

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Formação e Profissionalização Docente

Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR PARTILHADAS POR
LICENCIANDOS A PARTIR DE IMAGENS DE PROFESSOR

Natal - Rio Grande do Norte

2008

Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR PARTILHADAS POR
LICENCIANDOS A PARTIR DE IMAGENS DE PROFESSOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria do Rosário de Fátima de Carvalho

Natal - Rio Grande do Norte

2008

Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR PARTILHADAS POR
LICENCIANDOS A PARTIR DE IMAGENS DE PROFESSOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria do Rosário de Fátima de Carvalho - UFRN
Orientadora

Prof^a Dr^a Clarilza Prado de Souza - PUC/SP
Examinador externo

Prof. Dr. Luís Carlos Sales - UFPI
Examinador externo

Prof^a Dr^a Erika dos Reis Gusmão Andrade - UFRN
Examinador interno

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade - UFRN
Examinador interno

Natal, ____ de _____ de 2008

Aos meus pais Ignês (in memorian) e José.

Ao meu companheiro Wilson,
aos meus filhos Marcella e Fábio,
ao meu neto Íthalo Guilherme.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e presença constante em todos os dias de minha vida;

Aos meus familiares, pelo apoio em todos os momentos e, sobretudo, nesse;

A todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, na construção desse estudo;

Aos Professores Doutores, participantes da Banca Examinadora, Clarilza Prado de Souza/PUC/SP, Luís Carlos Sales/UFPI, Maria da Graça Bompastor Dias/UFPE (suplente), Érika dos Reis Gusmão Andrade/UFRN, João Maria Valença de Andrade/UFRN e Maria da Conceição F. B. S. Passeggi/UFRN (suplente), pelas sugestões finais para o aperfeiçoamento do trabalho;

Às Universidades Federais do Piauí e do Rio Grande do Norte, pela oportunidade de qualificação profissional;

A todos que compõem o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como aos professores das disciplinas;

Às Professoras Doutoradas, Pollyanna Jericó Pinto Coelho/UFPI e Josélia Saraiva e Silva/UFPI, pelo acolhimento amigável e dedicação fraterna;

À Professora Doutora Cleânia Sales Silva/UFPI, pela disponibilidade na leitura do trabalho e pelas observações feitas;

À Professora Mestre Francisca de Fátima Lima/CEFET-Te, pela colaboração na versão do resumo para a língua inglesa;

À Professora Maria Figueiredo Reis pela correção gramatical;

Aos licenciandos, pela receptividade no momento da construção dos dados secundários e, aos professores das Escolas e Universidades, por permitirem o uso de suas fotografias como instrumento metodológico.

RESUMO

Esta investigação teve como objeto de estudo o professor, cujo objetivo foi conhecer e analisar as representações sociais (RS) de professor, partilhadas por licenciandos, a partir de imagens desse profissional (fotografias de professores em diversos níveis escolares e redes de ensino). Buscou-se evidenciar o processo de (des)valorização por que passa a profissão docente, procurando, especificamente, captar possíveis relações existentes entre tais RS e os reflexos nas atitudes destes estudantes acerca da própria formação e exercício profissional. A coleta de dados foi realizada na Universidade Federal de Piauí-Teresina, junto a 165 licenciandos (15 por curso), com a aplica o de entrevista semi-estruturada, mediada por agrupamentos iconográficos (SALES, 2000, 2007), configurando-se como um alargamento metodológico dos estudos realizados por Roazzi (1995). Para a análise dos dados quantitativos, utilizou-se a fun o *Factor Analysis*, disponível no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e para os procedimentos analíticos dos dados qualitativos, procedeu-se a uma análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial (BARDIN, 1977). Recorreu-se   Teoria das RS (MOSCOVICI, 1978) para a interpreta o dos dados, e a dos Signos (PEIRCE, 1995), na compreensão dos processos de decodifica o dos signos presentes nas fotografias trabalhadas. Evidenciou-se que os licenciandos perceberam a profissão docente inserida em uma escala hierárquica de valores (positivo/negativo), relacionada, diretamente, com a rede escolar e o nível de ensino em que o professor atua. A grande maioria dos licenciandos comunga RS de professor de conteúdo negativo, consolidando as RS hegemônicas acerca da desvaloriza o social do professor, embora alguns deles imaginem-se, no futuro, inseridos entre os professores mais valorizados, mostrando serem as RS orientadoras de atitudes positivas e negativas acerca do professor. A existência de RS que mobilizam atitudes dos entrevistados em sentidos opostos, em rela o ao professor, evidenciou a necessidade de estudos posteriores que utilizem uma metodologia mais focada para apreender outros fatores de motiva o que os licenciandos demonstraram ter para com o curso que escolheram, além dos inferidos pelas RS apreendidas nesta investiga o, como têm para estabelecer uma correla o entre as RS de professor (positivas e negativas) e o nível socioeconômico dos entrevistados que a partilham. Tais dados mostraram-se necessários uma vez que a literatura sinaliza para uma rela o entre o curso escolhido e o nível socioeconômico do candidato, e que as condi oes objetivas dos candidatos às licenciaturas estão relacionadas às esperanças subjetivas que o seu grupo fornece.

Palavras-chave: Educa o. Forma o de professor. Representa oes sociais. EBAI.

ABSTRACT

This investigation had the teacher as object of study, whose objective was to know and analyze the teacher's Social Representations (SR) shared by undergraduates, as from images of this professional (teachers' photos of several levels and school systems). It was searched out the process of depreciation or estimation, in which the teaching profession has been passing, trying to catch, specifically, possible existing correlations among such SR and the reflections in the attitudes developed by these students about their own development and professional practice. The data collection was carried out at the Federal University of Piauí - Teresina with 165 undergraduates (15 from each course). It was applied a semi-structured interview, mediated by iconographic grouping (SALES, 2000, 2007), outlining a methodological widening of the studies fulfilled by (ROAZZI, 1995). It was used the function *Factor Analysis*, available in the SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for the analysis of the quantitative data, and it was proceeded a content analysis through the categorical analysis technique (BARDIN, 1977) for the analytical procedures of the qualitative data. It was resorted to the SR theory (MOSCOVICI, 1978) for the data interpretation and the Theory of Signs (PEIRCE, 1995) in the understanding of the decodification processes of signs that were present in the photos worked. It became evident that the undergraduates perceived the teaching profession inserted in a hierarchical scale of values (positive/negative), directly related to the school system and the teaching level, in which the teacher works. Most undergraduates share teacher's SR of negative content, consolidating the hegemonic SR about the teacher's social depreciation, although some of them imagine themselves, in the future, inserted among the teachers more appraised, showing that the SR orientate the positive and negative attitudes about the teacher. The presence of SR that mobilize the interviewers' attitudes in opposite senses related to the teacher, offer evidence of the necessity of future studies that can use a methodology more focused to understand other motivation factors that the undergraduates give evidence of having to the course they have chosen, besides the ones inferred by the SR caught in this investigation, as well as to establish a correlation between the teacher's SR (positive and negative) and the social economic level of the interviewers that share them. Such data revealed itself necessary since the literature signalizes for a relation between the course chosen and the applicant's social-economic level, and that the applicants' objective conditions to the licenciature courses are related to the subjective hopes that their group supplies.

Key-words: Education. Social Representations. Teaching Development. EBAI.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu comme sujet d'étude l'enseignant, dont l'objectif a été connaître et analyser les représentations sociales (RS) de l'enseignant, partagés par des étudiants universitaires à partir des images (photographies de professeurs de plusieurs niveaux et différentes écoles). On a cherché démontrer le processus de dévaluation pour qui passe la profession de professeur, en cherchant, en particulier, capter quelques corrélations qui existent entre tels RS et les reflets dans les attitudes développés par ces étudiants à propos à la formation même et sur l'exercice professionnel. La cueillette des données a été réalisée à l'Université Fédérale du Piauí – à Teresina, avec 165 étudiants universitaires (15 par cours), à travers de l'utilisation d'une interview semi-structurée, allié à des groupements iconographiques (SALES, 2000; 2007), on se configure comme un élargissement méthodologique des études réalisés par Roazzi (1995). Pour l'analyse des données quantitatives on a utilisé la fonction *Factor Analysis*, disponible au SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) et pour les procédures analytiques des données qualitatives on a fait une analyse des contenus, à travers d'une technique d'analyse de catégories (BARDIN, 1977). On a recouru à la théorie des RS (MOSCOVICI, 1978) pour l'interprétation des données, et à la Théorie des Signes (PEIRCE, 1995), à la compréhension des processus de décodage des signes présents dans les photographies travaillées. On a vu que les étudiants ont aperçu la profession d'enseignant insérée dans une échelle hiérarchique de valeurs (positif/négatif), laquelle a montré une relation directe avec le lieu de travail de l'enseignant (réseau et niveau d'enseignement). La plupart des étudiants partagent la RS de l'enseignant dans un contenu négatif, en consolidant les RS hégémoniques à propos de la dévaluation sociale de l'enseignant, même si quelques étudiants se sont imaginés, à l'avenir, insérés dans le groupe d'enseignants plus valorisé socialement, qu'est-ce qui montre être les RS orientatrices des attitudes positives et négatives à propos de l'enseignant. L'existence des RS que mobilisent les attitudes des interviewés en sens opposés, par rapport à l'enseignant, accentue le besoin d'études postérieures qui utilisent une méthodologie plus centrée à acquérir d'autres facteurs de motivation que les étudiants démontrent avoir au cours qu'ils ont choisi, hors les facteurs inférés par des RS vues dans cette recherche, et aussi pour établir une corrélation entre les RS d'enseignant (positives et négatives) et le niveau socioéconomique des interviewés que le partagent. Ses données montrent nécessaires à partir du moment que la littérature démontre un rapport entre le cours choisi et le niveau socioéconomique du candidat, et que les conditions objectives des candidats aux cours universitaires sont rapportés aux espoirs subjectifs donnés par son groupe.

Mots-clés: Éducation. Représentations Sociales. Formation du professeur. EBAI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (GRÁFICOS)

Gráfico 1	❖ Classificação livre	76
Gráfico 2	❖ Classificação livre (com fotos)	76
Gráfico 3	❖ Classificação dirigida	96
Gráfico 4	❖ Classificação dirigida (com fotos)	96
Gráfico 5	❖ Percentuais das fotos dos professores mais aceitos pelos licenciandos para desenvolver o processo educacional dos seus futuros filhos	116
Gráfico 6	❖ Percentuais das fotos dos professores menos aceitos pelos licenciandos para desenvolver o processo educacional dos seus futuros filhos	121
Gráfico 7	❖ Percentuais das fotos dos professores que os licenciandos acham que ganham mais	127
Gráfico 8	❖ Percentuais das fotos dos professores que os licenciandos acham que ganham menos	129
Gráfico 9	❖ Percentuais das fotos dos professores convidados para trabalhar em uma hipotética escola dirigida pelos licenciandos	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	❖ Caracterização dos sujeitos pesquisados	71
Tabela 2	❖ Categorias analíticas da classificação livre	81
Tabela 2.1	❖ Categorias analíticas relacionadas ao eixo representacional <i>local de trabalho do professor</i>	83
Tabela 2.2	❖ Categorias analíticas relacionadas ao eixo representacional <i>o próprio professor</i>	88
Tabela 3	❖ Percentuais da classificação dirigida (por local de trabalho)	98
Tabela 4	❖ Categorias analíticas da classificação dirigida	103
Tabela 5	❖ Professores que os licenciandos gostariam para seus futuros filhos	116
Tabela 6	❖ Professores que os licenciandos não gostariam para seus futuros filhos.....	121
Tabela 7	❖ Professores que ganham mais	128
Tabela 8	❖ Professores que ganham menos	129
Tabela 9	❖ Como os licenciandos se vêem como professor no futuro	134
Tabela 10	❖ Como as outras pessoas vêem os licenciandos como professor no futuro	140
Tabela 11	❖ Perfil dos professores convidados a atuar em uma hipotética escola dirigida pelos licenciandos	146
Tabela 12	❖ Valor que a sociedade atribui ao professor.....	149
Tabela 13	❖ Causas da desvalorização do professor na sociedade.....	152

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO HISTÓRICO EM QUE SE FORJAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROFESSOR	19
2.1 Apresentação do capítulo	19
2.2 Sobre a temática do professor	19
3 BASE TEÓRICA USADA NA INTERPRETAÇÃO DO OBJETO	31
3.1 Apresentação do capítulo	31
3.2 Base teórica investigativa	31
4 BASE CONCEITUAL PARA A LEITURA SEMIÓTICA DAS FOTOGRAFIAS	46
4.1 Apresentação do capítulo	46
4.2 Justificando a utilização da fotografia na construção dos dados secundários	46
4.3 Sobre os estudos semióticos	48
4.4 Da definição e divisão dos signos	51
4.5 Da leitura dos códigos relacionados ao vestuário e ao cenário	56
5 CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO DO OBJETO	58
5.1 Apresentação do capítulo	58
5.2 Tipo de investigação, objeto e base empírica	58
5.3 O meio usado para a construção dos dados secundários	59
5.4 Procedimentos de realização e seleção das fotografias	60
5.5 Caracterização dos instrumentos metodológicos	61
5.6 O Procedimento de Classificações Múltiplas: notas esclarecedoras	63
5.7 Como aplicar o Procedimento de Classificações Múltiplas	65
5.8 As técnicas de análise usadas no Procedimento de Classificações Múltiplas	66
5.9 A construção dos dados secundários	67
5.10 Recorte empírico	70
5.11 Sujeitos	70
5.12 Procedimentos analíticos usados na investigação	72
6 RESULTADOS DA ATIVIDADE DE CLASSIFICAÇÃO LIVRE	74
6.1 Apresentação do capítulo	74
6.2 Análise estatística dos agrupamentos de fotos da classificação livre	74
6.3 Análise das categorias que emergiram da classificação livre	80
6.3.1 Análise das categorias relacionadas com o eixo representacional <i>local de trabalho do professor</i>	83
6.3.2 Análise das categorias relacionadas com o eixo representacional <i>o próprio professor</i>	88

	12
7 RESULTADOS DA ATIVIDADE DE CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA	95
7.1 Apresentação do capítulo	95
7.2 Análise estatística dos agrupamentos de fotos da classificação dirigida	96
7.3 Análise das categorias que emergiram da classificação dirigida	103
8 RESULTADOS DA ENTREVISTA: o julgamento dos professores	114
8.1 Apresentação do capítulo	114
8.2 Dos procedimentos de análise da entrevista	115
8.2.1 Aceitação e rejeição dos professores	115
8.2.2 Posição socioeconômica da profissão de professor	126
8.2.3 Modelo de professor ideal	133
8.2.4 Critérios legitimadores da profissão de professor na sociedade	145
8.2.5 O valor atribuído ao professor na sociedade	148
9. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	159

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, notadamente a partir do século XX, cresceram as pesquisas voltadas para a formação do professor, seja propondo reformulação nos currículos dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, seja para analisar modelos de formação pedagógica e novas perspectivas de ensino, como também para refletir acerca dos efeitos causados pelas modificações nesse campo, em decorrência de leis, decretos, estatutos e pelas mudanças econômicas e sociais.

Com relação à realidade portuguesa, vários são os autores que se interessam por questões relacionadas mais diretamente com o professor. Nóvoa (1991), por exemplo, mostra-se interessado em compreender os dilemas atuais da profissão docente, sugerindo como base para a discussão o processo histórico de profissionalização do professorado e Esteve (1991) estuda a situação dos professores, mostrando que, historicamente, as mudanças sociais transformaram, sobremaneira, o seu trabalho, sua imagem social e o valor social atribuído à educação.

