	0	0
	Mongaguá	0	0
	Itanhaém	1	5%
	Peruíbe	0	0
	Outro	1	5%
Estado Civil	Solteiro	8	45%
	Casado	11	55%
	União Estável	0	0
	Separado	1	5%
	Viúvo	0	0
Número de filhos	Nenhum	7	35%
	Um	6	30%
	Dois	7	35%
	Três	0	0
	Quatro ou mais	0	0
Sexo	Feminino	15	75%
	Masculino	5	25%

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

APÊNDICE VII

PERFIL SOCIOECONÔMICO: LOCAL DE RESIDÊNCIA, ESTADO CIVIL E NÚMERO DE FILHOS

Gráfico 4 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao município de residência



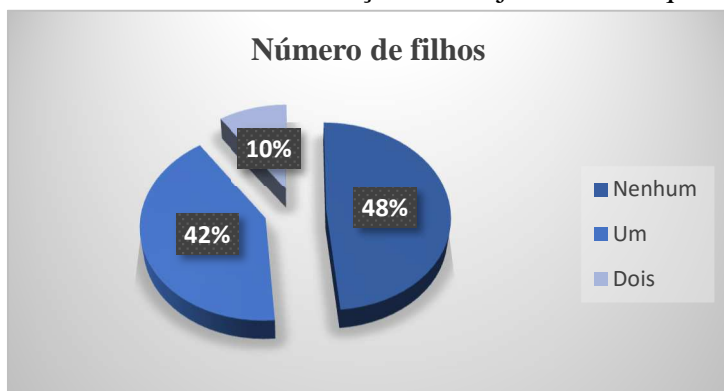
Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 5 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao estado civil



Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Gráfico 6 – Da Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa em relação ao número de filhos



Fonte: Dados do Questionário aplicado.

APÊNDICE VIII

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quadro 6 – Instrumentos de Coleta de Dados

Instrumentos de pesquisa	Objetivos	Fundamentação teórico – metodológica
Questionário de perfil dos sujeitos	Coletar dados do perfil do sujeito: idade, município que trabalha e reside, estado civil, idade, número de filhos, grau de instrução, e outros.	TRS (MOSCOVICI, 1978); Dubar (1997;2005) e Blin (1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).
Entrevista	Coletar dados, por meio de um roteiro semiestruturado, para aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores.	TRS (MOSVICI, 1978); Dubar (1997;2005) e Blin (1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE IX

SISTEMATIZAÇÃO DOS EIXOS DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Quadro 7 – Sistematização dos Eixos do Questionário de Caracterização

Objetivos		Questões	
Caracterização da Identidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos Professores atuantes no Ensino Fundamental II; • Motivos da escolha profissional; • Formação inicial e continuada; • Expectativas; • Meios utilizados para formação/atualização: <ul style="list-style-type: none"> -pessoal -profissional -pedagógica 	Qual a sua faixa de idade?	Como você se considera?
		Qual o seu estado civil?	Você tem religião?
		Número de filhos	Em que município você reside?
		Em qual (ais) município (s) você trabalha?	Você acumula cargo?
		Após o término da Licenciatura, que outro curso você fez?	Atualmente, que outro curso você gostaria de fazer?
		Qual o meio que você utiliza para se dirigir de casa ao trabalho?	
	Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao preparo de aulas?	Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?	

Contexto Social e de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do tempo 	Para que finalidade você utiliza as mídias eletrônicas?	Como você ocupa seu tempo nas horas vagas?
		De que atividades você gosta?	Quais das atividades assinaladas acima, você pratica?
		Você lê, por vontade própria?	
Percurso de Formação/ Trajetórias Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória de formação • Tipo de formação • Tipo de saberes valorizados 	Que tipo de Ensino Médio você concluiu?	Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?
		Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele?	Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio?
		Qual (is) licenciatura (s) você fez?	Há quantos anos você está lecionando?
		O motivo que te levou a optar pelo magistério	Como você participa da vida econômica da família?
		Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da sua renda mensal?	Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal familiar?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE X

SISTEMATIZAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (1ª FASE)

Quadro 8– Sistematização do roteiro de entrevista semiestruturada

Objetivos	Questões
Investigar a trajetória profissional de professores atuantes no Ensino Fundamental II	1- Qual licenciatura você cursou? 2- Gostaria que você me contasse um pouco da sua trajetória, por que você decidiu cursar Licenciatura? 3- Você fez estágio? 4- Fez iniciação científica? 5- O que você achou da experiência do estágio e ou iniciação científica? 6 – Além da graduação, você fez outros cursos? 7 – Quais os motivos te levaram a procurar outros cursos?
Analisar as representações profissionais dos professores do Ensino Fundamental II a respeito da identidade docente.	8 – Como você enxerga sua profissão? 9 - Como você acha que a sociedade enxerga sua profissão? 10- Você teria outra profissão?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE XI

ROTEIRO DE SISTEMATIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (2ª FASE)

Quadro 9– Sistematização do roteiro de entrevista de aprofundamento

Unidade de sentido	Questões	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> Escolha da profissão (1ª Unidade de Sentido) Percurso de formação (2ª Unidade de Sentido) 	<ul style="list-style-type: none"> Como e/ou porque você decidiu ser professor? Conte um caso, uma situação que você considera importante na sua trajetória profissional? 	Verificar os aspectos pessoais influência na escolha da profissão docente e no percurso de formação dos professores atuantes no Ensino Fundamental II.
<ul style="list-style-type: none"> Estrutura e organização institucional (1ª Unidade de Sentido) Influências do contexto de trabalho nas práticas docentes (2ª Unidade de Sentido) 	<ul style="list-style-type: none"> O que você acha da estrutura física das escolas da região? Como você acha que o momento político-social atual intervém sobre o seu trabalho? 	Examinar a influência da estrutura, organização institucional e do contexto político social na prática docente.
<ul style="list-style-type: none"> Exercício da atividade profissional (1ª Unidade de Sentido) Imagem profissional (2ª Unidade de Sentido) 	<ul style="list-style-type: none"> O que é, para você, um bom professor? 	Apurar a influência de aspectos internos na identidade profissional

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE XII

DIMENSÕES, CATEGORIAS DE ANÁLISE E UNIDADES DE SENTIDO

Quadro 10 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensão de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Identitária (1ª Dimensão)	Tornar-se Professor (1ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha da Profissão (1ª Unidade de Sentido) • Percurso de Formação (2ª Unidade de Sentido)
Contextual (2ª Dimensão)	Contexto Profissional (2ª Categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e Organização Institucional (1ª Unidade de Sentido) • Influências do Contexto de Trabalho para a Constituição Identitária dos Professores (2ª Unidade de Sentido)
Funcional/Profissional (3ª Dimensão)	Profissão Docente (3ª categoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício da Atividade Profissional (1ª Unidade de Sentido) • Imagem Profissional (2ª Unidade de Sentido)

Fonte: A partir dos dados obtidos por meio do Questionário e da Entrevista semiestruturada (APÊNDICES IX, X e XI).

APÊNDICE XIII

MOTIVOS DA ESCOLHA DA PROFISSÃO

Quadro 11 – Motivos da Escolha da Profissão

Sujeitos	Disciplinas	Motivos da escolha da profissão
Salvador Dalí	Artes	Influência de um professor (1a)
Arquimedes	Matemática	Influência de um professor (2a)
Maria Firmina dos Reis	Português	Por escolha pessoal e Influência de um professor (3a)
Maria Gaetana Agnesi	Matemática	Por escolha pessoal e Influência de um professor (4a)
Rachel de Queiroz	Português	Por gostar de ensinar (1d) / Influência de um professor (5a)
Laura de Mello e Souza	História	Por gostar de ensinar (2d) / Influência de um professor (6a)
Serena Willians	Educação Física	Influência de amigos (1b)
Sandra Jatahy Pesavento	História	Influência de amigos (2b)
Rosalinda Franklin	Biologia	Influência de amigos (3b)
Maria Beatriz do Nascimento	História	Influência de amigos (4b)
Anita Leocádia Prestes	História	Influência de amigos (5b)
Milton Santos	Geografia	Influência de amigos (6b)
Rachel Carson	Biologia	Oportunidade e facilidade de trabalho (1c)
Joel Rufino dos Santos	História	Oportunidade e facilidade de trabalho (2c)
Katherine Johnson	Matemática	Oportunidade e facilidade de trabalho (3c)
Ama Ata Aidoo	Português	Oportunidade e facilidade de trabalho (4c)
Sueli Carneiro	Geografia	Oportunidade e facilidade de trabalho (5c)
Cecília Meireles	Português	Por gostar da profissão (3d)

Cora Coralina	Português	Sempre gostou da língua inglesa e portuguesa (1e)
Isaac Newton	Matemática	Custo do curso superior mais baixo (1f)

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES XIV, XVI e XVII).

APÊNDICE XIV

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Quadro 12 – Trajetória de Formação Inicial e Continuada

Sujeito	Qual licenciatura cursou?	Após a licenciatura que outro curso fez?	Atualmente, qual outro curso faria?
Salvador Dalí	Artes	Especialização	Doutorado
Joel Rufino dos Santos	História	Especialização	Mestrado e Doutorado
Maria Firmina dos Reis	Letras e Pedagogia	Especialização	Mestrado
Maria Gaetana Agnesi	Matemática	Especialização	Mestrado
Cecília Meireles	Letras e Pedagogia	Especialização	Mestrado
Arquimedes	Matemática	Outro curso de graduação	Outro curso de graduação
Issac Newton	Matemática	Especialização	Mestrado
Rachel Carson	Biologia	Especialização	Outro curso de graduação
Cora Coralina	Letras e pedagogia	Especialização	Outro curso de graduação
Serena Willians	Educação Física	Especialização	Mestrado
Sandra Jatayh Pesavento	História	Mestrado	Doutorado
Rosalinda Franklin	Biologia	Especialização	Mestrado
Maria Beatriz do Nascimento	História	Especialização	Mestrado
Anita Leocádia Prestes	História e Pedagogia	Especialização	Não quero fazer
Milton Santos	Geografia, História e Pedagogia	Especialização	Mestrado e Doutorado
Katherine Johnson	Matemática	Especialização	Especialização
Ama Ata Aidoo	Letras	Nenhum	Especialização
Rachel de Queiroz	Letras	Outra graduação	Outra graduação
Sueli Carneiro	Geografia	Especialização	Mestrado
Laura de Mello e Souza	História	Especialização	Mestrado

Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICES XIV, XVI e XVII).

APÊNDICE XV**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Questionário e/ou Entrevista**

Título da Pesquisa: As representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente

Instrumento de Pesquisa: Aplicação de Questionário (e/ou realização da Entrevista)

Nome do(s) Pesquisador (s): Luíza Girolamo Canato

Você está sendo convidado (a) a colaborar com esta pesquisa. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para compreensão do objeto de estudo em questão e não terá nenhum prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador (a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Santos, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE XVI**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS
(Pesquisa exploratória)****Apresentação**

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Apesar dos resultados serem disponibilizados por meio de participação em eventos científicos, garantimos a você que não haverá identificação em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. A participação é voluntária.

Questões de Perfil

Nesta parte do instrumento encontram-se dois tipos de questões:

- 1- Aquelas para as quais você assinala apenas uma alternativa; e
- 2- As que você assinala uma ou mais alternativas.

1. Qual a sua faixa de idade?

20 a 23 anos 24 a 30 anos 31 a 40 anos 41 anos ou mais.

2. Como você se considera?

- a. Branco(a).
- b. Negro(a).
- c. Pardo(a)
- d. Amarelo(a) (de origem oriental).
- e. Indígena ou de origem indígena.

3. Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a) Casado Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a)
- Viúvo(a) Outro

4-Você tem religião?

a. Sim. Qual? _____

b. Não

5. Número de filhos:

Nenhum Um Dois

Três Quatro ou mais. Quantos?

6. Que tipo de Ensino Médio você concluiu? (Assinale a(s) alternativa(s) em que você melhor se enquadre.)

a. Comum ou de educação geral, no ensino regular

b. Profissionalizante técnico, no ensino regular

c. Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular

d. Supletivo

e. Outro

7. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

a. Todo em escola pública

b. Todo em escola particular

c. Maior parte em escola pública

d. Maior parte em escola particular

8. Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

a. Todo no diurno

b. Todo no noturno

c. Maior parte no diurno

d. () Maior parte no noturno

9. Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

a. () Até 2 anos

b. () 3 a 6 anos

c. () 7 a 10 anos

d. () Mais que 10 anos

10- Qual (is) licenciatura (s) você fez ?

11. Há quantos anos você está lecionando?

a.() Há menos de 1 ano.

b.() De 1 a 2 anos.

c.() De 3 a 5 anos

d.() De 6 a 9 anos.

e.() De 10 a 15 anos.

f.() De 15 a 20 anos.

g.() Há mais de 20 anos.

12- O motivo que te levou a optar pelo magistério:

a. Influência da família ()

b. Influência de um professor ()

c. Custo do curso superior mais baixo ()

d. Oportunidade e facilidade de trabalho ()

e. Rendimentos ligados à profissão ()

f. Outros (). Qual? _____

13. Em que município você reside?

- Santos São Vicente Cubatão
- Praia Grande Guarujá Bertioga
- Mongaguá Itanhaém Peruíbe
- Outro

14. Em qual (ais) município (s) você trabalha (pode assinalar mais de um se for necessário)?

- Santos São Vicente Cubatão
- Praia Grande Guarujá Bertioga
- Mongaguá Itanhaém Peruíbe
- Outro

15- Você acumula cargo? () sim () não**16. Qual o meio que você utiliza para se dirigir de casa ao trabalho?**

- carro moto bicicleta VLT
- ônibus. Quantos? carona a pé táxi

17. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao preparo de aulas?

- a. Nenhuma
- b. Uma a duas
- c. Três a cinco
- d. Seis a oito
- e. Mais de oito

18. Como você participa da vida econômica da família?

- a. () Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- b. () Trabalha, é responsável pelo seu sustento
- c. () Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família
- d. () Trabalha e sustenta a família

19. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da sua renda mensal ?.

- a.() De R\$ 721,00 a R\$ 2.400,00.
- b.() De R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00.
- c.() De R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00.
- d.() Mais de R\$ 6.200,00.

20. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal familiar?

- a.() De R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00.
- b.() De R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00.
- c.() De R\$ 6.200,00 a R\$8,200,00
- d.() Mais de R\$ 8.200,00

21. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

- a. () Não tenho computador
- b. () Meu computador não tem conexão com a Internet
- c. () Meu computador é conectado por linha discada
- d. () Meu computador é conectado por banda larga

22. Para que finalidade você utiliza as mídias eletrônicas? (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. () Não utilizo o computador

- b. () Entretenimento
- c. () Trabalhos escolares
- d. () Trabalhos profissionais
- e. () Comunicação (E-mail, Skype, etc.)
- f. () Operações bancárias e/ou transações financeiras
- g. () Compras eletrônicas
- h. () Relacionamento (Facebook, Twitter, Blogs etc.)
- i. () Busca de informações (Google, Wikipédia etc.)

23. Após o término da Licenciatura que outro curso você fez?

- a. () Outro curso de graduação.
- b. () Especialização e/ou Aperfeiçoamento.
- c. () Mestrado.
- d. () Doutorado
- e. () Não fiz

24. Atualmente, que outro curso você gostaria de fazer?

- a. () Outro curso de graduação.
- b. () Especialização e/ou Aperfeiçoamento.
- c. () Mestrado.
- d. () Doutorado
- e. () Não quero fazer

25. Como você ocupa seu tempo nas horas vagas? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Trabalho profissional

- b. () Atividades domésticas
- c. () Estudo
- d. () Internet
- e () Lazer
- f. () Atividade de cunho religioso
- g. () Prática esportiva
- h. () Prática artística
- i. () Trabalho voluntário
- j. () Atividade político partidária
- k. () Academia de ginástica (atividade física)
- l. () Programas culturais (cinema, teatro, museu,...)
- m. () Outra situação () Quais? _____

26. De que atividades você gosta?

- a. () Leitura
- b. () Música
- c. () Cinema
- d. () Televisão
- f. () Teatro
- g. () Dança
- h. () Esporte
- i. () Outras

27. Quais das atividades assinaladas acima, você pratica?

- a. () Leitura

- b. () Música
- c. () Cinema
- d. () Televisão
- f. () Teatro
- g. () Dança
- h. () Esporte
- i. () Outras

28. Você lê, por vontade própria:

- a. () Pelo menos um livro por mês
- b. () Pelo menos um livro por trimestre
- c. () Pelo menos um livro por semestre
- d. () Pelo menos um livro por ano
- e. () Nenhuma das respostas anteriores

APÊNDICE XVII

TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Tabela 1 - Qual a sua faixa etária?

	20 a 23 anos	24 a 30 anos	31 a 40 anos	41 anos ou mais
S1				x
S2				x
S3				x
S4			x	
S5				x
S6				x
S7				x
S8				x
S9				x
S10				x
S11			x	
S12			x	
S13				x
S14				x
S15				x
S16				x
S17				x
S18				x
S19			x	
S20				x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 2 – Como você se considera?

	Branco	Negro	Pardo	Amarelo	Indígena
S1	x				
S2		X			
S3		X			
S4	x				
S5	x				
S6			x		
S7	x				
S8	x				
S9	x				
S10		X			
S11	x				
S12			x		
S13		X			
S14	x				
S15		X			
S16		X			
S17		X			
S18	x				
S19		X			
S20	x				

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 3 – Estado Civil

	Solteiro (a)	Casado (a)	Separado (a)	Viúvo (a)	Outros
S1	x				
S2	x				
S3	x				
S4	x				
S5		x			
S6		x			
S7		x			
S8		x			
S9		x			
S10		x			
S11	x				
S12			x		
S13		x			
S14		x			
S15	x				
S16	x				
S17		x			
S18		x			
S19		x			
S20		x			

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 4 – Você tem religião?

	Sim	Não
S1		x
S2		x
S3	x	
S4	x	
S5	x	
S6	x	
S7	x	
S8	x	
S9	x	
S10	x	
S11		x
S12	x	
S13	x	
S14		x
S15		x
S16	x	
S17	x	
S18	x	
S19	x	
S20	x	

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 5 – Você tem filhos?

	Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou mais
S1			x		
S2		x			
S3	x				
S4	x				
S5	x				
S6			x		
S7		x			
S8	x				
S9			x		
S10			x		
S11		x			
S12		x			
S13		x			
S14			x		
S15	x				
S16	x				
S17			x		
S18			x		
S19					
S20					

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 6 – Que tipo de ensino médio concluiu?

	Ensino Regular	Profissionalizante técnico	Profissionalizante magistério	Supletivo	Outro
S1	x				
S2	x				
S3			x		
S4	x				
S5		x			
S6	x				
S7		x			
S8		x			
S9				x	
S10	x				
S11	x				
S12	x				
S13	x				
S14	x				
S15		x			
S16		x			
S17	x				
S18			x		
S19					
S20					

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 7 – Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?

	Todo em escola pública	Todo em escola particular	Maior parte em escola pública	Maior parte em escola particular
S1	x			
S2	x			
S3			x	
S4	x			
S5	x			
S6	x			
S7	x			
S8	x			
S9	x			
S10	x			
S11	x			
S12	x			
S13	x			
S14	x			
S15				x
S16	x			
S17	x			
S18	x			
S19	x			
S20	x			

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 8– Em que período você cursou o Ensino Médio?

	Todo no diurno	Todo no noturno	Maior parte no diurno	Maior parte no noturno
S1				x
S2		x		
S3	x			
S4	x			
S5	x			
S6		x		
S7	x			
S8	x			
S9		x		
S10				x
S11				x
S12		x		
S13	x			
S14	x			x
S15				x
S16			x	
S17				x
S18			x	
S19				x
S20			x	

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 9– Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio?

	Até 2 anos	3 a 6 anos	7 a 10 anos	Mais que 10 anos
S1				x
S2				x
S3				x
S4				x
S5				x
S6				x
S7				x
S8				x
S9				x
S10				x
S11				x
S12				x
S13				x
S14				x
S15				x
S16				x
S17				x
S18				x
S19				x
S20				x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 10– Há quantos anos você está lecionando?

	Há menos de 1 ano	De 1 a 2 anos	De 3 a 5 anos	De 6 a 9 anos	De 10 a 15 anos	De 15 a 20 anos	Há mais de 20 anos.
S1							x
S2					x		
S3							x
S4					x		
S5							x
S6						x	
S7						x	
S8						x	
S9							x
S10						x	
S11			x				
S12				x			
S13			x				
S14							x
S15							x
S16			x				
S17					x		
S18							x
S19					x		
S20							x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 11– O motivo que te levou a optar pelo magistério

	Influência da família	Influência de um professor	Custo do curso superior mais baixo	Oportunidade e facilidade de trabalho	Rendimentos ligados à profissão	Outros
S1		x				
S2				x		
S3	X					
S4	X					x (escolha pessoal)
S5						x porque gosta
S6	X					
S7			x			
S8				x		
S9						x (sempre gostou da língua inglesa e portuguesa)
S10						X (influência de amigos)
S11						X (influência de amigos)
S12						X (influência de amigos)

S13						X (influência de amigos)
S14						X (influência de amigos)
S15						X (influência de amigos)
S16				x		
S17				x		
S18	X					x (gostar de ensinar)
S19				x		
S20	X					x (gostar de ensinar)

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 12– Em que município você reside?

	Santos	São Vicente	Praia Grande	Guarujá	Cubatão	Bertioga	Mongaguá	Itanhaém	Peruíbe	Outro
S1			x							
S2			x							
S3	x									
S4		x								
S5	x									
S6			x							
S7								x		
S8	x									
S9		x								
S10	x									
S11										x
S12		x								
S13					x					
S14	x									
S15	x									
S16					x					
S17			x							
S18			x							
S19			x							
S20			x							

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 13– Em qual (is) município (s) você trabalha?

	Santos	São Vicente	Praia Grande	Guarujá	Cubatão	Bertioga	Mongaguá	Itanhaém	Peruíbe	Outro
S1	x		x							
S2	x									
S3	x	x								
S4	x									
S5	x									
S6	x	x								
S7	x									
S8	x									
S9	x	x								
S10	x									
S11	x									
S12	x	x								
S13	x									
S14	x									
S15	x									
S16	x									
S17	x									
S18	x									
S19	x									
S20	x									

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 14- Você acumula cargo?

	Sim	Não
S1	x	
S2		x
S3	x	
S4		x
S5	x	
S6	x	
S7		x
S8	x	
S9	x	
S10		x
S11		x
S12	x	
S13		x
S14		x
S15		x
S16		x
S17		x
S18		x
S19		x
S20		x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 15- Qual o meio que você utiliza para se dirigir de casa ao trabalho?

	Carro	Moto	Bicicleta	Ônibus	Carona	Taxi	A pé	VLT
S1	x							
S2		x						
S3				X				
S4	x							
S5				X				
S6		x						
S7				X				
S8	x							
S9				X	x			
S10				X				
S11				X				
S12				x				
S13	x							
S14	x							
S15	x							
S16				x				
S17				x				
S18				x				
S19				x				
S20				x				

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 16- Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao preparo de aulas?

	Nenhuma	Uma a duas	Três a cinco	Seis e oito	Mais de oito
S1			x		
S2		x			
S3			x		
S4			x		
S5			x		
S6			x		
S7		x			
S8				X	
S9		x			
S10		x			
S11					x
S12		x			
S13					x
S14					x
S15			x		
S16			x		
S17			x		
S18				X	
S19			x		
S20				X	

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 17- Como você participa da vida econômica da família?

	Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas	Trabalha, é responsável pelo seu sustento	Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família	Trabalha e sustenta a família
S1		x		
S2		x		
S3			x	
S4	x			
S5	x			
S6				x
S7				x
S8		x		
S9	x			
S10				x
S11	x			
S12				x
S13		x		
S14			x	
S15		x		
S16			x	
S17			x	
S18			x	
S19			x	
S20			x	

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 18- Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da sua renda mensal ?

	De R\$ 721,00 a R\$ 2.400,00	De R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00	De R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00	Mais de R\$ 6.200,00
S1				x
S2		x		
S3		x		
S4		x		
S5		x		
S6			x	
S7		x		
S8			x	
S9			x	
S10		x		
S11	X			
S12		x		
S13		x		
S14		x		
S15				x
S16	X			
S17		x		
S18			x	
S19		x		
S20		x	x	

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 19- Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal familiar?

	De R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00	De R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00	De R\$ 6.200,00 a R\$ 8.200,00	Mais de R\$ 8.200,00
S1			x	
S2	x			
S3		x		
S4			x	
S5		x		
S6			x	
S7	x			
S8			x	
S9				x
S10		x		
S11		x		
S12	x			
S13		x		
S14		x		
S15			x	
S16	x			
S17		x		
S18		x		
S19		x		
S20		x		

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 20- Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

	Não tenho computador	Meu computador não tem conexão com a Internet	Meu computador é conectado por linha discada	Meu computador é conectado por banda larga
S1				x
S2				x
S3				x
S4				x
S5				x
S6				x
S7				x
S8				x
S9				x
S10				x
S11				x
S12				x
S13				x
S14				x
S15				x
S16				x
S17				x
S8				x
S19				x
S20				x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 21- Para que finalidade você utiliza as mídias eletrônicas?

	Não utilizo	Entretenimento	Trabalhos escolares	Trabalhos profissionais	Comunicação	Operações bancárias	Compras eletrônicas	Relacionamento	Busca de informações
S1		X	x	X	x		x	x	x
S2		X	x	X	x			x	x
S3			x	X	x		x	x	x
S4		X	x	X	x	x	x	x	x
S5			x						x
S6		X	x	X	x	x	x	x	x
S7		X	x	x	x	x	x	x	x
S8			x	x	x		x	x	x
S9		X	x	x	x		x	x	x
S10		X	x		x			x	
S11		X		x	x		x		x
S12				x	x	x		x	x
S13		X	x	x	x	x	x	x	x
S14		X	x	x	x			x	x
S15		X	x	x	x	x	x	x	x
S16		X	x	x	x		x	x	x
S17		X		x	x	x	x		x
S18		X	x	x			x		x
S19		X		x	x	x	x		x
S20		X	x	x			x		x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 22- Após o término da Licenciatura que outro curso você fez?

	Outro curso de graduação	Especialização e/ou Aperfeiçoamento	Mestrado	Doutorado	Não quero fazer
S1		x			
S2		x			
S3	X	x			
S4		x			
S5		x			
S6	X				
S7		x			
S8		x			
S9		x			
S10		x			
S11			x		
S12		x			
S13	X	x			
S14	X	x			
S15	X	x			
S16		x			
S17					x
S18	X				
S19					x
S20	X				

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 23- Atualmente, que outro curso você gostaria de fazer?

	Outro curso de graduação	Especialização e/ou Aperfeiçoamento	Mestrado	Doutorado	Não quero fazer
S1				x	
S2			x	x	
S3			x		
S4			x		
S5			x		
S6	X				
S7			x		
S8	X				
S9	X				
S10			x		
S11				x	
S12			x		
S13			x		
S14					x
S15			x	x	
S16		x			
S17		x			
S18	X				
S19		x			
S20	X				

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 24- Como você ocupa seu tempo nas horas vagas?

	Trabalho profissional	Atividades domésticas	Estudo	Internet	Lazer	Atividade de cunho religioso	Prática esportiva	Prática artística	Trabalho voluntário	Atividade político partidária	Academia de ginástica	Programas culturais
S1		X	x	x	x			x				x
S2			x		x		x	x	x	x		
S3			x					x				
S4		X	x	x	x		x				x	x
S5		X	x			x						
S6			x	x		x	x				x	x
S7		X	x	x	x	x						
S8	x	X	x	x	x							x
S9	x	X	x	x	x							x
S10	x	X	x	x	x	x	x					
S11	x	X	x	x	x		x	x				x
S12		X	x		x		x				x	
S13		X	x		x	x		x				
S14		X	x	x	x		x				x	x
S15		X	x		x		x		x		x	x
S16		X	x	x		x					x	x
S17				x	x							x
S18	x	X	x	x		x						x
S19				x	x							x
S20	x	X	x	x		x						x
S11	x	X	x	x	x		x	x				x
S12		X	x		x		x				x	
S13		X	x		x	x		x				
S14		X	x	x	x		x				x	x
S15		X	x		x		x		x		x	x
S16		X	x	x		x					x	x
S17				x	x							x

S18	x	X	x	x		x						x
S19				x	x							x
S20	x	X	x	x		x						x

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 25- De que atividades você gosta?

	Leitura	Música	Cinema	Televisão	Teatro	Dança	Esporte
S1	x	x	x	x	x	x	
S2	x	x	x			x	
S3	x	x				x	
S4	x	x		x			x
S5	x			x			
S6	x	x	x	x			x
S7		x		x			
S8	x	x	x	x	x	x	x
S9	x	x	x	x	x	x	
S10	x	x	x	x	x	x	x
S11	x	x	x	x	x	x	
S12		x	x			x	x
S13	x	x					
S14	x	x	x	x	x	x	x
S15	x	x	x	x	x	x	x
S16	x	x	x	x	x	x	
S17	x	x	x	x	x		
S18	x	x	x	x	x	x	
S19	x	x	x	x	x		
S20	x	x	x	x	x	x	

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 26- Quais das atividades assinaladas acima, você pratica?

	Leitura	Música	Cinema	Televisão	Teatro	Dança	Esporte
S1		x	X	x	X	x	
S2	x	x	X		X	x	
S3	x	x		x		x	
S4	x			x			x
S5							x
S6	x	x		x			x
S7		x					
S8	x		X	x	X		x
S9	x	x	x	x	X		
S10			x			x	x
S11	x	x	x	x	X	x	
S12		x	x			x	x
S13		x					
S14	x	x	x	x	X		x
S15	x	x	x	x	X		x
S16	x	x	x	x	X	x	
S17	x			x			
S18	x	x		x			
S19	x			x			
S20	x	x		x			

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Tabela 27- Você lê, por vontade própria?

	Pelo menos um livro por mês	Pelo menos um livro por trimestre	Pelo menos um livro por semestre	Pelo menos um livro por ano	Nenhuma das respostas anteriores
S1	x				
S2	x				
S3	x				
S4	x				
S5				x	
S6	x				
S7					x
S8		X			
S9		X			
S10	x				
S11	x				
S12					x
S13		x			
S14	x				
S15		x			
S16			x		
S17		x			x
S18		x			
S19		x			x
S20		x			

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

APÊNDICE XVIII

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS⁵

(1ª FASE)

MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO*

P: Qual licenciatura você cursou?

S1: *História.*

P: Gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória.

S1: *Olha, na verdade, eu não fui fazer a licenciatura, eu fui fazer o bacharelado, porque eu gostava da narrativa histórica. Era uma coisa que me encantava. Eu sempre tive o hábito de ler desde muito nova e eu li alguns livros na minha adolescência que foram muito importantes para a minha formação política também. Um, em especial, era um livro de história, do Galeano... não sei se você conhece: “As veias abertas da América Latina”. Isso abriu a minha cabeça e eu gostava muito da narrativa histórica. Então, eu decidi fazer História, eu estava em dúvida se eu faria Letras, porque era uma maior quantidade de vagas, mas aí eu decidi fazer História. A licenciatura e o que eu ia fazer depois, ela acompanhou minha decisão, mas eu só tive noção dessa realidade mesmo, de fato, quando eu entrei, de fato, na universidade que eu falei: “Bom, agora eu vou ser professora”. Mas sempre foi uma perspectiva que me agradou, desde o começo e eu fui em busca disso. E eu não sei se você conhece, na USP, o Bacharelado e a Licenciatura são cursos separados, são até feitos em campus diferentes. Então, não necessariamente você precisa fazer a Licenciatura, você faz o Bacharelado e opta se quiser fazer a Licenciatura. Mas eu fui fazer e, em nenhum momento, eu pensei: “Não vou dar aula”. Também, porque é a principal perspectiva do curso. É difícil você conseguir vaga no curso de História, fazer o curso de História e não dar aula. Tem campo de trabalho aberto, mas é mais restrito. Na verdade, eu fui fazer o bacharelado em História por conta da narrativa histórica que me encantava, a profissão veio junto.*

P: Você chegou a fazer estágio e/ ou iniciação científica?

S1: *Sim, fiz estágio e iniciação científica.*

P: Como foi a experiência?

S1: *Bom, o estágio é meio louco, porque eu penso que esses estágios obrigatórios podiam ser muito melhor aproveitados. A gente fica na sala do professor, não temos envolvimento e dependendo do profissional que você pega, você consegue perceber um pouco mais a metodologia dele. No meu caso, eu peguei um professor que estava chegando na escola e que não tinha quase nenhum domínio sobre a sala, e as salas que*

⁵ Conforme já anunciamos, os nomes dos professores entrevistados foram trocados por personagens, cuja biografia está registrada no Apêndice XV.

ele tinha eram muito complicadas. E, aí, você fica um pouco assim... meu Deus! Você pensa: “será que vai ser assim comigo?”. Então, eu não tirei praticamente nenhum proveito do estágio. Eu não acho que eu tenha aprendido algo fazendo o estágio, por isso que eu falo para você: esses estágios podiam ser mais bem aproveitados, as escolas podiam ter mais autonomia para trabalhar com os estagiários de forma que esses estagiários ajudassem a escola, contribuíssem de alguma forma. E, aí, a escola contribuiria com a formação dele. Então, eu acho que os estágios, não sei se me ajudaram, eu não consigo trazer na minha memória algo que eu tenha aprendido observando esses estágios, sabe? Por isso que fica um pouco mal feito. Você tem a obrigação de frequentar não sei quantas horas, mas não necessariamente você vai aproveitar, aprender algo.

A iniciação científica foi muito boa, é um know how que a gente aprende, um pensar científico que a gente aprende. Tive a oportunidade de participar de seminários, congressos: tive a oportunidade de trabalhar dentro de um arquivo histórico, de mexer com documentação histórica. Isso é bem importante e toda coisa da pesquisa de você começar a pensar cientificamente. Você sai do senso comum e começa a procurar provas para corroborar o que você pensa. Você tem que ter embasamento científico, você tem que ter pesquisa, tem que ter estudo para provar o que você está dizendo. Você não pode dizer nada da sua cabeça. Acho que isso é um pensamento que a gente não tem. A maioria das pessoas não tem, que eu acho que deveria ser montado na escola, para fugir desse senso comum, sair desse achismo e começar a pensar um pouco mais pragmaticamente. Sair um pouco desse campo da moral, de analisar as coisas no campo da moral. Acho que dá um know how maravilhoso. Eu aprendi bastante na iniciação científica. Foi um pé importante para o mestrado. Você já sabe um pouco como é que vai ser e a questão da escrita que é muito difícil e é importante.

P: Além da graduação, fez outros cursos?

S1: Fiz o Mestrado.

P: O que te levou a buscar esses cursos?

S1: Olha, basicamente, foi a busca por conhecimento. Dizer que fazer o Mestrado te traz uma pesquisa financeira maior. Eu não sei se é o caso, não foi esse o motivo que me levou a cursar o Mestrado, aqui em Santos. Eles pagam uma quantia a mais para quem tem especialização, mestrado e doutorado. Mas a maioria dos lugares não. Você pode ser escolhido, porque você tem o Mestrado. Talvez, isso seja algo que te garanta, ou você pode não ser escolhido, porque você tem o Mestrado. Essa perspectiva também acontece. Na verdade, foi a busca pelo conhecimento. Eu queria aprender mais, fazer pesquisa, eu acho super legal.

P: Você pensa em fazer o Doutorado?

S1: Penso, pelo mesmo motivo. Eu volto para a área de História, embora que fazer um Mestrado ou Doutorado na Educação não te volte necessariamente para a Educação. É um processo mais indireto, isso abrange a sua formação, sua área de conhecimento. Eu vou continuar na área de História para continuar em contato, respirar a cabeça. A gente acaba ficando muito fechado no nosso meio de trabalho, não tem tempo de estudar, não tem tempo de ler. Então, eu acho que continuar estudando é uma forma da gente respirar e é uma forma da gente sempre ter em mente que o quanto aprender é difícil, o quanto aprender uma coisa nova é difícil. E, às vezes, a gente esquece como é difícil aprender uma coisa nova, e quando a gente é aluno, a gente é um melhor professor, vai ter mais paciência para responder às dúvidas, ou dificuldades dos alunos.

