

Representações sociais da docência e a escolha da profissão: um estudo com licenciandos de Santarém/PA

Social representations of teaching and the profession choice: a study with undergraduate students in Santarém/PA

Gilmar Lopes Dias

Universidade São Francisco, USF

gilmarlopesdias@gmail.com

Alessandra Cabreira Dias

Universidade do Estado do Pará, UEPA

alesandracabreira2009.0@gmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Universidade de Taubaté – UNITAU

edna.chamon@gmail.com

Resumo

O texto busca apreender as representações sociais sobre a docência e suas influências na escolha pela profissão docente de um grupo de licenciandos em formação na cidade de Santarém, Pará. Com base nos aportes da teoria das Representações Sociais, identificou-se os processos de objetivação e ancoragem que estão na gênese dessas representações, partindo da hipótese de que os indivíduos trazem consigo representações sobre a docência e o “ser professor” construídas em suas trajetórias de vida. Buscou-se também entender de que forma tais representações influenciaram no processo de escolha da profissão docente, analisando as motivações dos licenciandos para essa escolha. Foram pesquisados 580 estudantes de quatro Instituições de Ensino Superior da cidade de Santarém/PA, públicas e privadas, com matrícula em pelo menos um de nove diferentes cursos de licenciatura. Os dados foram coletados a partir de um questionário com questões fechadas para levantamento do perfil sociodemográfico dos estudantes, para estudo dos motivos da escolha profissional e para análise das representações sociais da docência. As questões foram analisadas por meio de gráficos de frequência e um conjunto de questões do tipo Likert foram analisadas por meio de uma análise fatorial de correspondências (AFC). Os resultados indicam uma apreciação geral positiva da importância da docência e, ao mesmo tempo, a consciência de que ela é desvalorizada e sem reconhecimento social. A AFC mostra uma especificidade das representações e dos motivos para a escolha profissional em função da área de licenciatura dos sujeitos.

Palavras-chave: Representações sociais. Escolha profissional. Docência.

Abstract

The text aims to apprehend the social representations about teaching and its influence on the profession choice of a group of undergraduate students in the city of Santarém/PA, in northern Brazil. Based on the contributions of the theory of Social Representations, one identifies the processes of objectification and anchorage of these representations, assuming that the individuals bring with them representations on teaching and "being professor" constructed in their trajectories of life. This research also aims to understand how these representations influenced the teaching profession choice, analyzing the students' motivations for this choice. The sample was composed of 580 students from four higher education institutions in the city of Santarém / PA, both public and private, enrolled in at least one of nine different undergraduate courses. The data were collected by means of a questionnaire with closed questions about students' social profile, the reasons for professional choice and the social representations of teaching. The questions were analyzed using frequency charts and a set of Likert-type questions were analyzed using Correspondence Analysis (CA) technique. The results indicate a general positive appreciation of the importance of teaching and, at the same time, the awareness that it is devalued and lacking social recognition. The CA shows a specificity of the representations and the reasons for the professional choice according to the students' undergraduate area.

Keywords: Social representations. Professional Choice. Teaching.

I NTRODUÇÃO

Desde o advento da modernidade o trabalho assumiu uma posição central na vida do ser humano. Essa centralidade se deve à passagem gradual do trabalho da esfera de vida eminentemente privada para o domínio público. Tornou-se, assim, cada vez mais importante para o ser humano, chegando a inverter a lógica antiga que o associava apenas às questões de sobrevivência, construindo-se na atualidade uma nova ideologia, que passa a influenciar e definir as possibilidades de inserção e pertencimento sociais (ARENDR, 2005; DUBAR, 2005).

Frente a essa centralidade ocupada pelo trabalho, optar por determinada atividade laborativa transforma-se em algo conflituoso para o sujeito, permeado por elementos de caráter subjetivo e por fatores objetivos estruturais. Significa dizer que a escolha de uma profissão não depende unicamente da pessoa que está prestes a fazê-la, mas está submetida tanto a suas características, capacidades e habilidades individuais, como ao contexto sociocultural, histórico e econômico no qual o sujeito está inserido (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011).

O Ensino Superior é uma das alternativas educacionais possíveis, destinadas à preparação para a inserção no universo laboral e, assim, em uma vida socialmente produtiva e economicamente ativa. Dados divulgados do Ministério da Educação apontam as licenciaturas como uma das categorias mais procuradas pelos jovens que desejavam cursar uma graduação no ano de 2012 (BRASIL, 2012a).

Essas estatísticas revelavam que, quando computadas as modalidades de ensino presencial e à distância, o número de matrículas efetuadas em cursos de licenciatura representava mais de 21% do total daquelas realizadas no conjunto de todos os cursos de graduação. Considerando-se apenas as matrículas efetuadas nos cursos de modalidade presencial, os dados oficiais revelaram ainda que aproximadamente 17% delas são realizadas especificamente em cursos que visam a preparação para a docência (BRASIL, 2012a).

Embora pareça uma quantidade expressiva, dados relativos a 2010 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) demonstravam uma progressiva diminuição no número de jovens interessados em ingressar na carreira docente. Esse estudo revelou, ainda, que o desinteresse pela docência parece estar associado principalmente à desvalorização salarial que a profissão vem enfrentando. Outros fatores determinantes dessa redução estão

associados às condições inadequadas de trabalho enfrentadas cotidianamente pelo professor, como a violência nas escolas, assim como à falta de uma perspectiva motivadora para o futuro (BRASIL, 2012a).

É fato que a escolha profissional na contemporaneidade é um fenômeno multidimensional, envolvendo a construção de um projeto de vida, com influências múltiplas, particularmente da família, não se podendo negligenciar aspectos de pertencimento ao grupo familiar e diferenciação deste, em um processo de transmissão geracional (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011).

No entanto, tratando-se especificamente do contexto no qual a presente pesquisa foi realizada, levou-se especialmente em consideração aspectos econômicos e de oportunidade de trabalho. O interior da Região Amazônica em geral e, particularmente, o Estado do Pará e o município de Santarém, caracterizam-se pela reduzida parcela de empregados formalmente contratados. A quantidade e a qualidade dos empregos disponíveis são fatores objetivos que influenciam diretamente nas possibilidades de inserção profissional dos jovens dessa região.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Santarém, o setor de serviços contribui com aproximadamente 77% do PIB (Produto Interno Bruto) daquele município, sendo os serviços educacionais inseridos nessa categoria econômica (SANTARÉM, 2010). No ano de 2012, as vagas de emprego ocupadas por professores, nos diversos níveis da Educação Básica da rede pública de ensino municipal e estadual do Município de Santarém, correspondiam a aproximadamente 28% do total dos postos de trabalho disponíveis (BRASIL, 2012a).

Considerando-se a quantidade de empregos formais existentes, assim como o número de postos de trabalho ocupados pelos professores, verifica-se que a docência se caracteriza como uma ocupação na qual grande parcela da população trabalhadora do município está empregada formalmente. Dessa maneira, no município de Santarém, a docência se caracteriza como uma importante via de acesso ao mercado de trabalho formal, garantindo aos jovens que optam por desempenhar essa atividade uma forma de se inserir na vida laboral.

Outros estudos revelam que grande parcela daqueles estudantes que obtêm diplomas em cursos de licenciatura e que optam em seguir o ofício docente, presta concurso para o setor de serviços públicos, especificamente para a docência na Educação Básica. Esse é um dos ramos da economia brasileira que mais oferece vagas de emprego no setor público, sendo valorizado pelas vantagens que oferece ao empregado. Dentre essas vantagens poder-se-ia citar a garantia de estabilidade no emprego; um plano

previdenciário que ainda proporciona uma aposentadoria com o salário integral; um plano de saúde que beneficia tanto o empregado, como seus dependentes (BRASIL, 2012a; GATTI; BARRETTO, 2009).