No que se refere aos pesquisadores brasileiros, alguns investigam o declínio do prestígio social que a profissão de educador vem sofrendo, gradativamente, entre diversos pontos igualmente relevantes (BOAVISTA, 1996); uns se interessam por aspectos relativos à ascensão e queda do professor (PESSANHA, 2001); o desencanto e o abandono do magistério (LAPO; BUENO, 2003); outros procuram conhecer, a partir do imaginário dos professores, os sentidos, instituintes e instituídos, da profissão docente (NARVAES, 2004) e, também, discutir a instituição da atual imagem do magistério (FERREIRA, 2004).

Um certo número de trabalhos direciona-se para a dimensão psicossocial das questões relativas ao professor. Em nível local e nacional, pode-se citar Alves-Mazzotti et al (2004), que procuraram identificar as representações sociais (RS) da identidade profissional docente de professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro; Lima (2006) que objetivou conhecer as RS que os professores de inglês do ensino básico partilham acerca do aluno de escola pública em Teresina, entre outros. Porém, poucos são os estudos que colocam o aluno como foco de atenção. Como exemplo, têm-se autores como Monteiro (2005) que refletiu sobre a questão da formação inicial dos professores e a profissão docente a partir dos alunos e suas RS; Sales e Lopes (2006) que buscaram compreender o modo como vai se constituindo a docência como profissão a partir da análise da trajetória escolar de licenciandos e do estudo das RS que eles partilham sobre a profissão docente.

Apontando para um outro enfoque, o estudo de Sales (1996), acerca da relação “Estudo, Trabalho e Mobilidade Social”, enfatiza as interações entre as expectativas profissionais de adolescentes e seus prováveis limites escolares, procurando verificar, também, se tais limites são influenciados por uma possível queda no valor de troca da educação. O autor obteve, a partir de dados empíricos, uma classificação que mostrava o prestígio social das vinte e quatro profissões trabalhadas, entre elas a de professor, tendo como referência o nível escolar atribuído pelos sujeitos e o nível de dificuldade que os entrevistados julgavam ser necessário para trabalhar em tais profissões. Entre os seus achados, o autor constatou a existência de RS de professor e que estas variavam conforme o contexto social do sujeito pesquisado, sinalizando para uma tendência à hierarquização dentro dessa profissão. Tal achado deveria ser aprofundado em estudos posteriores, tendo em vista que nem todas as RS de professor apresentam um mesmo conteúdo representacional. Às vezes, tais representações podem partilhar um conteúdo negativo e outras, um conteúdo positivo.

Tendo por base essa literatura mais centrada no professor, percebeu-se que sua imagem é associada a um profissional pouco valorizado socialmente, cuja prática pedagógica agrega valores como “desgastante” e de “baixo retorno econômico”. Ou seja, o que é repassado na sociedade acerca do professor remete para um profissional cuja imagem é articulada a sacrifício, dedicação e pouca remuneração, o qual se posiciona aquém das profissões detentoras de poder econômico e social. Há, nessas pesquisas, um consenso acerca da desvalorização social do professor. Tal consenso acerca desse profissional é partilhado socialmente, caracterizando-se, portanto, como representações hegemônicas e de conteúdo negativo, o que, talvez, leve alguns desses profissionais a se identificar em locais públicos como Sociólogos, Historiadores, Matemáticos etc, ao invés de se apresentar como professores.

Assim, com o propósito de desenvolver um estudo acerca do professor, em uma dimensão psicossocial, e com a intenção de aprofundar os achados de Sales (1996), procurou-se observar um dos principais problemas com que se confronta este profissional: a (des)valorização da sua profissão. Para isso, colocou-se o licenciando¹ como sujeito da pesquisa por acreditar que tal reflexão se mostra pertinente e relevante em um contexto de formação, configurando-se, dessa forma, como um problema significativo da investigação científica. A pretensão foi adentrar-se nas particularidades das RS de professor que os licenciandos partilham, pois, pressupôs-se que, se o licenciando comunga uma RS de

¹ Para esta investigação, usa-se o termo licenciando para se referir ao professor em formação dos diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí.

professor, a qual aponta este profissional como desvalorizado socialmente, isso pode trazer reflexos negativos na própria formação acadêmica desse futuro professor e, conseqüentemente, no seu exercício profissional. E, caso contrário, se o licenciando partilha de RS de professor com conteúdo positivo, em que ele visualiza alguns segmentos dessa profissão como valorizados socialmente, isso pode contribuir positivamente na forma como ele conduzirá sua formação acadêmica, com reflexo na sua prática docente no futuro.

Nesse sentido, o objetivo geral da investigação foi conhecer e analisar as RS de professor, partilhadas por licenciandos da UFPI, a partir de imagens (fotografias) desse profissional nos diversos níveis escolares e redes de ensino. Especificamente, averiguar possíveis relações existentes entre tais representações e os reflexos nas atitudes dos licenciandos acerca da própria formação e exercício profissional. A relevância da investigação mostrou-se, portanto, pela perspectiva de ampliar o campo de estudo sobre a formação de professor porque a maioria das pesquisas, que se teve acesso, focava a atenção mais no professor formado e/ou em formação continuada.

Tendo em vista que o objeto da investigação é multifacetado/fugidio, utilizou-se um recurso metodológico mediado por fotografias - EBAI² (SALES, 2000; 2007) para a construção dos dados secundários, o qual contribuiu para a mobilização das RS de professor que os licenciandos partilham, bem como para a apreensão dos seus conteúdos. Tal recurso é derivado do PCM³ (Procedimentos de Classificações Múltiplas), uma técnica de investigação que procura romper com as restrições apresentadas pelos procedimentos e técnicas tradicionais (Entrevista, Questionário, Grelha de Repertórios, Técnica de Classificação “Q”, Escala de Avaliação Baseada no Diferencial Semântico) e que pode ser utilizada como um quadro de referência para conduzir e analisar entrevistas qualitativas, conforme descreve Roazzi (1995).

² Em sua investigação acerca da identificação e compreensão das leituras que o prédio escolar - enquanto signo arquitetônico e produto de representações sociais - suscita em indivíduos de diferentes grupos sociais, Sales (2000) desenvolveu um recurso metodológico que possibilitou aos sujeitos classificar os prédios escolares, permitindo o acesso aos conteúdos das representações sociais que orientavam os sujeitos nessa classificação. Para a constituição deste procedimento técnico-instrumental o autor se valeu de recursos iconográficos (fotografias) de prédios escolares, contemplando os diversos estilos disponíveis na arquitetura das cidades de Teresina-PI e Natal-RN com o objetivo de captar dados e informação de natureza subjetiva relacionadas ao valor simbólico do prédio escolar, denominando-o de “Entrevista Baseada em Agrupamentos Iconográficos” - EBAI (SALES, 2007). Este recurso, inspirado em Roazzi (1995), pode ser utilizado como estímulo visual na construção dos dados secundários por meio da aplicação de entrevista, quando é possível representar, por meio de fotografias, o assunto ou tema investigado.

³ Roazzi (1995, p. 5) afirma que esta abordagem metodológica “representa não somente uma estratégia de compromisso para realizar entrevistas em contextos do mundo real, mas também uma forma alternativa para que os sujeitos expressem seus próprios construtos e conceituações de mundo”, que acontece quase sem a interferência do pesquisador e focaliza a atenção mais no conteúdo da entrevistam em detrimento do procedimento em si. Para outros esclarecimentos acerca do PCM, ver o capítulo 5.

A construção dos dados secundários deu-se por meio de uma primeira atividade classificatória (livre) com as fotos, a qual gerou os agrupamentos iconográficos usados como mediação iconográfica na aplicação de uma entrevista semi-estruturada, finalizando-se com uma segunda tarefa classificatória (dirigida) com as mesmas fotos. O processo classificatório das fotos reflete o sistema conceitual próprio a cada indivíduo, ou seja, este ato enfatiza a construção ativa da realidade, refletida no modo único de as pessoas construírem o mundo e atribuir-lhe significados (ROAZZI, 1995), à semelhança do que Moscovici (1978) considera ser a representação: um processo que torna intercambiáveis a percepção e o conceito, pois eles se engendram e se afetam, reciprocamente.

Portanto, foi de fundamental importância conhecer a forma como os licenciandos conceituam estas categorizações para se compreender como eles apreendem a realidade ao seu redor, especificamente no que se refere às RS de professor. O conhecimento de tais representações possibilitou acessar os sentidos e significados mais particulares que servem de referência aos licenciandos na apreensão da realidade e de atuação nela, isto é, o universo simbólico que permeia o processo de (des)valorização do professor na sociedade, atualmente.

Considerando-se que as RS são uma forma de conhecimento particular que tem como uma de suas funções a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, adotou-se, para viabilizar a investigação, a Teoria das RS (MOSCOVICI, 1978), como referencial teórico adequado para se apropriar, analisar e interpretar, através da própria fala dos licenciandos, as crenças, os conceitos, as idéias, as explicações, as particularidades das RS de professor que eles partilham, uma vez que, de acordo com a função constitutiva da realidade que as representações possuem, elas são, alternadamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. E para compreender o processo que os licenciandos realizaram de decodificação e interpretação dos signos presentes nas fotografias, recorreu-se à Teoria dos Signos (PEIRCE, 1995).

As descrições detalhadas das etapas desenvolvidas na investigação são apresentadas nos dez capítulos que compõem o trabalho. Assim, o capítulo 1, introdução, expõe, de forma sintética, as idéias que propiciaram a construção do trabalho.

Como forma de ajudar no entendimento do processo de (des)valorização da profissão docente procurou-se, no capítulo 2, compor o percurso histórico em que se forjam as RS acerca do professor. Para isso, tomou-se por base autores que discorrem sobre o professor, as RS de professor e suas imagens construídas na sociedade, entre outros pontos igualmente relevantes para o desenvolvimento da investigação.

Ao abordar a temática do professor em uma dimensão psicossocial, levou-se em consideração que os sentidos partilhados por licenciandos da UFPI, acerca do professor, representam uma outra e nova forma de ver o processo formativo docente. Nesse sentido, a Teoria das RS de Moscovici (1978) mostrou-se o referencial teórico adequado para captar e interpretar o universo simbólico dos sujeitos pesquisados. No capítulo 3, são apresentados aspectos dessa teoria de abrangência dos fenômenos psicológicos e sociais.

No capítulo 4, expõe-se a base conceitual para a leitura semiótica das fotografias, usadas como instrumento metodológico mobilizador de RS, contribuindo para o alargamento das fronteiras metodológicas dos estudos sobre RS, realizados por Roazzi (1995). Também, comenta-se acerca da Teoria dos Signos (PIERCE, 1995), utilizada para ajudar na compreensão dos processos de decodificação dos signos presentes nas fotografias de professor.

Com o objetivo de relatar os caminhos percorridos na investigação do objeto, delimita-se, no capítulo 5, inicialmente, o tipo da investigação, objeto e a base empírica, em seguida, o meio usado para a construção dos dados secundários, a seleção das fotografias, a caracterização dos instrumentos metodológicos, além dos procedimentos de construção dos dados secundários e dos analíticos.

Para uma apreensão mais centrada e detalhada das etapas de classificação das fotos (Livre e Dirigida), optou-se por apresentar, primeiramente, esses resultados para, em seguida, expor os referentes à entrevista. Assim, estão expostas, no capítulo 6, a análise estatística dos agrupamentos de fotos e a análise de conteúdo, feita a partir das justificativas dadas, pelos licenciandos, à formação desses agrupamentos, juntamente com os gráficos bidimensionais gerados da atividade de Classificação Livre. Essa primeira atividade classificatória, usada na construção dos dados secundários, envolveu dois momentos: (1) a formação dos grupos de fotos e (2) verbalização/justificação desses agrupamentos, os quais compreendem o julgamento dos professores, a partir das leituras semióticas que os licenciandos fizeram das fotos, apoiados em suas RS de professor, deixando à mostra o modo como eles representam o professor.

No capítulo 7, expõem-se a análise estatística dos agrupamentos e a análise de conteúdo das justificativas à formação dos grupos, referentes à atividade de Classificação Dirigida, bem como os gráficos bidimensionais gerados a partir dela. A realização dessa atividade classificatória aconteceu com as mesmas dezesseis fotos, usadas anteriormente no primeiro procedimento, porém, desta vez os entrevistados seguiram um critério pré-estabelecido para a formação dos agrupamentos de fotos: quatro locais de trabalho do

professor (escola pública, escola particular, universidade pública e universidade particular). Este procedimento compôs-se, também, de dois momentos: classificação associativa das fotos e verbalização das justificativas à formação dos grupos que, juntos, envolveram o julgamento do professor.

A aplicação da entrevista mediada pelos agrupamentos iconográficos, obtidos na classificação livre, deu-se a partir de situações hipotéticas com vistas a captar as manifestações dos sujeitos, relacionadas aos valores, às crenças, às idéias, ou seja, às RS de professor, objetivando a ampliação do universo de informações acerca do professor. O tratamento dos dados, seguindo os ensinamentos de Bardin (1977), e a análise e interpretação destas manifestações, à luz da teoria moscoviciana, são mostrados no capítulo 8.

Buscou-se, no capítulo 9, intitulado Considerações Conclusivas, responder às questões norteadoras desta investigação. Para isso, retomam-se as discussões apresentadas nos dois capítulos anteriores, encerrando-se o processo investigativo e, por fim, expõem-se as contribuições do estudo ao campo de formação docente e na ampliação das fronteiras metodológicas dos estudos em RS. Para finalizar, as Referências Bibliográficas do processo investigativo constam no capítulo 10.

2 PERCURSO HISTÓRICO EM QUE SE FORJAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO PROFESSOR

2.1 Apresentação do capítulo

Nesta investigação, teve-se como objeto de estudo o professor, observado por licenciandos da UFPI, cujo objetivo foi captar as representações sociais (RS) de professor que esses estudantes partilham, evidenciando-se o processo de (des)valorização da profissão docente.

Para compor e entender o contexto em que se forjam as RS de professor, fez-se um breve percurso histórico nesse campo, evidenciando-se os aspectos investigados na pesquisa relacionados à valorização do professor. Nesse percurso, foram consultados vários autores, como por exemplo: Esteve (1991), Nóvoa (1991), Costa (1995), Paiva; Junqueira; Muls (1997), Pessanha (2001), Damis (2002), Santos (2002), Scheibe (2002), Vieira (2002), Lapo; Bueno (2003), Ferreira (2004).

2.2 Sobre a temática do professor

Dentre os autores que forneceram os elementos para um entendimento histórico acerca do professor e do processo de desvalorização da profissão docente, Costa (1995, p. 81) afirma que, no período compreendido entre o final do século XVIII e as décadas de 30-40 do século XX, na sociedade europeia, a profissão de professor era mais valorizada socialmente, principalmente nos anos que antecederam à primeira guerra mundial. As duas guerras mundiais, na verdade, desencadearam essa desvalorização, dando início ao movimento conhecido como desescolarização, que ao desmistificar o modelo escolar, “ainda fornece subsídios à crítica da imagem de professor portador e distribuidor de conhecimentos” (COSTA, 1995, p. 81). A autora afirma que os estudos nessa área são mais fortemente desenvolvidos após a segunda metade do século XX, uma vez que o período pós-guerra demandou uma análise mais aprofundada no setor educacional. Assim, surgem, no século em referência, linhas de pesquisa que se ocupam em analisar e interpretar a ocupação docente, sob diferentes perspectivas e múltiplos referenciais conceituais e valorativos.