P: Como você enxerga a sua profissão?

S1: De um modo geral, eu acho que, no fim das contas, a educação brasileira tem sido levada pelos professores, a gente está levando no “muque”, porque as perspectivas de salário são ruins. Embora ela ainda seja maior que a maioria dos brasileiros, assim as perspectivas são ruins para o tanto de trabalho que a gente tem. Eu acho que tem alguns problemas graves acontecendo como, por exemplo, essa questão da Escola sem Partido. Semanas atrás, um vereador daqui aprovou uma lei... Não sei se você ficou sabendo, conseguiu aprovar na Câmara uma lei que diz que não pode ter pornografia na escola. Quando ele fala pornografia, ele está pensando nos quadros, na nudez de quadro, em livros. Então, ele está pensando naquilo que, na verdade, não é pornografia. Isso é uma perspectiva muito grave de jogar os pais contra os professores, porque se tem alguém querendo aprovar uma lei dessa, é porque tem pornografia na escola. Mas o que ele está entendendo sobre pornografia é outra coisa. Já tem uma lei que protege a criança e o adolescente contra a pornografia, que está no ECA. Está acontecendo muito esse movimento da Escola sem Partido, que está sendo empreendido por pessoas que não têm a menor noção do que acontece nas escolas. E eu vejo muitos pais se colocando favoráveis a essas pessoas, e isso cria um embate, com todos os problemas que já temos que enfrentar na educação. A gente ainda tem os pais como nossos inimigos e, na verdade, nós somos, talvez, as únicas pessoas, depois deles, que estão preocupados realmente com a educação dos filhos deles. Então, tem essa perspectiva da Escola sem Partido, que tem me deixado bastante triste, bastante assustada. A questão da infraestrutura é um problema, a questão da ausência da família é um problema, porque, muitas vezes, a criança não tem um respaldo familiar e a gente acaba tendo que absorver isso. Esses problemas... têm que cuidar desses problemas dentro da escola, integrar com outras crianças. Tudo isso é um desafio muito grande, mas eu gosto. É a área que eu escolhi, eu adoro os alunos, embora tenha aula que é mais difícil. Mas a esmagadora maioria é de alunos bacanas, são alunos que você quer estar junto, você quer ajudar. Então, às vezes, a gente acaba tendo que levar a questão para o emocional, porque o profissional está muito deficitário, o Estado está muito ausente. Então, a gente acaba levando para o emocional. Tem que sair da zona do profissionalismo levar para o emocional para a gente conseguir levar até o fim, porque se a gente ficar só lá, no profissional, a gente desanima muito. Têm todos os problemas: falta de estrutura, problemas familiares, salários baixos. Então, você acaba levando para o emocional que é para você poder, de alguma forma, dentro da sua cabeça, conseguir levar isso até o fim. Ficar preso à questão emocional é um problema. Não é o ideal, mas é o que a gente acaba tendo de alento. Se a gente tivesse uma educação que fosse eficaz, que fosse importante para o país, a gente ficaria no campo do profissional e ficaria com questões do tipo: “a infraestrutura está ruim, vamos consertar a infraestrutura”; então, é um pouco isso que eu penso.

P: Você teria outra profissão?

S1: Se eu faria outra coisa? Ah, eu não sei. Tenho vontade de trabalhar em arquivos, museu. É muito interessante, porque dá para trabalhar com a parte educativa também. Mas não sei, eu gosto tanto do dia a dia da sala de aula, porque todo dia é um desafio diferente. Você nunca sabe como vai ser seu dia: se ele vai ser bom, se ele vai ser ruim, o que vai acontecer na sala. Tudo é uma caixinha de surpresa... Eu acho que eu gosto um pouco dessa novidade. Não é um trabalho que você trabalha às oito horas por dia, tem seu horário de almoço. A escola acaba sendo um lugar bastante agitado, e eu acho que gosto bastante disso. Mas, sei lá, se surgisse uma proposta incrível que não desse

para negar. Mas acho que eu tentaria manter algumas aulas. Quero sempre estar dentro da sala de aula de alguma forma.

P: Como você se vê daqui alguns anos?

S1: Olha, eu espero que uma profissional melhor, mais capaz, em vista de muitos professores que estão aí há 20, 25 anos. Eu estou engatinhando ainda. Eu gostaria de ter um conhecimento maior sobre a questão da indisciplina, de como lidar com a indisciplina. Eu tenho muita dificuldade de conseguir fazer o aluno se envolver, prestar atenção, sair daquela bagunça. Acho que a questão da indisciplina é uma das coisas que mais pesa para todos os professores, eu acho. Gostaria de ter mais capacidade de lidar com a indisciplina de uma forma mais eficaz, não autoritária, mas mais capaz. Difícil pensar como a gente vai ser, né? Eu quero não cair nessa questão que muitos professores acabam caindo de: “ah, não vai dar certo, é assim mesmo, nada vai mudar”, sabe? Por isso eu quero continuar estudando, arejar a cabeça; senão, a gente acaba caindo nesse cotidiano, acaba chutando o balde, agindo como se qualquer coisa estivesse bom... Eu não quero que isso aconteça comigo. Eu quero continuar com meu envolvimento, com as minhas ideias para realizar um bom trabalho. Acho que esse, talvez, seja o maior desafio: “Você não cair nesse cotidiano e se conformar, nessa normose, tudo é normal”.

JOEL RUFINO DOS SANTOS:

P: Qual licenciatura você cursou?

S2: Eu sou licenciado em Letras com habilitação plena em Português e Espanhol. Sou licenciado em Geografia e Pedagogia.

P: Gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória.

S2: Então, na verdade, foi muito por acaso eu trabalhava em outra área, totalmente adversa. Eu trabalhava na área da saúde e já estava há 20 anos na mesma área. Eu sentia que eu queria fazer alguma coisa, mas eu não queria fazer nenhum dos cursos que os meus colegas de trabalho faziam, farmácia, química, eu não queria nada disso, biomedicina, não queria. Eu tinha feito espanhol, um curso técnico, lá no centro Espanhol. Fiz até o intermediário e eu lembro que na época sempre acontecia de um primo, uma prima, alguém precisar de alguma coisa ligada à escola: E eu ensinava e eu comecei a notar que tinha esse jeito para isso. Eu pensava que poderia fazer alguma coisa por esse lado, como eu tinha feito o curso de idiomas, eu gostei muito e foi, aí, que eu pensei: “Vou fazer Letras”. E eu pesquisei, procurei me informar, procurei ler alguma coisa sobre a profissão e eu me inscrevi no vestibular e passei. Quando eu entrei, eu sabia que queria fazer Letras. A opção por Espanhol foi por eu já conhecer. Sempre gostei de ler, desde a adolescência. Sempre fui muito bem em humanas, mas também gostava muito da área de Biológicas que foi a área que, a princípio, eu fui fazer meu curso técnico. Naquela época, no Estado, tinha uns cursos técnicos e eu fiz Patologia Clínica na Escola “Primo Ferreira”. Então, eu trabalhei a vida inteira por esse nicho, e quando eu entrei na faculdade de Letras, eu me encontrei. Era tudo que eu procurava, a parte de língua portuguesa, de língua estrangeira, de cultura, de um modo geral, a parte ligada a um ambiente escolar também, pedagógica e de formação. Aí, eu me encontrei, eu pensei: “é exatamente isso que eu quero fazer para a minha vida”. Quando eu busquei o curso, eu tinha uma imagem do profissional da escola que eu deixei, da escola da minha época e, depois, eu percebi que não era mais exatamente desse modo.

P: Você chegou a fazer estágio?

S2: *Fiz estágio. Fiz estágio em algumas épocas durante o curso. No primeiro ano, em uma disciplina chamada “Atividades Pedagógicas”, acompanhei uma professora e o foco era observação do ambiente escolar. Fiz por alguns meses; depois, fiz estágio no segundo ano também de observação. Nesse, eu fiquei bastante tempo, busquei outra escola para ter outro parâmetro e, depois, eu fiz estágio no terceiro e quarto ano. No terceiro, foi em Língua Portuguesa e foi de regência. Eu peguei uma sala em uma matéria que nós tínhamos que era “Prática Educacional de Língua Portuguesa”. Então, nós tínhamos que preparar um projeto com as aulas e aplicávamos isso ao longo de um tempo na escola. E, no quarto ano, eu fiz de Língua Estrangeira, fiz por três meses na Escola da Família.*

P: Como foi?

S2: *Eu achei que foi muito importante, mesmo no primeiro ano, no meu primeiro semestre.... Eu tinha a visão da escola que eu estudei, da minha época. Então, era aquela visão extremamente idealizada, da relação professor aluno, como nós nos portávamos dentro do espaço escolar, como o professor se portava: Tanto que os meus estágios de regência, eu fiz em escolas em que eu estudei no município e no estado. Eu lembro que esse primeiro contato me deixou um pouco surpreso e foi um choque! Quando eu entrei, o espaço era o mesmo e eu fiquei surpreso de ver como os alunos se portavam, como o professor tinha que se desgastar muito mais, o espaço escolar em si, a movimentação da escola. Tudo isso foi muito interessante. Eu estudei numa época onde ainda existia o regime militar. Eu entrei na Educação Infantil, em 75. Então, eu percebia que na minha época era muito diferente de hoje em dia. Então, isso me chocou um pouco; muito, aliás, porque também, no espaço escolar, ainda tinha... Hoje, eu consigo ver isso, aquela sombra do período militar que o país atravessava e passava pela escola. Eu percebia isso, quer dizer, percebo, agora: Na época, eu não entendia.*

P: Além da graduação, fez outros cursos?

S2: *Sim, sim, eu fiz. Quando eu começo de fato a trabalhar como professor, a partir daí, eu já iniciei uma pós-graduação em Língua Portuguesa na PUC de São Paulo. Foram dois anos e quando eu estava terminando o primeiro ano, aí, eu já me senti mais seguro. Pensava: “Acho que eu posso começar agora”. E, aí, eu comecei a lecionar como professor eventual em uma escola do Estado de São Vicente.*

P: O que te levou a buscar esses cursos?

S2: *Aperfeiçoamento, ter mais conhecimento, porque o que eu percebi foi o seguinte: na graduação, quando eu terminei, na verdade, quando eu estava chegando no quarto ano, eu percebi que, no curso, eu estava começando a conhecer muito mais coisas. Então, a graduação, quando começa a ficar bom, já está acabando. Então, eu senti necessidade de buscar mais, mais informação, e a pós-graduação me deu isso. Tanto que eu fiz essa em Língua Portuguesa, em Literatura Crítica; depois, fiz outra também na PUC de Língua Portuguesa. Aí, quando eu terminei estava começando esses cursos de extensão. São mais rápidos, duram um ano, aí, eu comecei a fazer. Fiz Educação Ambiental, para poder complementar a Geografia; depois, eu fiz em Tecnologias da Informação para Educação Básica, fiz Gestão Educacional e, agora, estou finalizando Educação Especial.*

P: Como você enxerga a sua profissão?

S2: *Então, o meu olhar diante dela tornou-se mais amadurecido e sem tanto encantamento. Eu não fico idealizando, porque eu sentia que no começo eu idealizava muito, e eu queria colocar em prática exatamente aquilo que na graduação eu tive contato, exatamente aquilo que os teóricos diziam. E, aí, quando eu tentava aplicar isso a minha prática pedagógica era frustrante, eu não tinha retorno algum! Então, eu estudava uma coisa, me baseava em uma teoria, me baseava em leituras acadêmicas. Mas quando eu chegava na prática, não encaixava e, aí, também, eu construí para mim, de certa forma, um modelo de professor que era meio que uma colagem de vários professores que eu tive ao longo da minha carreira, da minha vida como estudante. Então, tinha coisas legais que eu via e meio que fui montando uma coisa nesse sentido e, aí, algumas coisas davam certo, outras não. Mas aos poucos eu fui meio que buscando a minha própria forma para isso. Então, hoje em dia, eu não tenho uma visão ilusória. Acho que ilusória é a palavra. Eu não tenho ilusões, eu procuro observá-los a partir de um outro viés, de um outro olhar que no começo eu não tinha. Há de se considerar que não é somente esse espaço aqui. O que pode tornar a minha aula muito mais interessante e significativa para eles são vários elementos. O que eu não levava antes e, aos poucos, eu fui percebendo. Isso é que eu tenho que considerar, sim, aquilo que ele traz dele, de onde ele vem, o que está em torno dele, da vida que ele tem. Eu não preciso saber da vida de cada um deles, mas eu tenho que perceber que existem outros fatores que vão interferir muito nessa relação professor – aluno, aprendizagem, de construção. Eu acho que o que eu busco, hoje em dia, muito mais é tentar construir autonomia, contribuir para que meu aluno possa desenvolver a autonomia dele em vários aspectos. Acho que o fundamental é esse, que eles possam perceber que eles podem fazer aquilo que eles quiserem, chegarem aonde querem, desde que eles tenham informação. Acho que é mais ou menos por aí...*

P: E como você acha que a sociedade vê a sua profissão?

S2: *O que eu percebo é assim, a educação, o magistério já foi muito valorizado, porque houve uma época em que as pessoas achavam que só podiam conseguir algo, um crescimento pessoal, material etc... Por meio da educação, hoje em dia, eu vejo que a sociedade não tem esse olhar, porque os valores também mudaram, os valores pessoais... Então, o que eu percebo é um certo... sabe que tem que ter. Mas nós não somos valorizados. O magistério foi perdendo isso ao longo do tempo. No começo, eu penso que, no Brasil, no início do século, era muito elitizado. E, na medida em que a educação na década de 40, 50, começa a se tornar popular de fato, com a Escola Nova quando a escola começa a se popularizar, e as classes trabalhadoras começam a ter acesso, perceberam que, para o país crescer, tinha que ter a formação de operários e, hoje em dia, eu vejo que não. O que eu percebo, no fundo, é um retrocesso em vários aspectos. A sociedade não valoriza a escola. O nosso trabalho não é valorizado, haja visto que o professor tem que trabalhar muitas horas, muitas vezes, em duas redes, para poder ter um salário que ele possa sobreviver. Então, eu não vejo que a sociedade valorize. Pode ser bonito na fala, mas na prática mesmo não. Um exemplo disso são as reuniões de pais e mestres. Quando você convoca o responsável para poder tratar de uma questão pedagógica ou de relacionamento, disciplinar e a gente percebe que eles não comparecem ou quando comparecem, não são parceiros. Já tem um discurso formado e eu percebo que não existe essa parceria de fato. Eu noto que o meu trabalho só dá certo, quando eu me comprometo. Mas, para isso, eu preciso da família me apoiando, fazendo a parte deles, verificando o que foi feito, verificando o caderno, vendo se quantas aulas teve e o que foi dado por cada professor. Eu tenho alunos que eu nunca vi os pais, em nenhum momento. Eu até falei em uma reunião: Eu nunca vi um pai vir até a escola me*

questionar sobre algum conteúdo que eu tenha passado. Eu tenho um horário, eu ganho para isso. Não é que eu sou bonzinho, eu tenho um horário específico para ficar na escola à disposição dos pais para que eles possam vir aqui, tirar dúvidas, questionar. E isso não acontece. Então, eu percebo que, infelizmente, está acontecendo esse retrocesso: a sociedade não valoriza o nosso trabalho e não vê a escola com a importância que ela realmente tem para que o país possa crescer, se desenvolver: É isso que eu percebo.

P: Você teria outra profissão?

S2: Não, eu tenho 48 e, hoje, eu estou exatamente onde eu acho que eu sempre deveria estar. Mesmo se eu fosse mais jovem, eu não faria isso, eu não teria outra profissão. Eu acho que eu demorei um pouco mais para iniciar. Eu me formei, em 2005, comecei a exercer, em 2006, e estou até hoje. E eu percebo que não, não teria outra profissão, apesar das dificuldades, da falta de incentivo, do governo. Eu acho que as dificuldades que nós enfrentamos não só no ambiente escolar, para eu poder continuar a me construir, eu não mudaria. Eu estou exatamente aonde eu tenho certeza que eu sempre deveria estar. Demorei um pouquinho, eu trabalhava em outra área, tinha um horário pequeno, trabalhava seis horas. Era funcionário público, na saúde, sozinho, num laboratório com ar condicionado, internet, televisão... Mas chegou um ponto que aquilo para mim não era aquilo que eu queria fazer mais. Depois de vinte anos, eu falei: “não”: E comecei a buscar um outro caminho que é onde eu estou agora.

ANITA LEOCÁDIA PRESTES

P: Qual licenciatura você cursou?

S3: História.

P: Gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória.

S3: Então, eu sempre trabalhei com música, minha família toda trabalha com música. Talvez, por desde pequena ser da igreja. Eu sempre vi a bíblia como um livro de História e sempre tive muito interesse, e todo mundo na minha família me incentivava a fazer Faculdade de Música. Mas eu optei por fazer História. Eu demorei um pouco. Eu casei com 20 anos e com 22 eu tive minha filha. Só fui entrar na faculdade, quando minha filha tinha 10 anos. Fiz e, assim, não foi premeditado virar professora. Eu trabalhava em outra área, com música, e apareceu a oportunidade de fazer o concurso de Praia Grande. Fiz e passei. Aí, depois de São Vicente e Santos, e, agora, sou professora aqui em Santos, só trabalho nessa escola. Foi, assim, a minha decisão foi, porque eu gosto de História.

P: Então quando você começou a faculdade não pensava em ser professora?

S3: Não, eu queria mais trabalhar com fatos históricos até arqueologia. Cheguei a começar um trabalho com um arqueólogo, mas, aí, ele se mudou para os Estados Unidos. E foi na época que eu prestei meu primeiro concurso, e todo mundo falava que a carreira pública é mais estável e, aí, virei professora! Eu não planejei ser professora.