Esses dados apontam que, para além dos problemas e dificuldades que permeiam o ofício docente e que acabam por transformá-lo, subjetiva e objetivamente, em um trabalho pouco atrativo, é necessário levar em conta o contexto em que o sujeito se insere. Isso porque, embora desvalorizada, a escolha em cursar uma licenciatura pode representar uma das poucas possibilidades de se obter uma ascensão sociocultural e econômica, permitindo o acesso ao cargo público de professor, que legalmente só um diploma de curso superior pode proporcionar (ARROYO, 2011).

Nesse contexto, a opção em continuar os estudos, de forma a possibilitar futuramente o desempenho de determinado ofício ou profissão, transforma-se num fenômeno caracteristicamente conflituoso. A decisão tomada terá consequências que engajam toda a vida futura.

É nesse sentido que se construiu as bases para este estudo. A forma como a profissão é representada pelos sujeitos oferece a eles os elementos para guiar *a priori* os comportamentos e práticas sociais e justificá-los *a posteriori*, influenciando nos processos de decisão pela docência.

Dessa forma, no intuito de conhecer essas construções psicossociais acerca da escolha profissional, buscou-se apreender a gênese e o conteúdo das representações sociais de acadêmicos de licenciatura sobre a docência, com o propósito de melhor entender a decisão sobre a escolha profissional.

A formação de professores enquanto processo socializador

A interação humana está na base dos processos de socialização educacional, seja na formação de professores, seja em sua atuação enquanto profissional, em sala de aula. Como observa Pimenta (1998, p. 164):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazer docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

De acordo com Fávero (2011, p. 71) “aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e

formação profissional”. Sobre a interdependência entre esses dois tipos de formação, Arroyo (2011) argumenta que a aprendizagem da docência inicia muito antes da entrada do aluno no curso de licenciatura: ela vem dos contatos iniciais e das vivências com os primeiros professores, ainda na Educação Infantil.

Conforme a divisão proposta por Berger e Luckmann (2011), a socialização pode ser de dois tipos: primária ou secundária. A socialização primária consiste naquela experimentada pelo indivíduo ainda na infância, configurando-se como um processo pelo qual esse indivíduo irá se tornar membro de uma sociedade. A socialização secundária se configura como qualquer processo, subsequente à socialização primária, pelo qual o indivíduo se introduz, enquanto sujeito já socializado, nos diversos setores de sua sociedade.

Nesse sentido, a formação docente se caracterizaria como um processo de socialização secundária, que Dubar (2005) denomina de socialização antecipatória, na qual o indivíduo interioriza as regras, normas e valores de um grupo de referência, ao qual deseja pertencer. Para aqueles licenciandos que ainda não desempenham funções docentes, os professores formariam o seu grupo de referência. Para aqueles que, mesmo sem o diploma legal, já se encontram em pleno exercício docente, o grupo de referência passa a ser o de professores habilitados em nível superior.

A teoria das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi proposta por Serge Moscovici, na década de 1960, a partir de inquietações quanto ao modo como eram desenvolvidos os estudos em psicologia social na época. Havia uma nítida separação entre os fenômenos considerados como eminentemente sociais daqueles concebidos enquanto construções psíquicas. Percebendo essa distorção, Moscovici reconhece que as diferentes correntes de estudo não poderiam dar conta de explicar, separadamente, fenômenos psicológicos que estavam enraizados no meio social, ou daqueles fenômenos considerados sociológicos, mas que impactam psicologicamente o sujeito.

Numa tentativa de redefinição teórica, foi buscar nas Representações Coletivas estudadas anteriormente por Durkheim (CHAMON; CHAMON, 2007; ALVES-MAZZOTTI, 2008) a base epistemológica para seus estudos. A partir da análise das formas de construção e dos tipos de saber produzidos socialmente, Moscovici (2012) propõe a existência de dois universos interconectados: o reificado e o consensual.

Os conhecimentos produzidos no universo reificado se caracterizam pela imparcialidade e por sua independência em relação aos próprios sujeitos que os produzem, utilizando métodos sistematizados que se baseiam em fatos. Por sua vez, os conhecimentos do universo consensual são construídos em meio às negociações e à aceitação mútua, ou seja, através do consenso interindividual obtido no interior de um determinado grupo.

Para Moscovici (2012), esses dois universos não estão isolados entre si, mas se interpenetram e se transformam mutuamente e, sendo assim, seu interesse inicial foi estudar o fenômeno de passagem de uma teoria científica (a psicanálise), instalada no universo reificado, para o universo consensual de diferentes grupos da sociedade francesa. Moscovici comprova a tese de que a forma e o conteúdo das representações sociais (RS) são dependentes do contexto no qual o grupo se insere, ou seja, o objeto de representação deve necessariamente interessar ao grupo para que, a partir desse interesse, ele possa transformá-lo simbolicamente e integrá-lo a seu universo conceitual (JOVCHELOVICH, 2011).

De acordo com Chamon e Chamon (2007), é necessário que o objeto represente um conflito para o grupo (ou, pelo menos, uma razão para questionamentos), ou que lhe sirva como fonte de identificação, para, somente assim, se constituir num objeto de representação social. Como se verificará na análise e discussão dos resultados do presente estudo, a docência se apresenta como algo conflitante para os licenciandos. Entretanto, juntamente com as fontes de conflito, coabita a necessidade de uma identificação, pois a partir do momento em que optaram em cursar uma licenciatura (ou até mesmo antes), o grupo de professores passa a ser a referência para esses sujeitos.

O estudo da teoria das RS exige que se leve em consideração os três aspectos definidores de um objeto de representação: a dispersão da informação; a focalização; e, a pressão à inferência.

A dispersão das informações ocorre devido à complexidade do mundo à nossa volta, que se encontra repleto de fenômenos e objetos, física e simbolicamente presentes, impedindo que possamos apreendê-lo em sua totalidade. É nesse sentido que Moscovici (2012, p.55) sustenta que faltam “[...] necessariamente informações, palavras, noções para a compreensão ou descrição dos fenômenos que surgem em certos setores de nosso ambiente”.

O objeto “ser professor” se encontra inserido num complexo contexto social no qual se produz uma enorme quantidade de informações que se dispersam. Essa dispersão das informações é o que “[...] faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo

objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.26).

Quando esse novo objeto social (“ser professor”) adentra o universo conceitual do grupo de licenciandos, inicialmente se apresenta como algo estranho, devido ao excesso e à insuficiência das informações carregadas consigo, as quais se originam nos contextos anteriormente citados. Embora se afigure inicialmente estranho, o objeto “ser professor” possui uma forte relação com o grupo de licenciandos, primeiramente por se tratar de uma questão condicional e até mesmo existencial, uma vez que é a existência do objeto que assegura a existência do grupo.

O segundo aspecto relacional do objeto com o grupo, trata da formação da identidade social dos sujeitos, enquanto pertencentes aos “licenciandos”, ou seja, futuros professores. Assim, o processo de formação do qual os sujeitos participam visa, também, sua preparação para que agreguem o objeto ao seu sistema identitário. Dessa maneira, o grupo necessita inicialmente integrar plenamente esse objeto ao seu universo conceitual, construído anteriormente à presença desse objeto.

Para tanto, será necessária uma atenuação daqueles elementos que se apresentam como comprometedores da identidade do grupo, ao mesmo tempo em que se processa uma acentuação daqueles fatores que podem garantir a sua afirmação de maneira positiva. Trata-se de focalização e, de acordo com Moscovici (2012), por meio dela o grupo processa a redução necessária dos significados apresentado pelo novo objeto, permitindo a integração do mesmo ao seu universo conceitual.

Ao focalizar determinadas dimensões específicas do objeto, o grupo põe em evidência as características que mais se aproximam daqueles significados anteriormente construídos, que já se encontram presentes no seu universo conceitual. Em contrapartida, os significados estranhos ao grupo, ou seja, aqueles que podem configurar uma ameaça a sua unidade simbólica e conceitual, são desconsiderados e esquecidos.