A esse respeito, Pessanha (2001) investigou, em seu trabalho de tese, o Professor Primário: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às “classes médias”⁴ com o objetivo de estudar a sua atuação em sala de aula e as múltiplas determinações presentes nessa atuação. Porém, ampliou esse percurso porque evidenciou a necessidade de encontrar e analisar tais determinações na atuação do professor dentro da própria sociedade, para não perder de vista a totalidade.

Ao refletir e analisar estudos que descreviam o cotidiano dos professores primários e da escola normal, em várias regiões brasileiras, detectou que não eram apenas coincidências as semelhanças captadas nas descrições fornecidas pelos sujeitos pesquisados. Tal achado demandou uma análise das causas relacionadas a essas aparentes “coincidências”. A partir da reflexão teórica, a autora constatou a presença de determinações de classe que necessitavam de aprofundamento. Assim, “considerando que as determinações de classe são sempre produtos históricos, assim como as próprias classes”, Pessanha (2001, p. 11) procurou verificar quem, historicamente, participou da composição da categoria dos professores primários no Brasil.

A autora constatou que tanto as análises históricas realizadas no país por Demartini (1984) e Paixão (1991), quanto os estudos descritivo-analíticos de Pereira (1969), Gouveia (1965), Mello (1982) mostram os professores como pertencentes às “classes médias”, tendo como indicadores a origem social, profissão e renda dos pais e dos maridos. Compartilham desse ponto de vista ela mesma e autores como Cabrera e Jaén (1991), Montoya (1991), Albano (1987), Collins (1989), Apple (1987).

Utilizando-se de informações fornecidas por Catani (1991) e Demartini (1984), ela acrescenta que os professores de São Paulo, do século XX, provavelmente, surgiram tanto entre os aristocratas empobrecidos, quanto entre os pobres que queriam se livrar do trabalho manual, degradante, ligado à escravidão recente. A autora evidencia que os professores primários têm estado vinculados, historicamente, às “classes médias”, movimentando-se dentro de suas frações. Desse modo, tais profissionais foram, historicamente, recrutadas, no século passado, entre mulheres pertencentes às camadas mais pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade e, posteriormente, entre as filhas de famílias consideradas de “classe média”. Já nas décadas de 40, 50 e 60, do século XX, o quadro das recrutadas passou a ser

⁴ O termo ‘classes médias’ aparece, ao longo do trabalho de Pessanha (2001), sempre entre aspas devido ao fato de essa terminologia ter sido considerada pela banca examinadora de sua tese como a mais consensual, porém, não a mais adequada. A origem das ‘classes médias’ está ligada aos processos de industrialização, urbanização e ampliação da área de serviços e do setor público (trabalho não manual), ausentes, no Brasil, até o século passado, conforme detalha a autora no seu estudo teórico-histórico, por ela própria caracterizado.

entre as famílias que tinham como chefe de família pessoas que executavam trabalhos não-manuais e se enquadravam entre os que possuíam renda familiar alta. Já na década de 70, elas faziam parte das famílias mais pobres dessa mesma classe social.

Com base nos dados históricos acerca da trajetória do professor primário, sujeito histórico concreto, Pessanha (2001) revela que os primeiros fotogramas deste filme mostraram a categoria com uma face feminina, de “classes médias” tanto pelo tipo de trabalho (não manual), quanto pela origem familiar. Ela comenta que o magistério primário foi se tornando o nicho ideal para as mulheres das “classes médias” urbanas no Brasil, nas últimas décadas. Porém, segundo a autora, dados mais recentes indicam que houve uma mudança nessa postura e que são as frações mais baixas da população que aspiram a ter professores primários na família, cujos indicadores econômicos estão entre as camadas mais pobres da população.

Pessanha (2001) comenta que a descrição dos vários tipos que compõem a nova “classe média”, com base nas categorias weberianas de propriedade, mercado, renda, *status* e poder, inclui o professor na referida classe, cujo prestígio profissional tem sofrido uma queda ao longo dos tempos. De acordo com os dados dessa pesquisa, apesar de os professores inseridos no *College*⁵ serem considerados como possuidores de um prestígio mais elevado, tal profissão não se mostra um atrativo para os filhos das famílias cultas.

A esse respeito, Esteve (1991, p. 105) comenta que, outrora, o trabalho dos professores gozava de um “elevado *status* social e cultural”, em que o saber, a abnegação e a vocação eram referendados, passando, hoje, a prevalecer o critério econômico. Em países como a Inglaterra e França, devido a outras opções profissionais, já se pode antever um processo de escassez pela opção docente como conseqüência da desmotivação salarial dessa profissão. Alguns fatores como a falta de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho da profissão docente contribuem para um desgaste nas perspectivas de futuros professores virem a exercer a docência, associados às constantes situações de violência por que passam as instituições escolares. Além disso, vários são os estudos que apontam para o fato de o professor ter que se deslocar para vários outros locais de trabalho para complementação de sua renda salarial.

Ao discutir sobre a “Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil”, Damis (2002) tece comentários sobre a exigência social da escola e de profissionais qualificados para exercer suas funções, explicando que em nenhum outro momento ela foi tão

⁵ O *Cóllege* faz parte das séries iniciais do Ensino Secundário na França, conforme equivalência de níveis dos sistemas brasileiro e francês de educação (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003).

evidenciada. Foi no século XX que essas exigências de qualificação profissional cresceram, tornando-se objeto de críticas e pronunciamentos oficiais, sendo que tais problemas afetam, também, a formação docente.

Nesse sentido, Ferreira (2004, p. 111) comenta, em artigo que trata do “Magistério, Mídia e Imagem: o jogo das expectativas”, que ser professor já foi motivo de orgulho tanto repassado para os membros desta categoria, quanto para a sociedade que os tratava com distinção. Em meio à crise por que passa o magistério, o autor chama a atenção para o fato de que a própria sociedade e alguns professores, mesmo não intencionalmente, contribuíram para que essa desvalorização estivesse vinculada, exclusivamente, à questão salarial. Será que, questiona-se o autor, somente um aumento nos salários do professor restitui o prestígio e o *status* perdido da categoria, uma vez que existem outras categorias, como a de médico, que também tiveram seus salários deteriorados e nem por isso se consideram desprestigiados?

A forma como a questão da remuneração do magistério vem sendo discutida, principalmente pela mídia, pode estar associado, segundo o autor, a dois outros grandes problemas que permeiam o sistema educacional há bastante tempo: abandono em massa da profissão e a instituição e a manutenção de uma imagem que aponta para um magistério desvalorizado socialmente. São problemas que necessitam de um aprofundamento constante. O objetivo de Ferreira (2004), nesse estudo, foi aprofundar aspectos relacionados à instituição e a manutenção de uma imagem que aponta para um magistério desvalorizado para discutir, especificamente, a participação dos próprios professores no processo de desvalorização social por que passa o magistério. Para abordar o problema, Ferreira (2004) apoiou-se em sua pesquisa de mestrado, cujo título é “Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor” (1998), em que procurou compreender, a partir de todas as referências feitas ao magistério, no dia 15 de outubro, no Jornal do Brasil, como aconteceu, no campo simbólico, o processo de perda de prestígio e de *status* social do magistério. Assim, é com base na imagem veiculada na mídia que o referido autor construiu o seu texto, o qual está dividido em duas partes. A primeira parte trata da “Imagem do magistério na mídia: o deslocamento de sentido atribuído à atividade docente” e expõe as modificações que a imagem do professor, veiculada pela imprensa escrita nos últimos 60 anos, sofreu. Na segunda parte, intitulada “Magistério e Imagens: o jogo das expectativas”, o autor aborda o modo como o próprio professor vem contribuindo para a instituição da atual imagem do magistério.

Na análise que realizou nos periódicos nacionais, em revistas de entretenimento e interesse geral, jornais etc, Ferreira (2004) afirma que ocorreu um deslocamento de sentido no

modo como a sociedade e o professor associam sua atividade, passando, no dizer do autor, “simbolicamente” a transitar entre o sagrado (santo, anjo, herói, prestigiado), mais precisamente entre 1940 a 1960, e o profano (comum, desprestigiado), a partir dos meados de 60. Ele faz referência a uma matéria publicada no *Jornal do Brasil*, datado de 15/10/1967, em que, pela primeira vez, o próprio professor fala de sua situação, ou seja, antes ele era considerado sacerdote/santo e, agora, estava reclamando por melhores salários.

Esta atitude é considerada como o marco das mudanças de sentido que, a partir de então, começaram a ocorrer com relação à atividade exercida pelo professor, contribuindo, assim, para a “dessacralização da imagem de professor”, segundo Ferreira (2004, p. 120). O referido autor comenta que o professor, ao lutar, pessoalmente, conforme matérias publicadas em jornais, de todas as formas e em todos os espaços por melhores salários, pedindo apoio à sociedade, porém autodenominando-se sem profissão, com vergonha de sua categoria, autorizou a instituição de uma imagem desvalorizada socialmente, vinculada à pobreza. Que tal atitude foi uma espécie de autoflagelo, em que até mesmo o professor pesquisador, cuja remuneração é diferenciada, assumiu esse discurso. Na verdade, essa questão ainda precisa ser mais discutida e analisada, pois não é o fato de cobrar a remuneração devida que autoriza a desqualificação da categoria.

Com o avanço da sociedade capitalista, orientado pelas idéias liberais, surgem, por volta da primeira metade do século XX, os estudos acerca do trabalho docente, visto como de caráter prescritivo, sob cujas perspectivas a escola e a sociedade mantêm, entre si, uma relação positiva, ou seja, a escola prepara o indivíduo para ser aproveitado pela sociedade. No entanto, após a segunda guerra, essa relação vai se modificando e tanto o ideal de escola que prepara o indivíduo para as demandas sociais, quanto o prestígio docente ficam bastante comprometidos. Assim, “em crise de identidade profissional, os docentes são levados a redefinir seus papéis e funções em uma sociedade de transformação que questiona seus valores” (COSTA, 1995, p. 84).

Ao identificar as RS de professor, Alves-Mazzotti et al (2004) retoma a discussão acerca da identidade do professor, das precárias condições, materiais e humanas, existentes nas escolas e do aumento das responsabilidades atribuídas a esse profissional. Porém, estes autores defendem que a transformação da realidade educacional não se faz apenas com novas idéias, mas pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos profissionais nela envolvidos.

Santos (2002), ao discutir sobre a identidade docente e a realidade profissional, afirma, com base em estudos desenvolvidos no campo da formação docente, que os

profissionais da Educação Básica se identificam mais com suas áreas de conhecimento do que como docentes, considerando o magistério como atividade provisória. Assim, o professor de História prefere se apresentar como Historiador a dizer que é professor, da mesma forma que fazem os professores de Física, Química, Engenharia, Medicina etc. Para ela, o motivo está na pouca valorização do trabalho docente e na perda de prestígio social do professor, não deixando de lado a organização dos currículos dos cursos de formação dos docentes que ressaltam mais os saberes dos conteúdos que o próprio conhecimento pedagógico desses profissionais. Citando Dubar (1997), a autora comenta que são vários os professores que se identificam mais com a sua formação do que com o trabalho que executam, mesmo que exista uma distância entre ambos, uma vez que a primeira lhes confere maior distinção social. Como agravante desse quadro, Esteve (1991) adverte, com base em estudos realizados em diferentes países, que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática cotidiana.

No que se refere à presença da mulher no magistério, Costa (1995) afirma que a inserção da mulher nesse quadro profissional (final do século XIX) apresenta-se como um fator que também contribuiu para uma desvalorização relativa da profissão, tendo em vista que o salário feminino era considerado suplementar e não renda familiar.

Dados revelam que, em pleno século XIX, a mulher ainda não podia ter acesso à educação elementar, o que veio a ocorrer em 1827, com restrições aos níveis mais avançados. O surgimento da primeira escola normal se dá em 1835 (Niterói), a segunda em 1836 (Bahia) e uma outra em 1846 (São Paulo), sendo que esta última era apenas para rapazes. Contudo, ao final desse século, o magistério já era ocupado por homens e mulheres, representando para estas um alto prestígio, uma vez que os índices gerais de escolarização na sociedade da época se mostravam baixo. Nesse período, as características do trabalho docente parecem próximas do profissionalismo, caso seja considerada a autonomia e a auto-regulação das escolas normais. Há, no campo de saber desses professores, o domínio de conteúdos e métodos, a existência de uma ética e a concepção dessa ocupação como sendo de uma preparação específica e vocacional (COSTA, 1995).

Com a reorganização da Escola Normal, a partir de 1871, a mulher passa a ter acesso à educação básica. No entanto, o currículo de formação de professores já incluía uma diferenciação no que era adotado para as professoras, devido ao fato de que o “curso normal não era visto apenas como preparação para a docência, mas também, como um bom preparo para a futura mãe de família”, ou seja, passa a ser estabelecida a relação magistério-domesticidade (COSTA, 1995, p. 139).

A pesquisa da autora aponta para um afastamento dos homens do magistério, à medida que aumenta o número de mulheres nesse contingente, fornecendo a essa ocupação as características intrínsecas àquelas, ou seja, docilidade e falta de competitividade. Ressalta a existência de uma “associação inequívoca entre o declínio do *status* e do prestígio social do magistério”, a partir da inserção feminina nesse contexto. A autora comenta que o homem passou a ocupar apenas os cargos de gestão, organização e controle da docência, evidenciando um “processo elitista e discriminatório”, que deixa à mostra as “lógicas do patriarcado”. Para reforçar suas idéias, apóia-se no relato de Larson (1988) sobre a profissionalização dos professores nos Estados Unidos: “para uma ocupação lograr elevado *status* e reconhecimento social, ela não pode ser povoada por grupos socialmente desprestigiados, como era o caso de mulheres e negros, no início do século XIX” (COSTA, 1995, p. 140).

Pessanha (2001) constatou, em seu trabalho sobre o professor primário, que o magistério primário era um setor monopolizado pelas mulheres, desde os tempos da República: dos 633 professores existentes na cidade de São Paulo, em 1917, o percentual de mulheres neste contingente atinge 87,0%. Este percentual remete à suposição de que, para a sociedade, esta é uma profissão que se apresenta adequada para as mulheres que precisam trabalhar, como no caso de famílias que sofreram uma queda em sua posição social, por exemplo, com a crise do café em 1929. Assim, os salários advindos dos serviços prestados por uma professora pertencente a tais famílias passaram a ser uma solução para esse impasse.

Um outro ponto importante na reflexão que a referida autora, de vinculação marxista, faz acerca da incursão da mulher no magistério, refere-se ao fato de que o período de 1930 (revolução) a 1964 (golpe de estado) “demarca, simbolicamente, os limites históricos da preparação para o desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil” (PESSANHA, 2001, p. 81) e, assim, “como o capital procura extrair o máximo da mais-valia do trabalhador, economizando trabalho vivo, através do uso da tecnologia, para seguir a lógica da acumulação, o Estado procura baratear o custo de seus serviços” (PESSANHA, 2001, p. 101), cuja solução parece ter sido, segundo a autora, a contratação de mão-de-obra barata, pelo menos com relação à Educação.