P: Você chegou a fazer estágio?

S3: Fiz, fiz estágio em uma turma de Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

P: Como foi?

S3: *Olha, hoje em dia, eu adoro dar aula, pois eu falo do que eu gosto. Depois que você entende um pouco sobre o sistema, que é dar aula, a gente fica mais tranquila. Antigamente, parecia que dar aula era só dar prova e ficar ameaçando os alunos. Hoje em dia, tem uma linguagem diferente. Eu trago os alunos mais para perto: dou aula de vídeo, data show, trago coisas, para eles verem, tento fazer da aula uma realidade alternativa à realidade em que eles vivem.*

P: Além da graduação, fez outros cursos?

S3: *Eu fiz pós-graduação em Ensino de História, depois em Geografia. Mas vi que realmente não é a minha área, só pelo conhecimento Geopolítico.*

P: O que te levou a buscar esses cursos?

S3: *Quando eu acabei a faculdade, fiz essa pós-graduação a distância, porque eu acabei a faculdade e passei no concurso e eu achava que estava muito crua. Eu não conhecia a realidade da sala de aula. Então, eu fiz essa pós-graduação de Ensino de História. Eu queria entender como eu ia dar aula. Eu achei que, pela faculdade, saí um pouco crua, não fiz estágio de regência, fiz estágio de observação, e aí, depois, tive que encarar uma sala de aula sozinha. Hoje, eu fico tranquila, gosto bastante.*

P: Como você enxerga a sua profissão?

S3: *Ah... eu acho que se você souber levar sua profissão, a gente acaba sendo um mediador de informações. Então, se você consegue passar a informação de um modo agradável, você tem um bom feedback disso. Os alunos vão te ver como alguém que traz as coisas lá de fora. Então, eu acho que se eu vou seguir essa carreira, que eu siga da melhor maneira possível: Gostaria que todo mundo que é professor pensasse assim, em seguir sua carreira da melhor maneira possível, sabe? Pensar no que pode fazer para melhorar a comunicação, para poder fazer o aluno entender. Eu acho que, muitas vezes, o grande problema, quando, por exemplo, há um tumulto na sala e o professor não consegue passar informação, é porque há um problema de comunicação.*

P: E como você acha que a sociedade vê a sua profissão?

S3: *Enxerga muito mal. Primeiro, pelo nível que pegamos, por exemplo: todos os dias eu dou aula para classes de 20, 25 alunos... Eu acho que exerço uma importância, eu verbalizo o mundo. Quando o governo ou a sociedade, estou falando mais politicamente, não da família, mas quando a sociedade não te gratifica por isso, você é meio que levado para segundo plano, há uma desvalorização muito grande. Eu acho que os professores deveriam se unir mais em categoria e mostrar que nós somos, sim, capazes de dar uma informação legal, criar produtividade, fazer com que esse país ande mesmo. Só que nós somos muito dispersos, de tanto sofrer.*

P: Você teria outra profissão?

S3: *Se eu pudesse escolher, eu seria historiadora... trabalharia mais com fatos históricos.*

SERENA WILLIANS:

P: Qual licenciatura você cursou?

S3: *Fiz Licenciatura plena em Educação Física.*

P: Gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória.

S3: Bom, eu sempre gostei de esporte, gosto da área de educação, sempre me identifiquei.

P: Você fez estágio?

S3: Fiz.

P: Como foi?

S3: Então, no estágio, eu só pude observar. Então, é totalmente diferente, quando você assume uma sala. Na faculdade, você tem aula teórica. A faculdade não te mostra a realidade como ela é. E, no meu primeiro dia, em uma sala de aula, eu tive essa dificuldade, porque na faculdade eu só tive teoria e a teoria está muito distante da prática.

P: Além da graduação, fez outros cursos?

S3: Fiz. Pós-graduação em Metodologia de Treinamento de Força e Metodologia do Treinamento Especializado.

P: O que te levou a buscar esses cursos?

S3: Eu fiz para poder melhorar minha capacidade de aprendizagem. Eu me formei em 2008 e a minha primeira pós-graduação, eu fiz em 2013.

P: Na sala de aula, você acha que esses cursos tiveram algum impacto?

S3: Sim, é um complemento. A faculdade são quatro anos, é um leque de opções. E, na pós-graduação, você pode restringir um pouco mais. E isso é um diferencial para mim e para minha carreira.

P: Como você enxerga a sua profissão?

S3: No todo? Ah, eu sou apaixonada pela minha profissão, pelo o que eu faço. Se fosse para escolher, eu faria Educação Física, novamente, porque é uma coisa que eu gosto.

P: E como você acha que a sociedade vê a sua profissão?

S3: Enxerga como um coitado, sofredor. Mas isso não me deixa frustrada.

P: Você teria outra profissão?

S3: Não, com certeza.

P: Como você se vê daqui alguns anos?

S3: Não sei... pretendo sempre me atualizar, acho importante. Eu gosto daqui, dos alunos daqui, pretendo continuar aqui.

AMA ATA AIDOO:

P: Qual licenciatura você cursou?

S5: Eu tenho Letras, tenho Pedagogia e pós em Psicopedagogia.

P: Gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória.

S5: Bom, eu me formei em Magistério em 95 e, de lá para cá, estou na área e, aí, eu fiquei com sala de Ensino Fundamental I até meados de 2002; depois, eu fui trabalhar no projeto da Fundação Casa durante 10 anos. Dei aula lá de Língua Portuguesa e de Alfabetização e trabalhei, também, na internação provisória com o Projeto Educação e Cidadania. E, agora, vim para cá, na rede. Tenho 3 anos de rede.

P: Você fez estágio?

S5: Sim, sim... fiz.

P: Como foi?

S5: Foi uma experiência boa. Eu sempre quis ser professora, então, estava naquele auge, aquela coisa toda inovada. A gente já saía da escola e já fazia o estágio. Mas acho que até hoje eu faço estágio, né? Nossa vida toda é um estágio (risos).

P: Além da graduação, fez outros cursos?

S5: Tenho, tenho pós em Alfabetização, tenho Gêneros Textuais, a gente tem que estudar, né? Estou me preparando para o Mestrado, estou tomando coragem (risos).

P: Como você enxerga a sua profissão?

S5: Hoje, nos dias de hoje? Eu acredito que está sendo escasso, né? A gente sempre está comentando sobre isso. A falta de comprometimento dos alunos, da família. Então, a gente está fazendo um trabalho triplicado, a gente vê por esse lado, está desgastante. Desapareceu aquela magia do estudo, da criança querer estudar, do jovem se preparar. Hoje em dia, a gente pega uma escola assim. Aí, você vê que não tem comprometimento, falta respeito; então, está bem desgastante.

P: E como você acha que a sociedade vê a sua profissão.

S5: A sociedade está meio dividida, né? A gente vê que a mídia explora assim que é culpa do professor, o professor fala que a culpa é da sociedade, da família e ninguém resolve nada. Se for arrumar, não tem problemas, né? Então, parece que vai empurrando pela barriga e a sociedade vai culpar sempre o professor. A escola tem que se responsabilizar por tudo e não é só a escola, a escola está dentro de um todo. Mas o professor faz parte desse corpo e essa gente não dá conta. O culpado é o professor, a culpada é a escola. Mas e a família? E a sociedade? E os governantes?

P: Você sempre quis ser professora?

S5: Sempre quis! Já trabalhei em escritório na área administrativa, mas eu decidi que queria fazer o magistério, então estou aqui.

P: Você teria outra profissão?

S5: Não me vejo! Por isso que eu quero sempre estudar, para continuar trabalhando.

APÊNDICE XIX

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS⁶ (2ª FASE)

MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO:

Apenas retomando, você é professora de História, certo?

Isso, minha licenciatura é em História.

E para você, o que é um bom professor?

Gostaria de mudar a pergunta para: Como é um bom professor? E com ela, respondo: um bom professor é orientador do seu aluno, promove a compreensão do "porquê" e "para quê" do seu esforço em aprender, conduz responsavelmente o processo de permanente auto formação, valoriza a reflexão e a capacidade de análise crítica de cada um.

Você pode me contar como você decidiu ser professor?

Ainda adolescente eu me pegava em sala de aula ajudando os colegas. Acho que essa vontade em ajudar e o meu irmão que já fazia licenciatura, me influenciaram muito.

Você pode me contar um caso, uma situação ou uma pessoa que você considera importante na sua trajetória profissional?

Entrei para a graduação em História, mas o meu objetivo mesmo era ser pesquisadora. A docência nem passava pela minha cabeça. Lá pelo quarto período, uma professora baixinha, de cabelos encaracolados, de riso solto e fala mansa entrou em minha vida. Ela se parecia muito com a atriz de uma peça com músicas do Chico Buarque que eu tinha assistido. Na cara de pau, fui lá e perguntei se era ela. Coincidentemente (ou não), ela estava pesquisando sobre a Gota D'água e precisava de alguém para ajudá-la com a coleta de fontes. Foram quase dois anos convivendo e aprendendo com ela. Me tornei professora e o que eu mais admirava, e o que me inspira ainda hoje, é o respeito e a conversa franca com os alunos. Isso foi o mais importante que aprendi com ela. Hoje, parceiras de profissão, fui convidada a falar da minha trajetória e do meu trabalho como professora aos seus alunos de Prática de Ensino, comemorando a beleza e a realidade de ser professor.

O que você acha da estrutura das escolas da região?

Acho bem mal. As universidades reclamam, acho que pensando racionalmente a culpa não é dos nossos jovens, acho que ninguém nasce pronto, né? Esses meninos foram produzidos pela configuração política e social. Sabemos que desde que o "mundo é mundo" os jovens sempre manifestaram certa rebeldia. O que mudou foi à configuração

⁶ Conforme já anunciamos, os nomes dos professores entrevistados foram trocados por personagens, cuja biografia está registrada no Apêndice XX.

da rebeldia. A indisciplina e a violência revelam-se cada vez mais cruel e perversa e podemos ver isso na sala de aula.

Acho que a indisciplina e a violência na escola é a reprodução da violência que ocorrem na sociedade. A escola não é desconectada da sociedade, faz parte dela. As condições políticas e sociais do país, má distribuição de renda, impunidade, corrupção, baixa escolaridade e de renda da maior parte da população são exemplos de problemas sociais que refletem na escola. Além disso, eu acho que as mudanças sociais ocorridas no modelo de família refletem na formação desses jovens. Atualmente os pais necessitam trabalhar, as crianças e adolescentes tem ficado cada vez mais aos cuidados de terceiros ou sós, numa fase da vida tão importante para a educação de valores indispensáveis à boa convivência humana. O pior é que, muitas vezes, a família não é referência. Esses problemas se agravam nas famílias de baixa renda, eles não podem pagar uma cuidadora capacitada ou colocar numa escola infantil de qualidade.

Pois é, esses jovens indisciplinados e violentos estão nas escolas, não é a maioria, mas são muitos e nós não temos estrutura para isso. Não estão lá para estudar, estão ali porque a escola é um ambiente social deles ou porque são obrigados. No final dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio os problemas se aumentam. Aumentam à falta de respeito, alunos se recusam a fazer atividades e estudarem, atrapalham as aulas, brigas, xingamentos, palavrões, depredação do patrimônio público, bullying e ameaças são exemplos de ocorrências diárias no cotidiano das escolas. A figura do professor, que antes, e não faz muito tempo assim, talvez uns vinte ou trinta anos atrás, tinha a função de professar o conhecimento, hoje não é, mas assim. Hoje, ele tem que mediar conflitos, chamar atenção dos alunos, enfim, tentar primeiro manter a ordem para que a sala de aula tenha condições de fazer o que ele fazia antigamente.

Como você acha que o momento político-social atual intervém sobre o seu trabalho?

Acredito que uma sala de aula nunca estará imune aos conflitos, principalmente quando professores são jogados contra a sociedade pelos próprios governos e somos acusados pelos gastos públicos, pela má qualidade de ensino e por tudo de ruim que acontece no país (só que governos nunca assumem as suas más administrações). Alguém haverá de dizer, "não liga!". Só que não somos máquinas onde existe o botão de ligar e desligar e fica tudo bem imediatamente. Mesmo sendo forte e cercada por pessoas fortes e determinadas às fico pensando qual é realmente o meu papel em toda essa história. Eu não quero simplesmente despejar um conteúdo em sala de aula, quero ajudar a modificar vidas, tentar despertar a solidariedade e a compaixão, o respeito pelo próximo, tentar fazer do lugar onde convivo e trabalho um lugar melhor. Mas nem sempre é fácil... Acho que hoje nós, professores, vivemos o dilema de não saber qual é realmente o nosso papel. Por que uma profissão onde as pessoas estudam por tantos anos e se transformam em pesquisadores para se manterem atualizados, é tão desvalorizada? Por que não temos equiparação salarial com outras classes que estudaram tanto quanto nós? As consequências do descaso com a educação e com os docentes é que poucas pessoas querem ser professores no nosso país. Tem muitos professores excelentes que estão simplesmente desistindo e abandonando a carreira porque não estão conseguindo se sustentar, estão trabalhando em salas superlotadas, enfrentam a violência dentro das escolas e outros problemas mais. Então, não há estímulo e nem motivação.

AMA ATA AIDOO

Apenas retomando, você é professora de Educação Física, certo?

Sim.

E para você, o que é um bom professor?

Um bom professor é um bom profissional. Educação não é nem pode ser diferente de qualquer outra área. Um bom profissional precisa ser dedicado, deve se fazer presente, tem que ser compromissado, tem que ter interesse contínuo por aprimoramento e deve demonstrar força de vontade, interesse e iniciativa em buscar soluções aos problemas que surgem no seu cotidiano de trabalho.

Você pode me contar como você decidiu ser professor?

Cresci numa casa de professores. Então, foi uma escolha natural. Minha mãe e meu pai foram grandes incentivadores. Falavam da profissão com tanto amor e valor, como se fosse uma missão de grande importância para a sociedade. Acredito que, no tempo deles, era permitido ter esse sentimento.

Você pode me contar um caso, uma situação ou uma pessoa que você considera importante na sua trajetória profissional?

Eu estudava na 4ª série na época. A alfabetização era mais adequada à idade das crianças do que hoje, não era nada apressado. Mas, mesmo assim, eu queria saber escrever com muita propriedade, como um adulto. A professora Valéria Periotto me ajudou a entender que tudo viria no meu tempo e que, quando eu conseguisse escrever o meu nome completo e o dela, estaria tudo bem. Isso foi tão importante e marcante para mim, tanto que me lembro da sensação de quando consegui escrever o nome dela completo, e foi sem olhar em lugar nenhum. Me tornei professora por ela e por mais outra professora que tive. Mais tarde, no ano de 2013, fiz a minha dissertação de mestrado na área de ensino. Como era na área de formação de professores, precisei ativar na minha memória o que me levou ser professora. Durante a revisão da dissertação, minha amiga identificou o nome de Valéria Periotto e me contou que trabalhava com ela. Imediatamente, começamos a conversar e combinamos de tomar um café. Levei uma foto minha da época. Quando Valéria começou a falar, a emoção veio. Eu me lembrei perfeitamente da voz dela. Era como se eu voltasse no tempo, e ela estivesse ali novamente me ajudando a superar minhas dificuldades, com muito amor e paciência. Hoje, como professora, sempre penso em Valéria e tento a todo momento encontrar maneiras sutis de ajudar meus alunos. Os detalhes fazem toda a diferença. É isso que um professor precisa identificar e trabalhar com seus alunos.

O que você acha da estrutura física das escolas da região?

Constantemente, ouço ou leio reportagens com as autoridades educacionais proclamarem a má formação de seus professores. Culpano as universidades, a falta de cursos de formação e culpano-nos, evidentemente. Mas como um professor de escola pública pode fazer o seu trabalho se ele precisa ficar constantemente parando sua aula para separar a briga entre os alunos, socorrer seu aluno que foi ferido por outro aluno, planejar e estruturar várias aulas?

Nos cursos de formação nos é passado constantemente a recusa de um programa tradicional e conteudista, mas nossas avaliações de desempenho das escolas, nossos vestibulares e concursos públicos ainda são tradicionais e nos cobram o conteúdo de cada disciplina. Como pode num país, num estado, num município haver regras tão diferentes entre a rede particular a pública?

Na rede particular as escolas continuam conteudistas, com a seriação, com reprovação, a escola pode suspender e expulsar um aluno que não esteja respeitando as regras daquela instituição.

A rede pública vive mudando o enfoque pedagógico, depende do partido que ganhou as eleições, é cobrado cada vez menos do aluno, não se pode fazer absolutamente nada com um aluno indisciplinado que as vezes até mesmo coloca em risco a segurança de outros alunos e funcionários.

Dia a dia somos submetidos a níveis de stress insuportáveis, temos que dar conta do conteúdo a ser ensinado, sermos responsáveis pela segurança física de nossos alunos, sermos médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, dentistas, psiquiatras, mãe, pai. Conheci e ainda conheço na escola pública, inúmeros profissionais maravilhosos. Pessoas que amam a sua profissão, que se preocupam com seus alunos, que fazem trabalhos excepcionais. Que possuem um conhecimento e formação excelentes, mas que estão desgastados e quase arrasados diante da atual situação educacional.

Classes lotadas, falta de material pedagógico, espaço físico destruído, violência, desperdício de merenda, desperdício de material escolar que eles recebem e, muitas vezes, não valorizam regras educacionais dissonantes de acordo com a classe social dos alunos e muita impunidade, essa é a realidade das escolas.

Como você acha que o momento político-social atual intervém sobre o seu trabalho?

Penso que passei 5 anos estudando aspectos específicos da minha profissão e um pouco de didática e fundamentos da educação. Na graduação, ninguém me preparou para ser artista, recreadora, psicóloga, assistente social, pais ausentes. As pessoas falam muito que a universidade não prepara os professores para o mercado de trabalho. Mas essas são realmente as atribuições dos professores? Ou será que a falência do sistema educacional e sua estrutura é que sobrecarrega os professores?

ANITA LEOCÁDIA PRESTES:

Apenas retomando, você é professora de História, certo?

Sim.