A pressão à inferência está relacionada à tomada de consciência dos sujeitos sobre a necessidade de se posicionar sobre o objeto, pois ele se apresenta como importante para o grupo, sendo urgente o desenvolvimento de conhecimentos a seu respeito (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Diante de qualquer situação que reivindique um posicionamento, os sujeitos se sentirão pressionados a demonstrar que possuem conhecimentos acerca do objeto, que não podem se omitir e devem expressar suas opiniões, fazendo inferências sobre esse objeto. Nessa perspectiva, Chamon e Chamon (2007, p. 125) afirmam que “[...] o objeto deve levar os atores sociais a reagir e a tomar

posição [...]” e, sendo assim, “[...] precisam desenvolver condutas e discursos coerentes sobre um objeto insuficientemente conhecido”.

Considerando as RS como conteúdos de conhecimento, formados no interior dos grupos sociais, Moscovici (2012) argumenta que a dinâmica envolvendo os processos para a sua construção ocorre em meio a numerosos universos de opiniões. Sugere, ainda, que cada um desses universos está hipoteticamente organizado em três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude.

A informação está relacionada à quantidade e à organização dos conteúdos de conhecimento sobre o objeto de representação, que estão disponíveis ao grupo (MOSCOVICI, 2012). De acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 128), “[...] esses conhecimentos podem ser mais ou menos numerosos, mais ou menos precisos [...]”, verificando-se assim que a dimensão da informação está relacionada ao estabelecimento das condições necessárias à constituição de um objeto de RS.

As informações disponíveis não esboçam apenas os conhecimentos que o grupo possui sobre as características do objeto, mas indicam também suas predisposições em focalizar apenas algumas de suas características específicas. A qualidade e a quantidade das informações disponíveis sobre um determinado objeto podem ser desiguais entre grupos sociais diferentes, permitindo que eles efetuem comparações entre si (CHAMON; CHAMON, 2007).

A dimensão que Moscovici denominou “campo de representação” está relacionada a estruturas objetivas permeadas por conflitos, tanto no sentido da transformação das estruturas que compõem esse campo, como no sentido da sua conservação, uma vez que “[...] os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, P. 27). Corroborando essa ideia, Jovchelovich (2011) pontua que esses campos se caracterizam pela abertura e heterogeneidade, o que possibilita o acesso, a interpenetração e o conflito das estruturas objetivas internas, possibilitando assim a mudança e a inovação. Dessa maneira, para Bourdieu (2004, p. 29), “[...] qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade”, ou seja, todo campo “[...] é um campo de forças e um campo de lutas [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Dessa maneira, o campo representacional “[...] remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 64).

Considerando ainda o campo representacional como uma das dimensões que compreendem as RS, sendo essas construídas a partir dos conteúdos simbólicos do

universo consensual dos sujeitos, Jovchelovich (2011, p. 208) afirma que “o senso comum compreende campos epistêmicos híbridos, cuja estrutura interna permite reunir padrões de significação e conduta que se chocam e se desafiam”.

A dimensão que Moscovici designou “atitude”, de acordo com Lima (2000), é um dos mais antigos constructos teóricos em Psicologia Social, e também um dos mais estudados. Uma concepção geral de atitude é apresentada por Doise (2001, p. 189), que a define como “[...] uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social”. Nessa mesma perspectiva, Chamon e Chamon (2007, p. 133) afirmam que “[...] a atitude exprime uma orientação geral com respeito ao objeto de representação e o posicionamento afetivo dos atores sociais em relação a esse objeto”.

As representações sociais são formadas a partir de dois processos interdependentes, que Moscovici (2012) denominou objetivação e ancoragem. A interdependência desses dois processos indica tanto a inexistência de uma hierarquia de um sobre o outro, quanto o fato de que a existência de um processo depende da presença do outro e vice-versa, ou seja, eles ocorrem de forma concomitante.

Por meio dos processos de objetivação e ancoragem, o grupo forma um universo particular, dotado de imagens, opiniões, crenças, valores e atitudes comuns e partilhadas, ou seja, um universo que é consensual para os sujeitos que o compõe. Esse universo que Moscovici (2012) também chama de universo do senso comum, é formado por meio de um jogo de transformações, no qual a rede de significados, formada anteriormente pelo grupo, é transformada a partir da presença de um novo objeto. Durante esse mesmo jogo, o objeto também sofre transformações e adquire um sentido para o grupo, integrando-se a seu universo consensual (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

O processo denominado objetivação corresponde ao estabelecimento de uma conexão do universo subjetivo com o universo material e objetivo. Segundo Moscovici (2010) os conceitos e imagens são retirados da memória, juntam-se e se reproduzem no mundo exterior, com o objetivo de tornar familiares as coisas desconhecidas, a partir daquilo que já é conhecido. Possibilita assim, a substituição dos esquemas conceituais, abstraídos ao sistema cognitivo dos sujeitos, por algo material, ou seja, por uma imagem que transforme um conceito em realidade. De acordo com Moscovici (2010, p. 74) “[...] as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento”, pois o processo de objetivação transforma “[...] a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2010, p. 71).

Nessa mesma linha de raciocínio, Deschamps e Moliner (2009, p. 127) acrescentam que a objetivação “[...] é o processo que os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles tem desse objeto”. De acordo com Chamon e Chamon (2007, p. 134), esse é o processo que “[...] torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis”.

A imagem formada a partir do conteúdo abstraído subjetivamente adquire certa autonomia e *status* de realidade, pois, como afirma Moscovici (2010, p. 72), quando “[...] a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, claro, mas de qualquer modo uma realidade”. Assim, a distinção inicialmente existente entre a imagem e a realidade, desaparece por meio do processo de objetivação, transformando-se a imagem em realidade.

O processo denominado de ancoragem “[...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2010, p. 60). Ocorre por meio da integração do objeto representado ao sistema cognitivo preexistente, ou seja, novos conhecimentos são categorizados numa rede que já nos é familiar (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 135). Para Deschamps e Moliner (2009, p. 127), “a ancoragem é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social. Geralmente esse quadro de referência corresponde a um domínio familiar”. Acrescentam ainda que “[...] a escolha de um ponto de ancoragem permite inserir uma representação num conjunto de conhecimentos e de valores preexistentes”.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009), foi Doise quem deu especial atenção ao processo de ancoragem, classificando-o em três formas diferentes: a ancoragem psicológica, a ancoragem sociológica e a ancoragem do tipo psicossociológica. Dessa forma, a ancoragem psicológica “[...] corresponde à imbricação das representações em crenças de origem geral, as quais os indivíduos aderem mais ou menos” (DOISE, 1992 *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 131). As ancoragens psicológicas, de acordo com Vala (2000, p. 475), dizem respeito às modelações das representações decorrentes de um nível de análise micro, ou seja, a partir de uma análise individual ou interindividual. Uma análise, cujo intuito seja desvelar as ancoragens psicológicas, pode ser empreendida a partir das explicações dadas pelos sujeitos pesquisados, sobre um determinado acontecimento ou fenômeno envolvendo o objeto de representação. Nesse sentido,

Hewstone (2001, p. 221-224) afirma que “[...] ao elaborarem suas representações sociais, as pessoas podem igualmente dar explicações aos acontecimentos sociais”, uma vez que “as representações sociais impõem uma espécie de explicação automática” aos acontecimentos.

Quanto ao estudo das ancoragens sociológicas, Vala (2000, p. 476) afirma que ele permite analisar “[...] a relação entre as pertenças sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes”. Análises comparativas permitem que essas ancoragens sejam desveladas, pois como ressalta Doise (1992, *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 132), uma ancoragem sociológica “[...] corresponde à inserção das representações nos grupos sociais”. São análises de nível meso, baseadas na premissa de que a pertença de um sujeito a um grupo implica que o mesmo viverá experiências e desenvolverá interesses comuns aos demais sujeitos desse grupo. Dessa maneira, compartilhará também as crenças e as opiniões desse grupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Uma ancoragem psicossociológica refere-se ao confronto e ajustamento das RS, a partir das interações sociais dos sujeitos. Segundo Doise (1992, *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 131) “[...] supõe que a representação de um objeto dependa simultaneamente da posição do grupo diante deste objeto [...] mas também das interações deste grupo com outros grupos sociais”.