Com base nessa perspectiva marxista de análise, ela sugere a interpretação da feminização do magistério como tendo sido um processo anterior ao desenvolvimento do capitalismo monopolista nos países em que este movimento ocorreu antes. No Brasil, este fato ocorreu durante o processo de ascensão das “classes médias”, as quais forneceram a mão-de-obra para o Estado. A referida autora enfatiza que tal processo foi acompanhado da construção de uma representação de que ensinar relaciona-se ao universo feminino, uma vez

que são as mulheres detentoras de qualidades como paciência, meiguice, instinto maternal. “Qualidades que as habilitariam, e não os homens, a seguir a profissão [de professor] só permitida aos ‘falidos na vida’ e... às mulheres. Das “classes médias”, é claro!” (PESSANHA, 2001, p. 102). Para as mulheres de famílias que já ultrapassaram seus problemas financeiros, ser professora primária apresenta-se como tarefa subalterna, por isso, deixada para as camadas mais baixas.

Em sua reflexão acerca do professor primário, a autora afirma que não se trata de um projeto histórico de classe de tais famílias, mas que concorda com a posição de Bourdieu, quando ele considera que, pelo menos, no caso das “classes médias”, existem “estratégias familiares” e não projetos políticos.

Apoiando-se em Collins (1989), Pessanha (2001) acrescenta uma outra dimensão que vem se somar ao quadro do magistério tido como profissão feminina. Trata-se do fato de os homens se posicionarem em setores de produção material e das relações de produção de uma empresa, enquanto as mulheres se engajam na produção e consumo da cultura, apenas em tarefas desempenhadas na entrada da empresa, tais como secretárias, recepcionistas, ou seja, em cargos que controlam o acesso dos homens à empresa. Nessa linha de pensamento, Bandeira e Mendes (2007, p. 99) comentam, com base nos resultados dos estudos que realizaram na área de educação, por volta dos anos de 1960, que a presença marcante da mulher no exercício do magistério primário desencadeou, por sua vez, “uma relativa desvalorização profissional, visto que a mulher tinha um papel subserviente numa cultura essencialmente masculina”.

Em resumo, a discussão acerca da desvalorização do magistério, a partir da entrada da mulher na carreira docente, deve considerar as diferentes perspectivas políticas das décadas de 20 a 90, do século XX, que marca sua entrada no magistério devido aos espaços possíveis de conquista no mundo público, ao empobrecimento das famílias oligárquicas, à conseqüente necessidade de ingresso no mundo do trabalho e, também, pelo imperativo de formação das classes trabalhadoras, atendendo às demandas do capitalismo que abriu as portas da escola para a classe trabalhadora (popularizando a educação), reformulando o modelo formativo do ensino (perspectiva propedêutica e academicista) para uma formação destinada ao ingresso qualificado no mundo do trabalho. Desse modo, tal mudança interfere nas exigências formativas dos professores das séries iniciais, desqualificando o profissional aí inserido, juntamente com esse nível de ensino.

Como parte desse debate, o trabalho de Scheibe (2002), acerca da construção da trajetória das concepções e das políticas de formação de professores, mostra-se relevante

porque vem acrescentar dados referentes à desvalorização social e desprofissionalização dos docentes no Brasil. Quanto à desvalorização social dessa categoria ao longo dos tempos, Scheibe (2002) constatou a

[...] manutenção das precárias condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infra-estrutura para o exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, a qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil [...] (SCHEIBE, 2002, p. 47).

A partir do estabelecimento da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96), a área da educação se deparou com a tentativa de imposição de um novo modelo de formação de professores em que essa formação, embora de nível superior, é desvinculada do ensino universitário, que abrange a pesquisa e a produção do conhecimento, ou seja, constitui-se em uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior. Esse modelo descarta o curso de pedagogia no Brasil por supor que, com o tempo, este perderia suas funções, desresponsabilizando as universidades pela formação de professores. Essa tentativa, porém, não se consolidou.

Segundo essa linha de pensamento, tem-se, conforme Scheibe (2002, p. 55), que no interior das universidades, ao longo da história, “cultivou-se uma tradição de desqualificação no que se refere aos profissionais atuantes nas faculdades de educação e, também, dos professores que elas formam” (Pedagogia, Licenciatura e Pós-Graduação).

[...] Esta tradição foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação etc; consolidando-se representações de descrédito da educação e dos seus profissionais [...] (SCHEIBE, 2002, p. 55).

Tais representações, segundo Scheibe (2002), reforçam a idéia de que a produção do conhecimento e a formação do professor têm que acontecer de maneira uniforme, sem uma ruptura entre eles. Nesse sentido, a autora posiciona-se contra a concessão de políticas de formação aligeiradas, fora do espaço universitário, pois elas contribuem para desvalorizar ainda mais o professor, porém concorda com uma articulação entre as Universidades, o MEC, a secretaria estadual e municipal, no sentido de realizar programas direcionados

especificamente para atender a demandas emergenciais de certas regiões e grupos de professores.

Nessa discussão, acerca das concepções e das políticas de formação de professores, Vieira (2002) comenta o aprofundamento da dimensão teórica como um aspecto importante, porém este não deve ser considerado o único. Nesse sentido, chama a atenção para as mudanças globais que têm exercido influência sobre as condições locais e, conseqüentemente, sobre a educação, gerando impactos maiores ou menores para as políticas de formação. Aponta para uma articulação entre fatores de ordem econômica que incidem, também, sobre a vida social, tais como a globalização, a redefinição das formas de organização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais, como modificadores do cenário mundial e local.

No que se refere ao primeiro item, globalização, a autora ressalta que esta impôs novos requerimentos de qualificação profissional, desencadeando mais e maiores cobranças para os trabalhadores assalariados, incluindo-se aí os professores. No entanto, evidencia Vieira (2002), tais cobranças não asseguram uma correspondência com as condições de estabilidade alcançada pela categoria.

Quanto ao segundo item, redefinição das formas de organização do Estado, Vieira (2002) comenta que ele é apontado como reflexo das mudanças globais na educação. Evidencia que, em decorrência dos desdobramentos do processo de globalização, o Estado passa a delegar, a outros setores, “encargos que tradicionalmente lhe diziam respeito”, em que uma dessas manifestações é a incapacidade do setor público de proporcionar uma expansão do ensino (VIEIRA, 2002, p. 27). Para exemplificar, comenta que, apesar do aumento no número de ofertas de matrículas no contexto brasileiro da educação básica, o mesmo não ocorreu no ensino superior. Por outro lado, houve um considerável desenvolvimento no setor privado desse nível. E com relação a recentralização de definição de políticas educacionais pela União, os municípios e estados passaram a executar o que é estabelecido em âmbito federal.

Nessa linha de pensamento, acredita-se, como sugere Nóvoa (1991, p. 28), que o movimento associativo dos docentes exerceu um papel fundamental nos alicerces da profissão docente, na medida em que consolidou o estatuto de funcionário dado aos professores. Essa categoria é uma das mais numerosas das sociedades contemporâneas, o que dificulta as inovações que possam ser feitas para a melhoria do seu estatuto socioeconômico e, também, a presença de professores que não investem em sua melhoria profissional, prejudicando o conjunto da categoria. Nóvoa (1991, p. 28) defende a idéia de “dotar a profissão docente de mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito

e na qualidade”, tendo em vista que essa profissão inicia, ao final do século XX, a reconquista de novas energias e fontes de prestígio. No que se refere a mecanismos de seleção e de diferenciação para o ingresso na carreira docente, à semelhança do que existe nos cursos de licenciatura plena em Educação Artística e no de Educação Física, estes podem servir, quem sabe, para reduzir uma visão idealizada da prática de sala de aula para os futuros professores. São direcionamentos e decisões que precisam ser analisadas sob os mais diversos ângulos e perspectivas das políticas educacionais.

Nesse aspecto, Boavista (1996, p. 127) ressalta que o “governo parece, ideologicamente, desestabilizar os espaços de possível autonomia do professor, por meio de mecanismos políticos-administrativos que inviabilizem prováveis conquistas dessa categoria”.

O estudo de Paiva e colaboradores (1997), acerca da situação do magistério carioca, evidencia a forte contradição entre o discurso em favor da educação básica e o empobrecimento dos professores de primeiro grau⁶, com efeitos sobre as possibilidades de o professor atuar como figura de identificação, facilitando a aprendizagem. O autor mostra, através dos dados coletados, a partir dos contracheques de docentes do Rio de Janeiro, a existência de uma grande oscilação nos salários desses profissionais no período de janeiro de 1979 a maio de 1996, indicando uma menor capacidade da categoria de defender sua posição relativa (salarial, de *status* e auto-estima) dentro da sociedade. Isso explica, em parte, a queda vertiginosa, segundo o autor, do número de candidatos aos cursos superiores com destino à docência. Desse modo, percebe-se que a sociedade e as mudanças que nela ocorrem, contribuem para a construção de representações acerca do professor, tendo por base os critérios sociais estabelecidos para as profissões e o contexto específico de cada época.

Levando-se em consideração que, conforme Costa (1995, p. 17), “o trabalho docente tem sido intensamente pesquisado e reinterpretado, adquirindo novos sentidos à luz de referenciais teóricos emergentes”, pretendeu-se ampliar o campo de investigação sobre a formação de professores, adentrando-se na dimensão psicossocial, tendo como fio condutor (ponto de partida) os achados de Sales (1996) e a existência de RS hegemônicas de professor, de conteúdo dicotomizado, construídas pela sociedade sobre o professor e o seu trabalho. O conteúdo dessas representações veicula que o professor tanto é associado a um profissional com relevante contribuição social, quanto é apontado como um profissional sem *status* social. A RS de professor, que o mostra como um importante agente formador dos futuros profissionais das diversas áreas, veicula a imagem de um profissional digno de respeito e

⁶ Os professores que lecionavam no “primeiro grau”, daquela época, correspondem, atualmente, aos que ministram aula no Ensino Fundamental.

admiração. No entanto, a RS de professor que o considera um profissional sem muita distinção entre as demais profissões, contribui para que muitos pais não incentivem seus próprios filhos a seguir a carreira docente, porque, para eles, ela é sinônimo de desprestígio e baixa remuneração. Assim, tais conteúdos representacionais são repassados na sociedade, fazendo com que os adolescentes escolham suas futuras profissões tendo por base, exatamente, o que é veiculado em seus contextos sociais.

Tal situação expressa muito bem o que Jodelet (2001, p. 21) afirma acerca das representações expressarem

[...] aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode estar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas [...].

Nesse sentido, focalizou-se a atenção no licenciando dos diferentes cursos de licenciatura da UFPI, pela quase inexistência de trabalhos que o colocam como sujeito de investigação, por se acreditar que é por demais relevante que ele mesmo, enquanto professor em formação, possa expressar suas particularidades acerca das representações de professor que partilha e, dessa forma, contribuir para que se compreendam as razões do seu nível de interesse ou motivação para com a sua formação. São apresentadas, a seguir, noções acerca da teoria que serviu de base para analisar o professor, a partir de uma dimensão psicossocial.

3 BASE TEÓRICA USADA NA INTERPRETAÇÃO DO OBJETO

3.1 Apresentação do capítulo

Levando-se em consideração o fato de que os sentidos partilhados por licenciandos da UFPI, acerca do professor, representam uma outra e nova forma de ver o processo formativo docente, procurou-se conhecer as crenças, as teorias do senso comum que compõem os sentidos que aqueles estudantes atribuem ao professor, ou seja, as representações sociais (RS) que eles comungam acerca desse profissional e da (des)valorização de sua profissão, observando possíveis relações entre tais RS e os reflexos que podem ter nas atitudes dos licenciandos frente ao processo formativo à futura profissão.

Esse modo psicossocial de abordar o objeto demandou a utilização de uma teoria que se articulasse por entre os níveis simbólicos de apreensão dos objetos sociais, isto é, um conhecimento que transitasse entre o social e o individual, de modo que eles se engendrassem mutuamente. A Teoria das RS, na vertente moscoviciana, mostrou-se adequada para captar o processo mental de classificação das dezesseis fotos de professor, bem como para analisar e interpretar os dados obtidos nas leituras semióticas e nas categorizações realizadas a partir das fotos. Desse modo, a mediação iconográfica subsidiou a exploração dos sistemas conceituais dos licenciandos, relacionados às RS de professor. Ao serem consideradas como “textos”, as fotos de professor suscitaram nos sujeitos pesquisados as suas idéias, as suas explicações, os seus conceitos, as suas crenças e sentidos internalizados acerca desse profissional, os quais são captados nas suas relações com o mundo, através de suas comunicações interindividuais. O item seguinte discorre sobre a base teórica utilizada na investigação.

3.2 Base teórica investigativa

Segundo Moscovici (1991), o processo de criação desta teoria originou-se do anseio demonstrado por Durkheim, Lévy-Bruhl, entre outros, no sentido de conceituar os termos “representações sociais” e os “fenômenos sociais” que, para o autor, era responsabilidade da Psicologia Social. Assim, o conceito de representação social ou coletiva surge nas ciências antropológicas e sociológicas através de Durkheim e Lévy-Bruhl. Tal conceito contribuiu na elaboração das teorias da religião, da magia e do pensamento mítico e,

de modo semelhante, para com outras teorias, como a da linguagem de Saussure, das representações infantis de Piaget e a do desenvolvimento cultural de Vigostsky.

Ao propor sua teoria, Moscovici (1999) lança mão dos seus conhecimentos acerca do pensamento social, sobre a comunicação e a semiótica⁷. Nesse caminhar, ele procura renovar e confirmar a difícil tarefa de estabelecer a especificidade da Psicologia Social, uma vez que, depois de meio século, ela ainda é trabalhada no sentido de acrescentar uma dimensão social aos fenômenos psicológicos, estes definidos, convencionalmente, como fenômenos individuais.

Sá (1996) comenta que Moscovici procura construir uma teoria que forneça as explicações sobre como os saberes gerados através da comunicação cotidiana orientam os comportamentos dos indivíduos em situações sociais concretas. Nesse sentido, as conversações apresentam-se como um dos fenômenos sociais que melhor permitem identificá-las e trabalhar sobre elas, visto que é dentro daquelas que o senso comum é elaborado, embora não seja somente naquelas que se pode detectar RS, uma vez que estas estão presentes também nas ciências, nas religiões, nas ideologias e em outras circunstâncias (SÁ, 1996).

Como a noção de RS recobre-se de diversas outras noções psicossociológicas equivalentes, como é o caso da noção de opinião (atitude, preconceito etc) e de imagem, necessário se faz tecer alguns esclarecimentos acerca da proximidade que existe entre eles, embora apenas em um sentido restrito, visto que eles são fundamentalmente diferentes. Conforme esclarece Moscovici (1978, p. 46; 48; 50), enquanto o conceito de opinião é, por um lado, “uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere e, por outro, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade”, o conceito de imagem designa “uma organização mais complexa ou mais coerente de juízos de valor, ou de avaliação”. Porém, quando fala em RS, o autor adverte que se trata de outras premissas, as quais levam em consideração que não existe uma ruptura entre o universo exterior e o universo do indivíduo/grupo, “que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum”. Nas RS, consideram-se as relações e interações entre pessoas, porém “os conceitos de imagem, de opinião e de atitude não levam em conta esses vínculos. Os

⁷ Sales (2000, p. 32), citando Santaella (1996), faz uma síntese acerca da introdução do termo semiótica, o qual surgiu, primeiramente, na filosofia a partir dos estudos do empirista inglês John Locke (final do século XVII) como o estudo dos signos em geral. No século XX, o termo foi retomado pelo filósofo e matemático Charles Sanders Peirce (USA), que não mudou sua antiga acepção, mas procurou levar o embasamento desses estudos até suas implicações como fundamentos. Nesse mesmo período, na Europa, Ferdinand Saussure (lingüista) rebatiza-o de semiologia, ciência esta que englobaria a lingüística. Desse modo, o “termo semiótica estuda todos os fenômenos culturais como se fossem signos”.

grupos são encarados *a posteriori* de maneira estática, não na medida em que criam e se comunicam, mas enquanto utilizam e selecionam uma informação que circula na sociedade”.