E para você, o que é um bom professor?

É aquele que contribui coletivamente para que a escola cumpra seu papel. Para isso, tem de ter infraestrutura e ambiente adequados para a atividade docente e para que o estudante possa buscar autonomia. A escola tem de ser equipada, ter biblioteca, quadra de esporte coberta, laboratórios, espaço para o encontro com os colegas na hora do intervalo.

Você pode me contar como ou por que você decidiu ser professor (a)?

Escolhi ser professora porque o magistério é uma das atividades mais bonitas, mais apaixonantes, mais gratificantes que existem. Ádua sem dúvida, mas muito bela. Conhecer nossos alunos, transmitir conhecimento, receber conhecimento (receber, claro, porque a troca é constante e infinita), criar laços, ver o desenvolvimento e contribuir para que ele se dê de forma prazerosa. Aprender sempre, muito. Mostrar ideias novas, caminhos novos. Mentiria se negasse que sou, e continuarei sendo, idealista e que acredito com toda firmeza na capacidade de transformação social pela educação. Educação, sim, porque o professor tem um pouco de educador. Talvez seja ingenuidade,

mas receber um abraço no final do dia, ler um “tô com saudade” no Facebook durante o fim de semana, ouvir desabaços daqueles que confiam tanto em você que decidem compartilhar um pouco mais de suas vidas. Essas pequenas coisinhas fazem com que valha a pena.

Você pode me contar um caso, uma situação ou uma pessoa que você considera importante na sua trajetória profissional?

Tive uma professora de química excelente. Ela tinha domínio da turma e conseguia me encantar com todas as fórmulas e conceitos. Segui a carreira tendo ela na minha memória como inspiradora. Após 10 anos de profissão, tive a honra de ser sua colega de trabalho em uma escola em Vitória, no Espírito Santo. E acredite, continuei aprendendo ainda mais com ela! A troca de experiências me fez ser uma professora bem melhor. Hoje percebo que, por mais que os alunos reclamem da dificuldade da disciplina, eles tentam aprender pela minha paixão pela profissão. Muitos dos meus alunos optaram pela carreira de professor porque os inspirei em algum momento, mantendo o ciclo.

O que você acha da estrutura física das escolas da região?

Acho que o professor acaba contaminado pelo processo. No começo da profissão, eu queria fazer a diferença, driblar as dificuldades com projetos criativos, chegava a tirar dinheiro do meu bolso para comprar algum material que estivesse (e sempre está) faltando, mas, depois de tantos anos de licenciatura, você olha para trás e percebe que muito do esforço foi em vão. Os alunos passam de ano, mas não aprendem o que deveriam. Maquiamos a educação o tempo inteiro. No final de contas, os pais só querem o diploma e a escola, os números positivos para apresentar no final do ano. O professor só continua na profissão porque precisa.

Como você acha que o momento político-social atual intervém sobre o seu trabalho?

A situação é crítica. Não posso generalizar, tenho que ser justa. Pelo menos até o Ensino Fundamental o professor consegue resultados satisfatórios. Mas depois, como diz um colega, "o bicho pega". É verdade que a Educação no Brasil sempre foi difícil. Eu costumava dizer que antigamente o professor só ganhava mal, mas pelo menos era respeitado pelos alunos. Hoje em dia nem isso. Falando assim pode parecer que faz muito tempo que os mestres tinham algum respeito, mas, não. Há apenas 10 anos eu entrava numa turma e conseguia a atenção dos alunos só ficando na frente da sala, sem falar nada. Há apenas 10 anos eu conseguia dar uma aula explicativa ou corrigir os exercícios na lousa. Hoje a realidade é bem outra. Mas, se a Educação no Brasil sempre foi difícil, tem uma coisa que entornou o caldo de vez, a progressão continuada. Sinceramente, eu não sei quem foi o "gênio" que inventou isso, mas com certeza não foi um professor. De acordo a progressão, o aluno não pode repetir de ano, ou seja: a escola é obrigada a promovê-lo, mesmo que ele tenha "vagabundado" o ano inteiro, não tenha feito nenhuma atividade e não tenha conseguido nota suficiente em nenhuma avaliação. Agora, eu pergunto: pra que professor se o aluno sabe que vai passar de ano mesmo que ele não faça nada nas aulas? Pra que prestar atenção nas aulas? Pra que fazer as atividades? Pra que respeitar o professor? O professor perdeu completamente sua função: ensinar. É por isso que as turmas estão cada vez mais indisciplinadas. O aluno de hoje não quer saber de estudar. O que interessa é passar de ano, mesmo que não aprenda nada. E se ele já sabe que vai passar de ano, perde totalmente o interesse pelas aulas. Aí conversa o tempo todo, briga com o colega, sai várias vezes da sala. E não adianta o professor pedir atenção, ninguém ouve. Pra quê? E ainda tem aluno que acha

que o professor tem obrigação de dar nota pra ele. Ele não faz nada o ano inteiro e ainda pensa que tem direito a nota. Quando o professor pede um trabalho e recebe um lixo, o aluno acha ruim se não tem nota no trabalho. Quando ele simplesmente copia o trabalho do colega, ou do livro, é a mesma coisa. E o que acontece? Muitas vezes o professor é agredido em sala de aula, espancado e até morto. O que eu vejo é alunos cada vez mais mal educados, cada vez mais desinteressados, cada vez mais burros. Aliás, tudo isso não é à toa, tem um motivo. É claro: pra que transmitir conhecimento se é muito mais fácil manipular uma população ignorante? É isso que o governo quer, um povo burro para manipular, para fazer tudo o que ele quiser. E como conseguir isso? Fazendo da Educação um fiasco. A Educação está um caos. E é bom esclarecer aqui, a palavra certa não é "educação" e sim, "deseducação". Cada dia que passa me decepciono mais, principalmente vendo como o poder público trata os professores, com total falta de consideração e respeito. O professor é o profissional que tinha que ser mais respeitado, afinal, todos os outros profissionais passam por ele. Mas a situação é justamente o contrário. A desvalorização desse profissional cresce a cada dia e tendência é piorar ainda mais. Vai chegar o dia em que não vamos mais encontrar professores e as aulas vão ser ou por correspondência ou internet. Será que desse jeito o aluno se anima estudar?

JOEL RUFINO DOS SANTOS

Apenas retomando, você é professora de Português O, certo?

Isso. Sou licenciado em Letras, tenho habilitação plena em Português e Espanhol. Também sou licenciado em Geografia e Pedagogia.

E para você, o que é um bom professor?

Para mim, um bom professor é aquele que faz todos os estudantes participarem das aulas, entende a diferença entre os alunos, e ajuda cada um da forma que ele precisa, (sabe como balancear entre teoria e prática, e fala a língua dos alunos, conhece bem do que está falando, passa segurança e tem bom humor. Tenho como exemplo o Confúcio, primeiro professor itinerante do mundo. Como ele ensinava? Conhecia bem seus alunos e não era raro todos fazerem a mesma pergunta recebendo cada um de Confúcio uma resposta completamente diferente, aliás, uma resposta correta, claro.

Você pode me contar como ou por que você decidiu ser professor (a)?

Nunca me imaginei professor. A vontade de seguir esse ofício foi semeada aos poucos. Hoje eu vejo que me torno professor toda vez que entro em sala de aula. Nunca tive essa esperança de mudar o mundo, mas se eu conseguir despertar a vontade de reflexão em apenas uma única pessoa, todo o meu esforço já terá valido a pena. Ontem fui ao banco para pedir uma ampliação do limite do cartão de crédito. Hoje eu olho para minha conta para fazer um cálculo de quanto vou poder gastar no almoço do domingo. Hoje sinto no bolso como é lidar com uma profissão que não recebe uma valorização coerente com o ritmo acelerado de trabalho. Apesar de tudo, eu gosto da emoção de estar em sala de aula para ser o que eu sou: humano. Antes de ser professor, é preciso ser humano para conquistar a liberdade de entrar pouco a pouco na vida de tantas pessoas e ser condutor de palavras que podem dar sentido para suas caminhadas. Me sinto diferente do padrão dentro da minha área de atuação, mas, sinto que estou cumprindo uma missão, que é justamente iluminar pessoas nos espaços que mais necessitam de um olhar humanizado.

Você pode me contar um caso, uma situação ou uma pessoa que você considera importante na sua trajetória profissional?

Foram três professoras inspiradoras na minha vida. Eu conheci a primeira delas, a professora Carla Cibelle, quando estava no primeiro ano do ensino médio. Ela dava aulas de espanhol e a partir daí me fascinei pelo idioma. A forma como ela realizava as aulas me fazia ansiar por todas as quartas-feiras, para mim o melhor dia da semana na escola. Ela me mostrou outra forma de aprender, por meio de músicas e jogos. Assim, consegui compreender que estudar uma língua não precisa ser chato, baseado apenas na gramática e repetição. Além disso, percebi que a partir do lúdico é possível conhecer novos mundos por meio de um novo idioma. Já a professora Rejane de Melo entrou na minha vida no segundo ano do ensino médio e a professora, Rosele Souto, conheci no terceiro ano. Ambas ensinavam Língua Portuguesa e me fizeram enxergar a gramática de uma forma muito mais leve, percebendo sua aplicação no dia a dia. E além da literatura, a forma como falavam sobre os movimentos literários me fazia sonhar e refletir sobre outros tempos e me ajudava a atender os dias atuais, por meio de obras que dialogavam com o presente. As três professoras foram muito importantes em minha vida escolar e me inspiraram na escolha certa de minha profissão. Hoje sou professor graduado e pós-graduado em Língua Portuguesa e Espanhola. Busco todos os dias superar os desafios da docência e principalmente inspirar meus alunos através de uma educação humanizada, crítica e reflexiva, assim como Carla, Rejane e Rosele fizeram. Com elas, aprendi que a educação é libertadora e, por meio dela, podemos ultrapassar todas as barreiras da desigualdade que ainda existe em nossa sociedade. Inspirar.

O que você acha da estrutura física das escolas da região?

Eu acho que as escolas em geral vêm ano após ano perdendo sua autoridade e nossa classe o respeito. Quando questionamos nossos alunos quanto ao que querem ser no futuro e um deles responde “professor”, vira motivo de chacota entre os colegas. Sem contar o quanto é lamentável ver tantos amigos que fazem um trabalho sério ficando doentes pela realidade vivida em sala de aula, porque parece que os alunos tem todos os direitos e nós, estamos sempre errados. A bagunça, o descaso e a falta de interesse do aluno parece não ser importante no contexto atual. Aliás, reprovação nem pensar, só se pensa em passar os alunos para que o Estado contemple estatísticas internacionais.

Como você acha que o momento político-social atual intervém sobre o seu trabalho?

Atualmente vivo muito angustiado com o descaso pela educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao tratamento que os professores têm recebido. Em relação a isso, estou totalmente desestimulado. Quanto ganha um professor? A gente passa quatro anos na faculdade, se qualifica e recebe uma remuneração incompatível com o que tem feito dia a dia na sala de aula. Por isso, muitos optam por trabalhar em vários lugares e chegam a ultrapassar 44 horas de jornada de trabalho. Como suportamos essa situação?

Se Deus é por nós, quem então será contra nós? Muito fácil responder, são aqueles benditos corruptos que não concordam com as nossas greves. São aqueles que pensam que o salário do professor está excelente, não dão mínima condição necessária para o profissional que até tira do seu bolso para comprar um apagador!

Quem diz que a educação se faz só com papel e lápis não reconhece o esforço do professor. Quero muito mais que isso, quero respeito e atenção com a classe dos

professores. Fico revoltado quando eu vejo vereadores se juntando para votar se aprovam ou não aumento do nosso salário. Não tem que votar! Isso é uma obrigação que já deve ser automática. Quando é que a educação terá prioridade neste país? Ou melhor, quando é que a nossa educação um dia poderá ser uma Copa do Mundo? Pelo menos assim teria altos investimentos. Infelizmente, a realidade é esta e não podemos camuflá-la. Coitada da educação, que é tratada com tanta picaretagem.

APÊNDICE XX


PERSONAGEM QUE INSPIRARAM OS NOMES DOS PROFESSORES DO EF II

Personagem	Artes
	Salvador Dalí i Domènech, 1º Marquês de Dalí de Púbol (, <u>11 de maio</u> de <u>1904</u> - Figueres, <u>23 de janeiro</u> de <u>1989</u>) foi um importante <u>pintor catalão</u> , conhecido pelo seu trabalho <u>surrealista</u> . O trabalho de Dalí chama a atenção pela incrível combinação de imagens bizarras, oníricas, com excelente qualidade plástica. Dalí foi influenciado

<p style="text-align: center;">Salvador Dalí</p> 	<p>pelos <u>mestres</u> do classicismo. O seu trabalho mais conhecido, <i>A Persistência da Memória</i>, foi concluído em 1931. Salvador Dalí teve também trabalhos artísticos no cinema, escultura, e fotografia. Colaborou com a <u>Walt Disney</u> no curta de animação <i>Destino</i>, que foi Lançado, postumamente, em 2003 e, ao lado de <u>Alfred Hitchcock</u>, no filme <i>Spellbound</i>. Também foi autor de poemas dentro da mesma linha surrealista. Dalí insistiu em sua "linhagem judaica", alegando que os seus antepassados eram descendentes de <u>mouros</u> que oc uparam o sul da <u>Espanha</u> por quase 800 anos (711 a 1492), e atribui a isso o seu amor da tudo o que é excessivo e dourado, sua paixão pelo <u>luxo</u> e seu amor oriental por roupas. Tinha uma reconhecida tendência a atitudes e realizações extravagantes destinadas a chamar a atenção, o que, por vezes, aborrecia aqueles que apreciavam a sua <u>arte</u>, ao mesmo tempo que incomodava os seus críticos, já que sua forma de estar teatral e excêntrica tendia a eclipsar o seu trabalho artístico.</p>
--	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador_Dali

Personagem	História
<p style="text-align: center;">Joel Rufino dos Santos</p>	<p>Joel Rufino dos Santos (<u>Rio de Janeiro, 1941 – Rio de Janeiro, 4 de setembro de 2015</u>) foi um <u>historiador</u>, professor e escritor <u>brasileiro</u>, tendo sido um dos nomes de referência sobre o estudo da <u>cultura africana</u> no país. Sua família é de origem pernambucana. No futebol era torcedor do Botafogo e no samba da escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Nascido no bairro de <u>Cascadura</u>, cresceu apreciando a leitura de <u>histórias em quadrinhos</u>. Em suas próprias palavras:</p> <p><i>Como tantos escritores eu tive alguém, na infância, que me viciou em histórias. Lia gibis escondido, o que, possivelmente, ampliou o seu fascínio. E a Bíblia, ao invés de tomá-la como livro sagrado,</i></p>

	<p><i>tomei-a como livro maravilhoso de histórias, e como manual de estilo. Tudo se passou em Cascadura e Tomás Coelho, subúrbios antigos do Rio, onde se pode ser feliz ou infeliz como em qualquer lugar.</i></p> <p>Já adulto, foi <u>exilado</u> por suas ideias políticas contrárias à <u>ditadura militar</u> então em vigor no país. Morou algum tempo na <u>Bolívia</u>, sendo detido quando de seu retorno ao Brasil (1973). Doutor em <u>Comunicação e Cultura</u> pela <u>Universidade Federal do Rio de Janeiro</u> (UFRJ), onde lecionou <u>Literatura</u>, como escritor tem extensa obra publicada: livros infantis, didáticos, paradidáticos e outros. Trabalhou como colaborador nas minisséries <u>Abolição</u>, de <u>Walter Avancini</u>, transmitida pela <u>TV Globo</u> (22 a 25 de novembro de 1988) e <u>República</u> (de 14 a 17 de novembro de 1989). Além disso, já ganhou diversas vezes o <u>Prêmio Jabuti de Literatura</u>, o mais importante no país. Faleceu no dia 04 de setembro de 2015, em razão de complicações de uma cirurgia cardíaca realizada três dias antes.</p>
---	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Joel_Rufino_dos_Santos

Personagem	Português
	<p>Maria Firmina dos Reis nasceu na <u>Ilha de São Luís</u>, no Maranhão, em 11 de março de 1822. Foi registrada como filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis. <u>Negra, bastarda</u>, era prima do escritor maranhense <u>Francisco Sotero dos Reis</u> por parte da mãe. Em 1830, mudou-se com a família para a vila de São José de Guimarães, no continente, município de morta e viva Viveu parte de sua vida na casa de uma tia materna mais bem situada economicamente. Em 1847, concorreu à cadeira de <u>Instrução Primária</u> nessa localidade e, sendo aprovada, ali mesmo exerceu a profissão, como professora de primeiras letras, de 1847 a</p>

Maria Firmina dos Reis



1881.” Enfrentou, a barreira dos preconceitos e publicou, em 1859, o romance *Úrsula*, considerado o primeiro romance abolicionista do Brasil e um dos primeiros escritos produzidos por uma mulher brasileira. Segue um trecho desse romance.

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão, fomos amarrados em pé e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. (Maria Firmina dos Reis, *Úrsula*).

Em 1887, Maria Firmina escreveu também um conto sobre o mesmo tema, "A Escrava". Em 1871, publicou a coletânea de poesias *Cantos à beira-mar*. Também colaborava com jornais literários. Em 1880, fundou uma escola gratuita e mista, para meninos e meninas, o que causou escândalo no povoado de Maçaricó, em Guimarães. A escola teve que ser fechada em menos de três anos.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Firmina_dos_Reis

Personagem	Matemática
Maria Gaetana Agnesi	Maria Gaetana Agnesi (<u>Milão, 16 de maio de 1718</u> — <u>Milão, 9 de janeiro de 1799</u>) foi uma linguista, <u>filósofa</u> e <u>matemática italiana</u> . Agnesi é reconhecida como tendo escrito o primeiro livro que tratou, simultaneamente, do <u>cálculo diferencial</u> e <u>integral</u> . Escreveu em <u>latim</u> a obra "Propositiones philosophicae" (Proposições Filosóficas), publicada em <u>Milão</u> em <u>1738</u> ; mas o que a tornou notável foi o seu compêndio profundo e claro de análise algébrica e infinitesimal na obra "Instituzioni



"Analitiche" (Instituições Analíticas), traduzida para o inglês e para o francês.