Um estudo sobre representações sociais de licenciandos sobre questões profissionais e de escolha da profissão deve buscar apreender esses processos que estão na gênese da representação, identificando as simplificações do objeto e sua integração no universo de categorias preexistentes.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa contou com a participação de quatro IES (Instituições de Ensino Superior) da cidade de Santarém/PA, sendo duas delas administradas pelo setor público e outras duas administradas pela iniciativa privada. A amostra foi composta por 580 acadêmicos voluntários, os quais se encontravam regularmente matriculados em cursos de licenciatura. Cada um dos sujeitos da amostra estava matriculado em pelo menos um dos nove cursos pesquisados: Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática,

Música e Pedagogia. Dados foram coletados dos licenciandos matriculados do primeiro ao último período de cada um dos cursos mencionados anteriormente.

Como ferramenta de coleta de dados utilizou-se o questionário, originalmente desenvolvido por Chamon (2003) e adaptado aos critérios desta pesquisa. Para a construção desse questionário, agrupou-se as questões em blocos, considerando a existência de diferentes eixos representacionais sobre a docência. No presente estudo foi considerado apenas um desses eixos, que se refere à opção docente dos sujeitos pesquisados.

Os dados foram coletados após a autorização de cada um dos responsáveis pelas quatro IES, nas quais se desenvolveu o presente estudo.

Após os esclarecimentos iniciais sobre o estudo, procedeu-se à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi imediatamente assinado por todos aqueles licenciandos que se declararam voluntários em participar. Os sujeitos responderam individualmente ao questionário, na própria sala de aula em que foram inicialmente reunidos.

Os dados numéricos, originados das respostas às questões fechadas, receberam tratamento estatístico informatizado, auxiliado pelo *software* Sphinx®, por meio do qual foram calculadas estatísticas descritivas de cada uma das variáveis de estudo. Utilizando as funcionalidades que esse programa de informática oferece, foi possível construir os gráficos representativos da distribuição das respostas coletadas, bem como realizar análises bidimensionais entre as variáveis de estudo, quais sejam: o curso de licenciatura e as questões relativas à opção docente.

Para o estudo das variáveis categóricas, foi feita uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A AFC é uma técnica de análise exploratória utilizada para estudar as associações entre duas ou mais variáveis categóricas, permitindo a visualização das relações entre elas num mesmo espaço gráfico (HILL, 1982). Com a AFC, pode-se estudar as tabelas de contingência, nas quais as linhas representam objetos ou indivíduos e as colunas variáveis.

Essa análise permitiu aprofundar o estudo do objeto proposto, utilizando-se o suporte teórico da TRS.

Resultados e discussão

A caracterização da amostra revela um perfil sociodemográfico jovem, com média de idade de 23 anos e desvio padrão de 6,4 anos, o que comprova certa dispersão de idade

entre os licenciandos. O menor valor encontrado foi de 17 anos e o valor mais elevado foi de 60 anos. Embora haja uma dispersão nas extremidades (maior e menor valor), os dados encontrados se aproximam daqueles divulgados pelo MEC, no que concerne à média da idade dos alunos iniciantes e concluintes de cursos superiores. Segundo o MEC/INEP (BRASIL, 2012a), os alunos que acabam de ingressar no Ensino Superior possuem, em média, 21 anos de idade e aqueles que acabam de concluir a graduação tem, em média, 23 anos.

As mulheres representaram maioria entre os sujeitos pesquisados, com 62% da amostra. De acordo com os dados do IBGE (BRASIL, 2012b), as mulheres são, de modo geral, maioria nos cursos de graduação, sendo que a participação feminina acentua-se ainda mais nos cursos preparatórios para a docência, principalmente para os anos iniciais do sistema de ensino brasileiro (GATTI; BARRETTO, 2009). Considere-se, como exemplo específico, o curso de Pedagogia, que visa eminentemente a formação de professores e gestores escolares. Atualmente as alunas representam cerca de 92% do universo de todas as matrículas. De acordo com os dados registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego no ano de 2009, de todos os postos de trabalho destinados aos profissionais do ensino, 77% deles estavam ocupados por mulheres (GATTI; BARRETTO, 2009).

Outra característica importante da amostra diz respeito à dimensão familiar: 54% dos sujeitos pesquisados se declararam oriundos de famílias com três ou mais filhos. A renda mensal dessas famílias girava em torno de três salários mínimos¹, sendo que a maioria dos licenciandos pesquisados (52,8%) afirmou, ainda, que possuía algum tipo de vínculo empregatício. O regime de trabalho era de um a três turnos diários, no qual recebiam até três salários mínimos mensais e, dessa maneira, ajudavam no sustento de sua família, ao mesmo tempo em que dividiam a residência com seus pais e irmãos.

Quase a totalidade destes jovens (89,1%) cursou o Ensino Médio regular, sendo que 83% deles declarou ter estudado em escola pública. Quanto ao grau de escolaridade dos pais, verificou-se que a maioria havia frequentado a escola apenas na Educação Básica, sendo que uma reduzida parcela (14%) havia finalizado os estudos superiores. Quando analisado separadamente o grau de escolaridade do pai e da mãe, verificou-se que apenas 9% dos pais e que aproximadamente 19% das mães haviam concluído o Ensino Superior.

A partir dessa primeira aproximação dos sujeitos, passamos à análise da opção em cursar uma licenciatura. Para apreender as RS construídas acerca da escolha pela docência, foi solicitado aos sujeitos que se posicionassem de maneira positiva, neutra ou

¹. À época da pesquisa (2012) o valor do salário mínimo era de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais)

negativa sobre diversos aspectos do ofício de professor e que possibilitam a construção de sua imagem.

Para tanto, a ferramenta de coleta de dados continha nove afirmações sobre a docência e, ao lado de cada uma dessas proposições, era fornecida uma escala de Likert, com valores que variavam de 1 a 5. Os sujeitos deveriam marcar o valor que melhor expressasse o seu posicionamento sobre cada afirmação, sendo que os valores 5 ou 4 indicariam que concordavam com a afirmação; o valor 3 indicaria um posicionamento neutro; e, os valores 1 ou 2 indicariam a discordância em relação à assertiva correspondente.

A Tabela 1 contém os valores médios representativos do posicionamento do grupo de licenciandos em relação às diversas dimensões da docência, objeto da escolha profissional desses sujeitos.

A DOCÊNCIA...	POSICIONAMENTO		
	Favorável	Neutro	Desfavorável
É útil	98%	2%	0%
É atraente	61%	19%	20%
É dinâmica	85%	11%	4%
É complexa	77%	13%	10%
É desafiadora	97%	2%	1%
É pesada	75%	15%	10%
É uma profissão bonita	88%	9%	3%
Requer criatividade	97%	1%	2%
É valorizada/reconhecida	13%	12%	75%

Tabela 1: Posicionamento dos licenciandos em relação à docência

Fonte: Dados da pesquisa

Analisados em conjunto, os valores médios das respostas revelam que o grupo se posicionou majoritariamente favorável à quase totalidade das assertivas que lhes foram apresentadas, excetuando-se àquela na qual se afirmava que a docência é valorizada e reconhecida. Estes dados evidenciam que os sujeitos pesquisados acreditam na importância social do ofício escolhido e consideram também que, durante o desempenho das atividades docentes, enfrentarão inúmeros desafios, os quais vão exigir muita criatividade. Acreditam, ainda, que se trata de uma profissão bonita e dinâmica, mas que, no entanto, não é devidamente reconhecida e valorizada socialmente.

Essas predisposições revelam algumas das atitudes representacionais do grupo em relação ao objeto de escolha, formadas a partir das informações disponíveis, que conduzem à construção e disseminação de uma imagem de professor. Trata-se de uma imagem que, muitas vezes, se apresenta como contraditória para os sujeitos da pesquisa. Embora represente algo dotado de beleza e utilidade social, coabitam as informações que indicam sua desvalorização, no interior da mesma sociedade em que ela se apresenta como um objeto inegavelmente útil e necessário à transmissão dos bens e valores culturais de uma geração para outra (NÓVOA, 1999).