Moscovici (1978, p. 49) enfatiza que,

[...] se uma representação social é um ‘preparação para a ação’, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado o seu objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes [...].

O autor considera as RS como “sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que se assenta em valores e em conceitos”. Para ele, as RS não podem ser consideradas como “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas sim como “teorias”, as quais foram elaboradas com a intenção de interpretar e elaborar o real, pois elas vão além de simplesmente classificar fatos e eventos; elas “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis e admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 50-51).

O primeiro passo para a elaboração da Teoria das RS, a partir de seu conceito, pode ter sido, acredita Sá (1995), a sua estrutura de dupla natureza conceptual e figurativa, a qual é atribuída desde o início pelo seu criador. Tratava-se de atender à exigência do conhecimento propriamente psicossocial de compreender “como a representação se atualiza em uma organização psicológica particular”. Nessa perspectiva, a estrutura das RS e a estrutura do signo lingüístico mostram-se semelhantes, uma vez que ambas apresentam duas faces e estabelecem uma relação com os termos conceito e imagem. Quanto à estrutura de duas faces do signo lingüístico, ela é de natureza psíquica, em que os termos conceito e imagem são, ambos, de natureza psíquica, onde um reclama o outro. O vínculo entre eles é arbitrário, mas não tanto, pois para se fazer entender, o falante deve procurar a imagem acústica correspondente para o seu conceito dentro do que é estabelecido na comunidade lingüística para viabilizar o processo comunicacional, visto que os signos não-verbais só adquirem significado quando recorrem à linguagem verbal. Dessa forma, o signo lingüístico representa o significado (conceito) e o significante (imagem acústica) das palavras e se torna tangível pela escrita que o representa em forma de imagens convencionais, por meio de uma gramática ou dicionário.

No que se refere à estrutura de duas faces da RS, ela é de natureza psicossocial, significando que na relação sujeito-objeto não existe um corte entre o universo externo e o universo interno do indivíduo ou grupo que constrói a RS. O vínculo entre os termos conceito e imagem da RS é construído na relação do sujeito com o objeto, no intercâmbio das relações cotidianas de comunicação entre as pessoas, em que acontecem os processos de construção, elaboração e interpretação da realidade, com base nos sistemas de valores próprios da cultura em que se encontram inseridas as pessoas e da historicidade delas, com a função de contribuir para a formação de condutas, orientação na comunicação, identitária e justificatória. Porém, ao contrário do signo lingüístico, a RS pode, ou não, ser objetivada em uma imagem, ou seja, tornada quase tangível, visto que, às vezes, não é possível dar ao objeto representado o *status* de um signo. Assim, o ato de representar ocorre na simultaneidade do movimento de separação aproximação entre sujeito e objeto, quando o eu do sujeito se afasta do objeto e a ele se articula através de um símbolo. RS é, pois, um conceito psicossocial, diz Nóbrega (2001), construído e reconstruído pelo sujeito na sua relação com o objeto.

As raízes da Teoria das RS são originárias da Europa, advindas da Áustria e da Alemanha, por meio da imigração de vários psicólogos que faziam parte da Escola da Gestalt⁸, os quais forneceram os caminhos para a psicologia social cognitiva, inspirada na fenomenologia e distinta do behaviorismo positivista presente na América. Dessa forma, a Psicologia Social que se desenvolveu nos Estados Unidos, na era moderna, apresentou-se como uma forma psicológica de Psicologia Social e possuidora de raízes distintas das formas sociológicas de Psicologia Social da tradição européia (FARR, 1998).

No seu surgimento, a teoria mocoviciana tanto rompeu, quanto introduziu questões centrais para a Psicologia Social na sua vertente européia. É, pois, no rompimento com o individualismo teórico a sua grande inovação, ou seja, é no direcionamento da relação entre sujeito e objeto e na apresentação de novas possibilidades na categorização dialética entre o sujeito individual e a sociedade. Ainda na perspectiva dessa discussão, Nóbrega (2001, p. 56-58) comenta a ruptura da Teoria das RS “com a visão dicotômica” defendida por Durkheim nas suas representações coletivas, pois estas possuem leis específicas e são de uma outra natureza, diferenciada do pensamento individual, e porque exercem uma coerção sobre o indivíduo e o conduzem a pensar e a agir de forma homogênea. O saber partilhado e reproduzido dessa maneira suplanta o individual, não leva em consideração que o social é

⁸ A escola Gestalt foi fundada na Alemanha, a partir dos trabalhos de M. Wertheimer (1880-1943), K. Köffka (1871-1946) e W. Köhler (1887-1946); rejeitava o elementarismo introspeccionista que buscava resolver os mistérios do comportamento pela análise dos eventos mentais em suas partes fundamentais e passou a utilizar uma análise holística dos fenômenos psíquicos.

mutável e permeável à instabilidade das mudanças que ocorrem em nível individual. Dessa forma, a interpretação de Durkheim acerca de um social que se impõe e penetra no individual de forma estática

[...] tanto marca a falha na teoria do sociólogo francês sobre a noção das representações coletivas, assim como explica o fato de que esse conceito tenha sido negligenciado pelos estudiosos durante muito tempo [...] (NÓBREGA, 2001, p. 58).

Ao contrário de Durkheim, Moscovici interessa-se pela inovação de um social móvel que se apresenta no mundo moderno, o qual é transformado continuamente com a divisão social do trabalho e a emergência de um novo saber: a ciência (NÓBREGA, 2001, p. 60). Nesse aspecto, Moscovici (1999, p. 12) afirma que

[...] o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social. Além do mais, todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte à individualização, e de outra, à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão [...]. Sem esta noção não se pode compreender nem o dinamismo da sociedade, nem a mudança de qualquer uma das partes que a compõem [...].

Conforme Sá (1995), é desse conflito que surgem as RS e que se pode compreender a dinâmica das sociedades e as mudanças que ocorrem em qualquer de suas partes. Porém, as Ciências Sociais e a Psicologia Social, em particular, esforçam-se em negligenciar tal papel, tanto na teoria, quanto na prática, contribuindo para uma visão estática de ambos, indivíduos e sociedade.

A Teoria das RS posiciona-se contra uma epistemologia do sujeito puro e do objeto puro. Para isso, ela recupera “um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (GUARESCHI; JOVCHELOVICH, 2003, p. 19). Em outras palavras, a atividade do sujeito é central tanto quanto a realidade do mundo. Tais bases provêm da Psicologia, as quais se acham inseridas na obra de Piaget.

Na construção da teoria das RS, Moscovici (1999, p. 19) incorpora conceitos da Sociologia para o âmbito da Psicologia Social e mostra o papel central que o mundo possui na construção das RS. Ou seja, ele parte da tradição da Sociologia do Conhecimento e desenvolve uma psicossociologia do conhecimento; amplia o pensamento de Durkheim e não

esquece que “a força do que é coletivo encontra a sua mobilidade na dinâmica do social que é consensual e reificado, mas abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais que o desafiam e se necessário o transformam”.

Carvalho (2003, p. 19), ao rever os espaços da relação sujeito-objeto, tendo por base a proposta apresentada na Teoria da RS sobre a lógica dicotômica dessa relação, propõe um modelo que trabalha essa relação, recuperando a dimensão “psico” sem separá-la da dimensão “sócio”, conforme o esquema exposto a seguir: $(S \leftrightarrow [MPS] \leftrightarrow O)$ ⁹. Esse modelo inova no pressuposto do amálgama psicossocial referente ao ato de representar, em que acontece a reconstrução dos objetos e eles se tornam parecidos com quem os representa, acontecendo, ao mesmo tempo, uma identificação com eles. Sujeito e objeto encontram-se, portanto, em um contexto ativo, em que aquele se apropria da realidade e a reconstrói a partir de sistemas e de sua história. Com base nesse movimento de reconstrução da realidade, a autora enfatiza que faz sentido aceitar a existência, em uma mesma representação, de uma pluralidade de informações, oriundas de fontes diferenciadas, tais como do “universo reificado e do universo consensual, dos discursos ideológicos ou das crenças”. Apoiando-se na Teoria das RS, a autora acrescenta que o processo de reconstrução da realidade, via processo representacional, envolve dois sistemas: “o que opera em termos de associações, inclusões, discriminações” (possui as características do sistema operacional ou cognitivo) e o que “atua controlando, selecionando e verificando, de acordo com várias lógicas e regras” (possui características de um metassistema, reelaborando o material produzido no primeiro sistema). É nessa perspectiva, enfatiza a autora, que as RS “são teorias do senso comum, portanto, todas as formas de saber que circulam cotidianamente, com objetivos de intervir na realidade e não só de explicá-la” (p. 20).

Quanto aos fundamentos epistemológicos das RS, Nóbrega (2001) esclarece que Moscovici

[...] reporta-se aos estudos de Gramsci sobre o senso comum no terreno das ciências políticas; transporta-se para o campo da psicologia e apropria-se de conceitos e estabelece idéias evolucionistas quanto às lacunas existentes na teoria de Piaget sobre os processos cognitivos, além de cuidadosamente deslocar-se sobre as trilhas da sociologia seguindo e transformando o percurso do pensamento de Durkheim, demolindo as barreiras sedimentadas nos conceitos de representações individuais e coletivas, transformando-os

⁹ No esquema sugerido por Carvalho (2003, p.19), o significado da primeira letra “S” é *sujeito*, da letra “M” *mediação*, e da letra “P” *psico*. A segunda letra “S” significa *social* e a letra “O” *objeto*. A autora enfatiza que, nesse esquema, “a mediação está diferente, o que dá nova leitura às setas, tanto por recuperar a dimensão “psico” [P], quanto por não separá-la da dimensão “sócio” [S], demandando a análise psicossocial do processo representacional” [MPS].

em suporte e não os eliminando na edificação da teoria das representações sociais adequadas à compreensão do pensamento do homem da modernidade [...] (NÓBREGA, 2001, p. 64).

Nessa linha de pensamento, Moscovici (2003, p. 59) afirma que os estudos de Piaget elucidaram a “composição psíquica das representações, referente às relações sociais” e os de Freud mostraram que as RS acontecem a partir de um “processo de transformação de saberes”, explicitando a “maneira como elas são interiorizadas”. O autor atesta que tanto os estudos de Piaget quanto os de Freud e o retorno aos conceitos de Durkheim o ajudaram a entender que as RS podiam ser abordadas como fenômeno concreto para “explorar as representações vivas na imaginação dos contemporâneos que as produzem e as partilham”.

Dessa forma, o estudo das RS deve observar como o coletivo é reforçado pela dinamicidade do social, em que o sujeito abre as portas desse processo, reconstruindo-o a seu modo (MOSCOVICI, 1978). Nóbrega (2001, p. 61) interpreta que as representações são construídas em “condições socialmente desiguais, como resultado da divisão social do trabalho” e, na medida em que são partilhadas, adquirem seu caráter social, no entanto, não são homogêneas, uma vez que sua socialização se dá na heterogeneidade da desigualdade social. É essa construção cognitiva e simbólica das RS, direcionando o comportamento das pessoas, imprimindo-lhe o caráter de processo criativo, que faz com que elas se tornem uma ponte entre o mundo individual e o social, em meio a uma sociedade em contínua transformação. É nesse sentido que a elaboração de RS implica, necessariamente, um “intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud), emocionais e afetivos” (LANE, 1995, p. 60).

A disposição crítica e inovadora da teoria moscovicianiana frente às características cristalizadas da prática americana fez com que ela se tornasse um campo promissor no meio científico, pondera Sá (1996). Guareschi e Jovchelovicht (2003, p. 20) ressaltam que a teoria abriu novas possibilidades de discussão sobre o sujeito individual e a sociedade e estabeleceu “uma síntese teórica entre fenômenos que, em nível de realidade, estão profundamente ligados”, uma vez que as dimensões “cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de RS”. Para eles, a cognição está relacionada à construção dos saberes e o afeto se faz presente no caráter simbólico e imaginativo desses saberes; tanto um quanto o outro permeia as RS e encontra a sua base na realidade social. Os autores observam que a produção das RS ocorre no dia-a-dia das pessoas, “nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de

resistência e em uma série infindável de lugares sociais”. Ou seja, elas são formadas “quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórica cultural de suas sociedades”. Daí porque Jodelet (2001, p. 26) defende o estudo das RS articulado aos elementos afetivos, mentais e sociais e integrado à cognição, à linguagem e à comunicação, além de considerar as “relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir”. Nesse sentido, as RS, como “realidades vivas, têm a função de articulação de diferentes sistemas explicativos”.

Assim, tomando por base o exposto, adotou-se, para esta investigação, que as RS são:

[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. [...] Um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 26 e 28).

Autores como Roazzi, Nascimento e Carvalho (2003, p. 330) ajudam a entender que esta teoria surgiu da necessidade teórica de um instrumento conceitual de abrangência psicossocial que possibilitasse explicar os objetos sociais e como os sujeitos elaboram suas atividades cognitivas em relação a tais objetos, bem como da necessidade de esta teoria “ser um instrumento capaz de expressar o sentido das múltiplas mediações que intervêm no nível coletivo [...] e compreender a especificidade dos processos e dos conteúdos dessas mediações”. Além disso, da necessidade de estudar o homem que se preocupa com a compreensão, em aberta oposição ao pensamento behaviorista. E que todas estas perspectivas objetivam redescobrir o estudo dos processos cognitivos complexos, a importância da consciência do indivíduo, no que se refere aos estudos dos fenômenos psicossociais, como também o papel dos processos simbólicos relacionados ao comportamento, abrangendo a linguagem e todos os processos nela envolvidos.

Tendo por base que o estudo dos fenômenos psicossociais consideram as RS como processos que tornam o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, pode-se afirmar que o conceito de professor como valorizado ou desvalorizado partilhado pelos licenciandos e a percepção dessa dicotomia, engendram-se reciprocamente. A representação exprime, dessa forma, um papel na gênese da relação desta com o objeto, onde o aspecto perceptivo da representação recupera o objeto que está ausente e o torna tangível, atribuindo-

lhe uma imagem; já o aspecto conceitual atualiza as suas qualidades e o remodela conforme suas experiências. O processo de representar mantém essa oposição e se desenvolve a partir dessa dialética, envolvendo os valores e a historicidade do sujeito.

Nessa linha de pensamento, os sentidos hegemônicos atribuídos a muitos dos objetos do mundo social, entre eles o professor, pode ser decifrado/denunciado, acredita Domingos Sobrinho (2003, p. 64), quando se responde à indagação norteadora dos estudos em RS: “a partir de que condições se sabe?”. Para isso, o autor parte da existência de relações entre o conceito de poder simbólico (Bourdieu), o de signo (Peirce) e o de RS (Moscovici), enfatizando que a RS é uma “construção e expressão do sujeito”, o qual se encontra inserido em “contextos e campos sociais”, em que acontecem as “disputas simbólicas pela imposição da verdade sobre as coisas e sobre o mundo”. Nesse sentido, ele defende que as RS seriam uma “ressignificação de um sentido primeiro, [...] tornado legítimo”, visto que quando os indivíduos agem sobre um mundo regido por formas dominantes, eles o fazem com base em suas experiências passadas, mas, também, nas presentes, ressignificando-o. Porém, cada objeto da experiência do indivíduo suscita nele uma idéia que deve estar associada e, de maneira apropriada, a sua historicidade para que essa idéia se constitua em um signo. Dessa forma, Domingos Sobrinho (2003, p. 65) enfatiza que o objeto real não existe em si mesmo, visto que “resulta sempre de uma construção compartilhada de sentido” e, sendo a realidade formada por um conjunto de relações de força, este deve exercer influência na construção dos sentidos dados aos diferentes objetos do mundo social, o que deixaria à mostra, segundo o autor, o caráter indissociável entre a sociologia da cultura de Bourdieu e a teoria da dominação.