O livro foi além dos tópicos sobre filosofia e abordou mecânica celestial e teoria da gravidade de Newton.

Durante uma década, Agnesi escreveu uma obra de dois volumes; o primeiro deles, com mais de mil páginas tratava de aritmética, álgebra, trigonometria, geometria analítica e cálculo.

O segundo abrangia equações diferenciais. Foi a primeira obra que uniu as ideias de Isaac Newton e de Gottfried Leibniz. É dela também a autoria da chamada "curva de Agnesi". Faleceu numa instituição para idosos, em Milão, chamada Pio Albergo Trivulzio.

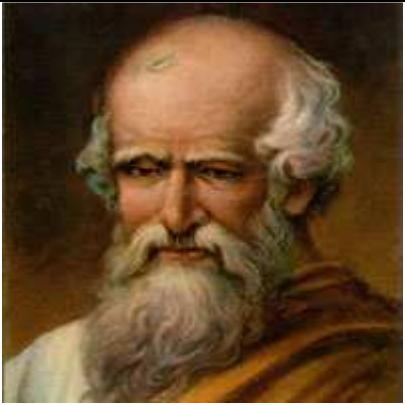
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Gaetana_Agnesi

Personagem	Português
Cecília Benevides de Carvalho Meireles	<p>Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no dia <u>7 de novembro de 1901</u>, no bairro <u>Rio Comprido</u>, na <u>cidade do Rio de Janeiro</u>. Seus pais eram Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do <u>Banco do Brasil</u>, e Mathilde Benevides Meireles, professora da rede pública de <u>ensino fundamental</u> (na época, ensino primário). Antes de Cecília nascer, sua mãe havia perdido seus outros filhos: Carlos, Vítor, Carmem, e Carlos - esse último morreu três meses antes do nascimento de Cecília. Aos três anos de idade, sua mãe morreu, e Cecília se mudou para as imediações das ruas Zamenhoff, Estrela e São Carlos, passando a morar com sua avó materna, Jacinta Garcia Benevides, uma <u>portuguesa</u> nascida na <u>Ilha de São Miguel, Açores</u>,^[1] na época viúva e única sobrevivente da família. Ela criou a menina com</p>

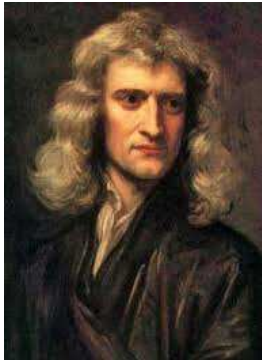
	<p>ajuda de Pedrina, a <u>babá</u> da menina, que sempre lhe contava histórias à noite.</p> <p>Cecília cursou o <u>Ensino Fundamental I</u> na Escola Municipal Estácio de Sá, onde, ao concluir o curso em <u>1910</u>, recebeu das mãos de <u>Olavo Bilac</u>, inspetor da escola, uma Medalha de Ouro Olavo Bilac pelo esforço e excelente desempenho "com distinção e louvor". Nessa época, a garota já demonstrava paixão por <u>livros</u>, chegando a escrever seus primeiros versos. Também demonstrava interesse pela <u>música</u>, o que a levou a estudar <u>canto</u>, <u>violão</u> e <u>violino</u> no <u>Conservatório Nacional de Música</u>, pois sonhava em escrever uma <u>ópera</u> sobre o <u>Apóstolo São Paulo</u>. No entanto, posteriormente, acabou se dedicando à <u>literatura</u>, tendo em vista que não conseguiria se dedicar com perfeição às muitas atividades simultaneamente.</p>
---	--

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cec%C3%ADlia_Meireles

Personagem	Matemática
Arquimedes	<p>Arquimedes de Siracusa (em <u>grego</u>: Αρχιμήδης; <u>Siracusa</u>, <u>287 a.C.</u> – <u>212 a.C.</u>) foi um <u>matemático</u>, <u>físico</u>, <u>engenheiro</u>, <u>inventor</u> e <u>astrônomo grego</u>. Embora poucos detalhes de sua vida sejam conhecidos, são suficientes para que seja considerado um dos principais <u>cientistas</u> da <u>Antiguidade Clássica</u>. Entre suas contribuições à <u>Física</u>, estão as fundações da <u>hidrostática</u> e da <u>estática</u>, tendo descoberto a <u>lei do empuxo</u> e a <u>lei da alavanca</u>, além de muitas outras. Ele inventou ainda vários tipos de máquinas para usos militar e civil, incluindo <u>armas de cerco</u>, e a <u>bomba de parafuso</u> que leva seu nome. Experimentos modernos testaram alegações de que, para defender sua cidade, Arquimedes projetou máquinas capazes de levantar navios inimigos para fora da água e colocar navios em chamas usando um</p>

	<p>conjunto de espelhos. Arquimedes é frequentemente considerado o maior matemático da antiguidade, e um dos maiores de todos os tempos (ao lado de <u>Newton</u>, <u>Euler</u> e <u>Gauss</u>). Ele usou o <u>método da exaustão</u> para calcular a <u>área</u> sob o arco de uma <u>parábola</u>, utilizando a <u>soma de uma série infinita</u>, e também encontrou uma aproximação bastante acurada do número π. Também descobriu a <u>espiral</u> que leva seu nome, fórmulas para os <u>volumes</u> de <u>sólidos de revolução</u> e um engenhoso sistema para expressar números muito grandes. Durante o <u>Cerco a Siracusa</u>, Arquimedes foi morto por um soldado <u>romano</u>, mesmo após os soldados terem recebido ordens para que não o ferissem, devido à admiração que os líderes romanos tinham por ele. Anos depois, <u>Cícero</u> descreveu sua visita ao túmulo de Arquimedes, que era encimado por uma <u>esfera inscrita</u> em um <u>cilindro</u>. Arquimedes tinha descoberto e provado que a esfera tem exatamente dois terços do volume e da área da superfície do cilindro a ela circunscrito (incluindo as bases do último), e considerou essa como a maior de suas realizações matemáticas. Arquimedes teve uma importância decisiva no surgimento da ciência moderna, tendo influenciado, entre outros, <u>Galileu Galilei</u>, <u>Christiaan Huygens</u> e <u>Isaac Newton</u>.</p>
---	--

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquimedes>

Personagem	Matemática
<p>Isaac Newton</p> 	<p>Isaac Newton (<u>Woolsthorpe-by-Colsterworth</u>, 4 de janeiro de 1643 — <u>Kensington</u>, 31 de março de 1727) foi um <u>astrônomo</u>, <u>alquimista</u>, <u>filósofo natural</u>, <u>teólogo</u> e <u>cientista inglês</u>, mais reconhecido como <u>físico</u> e <u>matemático</u>. Sua obra, <u>Princípios Matemáticos da Filosofia Natural</u>, é considerada uma das mais influentes na <u>história da ciência</u>. Publicada em 1687, esta obra descreve a <u>lei da gravitação universal</u> e as <u>três leis de Newton</u>, que fundamentaram a <u>mecânica clássica</u>. Ao demonstrar a consistência que havia entre o sistema por si idealizado e as <u>leis de Kepler</u> do movimento dos planetas, foi o primeiro a demonstrar que os movimentos de objetos, tanto na <u>Terra</u> como em outros corpos celestes, são governados pelo mesmo conjunto de leis naturais.</p>

	<p>O poder unificador e profético de suas leis era centrado na revolução científica, no avanço do <u>heliocentrismo</u> e na difundida noção de que a investigação racional pode revelar o funcionamento mais intrínseco da natureza. Newton construiu o primeiro <u>telescópio refletor</u> operacional e desenvolveu a teoria das cores baseada na observação que um <u>prisma</u> decompõe a luz branca em várias cores do <u>espectro visível</u>. Ele também formulou <u>uma lei empírica de resfriamento</u> e estudou a <u>velocidade do som</u>. Além de seu trabalho em <u>cálculo infinitesimal</u>, como matemático, Newton contribuiu para o estudo das <u>séries de potências</u>, generalizou o <u>teorema binomial</u> para expoentes não inteiros, e desenvolveu o <u>método de Newton</u> para a aproximação das <u>raízes de uma função</u>, além de muitas outras contribuições importantes. Newton também dedicou muito de seu tempo ao estudo da alquimia e da <u>cronologia bíblica</u>, mas a maior parte de seu trabalho nessas áreas permaneceu não publicada até muito tempo depois de sua morte. Em uma pesquisa promovida pela <u>Royal Society</u>, Newton foi considerado o cientista que causou maior impacto na história da ciência. De personalidade sóbria, fechada e solitária, para ele, a função da ciência era descobrir leis universais e enunciá-las de forma precisa e racional.</p>
--	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Isaac_Newton

Personagem	Biologia
Rachel Louise Carson	<p>Rachel Louise Carson (<u>Springdale, 27 de maio de 1907</u> – <u>Silver Spring, 14 de abril de 1964</u>) foi uma <u>bióloga marinha</u>, escritora, <u>cientista</u> e <u>ecologista norte-americana</u>. Através da publicação de <u>Silent Spring</u> (1962), artigos e outros livros sobre meio ambiente, Rachel ajudou a lançar a <u>consciência ambiental</u> moderna. Começou a carreira como <u>bióloga marinha</u> no <u>United States Fish and Wildlife Service</u> dos <u>Estados Unidos</u>, tornando-se escritora em tempo integral a partir dos anos 1950. Seu livro de 1951, <i>The Sea Around Us</i>, tornou-se um bestseller e ganhou o <u>National Book Award</u>, o que lhe deu segurança financeira e reconhecimento nacional. Seu próximo livro, <i>The Edge of the Sea</i> e a nova edição de <i>Under the Sea Wind</i>, também se tornaram sucessos de vendas. A trilogia explora a vida marinha, desde à zona da praia até as profundezas. No final dos anos 1950, Rachel começou a analisar a conservação ambiental,</p>

	<p>especialmente problemas que ela acreditava serem causados por <u>pesticidas sintéticos</u>. O resultado dessa pesquisa se tornou o livro <i>Silent Spring</i> (1962), que levou à população norte-americana uma preocupação ambiental sem precedentes. As companhias químicas logo se opuseram às colocações de Rachel em <i>Silent Spring</i>, e se engajaram em uma campanha de difamação da autora e do livro. Mas o legado de Rachel acabou por reverter a política nacional de uso de pesticidas, o que levou ao banimento do uso do <u>DDT</u> e de outros pesticidas nos <u>Estados Unidos</u>. O trabalho de Rachel também levou à criação da <u>Agência de Proteção Ambiental dos Estados Unidos</u>. Postumamente, Rachel recebeu a <u>Medalha Presidencial da Liberdade</u> pelo presidente <u>Jimmy Carter</u>, em 1980.</p>
---	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rachel_Carson

Personagem	Português
<p>Cora Coralina</p>	<p>Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, adotou o pseudônimo de Cora Coralina. Era filha de Francisco de Paula Lins dos Guimarães Peixoto, desembargador nomeado por <u>D. Pedro II</u>, e de dona Jacyntha Luiza do Couto Brandão. Ela nasceu e foi criada às margens do Rio Assunção. Estima-se que essa casa foi construída em meados do século XVIII, tendo sido uma das primeiras edificações da antiga Vila Boa (Goiás). Começou a escrever os seus primeiros textos aos 14 anos, publicando-os posteriormente nos jornais da cidade de Goiânia, e nos jornais de outras cidades, como constitui exemplo o semanário "Folha do Sul" da cidade goiana de Bela Vista e nos periódicos de outros rincões, assim como a revista <i>A Informação Goiana</i> do Rio de Janeiro, que começou a ser editada a 15 de julho de 1917. Apesar da pouca escolaridade, uma vez que cursou somente as primeiras quatro séries, com a Mestra Silvina (Mestre-Escola Silvina Ermelinda Xavier</p>



de Brito (1835 - 1920)). Conforme Assis Brasil, na sua antologia "A Poesia Goiana no Século XX" (Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1997, página 66), "a mais recuada indicação que se tem de sua vida literária data de 1907, através do semanário 'A Rosa', dirigido por ela própria e mais Leodegária de Jesus, Rosa Godinho e Alice Santana." Todavia, constam trabalhos seus nos periódicos goianos antes dessa data. É o caso da crônica "A Tua Volta", dedicada 'Ao Luiz do Couto e o querido poeta gentil das mulheres goianas', estampada no referido semanário "Folha do Sul", da cidade de Bela Vista, (ano 2), n. 64, p. 1, 10 de maio de 1906. No jornal Tribuna Espírita - Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1905. Ao tempo em que publica essa crônica, ou um pouco antes, Cora Coralina começa a frequentar as tertúlias do "Clube Literário Goiano", situado em um dos salões do sobrado de dona Virgínia da Luz Vieira. Que lhe inspira o poema evocativo "Velho Sobrado". Quando começa então a redigir para o jornal literário "A Rosa" (1907). Publicou, nessa fase, em 1910, o conto Tragédia na Roça. Em 1911, foi para o estado de São Paulo com o advogado Cantídio Tolentino de Figueiredo Bretas, que exercia o cargo de Chefe de Polícia, equivalente ao de secretário da Segurança, do governo do presidente Urbano Coelho de Gouvêa - 1909 - 1912, onde viveu durante 45 anos. Inicialmente no município de Jaboticabal onde nasceram seus seis filhos: Paraguaçu, Eneas, Cantídio, Jacyntha, Ísis e Vicência. Ísis e Eneas morreram logo depois de nascer. Em 1924, mudou para São Paulo. Ao chegar à capital, teve de permanecer algumas semanas trancada num hotel em frente à Estação da Luz, uma vez que os revolucionários de 1924 haviam parado a cidade. Em 1930, presenciou a chegada de Getúlio Vargas à esquina da rua Direita com a Praça do Patriarca. Seu filho Cantídio participou da Revolução Constitucionalista de 1932. Com a morte do marido, passou a vender livros. Posteriormente, mudou-se para Penápolis, no interior do estado, onde passou a produzir e vender linguiça caseira e banha de porco. Mudou-se em seguida para Andradina, cidade que atualmente, mantém uma casa da cultura com seu nome, em homenagem. Em 1956, retorna a Goiás. Ao completar 50 anos, a poetisa relata ter passado por uma profunda transformação interior, a qual definiria mais tarde como "a perda do medo". Nessa fase, deixou de atender pelo nome de batismo e assumiu o pseudônimo que escolhera para si muitos anos atrás. Durante esses anos, Cora não deixou de escrever poemas relacionados com a sua história pessoal, com a cidade em que nascera e com ambiente em que fora criada. Ela chegou ainda a gravar um LP declamando algumas de suas poesias. Lançado pela gravadora Paulinas Comep, o disco ainda pode ser encontrado hoje em


	<p>formato CD. Cora Coralina faleceu em <u>Goiânia</u>, de pneumonia. A sua casa na Cidade de Goiás foi transformada num museu em homenagem à sua história de vida e produção literária.</p>
--	--

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cora_Coralina


Personagem	Educação Física
<p>Serena Williamns</p> 	<p>Serena Jameka Williams ou simplesmente Serena Williams (<u>Saginaw, Michigan, 26 de setembro de 1981</u>) é uma <u>tenista profissional norte-americana</u>. Atualmente, é classificada pela <u>Associação Feminina de Tênis</u> como a tenista número 2 do mundo em simples. Considerada uma das melhores e mais vitoriosas tenistas da história do esporte por especialistas e público em geral, Serena continua marcando ainda mais seu nome dentro das quadras. Já é a maior campeã de Grand Slam na era aberta, com 23 títulos, superando no Australian Open 2017 a alemã Steff Graf. Ao todo, venceu 23 torneios de <u>Grand Slam</u> em simples, o que a credencia como a segunda maior campeã da história de torneios de majors, a um título de igualar a australiana <u>Margaret Smith Court</u>. Ao longo de sua carreira, Serena conquistou os títulos de todos os torneios do <u>Grand Slam</u> em simples, incluindo o que ela auto denomina "Serena Slam",</p>

	<p>referindo-se aos quatro Grand Slam seguidos que ela venceu por duas vezes: <u>Roland-Garros 2002</u>, <u>Wimbledon 2002</u>, <u>US Open 2002</u> e <u>Australian Open 2003</u> e US Open 2014, Australian Open 2015, Roland-Garros 2015 e Wimbledon 2015. Williams também sagrou-se campeã em outros treze torneios de Grand Slam: Australian Open (2005, 2007, 2009, 2010), Roland-Garros (2013), Wimbledon (2003, 2009, 2010, 2012, 2016) e US Open (1999, 2008, 2012, 2013). Além dos 23 Grand Slams em simples, Serena venceu outros 14 em duplas, ao lado de sua Irmã mais velha, Venus Williams e mais 2 em Duplas mistas, chegando a incrível marca de 38 títulos em torneios desse porte. Está incluída, tanto na modalidade de simples, quanto nas duplas, na restrita lista das jogadoras, que tem em seu currículo <u>todos os títulos de Grand Slams da turnê feminina</u>. Também conquistou três <u>Medalhas de ouro Olímpicas</u> nas duplas, essas vencidas nos <u>JogospOlímpicos</u> de 2000, 2008 e 2012. Ganhou também uma Medalha de ouro Olímpica em simples nas Olimpíadas de Londres 2012. Além dessas conquistas, possui ainda cinco títulos em simples de <u>WTA Finals</u>. Serena chegou a primeira vez ao posto de número 1 do ranking mundial em 8 de julho de 2002. Passou 290 semanas como n.º 1 do mundo. Ela é a terceira tenista em toda a história a ficar mais tempo no topo do ranking. A sua frente estão <u>Martina Navratilova</u> (332) e <u>Steffi Graf</u> (377). Já conquistou 71 títulos de simples na carreira, marca superada somente por quatro tenistas: Martina Navratilova (167), <u>Chris Evert</u> (154), Steffi Graf (107) e <u>Margaret Smith Court</u> (92). Com um <i>Prize money</i> acumulado de US\$ 84.463.131,00, é a tenista feminina que mais arrecadou ao longo da carreira, atrás apenas de dois tenistas masculinos: <u>Novak Djokovic</u> e <u>Roger Federer</u>. Com a conquista do Torneio de Wimbledon de 2015, torna-se a mais velha campeã de qualquer torneio do Grand Slam na Era Profissional, superando a marca de Martina Navratilova por 26 dias. Com isso, ela passou a ser a mais velha campeã de todos os quatro Slam: Wimbledon, com 33 anos e 289 dias, Australian Open, com 33 anos e 127 dias; Roland-Garros, aos 33 anos e 251 dias; e US Open, aos 32 anos e 330 dias. Serena tem ao todo cinco irmãs, incluindo a também tenista <u>Venus Williams</u>. As duas, atualmente, residem juntas em <u>Palm Beach Gardens, Florida, Estados Unidos</u>.</p>
--	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Serena_Williams