A vasta literatura disponível sobre o tema revela que essa representação não é construída unicamente pelo grupo pesquisado. Ela se encontra difundida e, de certa maneira, “cristalizada” na sociedade, como demonstrado em diversos estudos realizados tanto no Brasil (ARROYO, 2011; GATTI; BARRETTO, 2009; LEME, 2012), como no exterior (APLE, 1988; ZEICHNER, 1993), o que caracteriza uma ancoragem do tipo psicológico, anteriormente indicada, isto é, uma ancoragem baseada em valores e crenças gerais que organizam as relações simbólicas com o outro. A difusão dessa representação é proporcionada tanto pelos meios de comunicação (televisão, livros, revistas, internet), como pelas interações cotidianas, mediadas pela comunicação.

A desvalorização e a falta de reconhecimento da docência são processos sócio-históricos, que vêm se construindo ao longo da formação da sociedade brasileira. Desde as suas origens, tais processos tiveram como base os interesses sociais, políticos e econômicos das classes dirigentes, a partir dos projetos de colonização, controle e exploração, que foram sendo atualizados e reconfigurados ao longo do tempo (MANACORDA, 2006; RIBEIRO, 2007).

Uma das consequências dessa difusão pode ser verificada na baixa atratividade que a carreira docente apresenta atualmente, fruto dos baixos salários e da extenuante carga de trabalho a que os professores são submetidos diariamente (GATTI; BARRETTO, 2009; LEME, 2012). Os efeitos dessas consequências podem ser percebidos nas respostas fornecidas pelos licenciandos, apresentadas anteriormente, em que a docência se apresenta como um ofício “complexo” e “pesado”. Essa complexidade e esse peso atribuídos ao trabalho executado pelo professor indicam que, durante o processo ensino/aprendizagem, existem ações e tarefas que o professor necessita exercer e que se estendem para além dos espaços e tempos de sala de aula. Muitas dessas tarefas são preparatórias e antecedem o momento da aula propriamente dita e, da mesma maneira, outras tantas sucedem esse momento, e se destinam à correção de trabalhos e avaliação da aprendizagem.

Diante das inúmeras contradições que permeiam essa imagem psicossocialmente construída de professor, a opção pela docência passa a se constituir numa fonte de desconforto cognitivo aos sujeitos pesquisados.

Esse é o paradoxo em que se encontram os licenciandos no momento da opção pela docência. Os professores se caracterizam como um grupo de referência, que se constitui como uma (e talvez a única) possibilidade de ascensão social, mas não é valorizado, tampouco reconhecido. Em outros termos, ao optarem por esse ofício, assumem a possibilidade de pertencimento a um grupo socialmente desvalorizado e, sendo assim, coexiste a necessidade de se construírem justificativas coerentes para esta decisão, uma vez que, como afirmam Deschamps e Moliner (2009), todos nós buscamos uma identidade socialmente valorizada.

Quando se deparam com a diversidade de fatores configuradores do ofício de professor, os licenciandos se veem obrigados a utilizar de estratégias capazes de reduzir a sua complexidade, pois não podem continuar com dúvidas sobre esse objeto, uma vez que se encontram numa posição que lhes exige um posicionamento constante e coerente. É por meio da “focalização” – um dos processos de construção do objeto de RS – que esses sujeitos diminuem ou até mesmo eliminam os elementos contraditórios e mais ameaçadores, corroboradores do estado de incerteza e ameaça (MOSCOVICI, 2012).

Em contrapartida, aqueles elementos que podem oferecer maior coerência às suas escolhas profissionais são potencializados, atribuindo-lhes um significado mais expressivo, ou seja, o grupo acaba por conferir uma relevância superior aos fatores que possuem um maior potencial justificador para a decisão tomada. Os elementos que revelam os fatores contribuintes, ou até mesmo determinantes da opção pela docência, foram obtidos por meio de duas questões fechadas, nas quais os sujeitos foram questionados com a seguinte pergunta: “Por que você escolheu ser professor?” e “Quais os motivos da sua opção pela docência?”. As questões apresentavam alguma superposição, com opções de escolha distintas, mas articuladas.

Para o primeiro questionamento havia cinco alternativas possíveis, dentre as quais os respondentes deveriam escolher uma ou mais respostas, revelando de maneira mais próxima possível a razão de sua escolha. Na Figura 1 se apresenta um resumo das principais razões que levaram os sujeitos a tomar a decisão de cursar uma licenciatura.

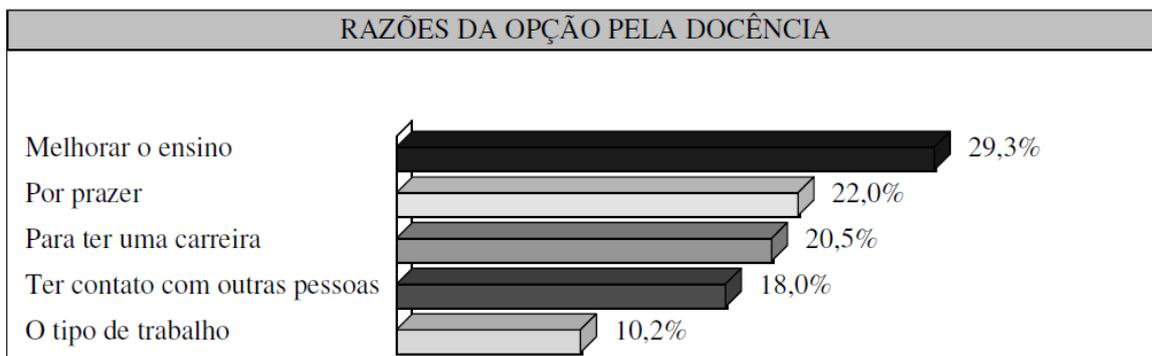


Figura 1: Frequência relativa das respostas quanto às razões da opção pela docência

Fonte: Dados da pesquisa

Corroborando os resultados encontrados e discutidos anteriormente, uma primeira análise da Figura 1 possibilita verificar que, devido ao baixo reconhecimento social e à falta de valorização profissional da docência, questões relacionadas ao tipo de trabalho configuraram-se como sendo menos contributivas para a decisão de se cursar uma licenciatura. Levando-se em conta que o tipo de trabalho desempenhado pelo professor deixa de ser a principal fonte de atração para a docência, mas ainda assim os sujeitos optam em seguir esse ofício, há que se considerar que esse objeto apresenta, ao mesmo tempo, fonte de conflito e de identificação.

Como já mencionado, os sujeitos buscam estratégias para transformar esse objeto, mediante a potencialização de elementos diversos daqueles relacionados ao tipo de trabalho, que possam representar uma fonte de confirmação de que fizeram uma escolha acertada, reduzindo assim o conflito e criando condições de uma inserção positiva nesse ofício. Para operar essa transformação, reduzem a importância das interferências operadas pelo contexto sociopolítico e cultural no qual a docência se insere, retirando da sociedade e do Estado a maior parte da responsabilidade pela sua desvalorização e pela falta de reconhecimento desse ofício, trazendo para o próprio professor compromisso e a responsabilidade de mudança e melhoria do ensino.

É nesse momento que se percebe a ação daquela RS em que o professor é colocado no centro processo educativo, ao mesmo tempo em que se reduz de importância todo o processo (relacional) por meio do qual ocorre a construção do conhecimento. Como se pode observar, num primeiro momento a RS opera como fator motivador para os licenciandos. Contudo, essa representação implica, também, que todos os sucessos e, sobretudo, todos os fracassos educacionais ocorridos durante o processo educativo serão atribuídos como sendo de sua inteira responsabilidade.

Ao construírem um tal sentimento, comprometendo-se (ao menos discursivamente) com a melhoria do ensino, os licenciandos acabam por perpetuar um discurso que tem raiz

ideológica, incorporado e amplamente disseminado na sociedade. Tal discurso atualiza aquela RS na qual o professor é visto como o principal - senão único - ator no (do) processo educativo. Além de uma possível frustração ao longo da carreira, motivada pela impotência de operar uma mudança tão grande, a principal consequência psicossocial estaria relacionada à culpabilização do professor pelo baixo rendimento dos alunos e, na sequência, pelas condições educacionais como um todo.