Apoiando-se na definição de cultura de Bourdieu, que a considera como “elaboração de percepções sobre o mundo, para descrevê-lo e compreendê-lo”, em que a construção de sentidos se faz através de uma “disputa de sentidos legítimos”, Domingos Sobrinho enfatiza que a construção dos sentidos dados aos objetos de uma cultura está relacionada à reprodução dos sentidos hegemônicos, bem como à submissão a esses sentidos. Para ele, tal construção está associada às estruturas objetivas que contribuem para a sua reprodução. Nessa perspectiva, infere que “o signo hegemônico, enquanto veículo de informação do poder simbólico, influencia a estrutura imagética da representação, tornando-a guia de leitura e teoria de referência para a compreensão da realidade” (DOMINGOS SOBRINHO, 2003, p. 68).

É nesse sentido que as RS captadas das experiências socioculturais dos licenciandos com o objeto professor, foram analisadas como afirmações/teorias construídas

por eles quando do processo de remodelação, reconstrução e interpretação desse objeto, levando-se em consideração que eles se encontravam inseridos em uma sociedade veiculadora de sentidos hegemônicos acerca do professor. Dessa forma, “a variedade de diligências e a defasagem que elas supõem entre o que é ‘tomado’ e o que é ‘devolvido’ ao real deixa entrever que a representação de um objeto é uma representação diferente do objeto” (MOSCOVICI, 1978, p. 58). O poder criativo das RS se mostra justamente nessa atividade em que o sujeito parte de um repertório de saberes, experiências, vocabulários, conceitos, provenientes de várias origens para retocá-los e combiná-los a seu modo. Segundo Moscovici (1978, p. 62), “os elementos que pertencem a regiões distintas de atividade e de discurso sociais transpõem-se de umas para outras, servem de signos e (ou) de meios de interpretação dos demais”. Assim, os profissionais que irão formar, intelectualmente, as futuras gerações, apoiados nas leituras semióticas das fotos de professor e nas mensagens veiculadas e consolidadas no processo de interação e comunicação social, ou seja, nas figuras e nas expressões socializadas acerca da (des)valorização social do professor, comportam-se como sujeitos ativos no processo de construção e reconstrução dessa realidade e, com base nela, tomam suas decisões. Tal movimento possibilita a captação das relações existentes entre as RS de professor partilhadas pelos licenciandos e as implicações que elas podem fornecer ao processo de formação e ao exercício da futura profissão.

O poder criativo das RS está associado às bases do seu processo de formação, as quais são fornecidas através dos conceitos de ancoragem e objetivação. Esses termos explicam as “condições de emergência/elaboração e funcionamento de uma representação”, mostrando a “imbricação e a articulação entre atividade cognitiva e as condições sociais em que ela foi construída” (NÓBREGA, 2001, p. 72). A referida autora enfatiza que a ancoragem articula-se, dialeticamente, à objetivação, no sentido de promover a orientação dos comportamentos, contribuindo, assim, para exprimir e constituir as relações sociais. Nesse sentido, a ancoragem permite que as informações novas sejam integradas e transformadas obedecendo ao conjunto existente de conhecimentos socialmente aceitos, para que se proceda à interpretação do real, reincorporando essas informações como categorias que servirão de guia de compreensão e de ação.

Sá (1995, p. 34) refere-se ao processo de ancoragem como sendo “a função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto”, para interpretá-lo. Moscovici (2003, p. 61) associa esse processo ao de “classificar e dar nome a alguma coisa” e enfatiza que

[...] no momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo - mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é inibido – então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar [...] (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Nesse sentido, o autor comenta que representar está, fundamentalmente, associado a um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”, em que fica proibida a neutralidade imposta pela lógica própria do ato de representar. Tal sistema determina um valor positivo ou negativo ao objeto/ser e um lugar em uma escala hierárquica (MOSCOVICI, 2003, p. 62). Ao se proceder à categorização de uma pessoa/ser, escolhe-se um dos paradigmas existentes na memória, estabelecendo com eles uma relação positiva ou negativa. Desse modo, seguindo o pensamento do autor, ao se classificar algo ou ser, enquadra-se, também, esse algo/ser em um conjunto de comportamentos e regras que definem as permissões e as proibições relativas a todos os indivíduos que pertencem a essa classe. Moscovici (2003, p. 63) destaca que “a principal força de uma classe, o que a torna tão fácil de suportar, é o fato de ela proporcionar um modelo ou protótipo apropriado para representar a classe e uma espécie de amostra das fotos de todas as pessoas que supostamente pertençam a ela”. Esta amostra apresenta-se, de um lado, como “uma síntese idealizada de pontos salientes” e, de outro, como “uma matriz icônica de pontos facilmente identificáveis”. Nessa perspectiva, a representação que os licenciandos partilham acerca de um professor que atua em uma Escola da rede Pública ou Particular, está associada ao que eles têm de imagem julgada apropriada, conforme um modelo ou protótipo que se mostra adequado para representar os profissionais que eles julgam atuar naquelas instituições escolares. Assim, quando os licenciandos manuseiam as fotos de professor para formar os grupos com elas, eles procuram, nesse conjunto de fotos, os professores que se identificam, supostamente, na sua representação visual com aqueles que atuam em instituições públicas, e procuram colocá-las juntas, da mesma forma que fazem com os professores que eles acreditam atuar em instituições particulares. Nesse ato, os licenciandos classificam e julgam os professores comparando-os com um protótipo, pois eles percebem e selecionam aquelas características, conjunto de comportamentos e regras que são mais representativas do protótipo “professor”, disponibilizadas pela sociedade e veiculadas nas RS que comungam acerca desse profissional.

Nesta pesquisa, foram realizadas atividades classificatórias a partir de fotografias de professor, tendo em vista que nos estudos em RS os fenômenos presentes na realidade estão interligados nas dimensões cognitiva, afetiva e social e, também, que as RS se enquadram em uma modalidade de saber gerado na vida cotidiana, tendo por finalidade

prática a orientação dos comportamentos em situações sociais concretas. Nessa perspectiva e levando-se em consideração que toda representação compõe-se de “figuras e de expressões socializadas” (MOSCOVICI, 1978, p. 25), acredita-se que o uso da mediação iconográfica contribuiu, também, para desencadear uma reflexão nos entrevistados, embora inicial, acerca do valor social do professor, da posição que a sua futura profissão ocupa em relação às outras existentes na sociedade, do papel que esse profissional desempenha na formação dos indivíduos, das condições necessárias e das que são oferecidas para o exercício docente, das metodologias mais inovadoras, das posturas mais adequadas em sala de aula, entre outros pontos de igual pertinência e relevância, relacionados à formação, bem como à prática profissional. Tal reflexão apoiou-se na natureza semiótica das RS, visto que eles construíram e reconstruíram a face figurativa e a face simbólica das RS de professor que eles comungam.

Moscovici (2003) afirma que a ação de classificar está associada à ação de nomear/denominar, embora classificar e nomear sejam duas atividades distintas. É uma ação que diz respeito à localização em uma matriz de identidade cultural, pois sem uma nomeação o objeto/ser não pode ser associado a outras imagens, ter, assim, uma identidade social. Assim, “classificar e dar nomes”, segundo o autor, apresentam-se como dois aspectos presentes no processo de ancoragem das RS.

No caso da atividade de classificação das fotos desta pesquisa, o processo de ancoragem acontece no momento em que os licenciandos manuseiam as fotos e formam os agrupamentos, classificando/comparando as fotos de professor com o que é veiculado dessa categoria profissional na sociedade. Na realidade, associado a esse processo, acontece, também, o processo de objetivação, cujos detalhes são expostos mais adiante. O conjunto de fotos apresenta-se como uma amostra (matriz icônica) do que existe na categoria docente em termos de nível escolar e rede de ensino na cidade de Teresina, o qual orienta os licenciandos no ato de agrupar as fotos que se inserem nessa matriz de pontos mais facilmente identificáveis de valor/posição acerca do professor e da sua profissão em nossa sociedade. A esse respeito, o conjunto de signos presentes nas fotos, tais como: vestimentas do professor (elegantes/modestas), quadro (de giz/de acrílico), ventilador/ar-condicionado, retroprojetor/a falta dele, entre outros aspectos, comunica a informação do tipo de espaço escolar em que predominam esses signos e o tipo de profissional que atua nele. Ou seja, os signos existentes nos cenários escolares em que os professores foram retratados comunicam a informação, já veiculada através das representações hegemônicas, sobre a categoria administrativa da escola (se Pública ou Particular), sendo por esse motivo que alguns desses signos representam, na sociedade, a Escola Pública e outros, a Escola Particular. Dessa forma, a matriz icônica do

cenário onde se encontra o professor como parte integrante dele, informa aos licenciandos as mensagens emitidas pelos signos que representam as categorias administrativas das escolas em que atuam os professores que aparecem nas fotos. Simultaneamente a esse processo de ancoragem, acontece a mobilização das RS de professor que os licenciandos comungam, imbricadas nas RS de Escola, de Prédio Escolar, de Qualidade da Educação, enfim, das idéias e conceitos relacionados ao processo educativo. Tal mobilização desencadeia, conjuntamente, o processo de teorização acerca dessas RS, culminando no julgamento do professor.

Observou-se que, nesse processo, pode-se falar de duas representações: a foto (signo-ícone) que representa o objeto (professor) e as RS de professor compartilhadas pelos licenciandos. A primeira é no nível da linguagem, da comunicação, refere-se ao que esse signo ou conjunto de signos comunica para o intérprete (licenciando) das mensagens presentes nas fotos. A segunda está relacionada ao que existe de informações circulando na sociedade acerca do profissional da educação; ela se situa, também, no nível da comunicação, mas estende-se ao nível do posicionamento, fazendo com que se tomem atitudes baseadas nelas. É o que acontece quando os licenciandos interpretam as mensagens semióticas presentes nas fotos e teorizam acerca do professor, do seu valor/posição social e se posicionam/tomam uma atitude (favorável ou não) acerca do seu processo formativo e do exercício da futura profissão.

Nóbrega (2001, p. 78) acrescenta que o processo de ancoragem é organizado sobre três condições estruturantes, quais sejam; (1) a atribuição de sentido, que está ligada a uma “rede de significações em que são articulados e hierarquizados os valores já existentes na cultura”; (2) a instrumentalização do saber que “confere um valor funcional à estrutura imageante da representação”, tornando-a uma teoria de referência para ajudar na compreensão da realidade e, (3) o enraizamento no sistema de pensamento articula a oposição entre os elementos que são novos e os antigos para operar “novas interpretações da realidade”. Nesse movimento de familiarizar e dominar o novo, os sistemas de pensamento já estabelecidos/antigos exercem um domínio sobre os novos através dos mecanismos de classificação, de comparação e de categorização do que está em julgamento.

Quanto ao outro processo de formação das RS, denominado objetivação, a referida autora explica que se trata, fundamentalmente, de materializar/concretizar as abstrações/sentidos/pensamentos, tornando-os tangíveis, quase palpáveis. Objetivar é, pois, fazer um acoplamento das palavras às coisas. Nesse movimento, o conceito é transformado em “uma imagem ou um núcleo figurativo”, ou seja, a “elaboração abstrata torna-se a expressão imediata e direta” (NÓBREGA, 2001, p. 74). Conforme a autora, existem três fases

de constituição do referido processo, explicitadas a seguir: (1) a construção seletiva, definida como sendo o mecanismo de seleção para a apropriação dos elementos informativos de determinado *corpus* teórico-científico, o qual é realizado em função de critérios culturais e normativos responsáveis pela retenção dos elementos de informação, fazendo com que o sistema de valores próprios ao grupo seja preservado; (2) a esquematização estruturante, relacionada ao núcleo figurativo da representação, é a parte mais estável da RS e determina a sua significação e sua organização, além de assegurar a sua estabilidade. O núcleo figurativo é chamado, também, de núcleo estruturante, cujas funções geradora e organizadora atribuem sentido e determinam os elos de unificação entre os elementos do sistema central e periférico formadores das RS e (3) a naturalização, relacionada ao processo de dar uma existência quase palpável ao que era uma abstração. Nóbrega (2001) evidencia que o “efeito da comunicação e das coerções associadas à inserção social dos sujeitos sobre a escolha e a disposição dos elementos constitutivos da representação” é evidenciado nas duas primeiras fases do processo de objetivação.

Sobre o processo de objetivação, Moscovici (2003) afirma que ele está relacionado à união da idéia de não-familiaridade com a de realidade; objetivar é, pois, “descobrir a qualidade icônica de uma idéia/ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Nesse ponto de formação das RS, as palavras, referentes aos objetos específicos, provocam nas pessoas uma pressão constante em atribuir-lhes sentidos concretos, ou seja, uma necessidade de encontrar um equivalente não-verbal/imagem que lhes esteja associada, que corresponda a elas. No entanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens, visto que podem não existir imagens a elas associadas. As imagens que são selecionadas por sua capacidade de representar, são integradas em um complexo de idéias, embora mudanças posteriores possam vir a ocorrer com o passar do tempo. A esse respeito, Moscovici (2003, p. 72) comenta que “parece, então, que a sociedade faz uma seleção daqueles [conceitos] aos quais ela concede poderes figurativos, de acordo com suas crenças e com o estoque preexistente de imagens”. Dessa forma, a idéia de valorização/desvalorização, associada à profissão de professor e a ele próprio, toma forma concreta nas imagens de professor disponibilizadas aos licenciandos para a atividade classificatória, a qual reflete o sistema conceitual desses estudantes. A objetivação acontece no processo de agrupar as fotos de professor, no momento em que eles associam o sentido hegemônico atribuído a esse profissional/a essa profissão na sociedade a uma imagem concreta, a qual é representada por determinada classe/tipo de professor, classificada e nomeada no processo de ancoragem, uma vez que esses processos estão dialeticamente articulados. Nessa perspectiva, os signos

hegemônicos, relacionados ao professor e aos cenários escolares, enquanto veículos de informação, informam/comunicam os valores/posições considerados legítimos pelo poder simbólico que a sociedade exerce quanto às profissões em geral, influenciando, desse modo, a estrutura imagética da RS de professor, tornando-a guia de leitura e teoria de referência para a compreensão da realidade existente sobre o valor/posição social do professor, de acordo com o seu local de trabalho.

Expõem-se, a seguir, aprofundamentos acerca da base conceitual para a leitura semiótica das fotografias, usadas como instrumento subsidiador na apreensão de RS.

4 BASE CONCEITUAL PARA A LEITURA SEMIÓTICA DAS FOTOGRAFIAS

4.1 Apresentação do capítulo

Em decorrência da necessidade de se estar por dentro das informações que circulam no mundo, criam-se representações sociais (RS), no sentido de partilhar o mundo com as outras pessoas, como também compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Elas se encontram nos discursos/conversações (palavras) e “são veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, p. 17-18). Nesta perspectiva, elas servem de guia para nomear e definir aspectos da realidade cotidiana, além de interpretar, tomar decisões e posicionar-se perante tais aspectos.