Personagem	História
<p data-bbox="288 1406 557 1435">Sandra Jatahy Pesavento</p> 	<p data-bbox="628 1406 1356 2022">Sandra Jatahy Pesavento (<u>Porto Alegre, 1945 - 2009</u>) foi uma <u>professora</u>, <u>historiadora</u>, <u>escritora</u> e <u>poeta brasileira</u>. Professora da <u>UFRGS</u>, trabalhou primeiramente com uma visão de história econômica e formação de classe no Rio Grande do Sul, de vertente <u>marxista</u>. No final carreira, destacou-se como importante pesquisadora da <u>História cultural</u>. Doutorou-se em História pela <u>USP</u>, em <u>1987</u>, com pós-doutorado na <u>École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (1990)</u> e na <u>Paris IV, Sorbonne e École des Hautes Études en Sciences Sociales (1995/97)</u>, Paris, França. Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi membro da Comissão de Cooperação Internacional da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Entre suas publicações, contam-se: 29 livros, 22 capítulos/ensaios em livros nacionais, 3 capítulos/ensaios em livros estrangeiros, 54 artigos em periódicos científicos nacionais, 13 artigos em periódicos científicos estrangeiros, 17 publicações em anais de congressos. Sandra morreu de parada cardíaca (<u>infarto</u>) no <u>Hospital Mãe de Deus</u>, sendo homenageada nacionalmente em vários encontros de historiadores.</p>

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandra_Jatahy_Pesavento

Personagem	Biologia
<p data-bbox="411 1442 619 1469">Rosalinda Franklin</p> 	<p data-bbox="810 1442 1358 2018">Aos 15 anos, contrariando o desejo dos pais, Dra. Franklin decidiu que queria ser cientista. Entrou em 1938 no <i>Newnham College</i>, em <u>Cambridge</u>, onde se graduou em <u>físico-química</u> no ano de 1941. Iniciou seu trabalho como pesquisadora, no ano de 1942, analisando a estrutura física de materiais carbonizados utilizando <u>raios-X</u>. Foi trabalhando no <i>British Coal Utilization Research Association</i> que desenvolveu estudos fundamentais sobre as microestruturas do <u>carbono</u> e do <u>grafite</u>, base do seu doutorado em físico-química pela Universidade de <u>Cambridge</u> no ano de 1945. Entre os anos de 1946 e 1950, Rosalind Franklin trabalhou em <u>Paris</u>, no <i>Laboratoire Central des Services Chimiques de L'Etat</i>, usando a técnica da <u>difração</u> dos raios-X para análise de materiais cristalinos. Voltando para a Inglaterra, juntou-se a equipe de biofísicos do <i>King's College Medical</i></p>

Research Council (1951) e com Raymond Gosling no laboratório de biofísica do britânico Maurice Wilkins, e iniciou a aplicação de estudos com difração dos raios-X para determinação da estrutura da molécula do DNA. Depois de fotografar o padrão de difração de raios-x, criado pelas colisões com átomos dentro do cristal, foi possível determinar a estrutura da molécula. O trabalho da Dra. Franklin, particularmente, a "Foto 51", foi utilizado para determinar corretamente a estrutura e função do DNA. As fotografias foram material de análise para o bioquímico norte-americano James Dewey Watson e britânicos Maurice Wilkins e Francis Crick confirmarem a dupla estrutura helicoidal da molécula do DNA, dando-lhes o Nobel de Fisiologia e Medicina no ano de 1962. Rosalind morreu de câncer aos 37 anos, em 1958. Em 1930 foram realizadas pesquisas onde pesquisadores descobriram que o TMV (*Tobacco mosaic virus*) tratava-se de um vírus, que por sua vez é estável e estruturalmente simples, e, assim, ela forma cristais facilmente, tornando-o um candidato excelente para estudos de cristalografia de raios-x. TMV também é fácil de trabalhar no laboratório, sendo uma praga agrícola altamente infecciosa que ataca uma ampla variedade de espécies de plantas. Em plantas susceptíveis, causa sintomas óbvios, mas não mata suas plantas hospedeiras, que também tornou atraente para o estudo científico. Devido a essas condições, em 1953, a Dra. Franklin deixou *King's College* para estudar o mosaico do vírus do tabaco (TMV) em *Birkbeck College*, Londres, onde ela passou os últimos cinco anos de sua vida, realizando um trabalho pioneiro na estrutura do vírus. Encontrou em Birkbeck College um ambiente muito mais suscetível para evolução do seu trabalho do que King's College, Dra. Franklin conseguiu reunir uma equipe de cientistas talentosos cujas pesquisas complementavam a dela. Com base nas descobertas de sua equipe, a Dra. Franklin criou a hipótese de que TMV era um tubo oco feito de proteínas que continham um único fio de RNA em espiral no interior do comprimento do tubo, como um fio em espiral dentro de um buraco de rosca. Resolvendo a estrutura de um vírus de planta significava que também seria possível para resolver a estrutura de outros vírus - vírus animais. O vírus da poliomielite foi a primeira escolha, óbvia para este projeto, uma vez que já tinha sido cristalizado em 1955. Por essa razão, a Dra. Franklin procurou o financiamento necessário para resolver a estrutura do vírus. Durante uma visita aos Estados Unidos em 1956, a Dra. Franklin começou a sofrer problemas de saúde que logo foram diagnosticados como câncer de ovário. Depois de duas cirurgias abdominais em um mês, ela voltou para o laboratório e redobrou seus esforços. Embora ela

	<p>tenha se sentido bem por algum tempo, o câncer voltou logo. Apesar de sua doença e morte iminente, a Dra. Franklin ainda conseguiu obter financiamento para manter sua equipe por mais três anos, pesquisando o vírus da <u>poliomielite</u>. Pouco depois de sua morte prematura, com apenas 37 anos de idade, dois membros de sua equipe, John Finch e <u>Aaron Klug</u>, publicaram um artigo de investigação na revista <u>Nature</u> que eles dedicaram a sua memória. Após sua morte, John Bernal, que era presidente do departamento de física na Birkbeck College, escreveu obituários que foram publicados no <u>New York Times</u> e na revista <u>Nature</u>. Está sepultada no <u>Cemitério judaico de Willesden</u>.</p>
--	--


Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosalind_Franklin

Personagem	História
<p>Maria Beatriz Nascimento</p> 	<p>Maria Beatriz Nascimento (<u>Aracaju, 12 de julho de 1942 – Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1995</u>) foi uma historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres, nascida em <u>Sergipe</u>. Professora influente nos estudos raciais no Brasil, sua obra caiu em esquecimento após seu assassinato em 28 de janeiro de 1995. Maria Beatriz nasceu em <u>Aracaju</u>, em 1942. Seus pais eram a dona de casa Rubina Pereira do Nascimento e o pedreiro Francisco Xavier do Nascimento, que tiveram dez filhos, sendo a segunda filha mais nova. Com apenas 7 anos, migrou com a família para a cidade do <u>Rio de Janeiro</u>, no final de 1949, em uma viagem de barco, partindo de Salvador, instalando em <u>Cordovil</u>, Zona da Leopoldina. Entre 1968 e 1971, cursa <u>História</u> na <u>Universidade</u></p>

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez estágio em pesquisa no Arquivo Nacional, sob a orientação do historiador José Honório Rodrigues e ingressa na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, lecionando história na escola estadual Roma, em Copacabana. Em 1978, inicia pós-graduação lato sensu em História, pela Universidade Federal Fluminense, concluindo em 1981, estudando sistemas alternativos organizados exclusivamente por negros, pesquisando de quilombos às favelas modernas. Já formada e lecionando na rede estadual, Maria Beatriz começou sua militância, participando e propondo discussões raciais, em especial no meio acadêmico. Ajudou a criar o Grupo de Trabalho André Rebouças, em 1974, na Universidade Federal Fluminense (UFF), e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, em 1975. Participou como conferencista de diversos encontros, conferências e simpósios, falando sobre seus incômodos quanto ao espaço universitário falar do negro apenas como o escravo, como se as pessoas negras tivessem participado da história apenas como mão-de-obra compulsória e sem direito à escolha. Participou da Quinzena do Negro, em outubro de 1977, na Universidade de São Paulo, apresentando trabalho relacionado à questão étnico-racial, em especial, dos quilombos. Esteve duas vezes na África, com o intuito de conhecer parte do continente e esteve também em Angola, para conhecer os territórios dos antigos quilombos angolanos. Em 1995, Maria Beatriz cursava mestrado em Comunicação Social, pela UFRJ e tinha aconselhado uma amiga a largar o companheiro, Antônio Jorge Amorim Viana, após várias reclamações de violência doméstica. Ele deu cinco tiros em Maria Beatriz, por entender que ela interferia em sua vida privada e o teria ofendido em frente a seus amigos. Antônio fugiu e acabou sendo preso em um bar pela polícia civil, em 9 de fevereiro de 1995. Antônio já tinha passagem pela polícia por acusações de homicídio, tentativa de estupro e uso de drogas, pelas quais já cumpria pena de 11 anos e seis meses. Antônio disse à polícia que o assassinato da professora se deu depois de consumo de bebida alcoólica e remédios para dor de estômago e não reagiu à prisão. Em 19 de abril de 1996, Antônio foi condenado a 17 anos de prisão pela morte de Maria Beatriz. Sua namorada na época, Áurea Gurgel da Silveira, foi acusada de prestar falso testemunho e respondeu processo. Maria Beatriz tinha 52 anos e foi sepultada no Cemitério São João Batista, com a presença da família, amigos e militantes do movimento negro. Divorciada, ela deixou uma filha. O trabalho de maior reconhecimento de Maria Beatriz é o filme e documentário Ôri (1989), de sua autoria e narração, dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. Ele documenta a trajetória dos movimentos negros no Brasil entre 1977 e 1988, sendo o quilombo a ideia central e, em parte,


	<p>a trajetória da própria Maria Beatriz. Abordou temas como corporeidade do negro, a perda da imagem que atingia africanas e africanos escravizados e seus descendentes em diáspora e a situação das mulheres negras no Brasil, analisando sua condição social inferior devida ao amálgama de heranças escravistas com mecanismos racistas.</p>
--	--

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Beatriz_Nascimento

Personagem	História
<p>Anita Leocádia Benário Prestes</p> 	<p>Anita Leocádia Benário Prestes (<u>Berlim, 27 de novembro de 1936</u>) é uma <u>historiadora</u> teuto-brasileira, filha da militante <u>comunista alemã Olga Benário Prestes</u> e do militante <u>comunista brasileiro Luís Carlos Prestes</u>. nascida na prisão feminina do <u>Campo de Concentração de Barnimstrasse</u> (Alemanha), durante o período ditatorial de <u>Hitler</u>, Anita foi afastada da mãe com 14 meses de idade, quando terminou a fase de amamentação, e entregue à avó paterna, Leocádia Prestes. No Brasil, Anita Prestes graduou-se, em 1964, em <u>Química Industrial</u> pela Escola Nacional de Química da antiga Universidade do Brasil, atual <u>Universidade Federal do Rio de Janeiro</u> (UFRJ). Em 1966, durante o <u>regime militar</u>, obteve o título de mestre em <u>Química Orgânica</u>.</p>

	<p>No início da <u>década de 1970</u>, Anita exilou-se na extinta <u>União das Repúblicas Socialistas Soviéticas</u> (URSS). Em agosto de 1972, foi indiciada em virtude da militância política. Julgada à revelia em julho de 1973, foi condenada à pena de quatro anos e seis meses pelo Conselho Permanente de Justiça para o Exército.</p> <p>Em dezembro de 1975, Anita Prestes recebia o título de doutora em <u>Economia e Filosofia</u> pelo Instituto de Ciências Sociais de <u>Moscou</u>. Quatro anos depois, em setembro de 1979, a Justiça extinguiu a punibilidade da sentença que a condenou à prisão, com base na primeira Lei de <u>Anistia</u> no Brasil. Em 2004, recebeu a indenização de R\$100 mil pela Lei de Anistia, que doou ao <u>Instituto Nacional de Câncer</u>.</p> <p>Doutora em <u>História</u> pela <u>Universidade Federal Fluminense</u>, título concedido em janeiro de 1990 pela tese acerca da <u>Coluna Prestes</u>, sob orientação de <u>Maria Yedda Linhares</u>, Anita Prestes foi professora de <u>História do Brasil</u> no Departamento de História da <u>UFRJ</u>, cargo conquistado por meio de concurso público em 1992 e do qual se aposentou em 2007. É presidente do Instituto Luiz Carlos Prestes.</p>
--	---

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Anita_Leoc%C3%A1dia_Prestes

Personagem	Geografia
<p>Milton Almeida dos Santos</p> 	<p>Milton Almeida dos Santos (<u>Brotas de Macaúbas</u>, 3 de <u>maio</u> de <u>1926</u> – <u>São Paulo</u>, 24 de <u>junho</u> de <u>2001</u>) foi um <u>geógrafo brasileiro</u>. Graduado em <u>Direito</u>, Milton destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da <u>geografia</u>, em especial, nos estudos de <u>urbanização</u> do <u>Terceiro Mundo</u>. Foi um dos grandes nomes da renovação da <u>geografia no Brasil</u> ocorrida na <u>década de 1970</u>. Também se destacou por seus trabalhos sobre a <u>globalização</u> nos <u>anos 1990</u>. A obra de Milton Santos caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista, e seus pressupostos teóricos dominantes na geografia de seu tempo.</p> <p>Milton Santos ganhou o <u>prêmio Vautrin Lud</u>, em 1994, o de maior prestígio na área da <u>geografia</u>. O prêmio é considerado o <u>Nobel da geografia</u>. Milton Santos foi o</p>

primeiro e é o único geógrafo da América Latina a ter ganhado o prêmio em questão. Agraciado postumamente, em 2006, com o Prêmio Anísio Teixeira. Milton Santos nasceu no município baiano de Brotas de Macaúbas, em 3 de maio de 1926. Ainda criança, migrou com sua família para outras cidades baianas, como Ubaitaba, Alcobaça e, posteriormente, Salvador. Em Alcobaça, com os pais e os avós maternos (todos professores primários), foi alfabetizado e aprendeu álgebra e a falar francês.

Aos 13 anos, Milton dava aulas de Matemática no ginásio em que estudava, o Instituto Baiano de Ensino. Aos 15, passou a lecionar Geografia e aos 18 prestou vestibular para Direito na Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Enquanto estudante secundário e universitário marcou presença na militância política de esquerda. Formado em Direito, não deixou de se interessar pela Geografia, tanto que fez concurso para professor catedrático no Colégio Municipal de Ilhéus. Além do magistério desenvolveu atividades jornalísticas em Ilhéus, estreitando sua amizade com políticos de esquerda. Nesta época, escreveu o livro *Zona do Cacau*, posteriormente incluído na *Coleção Brasileira*, já com influência da escola francesa do pós-guerra, a qual, inicialmente, era voltada para a geomorfologia e os aspectos climáticos (Pierre Birot, Jean Dresch, Jean Tricart), passando depois a buscar, gradualmente, uma apreensão global do meio físico-natural, incorporando também aspectos demográficos e a dimensão econômica, nas relações cidade campo (Pierre George).

Entre 1956 e 1958, Milton concluiu seu doutorado na Universidade de Estrasburgo. Ao regressar ao Brasil, criou o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, mantendo intercâmbio com os mestres franceses. Após seu doutorado, teve presença marcante na vida acadêmica, em atividades jornalísticas e políticas de Salvador. Em 1961, viaja a Cuba, na qualidade de editor do jornal *A TARDE*, com a comitiva de Jânio Quadros, então eleito Presidente da República. Logo após ser empossado, Jânio o convida para ser subchefe da casa civil na Bahia, cargo que exerceu durante o curto mandato do presidente.

Em 1963, o governador da Bahia, Lomanto Júnior, nomeou-o presidente da Comissão de Planejamento Econômico (CPE), cargo que ele deixou em 1964. Enquanto exerceu esse cargo, Milton Santos tratou de temas de política econômica e planejamento regional, a partir de uma perspectiva científica, sem, no entanto, negligenciar seu trabalho no Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais.

Em 1964, logo após o golpe militar, Milton foi preso e enviado para o 19º BC, no Cabula, onde parte de sua equipe do laboratório e seus amigos iam diariamente visitá-lo. Em junho, na véspera de São João, devido a um início de derrame, foi levado ao hospital e depois solto. Nessa época, já recebera convites para trabalhar em universidades francesas, mas estava impedido de deixar o país. Importantes personalidades locais,

sobretudo o cônsul da França na Bahia, Raymond Van der Haegen, entrevistaram junto às autoridades militares locais para negociar sua saída do país, após ter cumprido meio ano de prisão domiciliar. Assim, em dezembro, deixou o Brasil, partindo para a França, a convite da Universidade de Toulouse-Le Mirail (atual Universidade Toulouse - Jean Jaurès). Mais tarde, pela mesma universidade, receberia o título de Doutor *Honoris Causa*, o primeiro dos 20 que recebeu ao longo de sua vida. Milton achou que ficaria fora do país por seis meses, mas acabou ficando 13 anos.