É nesse sentido que Nóvoa (2001) aponta a construção de

[...] um paradoxo absolutamente intolerável e [que] tem criado para os professores uma situação insustentável do ponto de vista profissional, submetendo-o a uma crítica pública, submetendo-o a uma violência simbólica nos jornais, na sociedade, etc. o que é absolutamente intolerável.

Ressalta-se que a crença que os licenciandos possuem sobre suas capacidades individuais não pode – tampouco deve – ser analisada e tratada como um tipo de pensamento ingênuo, mas como uma verdadeira ciência do senso comum, como já advertia Moscovici (2012).

Essa ciência do senso comum possibilitaria, então, a construção de estratégias redutoras da complexidade, assim como da ameaça causada inicialmente pelo objeto, eliminando-se as incertezas e criando as condições ideais para uma identificação segura com o ofício que fora escolhido. De acordo com Arroyo (2011, p. 127) “[...] ninguém pode optar por um determinado trabalho apenas por ser o possível para sua condição social, se dará um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar”.

A seguir são analisadas as respostas à segunda questão do instrumento. Nessa questão foram fornecidas 12 respostas possíveis à seguinte pergunta: “Quais os motivos da sua opção pela docência?” (os sujeitos podiam selecionar até três alternativas). A Figura 2, apresentada na forma de frequências relativas, traz um resumo do conjunto de respostas fornecidas a esse questionamento.

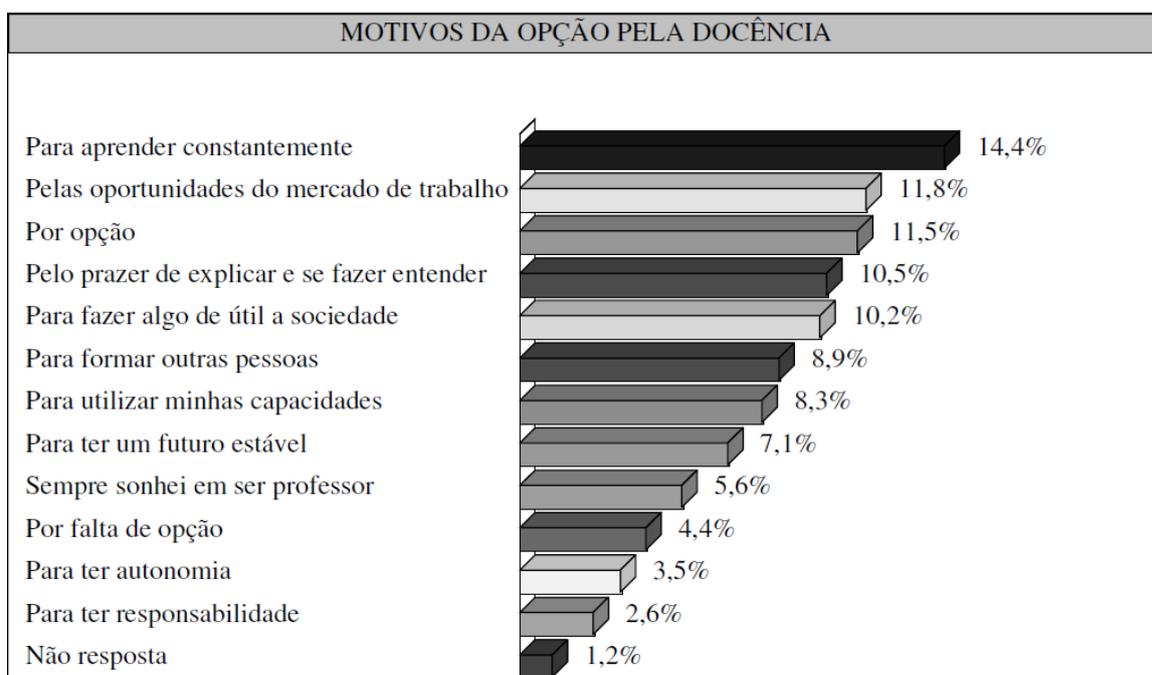


Figura 2: Frequência relativa das respostas quanto aos motivos da opção pela docência

Fonte: Dados da pesquisa

Agrupando-se as cinco respostas de maior frequência relativa num único conjunto, verifica-se que elas explicam aproximadamente 60% dos motivos que levaram os sujeitos a optar pela docência. Isso indica que, diante da dispersão dos fatores diversos que poderiam contribuir e até determinar a opção pelo ofício a ser desempenhado, os sujeitos se veem pressionados a justificar coerentemente essa escolha. Essa dispersão na informação, associada à pressão à inferência, faz com que os sujeitos focalizem suas respostas naqueles elementos que, além de justificar a sua escolha, garantam um posicionamento social reconhecido, devido a determinados privilégios que o ofício escolhido poderia lhes proporcionar (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Desse modo, dentre as 12 opções fornecidas, que poderiam justificar a opção de cada um dos sujeitos pesquisados em cursar uma licenciatura, a resposta mais escolhida foi: “Para aprender constantemente”. Para 158 dos licenciandos, o aprendizado constante representou o principal fator motivador para a escolha profissional, demonstrando que uma parcela considerável destes sujeitos (27%), tem consciência de que curso de graduação não marca o fim do aprendizado docente, mas apenas lhes fornece as bases técnicas, didáticas e pedagógicas para a uma inserção inicial nesse ofício.

Confirma ainda a existência de um entendimento de que o professor necessita estar em constante formação, que ao longo do percurso profissional deve frequentar cursos de atualização e de capacitação, os quais lhes proporcionarão uma parte da aprendizagem que necessitam para atuarem como professores. De acordo com Tardif (2011), a profissão

docente propicia esse “aprender constantemente”, pois o professor constrói saberes diariamente, por meio tanto da sua prática profissional, como também pelas oportunidades de socialização que este exercício diário proporciona. Sendo assim, o papel social desempenhado pelo professor está relacionado tanto à construção, quanto à disseminação do conhecimento disponível e que, por este motivo, há a necessidade de estar constantemente atualizado.

Pode-se dizer que o aprendizado constante, configura-se como algo positivo para os sujeitos que, vivendo numa sociedade chamada “do conhecimento”, vislumbram o ofício de professor como uma boa oportunidade de participação ativa na disseminação daquilo que tem um grande valor social, ou seja, o conhecimento.

Ao mesmo tempo, essa opção reforça a imagem de responsabilidade individual do professor no processo de ensino-aprendizagem, já identificada anteriormente.

O segundo ponto de focalização está sobre as “oportunidades do mercado de trabalho”, que se configurou como motivo para que 129 licenciandos escolhessem cursar a licenciatura na qual estavam matriculados, o que representa aproximadamente 22% dos sujeitos da pesquisa. Este fator parece estar diretamente relacionado ao contexto no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, que se caracteriza por oferecer maiores oportunidades de emprego formal no setor de serviços, no qual se incluem também os serviços educacionais.

Na sociedade contemporânea, permeada pelas forças de uma economia neoliberal, em que as leis de mercado tendem a ditar as normas e na qual quase tudo o que existe (objetiva e simbolicamente) se transforma em produto comercializável, o trabalho é também uma mercadoria. Para que um indivíduo se insira ativamente nesse mercado, ele necessita de uma “bagagem” cultural, composta de conhecimentos especializados e atuais. Esses fatores parecem influenciar de maneira significativa nas escolhas profissionais dos jovens, uma vez que a formação em nível superior deverá lhes garantir as condições necessárias para que se sobressaiam competitivamente.