Assim, apoiando-se em Sales (2000), optou-se pela mediação iconográfica como estratégia mobilizadora das RS de professor, partilhadas por licenciandos, com vistas à apropriação e levantamento de seus conteúdos. Este capítulo aponta, inicialmente, algumas justificativas para o uso da fotografia como recurso metodológico na construção dos dados secundários da investigação. Em um outro momento, discorre sobre a base conceitual adotada para a leitura semiótica das fotografias de professor, a Teoria dos Signos (PIERCE, 1995), que ajudou na compreensão dos processos de decodificação dos signos presentes nas fotografias de professor, interpretadas com base na Teoria das RS. Em seguida, apresenta as definições de signo, na Semiótica e na Lingüística, e as divisões propostas pelo referido autor, finalizando com os códigos relacionados ao vestuário e ao cenário.

4.2 Justificando a utilização da fotografia na construção dos dados secundários

Uma primeira justificativa da utilização da fotografia como estímulo visual na recolha de dados seria a importância da imagem atribuída pela sociedade atual como “meio esmagador de difundir signos, símbolos e informação” nos diversos setores da vida humana, principalmente nos meios de comunicação de massa, chamando a atenção das pessoas para o modo de se vestir, do que e quanto possuir, quantos quilos pesar, entre outras tantas apelações relacionadas ao ego pessoal, estimulando ao consumo como uma maneira de se atingir uma imagem idealizada, porém quase sempre inacessível (FISCHMAN, 2004). Com efeito, a imagem midiática passou a ter posição de destaque na vida das pessoas, fazendo com que

muitas delas se sintam diferenciadas por não a possuírem, tal como a mídia a veicula, mesmo que tal imagem se mostre, na maioria das vezes, desnecessária ou nem se coloque entre os objetivos traçados para si próprias, não fosse a propaganda insistir em vendê-la para essas pessoas.

No que concerne aos estudos em RS,

[...] os meios de comunicação de massa, particularmente, têm sido um objeto de investigação para a teoria [das RS]. Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte mediada pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais ações são definidas e o poder é - ou não - exercido [...] (GUARESCHI; JOVCHELOVICH, 2003, p. 20).

Nesse sentido, a imagem do professor (fotografias em seus contextos reais de trabalho), apresenta-se, nessa investigação, como um signo (ícone) semelhante, em alguns aspectos, ao seu objeto. A relação que este signo mantém com o intérprete (sujeitos investigados), embora permaneça constante, pode sofrer alterações de significado, uma vez que o signo é interpretado, tendo por base as RS que os entrevistados comungam. Assim, as fotos usadas na coleta de dados são portadoras de um conjunto de signos que se encontram nos vários cenários escolares de instituições públicas e particulares e fornecem as pistas sobre as condições do ambiente e do ensino escolar, como também das práticas desenvolvidas no contexto educacional brasileiro, os quais ajudam no julgamento do professor e contribuem para a captação do processo de (des)valorização do professor na sociedade. Além disso, a atividade de classificação das fotos desencadeia, durante o procedimento de construção dos dados secundários, um processo inicial de reflexão acerca do processo formação e futura prática profissional dos entrevistados, decorrente da mobilização das RS de professor.

A outra justificativa está ligada ao fato de que a pesquisa qualitativa apóia-se em dados sociais, construídos no processo de comunicação formal e informal, por meio de texto, imagem ou materiais sonoros (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). Dessa forma, e considerando que os fenômenos sociais, relacionados às RS são, por natureza, fugidios, multifacetados e de difícil apreensão, adotou-se um procedimento associativo-interrogativo, em que se partiu da aplicação do PCM na sua forma original associativa, intercalando-se, entre as atividades de Classificação Livre e Dirigida, a aplicação de um roteiro de entrevista (EBAI). Assim, os licenciandos falaram acerca do objeto (professor) sem regras pré-estabelecidas, tendo a fotografia como mediadora do processo de construção desses dados.

A utilização da fotografia, como recurso metodológico nesse estudo de RS, levou em consideração, também, o lado lúdico e atrativo deste instrumento, uma vez que o seu manuseio proporcionou um afastamento da situação formal que se instala, quase sempre, na maioria das entrevistas, fazendo com que esta atividade aconteça de “forma espontânea, geralmente, desprovida de algum tipo de formalização e racionalização por parte do respondente” (SALES, 2007, p, 11). Durante a aplicação da metodologia, os licenciados realizaram uma decodificação do conjunto de signos presente nas fotografias, isto é, reconheceram as mensagens que elas emitem enquanto signo, tendo por base suas RS - guia das ações - e, a cultura - como agente legitimador do valor social dado ao professor, no tempo e no espaço.

Assim, para a decodificação sgnica das fotos, os entrevistados recorreram à Semiótica, embora sem uma noção exata do que ela representava nesse processo. Definida como uma ciência que tem por objeto todas as linguagens possíveis, objetivando o “exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como sendo de produção de significação e sentido”, a Semiótica constituiu-se, também, em um suporte teórico para se compreender como os sujeitos da investigação representam o professor, conferindo-lhe o *status* de um signo, ou seja, como eles particularizam o conhecimento desse objeto e se apropriam dele (SANTAELLA, 2006, p. 13). O item seguinte discorre sobre alguns estudos semióticos, focalizando suas distintas bases teóricas.

4.3 Sobre os estudos semióticos

A Semiótica ou Lógica, como doutrina quase formal de todos os tipos possíveis de signos, originou-se e desenvolveu-se a partir de três fontes teóricas. A que primeiramente apareceu foi criada por Charles Sanders Peirce, nos USA, século XIX, que retomou os estudos realizados, nessa área, pelo filósofo empirista inglês John Locke, no século XVII. A essas discussões, ele juntou os seus conhecimentos acerca da Lógica e da Filosofia. Trata-se, portanto, de uma “Filosofia científica da linguagem, sustentada em bases inovadoras que revolucionaram, nos alicerces, vinte e cinco anos de Filosofia ocidental” (SANTAELLA, 2006, p. 22). Os seus princípios foram extraídos da Fenomenologia, tendo por função classificar e descrever todos os tipos e signos logicamente possíveis, e como fundamento que o mundo aparece e se traduz como linguagem.

As outras duas fontes desta ciência germinaram uma na União Soviética (Rússia) e a outra na Europa ocidental (Genebra), ambas filiadas à tradição lingüística, portanto, com postulações/raízes profundamente distintas da Semiótica peirceana. No que se refere à Semiótica russa, ela se desenvolveu no século XIX a partir dos trabalhos de A.N. Viesse-Iovski e A. A. Potiebniá; além dos desenvolvidos pelo lingüista N. I. Marr. Seus estudos foram, depois, aprofundados por L. S. Vygotsky e S. M. Eisenstein, os quais abordavam as relações entre a linguagem dos gestos e a língua articulada. Também, nessa época, surgem os estudos científicos de Poética e os fundamentos de uma ciência lingüística, além das investigações sobre a Poética Histórica e Sociológica. Elas são, portanto, ricas contribuições dadas para a ciência dos signos, porém longe de se constituir em uma construção daquela ciência, uma vez que faltou uma fundamentação teórica estritamente semiótica no desenvolvimento das pesquisas e, por isso, elas utilizaram os modelos teóricos vindos das ciências vizinhas: o modelo da Lingüística Estrutural, ou seja, o modelo da linguagem verbal (SANTAELLA, 2006).

Quanto às fontes européias, seu representante, Ferdinand de Saussure, retoma a concepção do termo Semiótica e o rebatiza de Semiologia, a qual teria por objeto “todos os sistemas de signos na vida social”, englobando a Lingüística, sendo parte da Psicologia Social (SANTAELLA, 2006, p. 79). Porém, isto se constituiu apenas em um alerta para a sua existência, uma vez que foi somente pelos anos 50, do século XX, que a Semiologia proposta por Saussure passou a ser desenvolvida pelos europeus. Isto porque, na verdade, o interesse do autor era compor, em bases precisas, os princípios científicos e metodológicos da Lingüística, ou seja, a criação de uma ciência da linguagem verbal, em que pensa signo como unidade lingüística. Para atingir seu objetivo, ele se baseou nos trabalhos realizados por W. Humboldt, no século XIX, incorporando como objeto de estudo daquela ciência “o conjunto das regras e dos princípios de funcionamentos que são comuns a todas as línguas” (SANTAELLA, 2006, p. 77). A divulgação destes estudos, mostrando os fundamentos teóricos apropriados à descrição e análise das leis articulatórias da língua, ocorreu através de um Curso de Lingüística Geral que o autor ministrou em Genebra. A partir de então, suas descobertas tiveram bastante aceitação, sendo aplicadas a outras áreas do saber.

A grande descoberta de Saussure está relacionada com a noção de estrutura da língua, em que cada alteração realizada dentro dela conduz a uma alteração em todos os demais componentes do sistema. Para seu criador, “a língua é um sistema de signos que exprimem idéias e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses

sistemas” (SAUSSURE, 2000, p.24). Sendo a língua, definida como “estrutura regida por leis e regras específicas e autônomas”, ela se caracteriza por ser um sistema de valores diferenciais, em que cada um dos seus elementos (*f* ou *g*, nas palavras *fato* e *gato*) somente existe e adquire o seu próprio valor e função, no sistema, a partir das relações de oposição intrínsecas a um sistema de regras combinatórias precisas (SANTAELLA, 2006, p. 77). Desse modo, a língua só produz sentido para os seus falantes por convenção, tendo estes, para se fazer entender dentro de uma comunidade lingüística e social, que se submeter às regras estruturais daquela língua. O exercício da linguagem depende da assimilação desse “conjunto sistemático das convenções necessárias à comunicação”, ou seja, da língua, (p. 78). Esta é, portanto, um fenômeno social. Já a fala é parte individual da linguagem, uma vez que ela está relacionada com o uso e o desempenho que o indivíduo faz das regras de uma determinada língua em um processo comunicacional particular.

É com base nesses princípios que a lingüística de Saussure define-se como “uma teoria que tem por objeto os mecanismos lingüísticos gerais, quer dizer, o conjunto das regras e dos princípios de funcionamento que são comuns a todas as línguas” (SANTAELLA, 2006, p. 77).

Discriminados os instrumentos teóricos e as três fontes que deram origem à Semiótica, pode-se afirmar que tanto o instrumental teórico da Semiótica européia quanto o da russa vieram da Lingüística. Além desse aspecto, existem diferenças profundas entre a ciência da linguagem verbal (Lingüística) de Saussure e a ciência de toda e qualquer linguagem de Peirce (Semiótica). Tais diferenças foram esclarecidas após a descoberta da língua como um sistema autônomo e objeto específico de uma ciência, a Lingüística. A partir daí, conforme ensina Santaella (2006, p. 81), romperam-se as relações, consideradas inseparáveis, que a “linguagem mantém com o pensamento, as operações da mente, a ação e o problema da representação do mundo”, fazendo com que a Semiótica de base teórica lingüística careça dessas bases. Já a Semiótica desenvolvida por Peirce percorreu caminho inverso, pois seu autor acreditava que “todas as realizações humanas (no seu viver, fazer e lutar, na sua apreensão e representação de mundo) configuram-se no interior da mediação inalienável da linguagem, entendida esta no seu sentido mais vasto” (p. 82). Dessa forma, ela se apresenta, antes de tudo, como uma teoria de toda e qualquer linguagem, a qual se refere

[...] uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve, também, inclusive, a linguagem dos surdos-mudos, o sistema codificado da moda, da culinária e tantos outros [...] (SANTAELLA, 2006, p. 11).

Seguindo essa linha de pensamento, a língua deixa de ser a única e exclusiva forma de linguagem e meio comunicacional existente entre os indivíduos e, desse modo, as relações entre os grupos humanos passam a ser mediadas por uma “rede intrincada e plural de linguagem”, constituindo-os como “seres simbólicos, isto é, seres de linguagem” (p. 10).

Percebe-se que a terminologia Semiótica ou Semiologia mostra-se bastante controversa na literatura, além disso, a existência da Semiologia, como ciência encarregada de estudar “a vida dos signos no seio da vida social” e que fornece as explicações sobre a “constituição dos signos e quais leis os regem” é contestada por Saussure (2000) ao afirmar que:

[...] como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A Lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Lingüística e esta se achará destarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos [...] (SAUSSURE, 2000, p. 24).

A questão terminológica é retomada por Eco (1991, p. 385). Ele diz que o termo Semiótica é adotado por aqueles que “têm em mente a lição de Peirce e a Semiótica de Morris” e, Semiologia, aqueles que “têm presente a definição saussureana”, fazendo, também, referência à afirmação de Saussure acerca da inexistência dessa ciência.

Portanto, ao se referir a esses estudos semióticos, tem-se que atentar para a terminologia, como também para as fontes ou instrumentos teóricos que lhes servem de base (SANTAELLA, 2006). No item seguinte, discorre-se sobre as definições de signo, na Semiótica e na Lingüística, e as divisões propostas por Peirce.

4.4 Da definição e divisão dos signos

A classificação dos signos, proposta por Peirce (1995), em razão de ir além da linguagem verbal, faz-se entender somente a partir das categorias que criou, as quais são modos de apreensão dos fenômenos na consciência. Ele considera o signo como um complexo de relações triádicas (primeiridade, segundidade e terceiridade) que serve de mediador entre o homem e o mundo, em que a consciência se apresenta como o “lugar onde se opera a passagem que leva à mudança de um signo em outro”, ou seja, “um veículo de passagem”. Santaella (1996, p. 30) enfatiza que é somente absorvendo sua classificação triádica de signo

que se pode “captar a dinâmica radicalmente dialética entre o signo e a mente interpretadora. Ao mesmo tempo em que o signo é um mediador entre o homem e o mundo, o homem é um mediador entre um signo e outro signo”. Nessa linha de pensamento, o mundo em que vivemos, os objetos simples e até os complexos desse mundo, sejam eles reais ou fictícios, somente são compreendidos ou se tornam conhecidos mediante uma representação que se faz deles, por meio de signos. No ato de representar o mundo para torná-lo compreensível a si próprio, o homem o representa em uma outra representação que, para Peirce, é denominada de interpretante da primeira.

[...] Daí que um signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende o conhecimento de uma outra coisa – que chamamos mundo ou realidade, ou seja lá o que for. Daí que, para o homem o signo é um primeiro, o mundo, e inclusive o próprio homem, é um segundo e o interpretante um terceiro. Para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos” [...] (SANTAELLA, 1996, p. 30-31).

Na Semiótica de Peirce, o signo está ligado a três coisas: o fundamento, o objeto e o interpretante. Para o autor, signo (ou *representâmen*) é aquilo que, de certa forma, representa uma outra coisa (seu *objeto*) para alguém (*intérprete*). Essa coisa seria um signo análogo (tradução do primeiro signo), ou até um outro signo mais desenvolvido.

Quando se diz que o signo representa seu objeto é porque ele afeta uma mente (a do intérprete), determinando a construção de algo que é mediatamente devido ao objeto. E a condição para que algo possa ser um signo é a de representar alguma coisa (o seu objeto), ou seja, de “estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro” (PEIRCE, 1995, p. 61). Nesse sentido, o signo somente está no lugar do objeto porque um intérprete o representou.

Por intérprete entende-se quem produz um outro signo que traduz o significado do primeiro. Intérprete é, portanto, diferente de *interpretante* que se refere ao processo relacional de representação que o signo mantém com seu objeto, o qual é criado na mente do intérprete.

Peirce (1995) afirma que o signo representa o seu objeto, porém não em todos os seus aspectos, apenas com referência a um tipo de idéia ou conteúdo *similar* ao do signo, denominado de *fundamento* do representâmen (do signo).