De Toulouse, onde ficou por três anos, Milton Santos fixa-se em Bordeaux. Lá, entre os seus alunos, encontra Marie Hélène Tiercelin, que mais tarde viria a ser sua mulher, nos últimos quase trinta anos de sua vida e mãe de seu segundo filho, Rafael, nascido em 1977. De Bordeaux, onde fica durante um ano, segue para Paris, em 1968. Na capital francesa, leciona na Sorbonne e trabalha como diretor de pesquisas em planejamento urbano no Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES).

Permanece em Paris até 1971, quando se transfere para o Canadá, para trabalhar na Universidade de Toronto. Foi para os Estados Unidos, com um convite para ser pesquisador no Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde trabalha com Noam Chomsky. No MIT prepara sua grande obra, *O Espaço Dividido*. Dos EUA viaja para a Venezuela, onde atua como diretor de pesquisa sobre planejamento da urbanização do país para um programa da ONU. Neste país manteve contato com técnicos da Organização dos Estados Americanos, o que facilitou sua contratação pela Faculdade de Engenharia de Lima, onde foi contratado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) para elaborar um trabalho sobre pobreza urbana na América Latina.

Posteriormente, foi convidado para lecionar no University College London, mas o convite ficou apenas na tentativa, já que lhe impuseram dificuldades raciais. Regressa a Paris, mas é chamado de volta à Venezuela, onde leciona na Faculdade de Economia da Universidade Central. Segue, posteriormente, para Tanzânia, onde organiza a pós-graduação em Geografia da Universidade de Dar es Salaam. Permanece por dois anos no país, quando recebe o primeiro convite de uma universidade brasileira - a Universidade de Campinas. Antes disso, regressa à Venezuela, passando antes pela Universidade de Colúmbia de Nova York. No final de 1976, houve contatos para a contratação de Milton pela universidade brasileira, mas não havia segurança na área política, e o contato fracassou. Em 1977, Milton tenta inscrever-se na Universidade da Bahia, mas, por artimanhas político-administrativas, sua inscrição foi cancelada. Ao regressar da Universidade de Colúmbia iria para a Nigéria, mas recusou o convite para aceitar um posto como consultor de planejamento do estado de São Paulo e na Emplasa. Esse peregrinar custou-lhe muito, mas sua volta representou um enorme esforço de muitos geógrafos, destacando-se Armen Mamigonian, Maria

	<p>do Carmo Galvão, <u>Bertha Becker</u> e <u>Maria Adélia de Souza</u>. Quanto ao seu regresso, Milton tinha um grande papel nas mudanças estruturais do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil.</p> <p>Após seu regresso ao Brasil, lecionou na <u>Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</u> até 1983. Em 1984 foi contratado como professor titular pelo Departamento de Geografia da <u>Universidade de São Paulo (USP)</u>, onde permaneceu mesmo após sua aposentadoria.. Também lecionou geografia na <u>Universidade Católica de Salvador</u>.</p> <p>Milton Santos morreu em São Paulo, no dia 24 de junho de 2001, aos 75 anos, em consequência de um <u>câncer de próstata</u>, diagnosticado cerca de sete anos antes.</p> <p>Embora pouco conhecido fora do meio acadêmico, Santos alcançou reconhecimento fora do país, tendo recebido, em 1994, o <u>Prêmio Vautrin Lud</u> (conferido por universidades de 50 países).</p> <p>Em sua obra <u><i>O Espaço dividido</i> (1979)</u>, hoje considerada um clássico mundial, ele desenvolve uma teoria sobre os dois <u> circuitos </u> da <u>economia urbana</u> dos países subdesenvolvidos: um circuito superior ou moderno, <u>capital-intensivo</u> e de <u>alta tecnologia</u> e constituído por atividades ligadas ao <u>setor terciário superior</u>; e um circuito inferior, não moderno, constituído por serviços tradicionais, <u>trabalho-intensivo</u> e de baixa tecnologia. Embora sejam interligados, o circuito inferior é dependente do circuito superior. A cidade é um sistema que inclui tanto uma economia <u>globalizada</u> (seu circuito superior), quanto uma economia produzida a partir das necessidades do lugar (seu circuito inferior). Santos se refere a circuitos produtivos globalizados (constituídos por empresas nacionais e multinacionais hegemônicas de cada setor) subordinados a forças políticas e econômicas exógenas. Milton Santos já reconheceu, em trabalho anterior, a existência de verdadeiros <u>espaços derivados</u> nos países do <u>Terceiro Mundo</u>. Esses espaços seriam aqueles onde os processos de <u>modernização</u> e transformação regionais estão diretamente relacionados a determinações externas, a "uma vontade longínqua". Segue-se que tanto a formação quanto as transformações das estruturas territoriais para o trabalho, sobretudo aquelas que aparecem como as mais dinâmicas no interior do território nacional de países pobres, são, geralmente, portadoras de razões externas e não se orientam, portanto, para o atendimento das necessidades internas ou para a solução dos problemas internos.</p>
--	--

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Milton_Santos

Personagem	Matemática
<p data-bbox="371 1491 576 1518">Katherine Johnson</p> 	<p data-bbox="730 1491 1356 2004">Katherine Coleman Goble Johnson (<u>White Sulphur Springs, 26 de agosto de 1918</u>), é uma <u>física, cientista espacial e matemática estadunidense</u>. Ela deu contribuições fundamentais para a aeronáutica e exploração espacial dos Estados Unidos, em especial em aplicações da computação na <u>NASA</u>. Conhecido pela precisão na navegação astronômica informatizada, seu trabalho de liderança técnica na NASA se estendeu por décadas onde ela calculava as trajetórias, janelas de lançamento e caminhos de retorno de emergência para muitos voos de <u>Projeto Mercury</u>, incluindo as primeiras missões da NASA de <u>John Glenn</u>, <u>Alan Shepard</u>, o voo da <u>Apollo 11</u>, em 1969, à Lua e trabalho contínuo por meio do programa dos ônibus espaciais e sobre os planos iniciais para a missão a Marte. Em 2016, foi incluída na lista de 100 mulheres mais inspiradoras e influentes pela <u>BBC</u>.</p>

	<p>Katherine foi co-autora de 26 artigos científicos. A NASA mantém uma lista de artigos mais significativos de Johnson com <i>links</i> para sua ferramenta de busca de arquivo para encontrar outros. O impacto de seu legado pioneira para a ciência espacial e computação lhe rendeu diversas honrarias e medalhas, além de servir como modelo para outras estudantes. Desde 1979, antes de se aposentar da NASA, sua biografia tem lugar de destaque entre a lista de negros pioneiros em ciência e tecnologia. Em 24 de novembro de 2015, o presidente <u>Barack Obama</u> incluiu Katherine na exclusiva lista de 17 estadunidenses que receberam a Medalha Presidencial da Liberdade e seu nome foi citado como exemplo pioneiro de mulheres negras na ciência, tecnologia, engenharia e matemática.</p> <p>Em março de 2016, começaram as finalizações do filme <i>Hidden Figures</i>, que foi lançado em 2017, sobre três cientistas negras da NASA que calcularam as trajetórias de voo do Projeto Mercury e do Apollo 11 nos anos 1960. O filme é baseado no livro de Margot Lee Shetterly que documentou as carreiras e as contribuições de Katherine Johnson, <u>Dorothy Vaughan</u> e <u>Mary Jackson</u>. Katherine é interpretada pela atriz indicada ao Oscar <u>Taraji P. Henson</u>. Em 5 de maio de 2016, a nova Instalação Katherine G. Johnson de Pesquisa em Computação foi formalmente dedicada pela agência no Centro Langley de Pesquisa, em Hampton, Virgínia, no aniversário de 55 anos do voo histórico de Alan Shepard em seu foguete, que Katherine tornou possível.</p>
--	--

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Katherine_Johnson

Personagem	Português
<p>Ama Ata Aidoo</p> 	<p>Poeta, romancista, crítica e escritora de contos, a ganense Ama Ata Aidoo é considerada uma das grandes escritoras de África. O seu estilo inovador e a sua defesa da posição da mulher no continente africano marcam as suas obras.</p> <p>Christina Ama Aidoo Saltpend nasceu em 1942 no Gana. A sua infância foi passada num ambiente de educação ocidental e forte sentido das tradições africanas. Foi a diretora da sua escola, Wesley Girls High School, em Cope Coast, e assim comprou a sua primeira máquina de escrever. Depois de terminar a escola secundária, matriculou-se em Inglês na Universidade do Gana, em Legon, e foi aí que saiu o seu primeiro livro intitulado <i>The Dilemma of a Ghost</i> (“O Dilema de um Fantasma”, 1964).</p>

	<p>Depois destes estudos, Aidoo conseguiu algumas bolsas de estudo, tais como a de escrita criativa na Universidade de Stanford (Califórnia), permitindo-lhe passar dois anos no estrangeiro, antes de regressar ao Gana, em 1969, para leccionar a disciplina de Inglês na Universidade. De volta ao seu país natal, Aidoo trabalhou durante algum tempo como professora e por um breve período (1982) como Ministra da Educação. No entanto, uma vez que as suas opiniões eram consideradas demasiado radicais para o regime, foi forçada a renunciar e a abandonar o país. Desde então, viveu em Harare, Zimbabué e nos Estados Unidos.</p> <p>Contudo, a sua habilidade para escrever não diminuiu. Muito pelo contrário: em 1987, foi galardoada com o Prémio Nelson Mandela de Poetry for Someone Talking to Sometime, e em 1992 com Commonwealth Writers' Prize for Africa com o seu livro <i>Changes: A love story</i> ("Mudanças: uma história de amor", 1991). Foi a primeira galardoada, em 1992, pela International PEN Women's Committee Travel Fellowship da UNESCO, para além de ser eleita Presidente da African Visions Literature Tour em 1998. Um ano depois, recebeu a maior honra civil do Gana: Companion of the Star of Volta.</p> <p>Em todas as suas obras, o tema é centrado na mulher e no seu papel na sociedade. Para a escritora, a liberdade de África está diretamente ligada à liberdade das suas mulheres, daí que muitos de seus personagens desafiem o papel do estereótipo da mulher. Prova disso é <i>Anowa</i> (1970), em que recria uma antiga lenda do Gana sobre uma mulher que quer casar-se contra a vontade dos seus pais. No entanto, a determinação da Anowa para tomar as suas próprias decisões terá consequências trágicas. Este tema é visto através de uma atividade literária, que inclui, entre outros, títulos atrativos como <i>No Sweetness Here: A Collection of Short Stories</i> ("Não há doçura aqui: uma coleção de histórias curtas") (1970), <i>Birds and Other Poems</i> ("Aves e outros poemas") (1988) ou <i>The Girl Who Can and Other Stories</i> (1997).</p>
--	--

Fonte: <http://www.casafrika.es/po/detalle-who-is-who.jsp>

Personagem	Português
<p>Rachel de Queiroz</p> 	<p>Rachel de Queiroz (<u>Fortaleza, 17 de novembro de 1910 — Rio de Janeiro, 4 de novembro de 2003</u>) foi uma tradutora, romancista, <u>escritora</u>, <u>jornalista</u>, cronista prolífica e importante dramaturga <u>brasileira</u>. Autora de destaque na <u>ficção social nordestina</u>. Foi a primeira mulher a ingressar na <u>Academia Brasileira de Letras</u>. Em 1993, foi a primeira mulher galardoada com o <u>Prêmio Camões</u>. Ingressou na <u>Academia Cearense de Letras</u>, no dia 15 de agosto de 1994, na ocasião do centenário da instituição. Rachel era filha de <u>Daniel de Queiroz Lima</u> e <u>Clotilde Franklin de Queiroz</u>, descendente pelo lado materno da família de <u>José de Alencar</u>. Em 1915, após uma grande <u>seca</u>, muda-se com seus pais para o <u>Rio de Janeiro</u> e, logo depois, para <u>Belém do Pará</u>. Retornou para <u>Fortaleza</u> dois anos depois. Em 1925, concluiu o curso normal no Colégio da Imaculada Conceição. Estreou na imprensa no <u>jornal "O Ceará"</u>, escrevendo <u>crônicas</u> e <u>poemas</u> de caráter <u>modernista</u> sob o pseudônimo de Rita de Queluz. No mesmo ano, lançou em forma de <u>folhetim</u> o primeiro romance, <i>História de um Nome</i>. Aos dezenove anos, ficou nacionalmente conhecida ao publicar <u>Quinze</u> (1927), <u>romance</u> que mostra a luta do povo nordestino contra a seca e a <u>miséria</u>. Demonstrando preocupação com questões sociais e hábil na análise psicológica de seus personagens, destaca-se no desenvolvimento do romance nordestino. Começa a se interessar em política social, em 1928-1929, ao ingressar no que restava do <u>Bloco Operário Camponês</u> em Fortaleza, formando o primeiro núcleo do <u>Partido Comunista Brasileiro</u>. Em 1933, começa a dissentir da direção e se aproxima de <u>Lívio Xavier</u> e de seu grupo em <u>São Paulo</u>, lá indo morar até 1934. Milita então com <u>Aristides Lobo</u>, <u>Plínio Mello</u>, <u>Mário Pedrosa</u>, <u>Lívio Xavier</u>, se filiando ao sindicato dos professores de ensino livre, controlado naquele tempo pelos <u>trotskistas</u>. Depois, viaja para o norte em 1934, lá permanecendo até 1939. Já escritora consagrada, muda-se para o Rio de Janeiro. No mesmo ano foi agraciada com o Prêmio Felipe d'Oliveira pelo livro <i>As Três Marias</i>. Escreveu ainda <i>João Miguel</i> (1932), <i>Caminhos de Pedras</i> (1937) e <i>O Galo de Ouro</i> (1950). Foi presa em 1937, em Fortaleza, acusada de ser comunista. Exemplos de seus romances foram queimados. Em 1964, apoiou a <u>ditadura militar</u> que se instalou no Brasil. Integrou o Conselho Federal de Cultura e o diretório nacional da <u>ARENA</u>, partido político de sustentação do regime. Lançou <u>Dôra, Doralina</u>, em 1975, e, depois <u>Memorial de Maria Moura</u> (1992), saga de uma <u>cangaceira</u> nordestina adaptada para a <u>televisão</u> em 1994, numa <u>minissérie</u> apresentada pela <u>Rede Globo</u>. Exibida entre maio e junho de 1994 no <u>Brasil</u>, foi apresentada em <u>Angola</u>, <u>Bolívia</u>, <u>Canadá</u>, <u>Guatemala</u>, <u>Indonésia</u>, <u>Nicarágua</u>, <u>Panamá</u>, <u>Peru</u>, <u>Porto Rico</u>, <u>Portugal</u>, <u>República Dominicana</u>, <u>Uruguai</u> e <u>Venezuela</u>, sendo lançada em <u>DVD</u>, em 2004. Publicou um volume de <u>memórias</u> em 1998. Transforma a sua "<u>Fazenda Não Me Deixes</u>", propriedade localizada em <u>Quixadá</u>, estado do <u>Ceará</u>, em <u>reserva particular do patrimônio natural</u>. Morreu em <u>4 de novembro de 2003</u>, vítima de problemas cardíacos, no seu apartamento no Rio de Janeiro, dias antes de completar 93 anos. Durante trinta anos escreveu crônicas para a revista semanal <u>O Cruzeiro</u> e, com o fim desta, para o jornal <u>O Estado de S. Paulo</u>.</p>

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rachel_de_Queiroz

Personagem	GEOGRAFIA
<p data-bbox="416 300 576 324">Sueli Carneiro</p> 	<p data-bbox="778 300 1356 573">Aparecida Sueli Carneiro Jacoel (São Paulo, 24 de junho de 1950) é uma filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Sueli Carneiro é fundadora e atual diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra, e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Possui doutorado em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP).</p> <p data-bbox="778 575 1356 815">Em 1983, o governo de São Paulo criou o Conselho Estadual da Condição Feminina, porém sem nenhuma mulher negra dentre as trinta e duas conselheiras, Sueli Carneiro foi uma das lideranças do movimento de mulheres negras que se engajou na campanha da radialista Marta Arruda pela abertura de uma vaga no conselho a uma mulher negra; campanha que logrou êxito.</p> <p data-bbox="778 817 1356 969">Em 1988, fundou o Geledés — Instituto da Mulher Negra, primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Meses depois, foi convidada para integrar o Conselho Nacional da Condição Feminina, em Brasília.</p> <p data-bbox="778 972 1356 1151">Criou o único programa brasileiro de orientação na área de saúde específico para mulheres negras. Semanalmente, mais de trinta mulheres são atendidas por psicólogos e assistentes sociais e participam de palestras sobre sexualidade, contracepção, saúde física e mental na sede do Geledés.</p> <p data-bbox="778 1153 1356 1368">Em 1992, ela recebeu a visita de um grupo de cantores de rap da periferia da cidade, que queriam proteção porque eram vítimas frequentes de agressão policial. Sueli decidiu criar então o Projeto Rappers, em que os jovens são agentes de denúncia e também multiplicadores da consciência de cidadania dos demais jovens.</p>

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sueli_Carneiro

Personagem	História
<p data-bbox="384 344 643 371">Laura de Mello e Souza</p> 	<p data-bbox="810 344 1356 434">Laura de Mello e Souza (São Paulo, 1953) é uma historiadora e professora universitária brasileira.</p> <p data-bbox="810 436 1356 707">Filha do crítico literário Antonio Candido e da filósofa Gilda de Mello e Souza, irmã da também historiadora Marina de Mello e Souza e da <i>designer</i> Ana Luísa Escorel, sempre esteve ligada ao ambiente acadêmico. Sua casa era frequentada por Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes. Foi casada com o músico Carlinhos Vergueiro, com quem teve Dora e Maria Clara Vergueiro.</p> <p data-bbox="810 710 1356 770">É autora de estudos pioneiros em áreas como história sócio-cultural e político-cultural.</p> <p data-bbox="810 772 1356 954">Foi professora de História Moderna na USP, de 1983 a 2014, hoje é professora titular de História do Brasil na Université Paris-Sorbonne e é considerada uma das principais historiadoras do Brasil.</p> <p data-bbox="810 956 1356 1046">Atualmente, também faz parte do conselho editorial da Revista de História da Biblioteca Nacional.</p>

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Laura_de_Mello_e_Souza