A opção (entendida como escolha não condicionada) pelo curso de licenciatura se apresenta ainda como uma possibilidade de (re)construção de uma identidade positiva, ao fazer algo útil à sociedade, podendo essa utilidade estar associada ao prazer de explicar e se fazer entender. É por meio da educação que esses indivíduos vislumbram essas possibilidades identitárias, pois formar outras pessoas pode ser algo muito positivo para esses sujeitos e, para alcançar esse empreendimento, deverão aprender constantemente. A falta de opção foi fracamente escolhida (4,4% das respostas) como motivo para escolha de um curso de licenciatura. De acordo com Arroyo (2011, p. 126 e 127) as condições de

vida dos sujeitos estão presentes nas suas escolhas e as condicionam, pois “não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível”, uma vez que “[...] as possibilidades ou não de estudo sem trabalho vivenciadas desde a educação fundamental têm uma força socializadora sobre as possibilidades e limites de escolhas profissionais”. Esse dado demonstra que uma pequena parcela dos sujeitos tem consciência das limitações impostas por suas condições sociais na opção em cursar uma licenciatura.

Da mesma maneira, uma pequena parcela dos licenciandos considera que sua opção pela docência se deve à autonomia, assim como à aquisição de responsabilidades inerentes à profissão. Quando solicitados a indicar os motivos da sua escolha por uma licenciatura, apenas 3,5% das respostas recaíram sobre a opção Para ter autonomia e 2,6% sobre Para ter responsabilidade como os motivos principais que levaram os sujeitos a optar pela docência. Esses dados demonstram que a maioria dos sujeitos pesquisados não considera que a docência possa assegurar-lhe autonomia profissional, tampouco consideram que as responsabilidades que assumirão sejam atrativas.

Os dados apresentados até aqui proporcionam uma visão geral dos motivos que levaram os sujeitos a optar pela docência. Contudo, não fazem distinção quanto ao curso no qual estavam matriculados. Por meio da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), apresentada na Figura 3, é possível perceber que existem diferenças que se correlacionam com os cursos nos quais os licenciandos estavam matriculados.

Note-se que a AFC, aqui representada apenas em seus dois primeiros eixos ou fatores, explica mais de 55% da variância nas respostas, o que já é significativo nesse tipo de análise e permite avançar algumas conclusões sobre as respostas dos licenciandos.

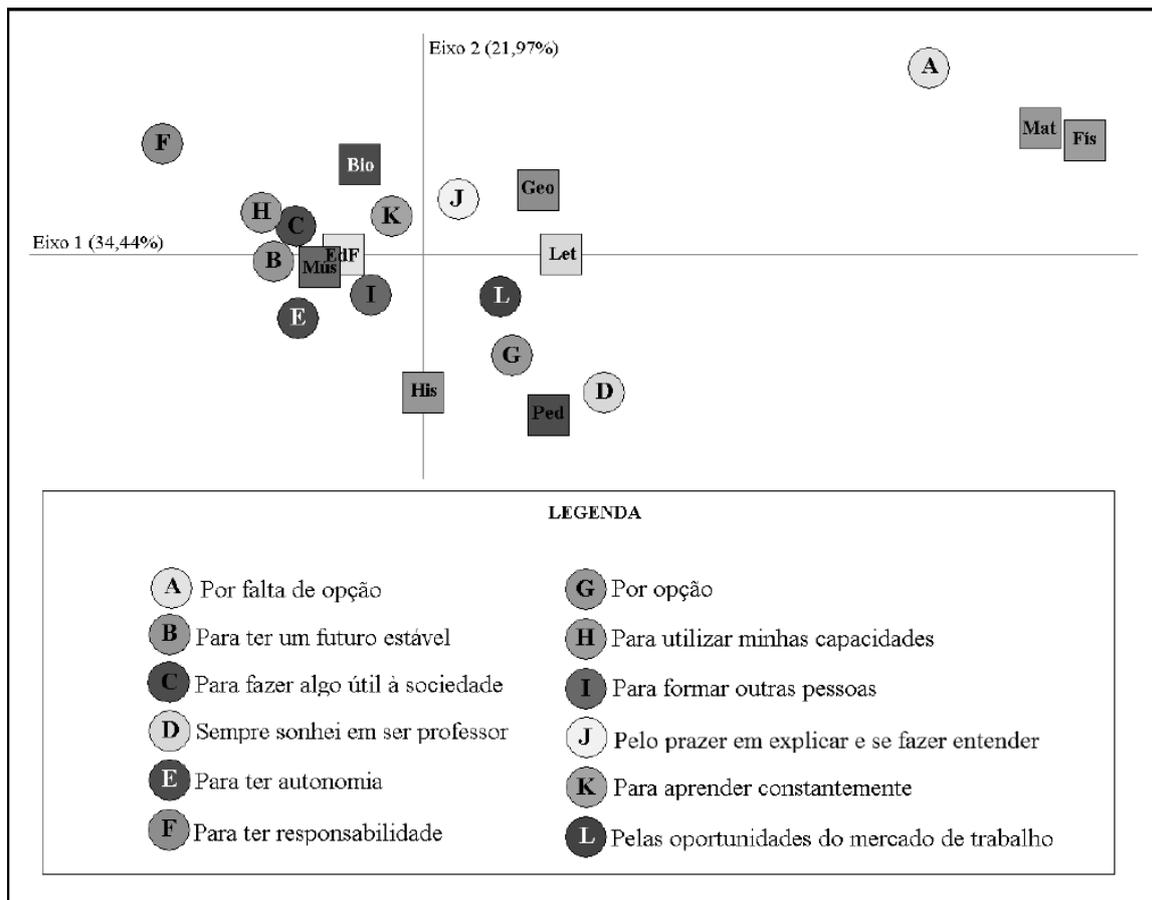


Figura 3: AFC entre os cursos e os motivos da opção pela docência

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha da docência por falta de opção está diretamente relacionada com os motivos que levaram os acadêmicos matriculados nos cursos de Matemática e de Física a optar por ser professor, como demonstrado graficamente na Figura 3. Os principais motivos que levaram os acadêmicos dos cursos de Educação Física e Música a optar por um curso de licenciatura estão relacionados à oportunidade desses sujeitos usufruírem de um futuro estável, associado à possibilidade de fazerem algo útil à sociedade, a partir de suas contribuições como formadores de outras pessoas.

Os acadêmicos dos cursos de Biologia escolheram a docência preferencialmente pelas oportunidades oferecidas pela profissão, para que o professor aprenda constantemente. O prazer em explicar e se fazer entender está entre os principais motivos que levaram os acadêmicos de Geografia a optarem pela docência. A opção (deliberada, não condicionada) pela docência foi o principal motivo que levou os estudantes matriculados no curso de História a escolherem a docência como sua futura profissão. As oportunidades do mercado de trabalho estão correlacionadas com os motivos da escolha pela docência, feita pelos acadêmicos matriculados no Curso de Letras.

A distribuição espacial dos dados apresentados na Figura 3 demonstra, ainda, que os acadêmicos matriculados no Curso de Pedagogia se identificam fortemente com a docência, pela proximidade do curso (Pedagogia) com os motivos sempre sonhei em ser professor (D) e por opção (G). Isso demonstra que além de a docência ser o sonho profissional da maioria desses sujeitos, cursar Pedagogia foi uma escolha feita de maneira deliberada, ou seja, dentre tantas outras opções, essa era profissão que a maioria dos sujeitos matriculados nesse curso perseguia.

Esses dados vão ao encontro do estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), no qual as autoras demonstram que mais de 65% dos acadêmicos matriculados nos cursos de Pedagogia no Brasil escolhem esse curso porque desejam exercer a docência. As autoras demonstram também que, em média, em outras sete licenciaturas (Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química), 49% dos acadêmicos afirmaram que a escolha pela docência foi motivada porque realmente almejavam desempenhar as funções docentes.

Avaliando globalmente os resultados, poder-se dizer que as representações sociais foram construídas a partir de ancoragens tipicamente psicossociológicas. De acordo com Deschamps e Moliner (2009), uma ancoragem psicossociológica inscreve os conteúdos representacionais no posicionamento simbólico dos indivíduos dentro de um campo social dado, nesse caso as relações de formação docente.

Por meio do processo de ancoragem, ocorre internalização de um objeto que, embora seja significativo ao grupo, está carregado de informações, as quais o tornam estranho e, de certa forma, perturbador. A internalização, de acordo com Berger e Luckmann (2011), consiste no processo de apreensão, por parte do indivíduo, de algo que lhe é externo, ou seja, é tornar subjetivo o objeto que se apresenta na sua forma concreta. Esse processo ocorre por meio da integração do objeto exterior aos esquemas conceituais que o indivíduo formou anteriormente, ao longo de sua vida.

Inicialmente, essas representações estruturam a construção da imagem do objeto “docência”, baseando-se nas condições relacionadas à falta de reconhecimento e à desvalorização social. Essa imagem faz com que a opção pela docência se configure como contraditória e ao mesmo tempo ameaçadora aos licenciandos, justamente por não lhes propiciar uma identidade pessoal e social valorizada (DESCHAMPS e MOLINER, 2009). Isso faz com se apresente aos sujeitos pesquisados como um objeto que não causa uma atratividade que tenha a mesma intensidade de sua utilidade ou beleza.

Considerações finais

Parcela considerável da socialização secundária dos indivíduos ocorre no interior das instituições escolares, em interação direta com os professores. A partir desse período de interação entre o aluno e o professor, em que ambos estão inseridos em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, surgem potencialidades para a formação de crenças, valores e conhecimentos sobre o objeto “ser professor”. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 124) afirma que “[...] a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização [...]”, uma vez que as imagens que formamos deles nos acompanham desde as primeiras aprendizagens.

Ainda que a licenciatura seja o processo de formação inicial do professor, não se pode ignorar que, ao iniciar esse curso, o acadêmico traz consigo as RS sobre o “ser professor” que construiu em sua trajetória de vida. Essas RS são construídas durante o período de escolarização a partir das experiências e das interações do sujeito enquanto aluno. Se, porventura, o licenciando está participando de um processo de formação continuada, as representações sociais formadas sobre o objeto “ser professor” possivelmente terão como base suas próprias experiências enquanto professor. Em ambos os processos de formação, os alunos carregam consigo esquemas conceituais sobre o objeto em questão, construídos a partir das suas experiências e interações sociais, como aluno, como professor ou como ambos (aluno e professor).

A decisão de cursar uma licenciatura possui um potencial transformador da relação sujeito (licenciando) e objeto (“ser professor”), pois essa decisão possivelmente mudará os interesses sobre aspectos do objeto, aumentando com isso sua complexidade simbólica. Durante o curso de formação, essa complexidade tende a aumentar ainda mais, uma vez que os sujeitos confrontar-se-ão com novos e diversos conceitos, teorias, contextos e situações educacionais. Esse aumento de complexidade do objeto faz com que ele se torne estranho e mesmo ameaçador perante as RS formadas anteriormente pelos sujeitos, as quais lhes proporcionavam uma imagem estável e coerente.

O “ser professor” necessitará, então, de uma recontextualização e ressignificação, para que possa ser integrado a alguma categoria ou conceito que seja familiar aos licenciandos (ancoragem). Essa recontextualização proporciona uma dupla transformação, pois ao mesmo tempo em que ela transforma esse objeto, permitindo que ele seja abstraído para o sistema cognitivo dos sujeitos, transforma também a categoria ou o conceito no qual se baseou. Assim, essa imagem do objeto “ser professor”, mais complexa e ameaçadora,

é transformada e integrada aos esquemas conceituais historicamente construídos pelos sujeitos (ancoragem). Esses esquemas são também transformados, com o intuito de integrar a nova imagem, estratégias relacionadas com o prazer que a profissão pode lhes oferecer, tanto no sentido de um aprendizado constante, como pelas oportunidades que são oferecidas ao professor no concorrido mercado de trabalho, bem como pelas possíveis contribuições que os mesmos podem oferecer, enquanto professores, para uma melhoria do processo ensino/aprendizagem.

A opção em cursar uma licenciatura se configura como um momento de conflito cognitivo, pois os sujeitos se deparam com uma situação dual, na qual a sociedade lhes fornece indícios objetivos de que a docência é um ofício desvalorizado e carente de reconhecimento. No entanto, as condições sociais, econômicas e culturais em que esses sujeitos se encontram, solicitam-lhes uma urgência na tomada de uma decisão, que crie possibilidades de um reposicionamento enquanto pessoa e profissional ou, como diriam Bourdieu e Passeron (2011), uma “retradução”. Poucos sujeitos, porém, identificam-se com a docência, pois apenas uma pequena parcela afirmou que ser professor era o sonho antigo que estavam realizando.

Por conseguinte, a condição de dissonância cognitiva na qual os sujeitos se encontram, quando da opção pela docência, precisa ser reduzida por meio de estratégias, que lhes possibilitem não somente justificar essas escolhas, mas também reforçar suas identidades. Essas estratégias se explicitam nas suas justificativas, pois suas escolhas profissionais se baseiam nas possibilidades de aprendizado constante oportunizado pela profissão docente, associadas às oportunidades que o mercado de trabalho pode oferecer. Consideram que esses aprendizados e essas oportunidades podem lhes dotar de capacidades para a melhoria do ensino, transformando o trabalho docente em algo que pode lhes proporcionar prazer.

Ao se deparar com as características dicotômicas do objeto “ser professor”, os licenciandos verificam que este pode se representar como ameaçador para as suas identidades pessoais e sociais. Esse estranhamento inicial frente ao objeto se deve ao fato de que ele se insere num campo complexo, permeado por forças diversas, muitas vezes antagônicas, as quais o empurram em várias direções. Por meio da manipulação simbólica das forças atuantes sobre o objeto, os sujeitos reduzem essas ameaças, transformando-o em algo familiar a partir da criação de uma imagem coerente para ele.

O objeto “ser professor”, que se apresentava inicialmente como uma ameaça para o grupo, sofre transformações a partir das focalizações realizadas por esses sujeitos, que reduzem a sua complexidade e o ancoram psicossocialmente em fatores relacionados à

utilidade social da docência. Essas ancoragens dão estabilidade à imagem idealizada de um professor, a qual se caracteriza pela centralidade desse sujeito no processo educativo, sendo dinâmico e atualizado, um profissional que se autovaloriza e possui um elevado compromisso com a educação.

A objetivação do “ser professor” se produz a partir de antinomias, ou seja, com base em dois modelos antagônicos de professor. O primeiro deles representando o modelo real, que provavelmente os sujeitos criaram a partir das suas experiências como alunos, durante os anos em que frequentaram a Educação Básica. Trata-se de um modelo de professor tradicional, que não gosta do seu trabalho, dotado de uma série de características negativas, como a falta de criatividade, o despreparo intelectual e emocional. Tais características negativas desse primeiro modelo são negadas, a fim de produzir uma nova imagem, um novo modelo ideal de professor, que é dinâmico, interativo, atualizado, espontâneo e possuidor de uma série de outros atributos, que o transformam num ser quase mítico.

Referências

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 12, n. 2, p. 205-214, jul.-dez. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.

APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. São Paulo, SP: Forense Universitária, 2005.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2010*. Brasília: INEP/MEC, 2012a.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Risco e Representação Social. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). *Gestão de Organizações Públicas e Privadas: Uma Abordagem Interdisciplinar*. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 103-141.

CHAMON, E. M. Q. O. *Formação e (Re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada*. São Paulo: UNICAMP, 2003. 117 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

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

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-71.

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

HEWSTONE, M. Representações sociais e causalidade. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 217-237.

HILL, M. O. Correspondence analysis. In: KOTZ, S.; JOHNSON, N. L. (Eds.). *Encyclopedia of Statistical Sciences*. New York: John Wiley, 1982. v. 2, p. 204-210.

JOVCHELOVICH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEME, L. F. *Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 187-225.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise: sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. TV Escola – Programa Salto para o futuro. Entrevista com Antônio Nóvoa, 2001. Disponível em:

<<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa>>. Acesso em: 07/01/2017.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Nuances, v. III, p. 5- 14, set. 1997.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral. *Informações municipais de Santarém: SEPLAM-CIAM*. Santarém, 2010. 44 p.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento do cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia Social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 57-502.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Submetido em 12/0/2017, aprovado em 05/12/2017.