Dentro da classificação triádica dos signos, proposta por Peirce, evidenciando sua natureza e função, a classificação mais importante é a que os divide em ícone, índice e símbolo, considerada como caracterizadora da relação entre o signo e o seu objeto. As outras

duas classificações relacionam “o signo consigo mesmo - quali-signo, sinsigno e legi-signo - e o signo com o interpretante - rema, dici-signo e argumento” (ECO, 1991, p. 93).

Com base na classificação de Peirce, na relação do signo com o objeto, ele é denominado *ícone*, um signo de *primeiridade*, quando aparece como simples qualidade, devido às qualidades não representarem nada; elas apenas se apresentam. “Daí que o ícone seja sempre um quase-signo: algo que se dá à contemplação” (SANTAELLA, 2006, p. 64). Como exemplo, têm-se as pinturas, consideradas apenas no seu caráter qualitativo (cores, volumes, texturas, luminosidades); as nuvens, ao contemplá-las, passa-se a compará-las com formas de animais. Assim, diante de ícones, algo que serve à contemplação, diz-se que parecem apenas, pois eles não representam aquelas imagens.

O *índice* pertence à tríade de *secundidade* na divisão dos signos porque ele tem uma existência singular. Santaella (2006, p. 66), apoiada em Peirce, o define como “um signo que indica uma outra coisa com a qual ele está factualmente ligado”, pois existe, entre eles, uma conexão, à semelhança dos produtos feitos pela mão do homem serem um índice do modo como foram produzidos. Apesar de ser “sempre dual: a ligação de uma coisa com outra”, o interpretante do índice se restringe, apenas, a constatá-lo, como é o caso dos resíduos, pegadas, rastros de algo que passou por aquele lugar, deixando suas marcas.

O *símbolo* é um signo ao nível de *terceiridade* quando ele é “portador de uma lei que, por convenção ou pacto coletivo, determina que aquele signo represente seu objeto”, como por exemplo, as palavras que são gerais e permanecem nas mentes das pessoas que as usam, mesmo quando elas estão dormindo. A autora esclarece que o “objeto de uma palavra é uma idéia abstrata, lei armazenada na programação lingüística de nossos cérebros”, a qual impõe, por meio de uma mediação, que a palavra “mulher” pode representar toda e qualquer mulher. Nesse sentido, as frases enunciadas possuem símbolos indiciais, ou seja, palavras com poder de referência (esta, aquela, ontem, rua etc), além do diagrama sintático para que possam ser entendidas (SANTAELLA, 2006, p. 67). A autora pontua que as tríades de Peirce podem prestar grande auxílio no “reconhecimento do território dos signos”, na “discriminação das principais diferenças entre os signos” e no “aumento de nossa capacidade de apreensão da natureza de cada tipo de signo” (p. 70). Ressalta que, como teoria científica, os conceitos e dispositivos de indagação criados pela Semiótica peirceana, permitem o exercício das atividades de “descrever, analisar e interpretar linguagens”, porém apenas como “instrumentos do pensamento, lentes para o olhar, amplificadores para a escuta”, não substituindo “a atividade de leitura e desvelamento da realidade”, inerente ao homem (p. 70).

Quanto à definição de signo na Lingüística, deve-se levar em consideração o circuito da fala, em que os termos implicados no signo lingüístico - conceito e imagem acústica - são ambos de natureza psíquica e se unem no cérebro humano por meio de um vínculo associativo em que um reclama o outro (SAUSSURE, 2000). Dessa forma, o signo lingüístico é uma entidade psíquica de duas faces: um conceito (significado) e uma imagem acústica ou sensorial (significante). Depreende-se daí que os signos da língua são tangíveis, pois a escrita pode fixar os depósitos de imagens acústicas em imagens convencionais, por meio da gramática ou de um dicionário. A partir da definição de signo lingüístico, exposta acima, exibem-se os seus dois princípios básicos: (1) sua arbitrariedade e (2) o caráter linear do significante.

O autor acima comenta que a arbitrariedade do signo lingüístico refere-se à relação estabelecida entre significado e significante apresentar-se de modo arbitrário. Para uma compreensão acerca desta noção, basta observar que a “idéia” de árvore (significado) não está vinculada à seqüência de sons *á-r-v-o-r-e*, que é seu significante ou imagem acústica, isto porque aquela seqüência pode ser expressa de uma outra forma como, por exemplo, pela seqüência de sons *a-r-b-o-r-e* e, também, por outras seqüências quaisquer. É nesse sentido que o significante é arbitrário em relação ao significado. Porém, o termo arbitrário não deve dar a idéia de que o significado pode ser estabelecido por livre escolha de quem fala porque isto inviabilizaria o processo comunicacional, uma vez que o significado é estabelecido/imposto por um grupo lingüístico.

Para a explicação do caráter linear do significante, Saussure (2000) faz referência à natureza auditiva do significante que se desenvolve no tempo, tomando-lhe suas características, quais sejam: a de representar uma extensão e que esta extensão é mensurável em uma só direção (linearmente). Isso significa dizer que os elementos dos significantes acústicos se apresentam um após o outro, seguindo uma extensão, ou seja, formando uma cadeia, pois eles dispõem apenas da linha do tempo. Tal caráter é visível se o significante for representado pela escrita e a sucessão do tempo for substituída pela “linha espacial dos signos gráficos” (p. 84).

Observando o que Saussure define para signo lingüístico, percebe-se que se aproxima da explicação dada por Moscovici (1978) acerca da estrutura da representação social ser composta de uma face figurativa (figura/imagem) e uma face simbólica (significação/sentido), em que as duas se mostram indissociáveis, significando dizer que a toda figura se associa um sentido, e a todo sentido uma figura. A mediação entre o signo e o objeto é fornecida pelo processo relacional de representação que o signo mantém com seu

objeto, chamado de interpretante ou referência, que acontece por meio do intérprete (sujeito). No entanto, tal relação pode, ou não, sofrer alterações de significado, apesar do signo permanecer constante. Há, portanto, entre o signo e o interpretante (informação que o signo transmite ao sujeito), relações causais, em que o signo utilizado apresenta-se, em uma parte, determinado pela mediação e, em outra, por “fatores sociais e psicológicos constatáveis através dos efeitos causados pelo signo sobre a atitude do receptor e de terceiros”, conforme Sales (2000, p. 34). Nesse sentido, a Semiótica de Peirce mostrou-se pertinente na análise dos dados da investigação, pois a fotografia de professor (ícone), usada como estímulo visual na recolha de dados, “é um signo semelhante, em alguns aspectos, ao que denota” (ECO, 1991, p. 100). Ou seja, aquele que “pode possuir entre as propriedades do objeto representado, as ópticas (visíveis), as ontológicas (pressupostas) e as convencionadas (sabidamente inexistentes, mas eficazmente denotantes)” (p. 107). De acordo com o resumo do autor: signo icônico constrói, portanto, “um modelo de relações (entre referentes gráficos) homólogo ao modelo de relações perceptivas que construímos ao conhecer e recordar o objeto” (p.111). Desse modo, os entrevistados puderam decodificar, no álbum de fotografias, as propriedades do objeto representado (professor): as que são visíveis (estrutura física do local em que se encontra o professor, suas vestimentas, os recursos que usa para lecionar, etc.); as pressupostas (rede de ensino e nível escolar) e, as eficazmente denotantes (qualificação dos professores, qualidade de ensino, (des)valorização do professor, etc.), interpretando-as conforme suas RS.

Visando uma melhor compreensão acerca da decodificação realizada pelos respondentes sobre a indumentária dos professores, elaborou-se um item com informações sobre os principais códigos utilizados no vestuário e cenário social. Tais códigos encontram-se, de certa forma, dentro dos princípios desenvolvidos pelo sociólogo Bourdieu acerca dos gostos e preferências dos grupos sociais, em que “às diferentes posições no espaço social correspondem diferentes estilos de vida, sistemas de desvios diferenciados que são a retradução simbólico de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (SALES, 2000, p. 27), o qual será exposto a seguir.

4.5 Da leitura dos códigos relacionados ao vestuário e ao cenário

Na atividade de classificar as fotografias, os licenciandos mobilizam suas RS, mas também realizam um julgamento. Para a realização desse julgamento, eles necessitaram atribuir os valores (positivo ou negativo) e as posições sociais dos professores (em uma ordem hierárquica). As indicações de valor e posição obedeceram ao estabelecido e legitimado pela sociedade por meio de códigos para o que melhor define a categoria de professor. Segundo Leme (1995), os licenciandos realizaram uma ancoragem ao classificarem as fotos de professor, pois eles trouxeram para categorias e imagens conhecidas, o que ainda não estava classificado e rotulado. Tal procedimento, no campo das RS conduz à afirmação de que “no mundo das representações, o veredicto tem precedência sobre o julgamento”. Nesse sentido, as indicações de valor e posição demandam que os licenciandos procurem, dentre os modelos de professores armazenados em suas memórias, aquele que se mostra mais adequado para compor as categorias classificatórias desse profissional (LEME, 1995).

No que se refere aos objetos, que compõem o cenário escolar em que o professor foi fotografado, e a ele próprio, como parte integrante desse cenário, ambos emitem, enquanto conjunto de signos, mensagens que são decodificadas pelos licenciandos, tendo por base suas RS - guia das ações - e, a cultura - como fonte legitimadora do valor social atribuído ao professor, no tempo e no espaço, bem como os ambientes denotantes. Os indícios de estrutura física adequada/inadequada, evidenciados no tipo e estado de conservação do piso, na pintura, no tipo, estado de conservação e posicionamento das carteiras em sala de aula, na utilização do quadro de giz ou de acrílico, do ventilador ou do ar-condicionado e na disponibilidade/não-disponibilidade de recursos didáticos e confirmados nas fotografias, são signos que fornecem as pistas para uma decodificação dos ambientes escolares como sendo de instituições escolares públicas ou particulares, de acordo com os valores e as posições atribuídas àqueles espaços escolares dentro da sociedade. De modo semelhante, quando a decodificação das mensagens semióticas refere-se ao próprio professor (vestuário modesto/elegante), os critérios classificatórios, usados pelos licenciandos, são também os que emanam do grupo socialmente dominante que legitima tal diferenciação através de códigos. Dessa forma, o conjunto de signos, relacionados ao professor e ao seu local de trabalho, comunica o lugar que ele ocupa, como profissional valorizado ou desvalorizado, no espaço social.

Nesse sentido, as pessoas que compõem um mesmo grupo tendem a construir RS acerca dos objetos sociais com que elas convivem. Tais RS terão, conseqüentemente, o mesmo conteúdo representacional, porque são elaboradas a partir da experiência e do contato

que estas pessoas tiveram com estes objetos. No caso desta investigação, o professor, como objeto social, é portador de uma hierarquia cultural e social (SALES, 2000).

Dessa forma, a decisão classificatória dos licenciandos não é neutra, porque se baseia em suas RS de professor partilhadas pela sociedade, que tem na cultura os fundamentos que lhes dão suporte. Com relação a este pensamento, Sales (2000) comenta que

[...] a aquisição e internalização de determinados hábitos e práticas culturais, oriundas do relacionamento com outros grupos e da relação com as estruturas sociais (espaço, posição na estrutura social), passam a orientar as representações sociais do grupo e, por sua vez, a orientar novas condutas e atitudes das pessoas, bem como os seus sistemas de classificação [...] (p. 25-26).

O modelo de valor e posição escolhido pelos licenciandos para compor os sistemas/critérios de classificação dos professores ratifica a afirmação de Bourdieu acerca das classes sociais se diferenciarem tanto por questões econômicas, quanto por questões de gosto, preferências e estilos de vida (SALES, 2000). A seguir, o percurso metodológico na busca e interpretação do objeto.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO DO OBJETO

5.1 Apresentação do capítulo

Neste item, expõem-se os caminhos trilhados na busca do que os licenciandos têm internalizado na relação que estabelecem com o mundo, especificamente no que se refere ao professor e à (des)valorização da sua profissão. Utilizou-se a Teoria das RS como referencial teórico mais apropriado para explicar questões relacionadas a crenças, idéias, conceitos, em síntese: as RS. Para subsidiar a mobilização dessas representações, optou-se pelo uso da fotografia, a qual é considerada, nesta investigação, como texto semiótico.

5.2 Tipo de investigação, objeto e base empírica

Trata-se de uma investigação quanti-qualitativa¹⁰, cujo objeto é o professor, investigado sob o olhar do licenciando, através das RS de professor que eles partilham. A base empírica foi constituída com a própria fala dos licenciandos acerca dessas representações, com o objetivo de desvelar as seguintes questões:

- Quais as representações sociais de professor que os licenciandos partilham?
- Como os licenciandos se vêem, no futuro, exercendo a profissão de professor?
- Que representações os licenciandos partilham acerca da valorização/desvalorização social do professor/da profissão de educador?
- Os licenciandos representam a profissão de professor de forma hierarquizada?
- As representações sociais de professor, partilhadas pelos licenciandos, variam conforme o espaço de atuação desse profissional?

Tais questões apresentaram-se como norteadoras da investigação, uma vez que foi sob o olhar do licenciando, tomado como sujeito/ator do processo investigativo que se adentrou nas particularidades das RS de professor, ampliando o campo de investigação e compreensão sobre a formação docente.

¹⁰ A junção das abordagens quantitativa e qualitativa se faz pertinente e assume caráter complementar e integrante, pois permite a captação da natureza psicológica e social do objeto pesquisado.

5.3 O meio usado para a construção dos dados secundários

Para que se tenha “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais”, Bauer; Gaskell e Allum (2002, p. 18) ressaltam a necessidade de usar vários métodos e dados. Com base nessa afirmação, os referidos autores apontam que uma das quatro dimensões para a geração de dados na investigação social está relacionada aos métodos utilizados nessa tarefa. Tais métodos podem ser através de entrevista individual, ou por aplicação de questionário, grupos focais, filme, registros áudio-visuais, observação sistemática, coleta de documentos ou através do registro de sons.

Com relação à geração dos dados gerados na pesquisa qualitativa, Bauer; Gaskell; Allum (2002) comentam que estes se apóiam em dados sociais obtidos na comunicação formal e informal. Os dados da comunicação informal são provenientes do que as pessoas falam, desenham ou cantam, sem regras explícitas, conforme relatam os autores, porém os dados gerados nas ações comunicativas formais exigem conhecimento especializado e possuem regras claras para serem seguidas, como por exemplo, os artigos redigidos para jornais, a confecção de desenhos publicitários, entre outros. Segundo esses autores, tais dados “reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social” (p. 22), mas, tanto as maneiras informais, quanto as formais de se comunicar, ambas contribuem na reconstrução da realidade social.

Nessa perspectiva, o processo de comunicação informal foi usado para a construção dos dados secundários. Para tanto, levou-se em consideração que “os processos de recepção e percepção não são atos passivos, muito menos determinados por convenções sociais” (FISCHMAN, 2004, p. 115). E, também, que a formação da visão engloba os aspectos culturais e lingüísticos e, desse modo, ela alcança mais que os olhos podem enxergar. Ou seja, as imagens visuais são mais que simples ilustrações decodificadas pelos órgãos da visão. Para o autor, nas relações existentes entre palavras, textos e imagens, há uma interação dinâmica, em que o significado fixo/único está ausente. Portanto, na construção dos dados secundários, essa dinamicidade interativa está presente na interpretação, por parte dos respondentes, das imagens (fotos de professor) disponibilizadas nas atividades de classificação, a qual acontece a partir da visão de mundo e dos conceitos internalizados por eles.

A esse respeito, Ciavatta (2004) afirma que ao olharmos para as coisas sempre procuramos a relação entre as coisas e nós mesmos. Desse modo, a manipulação de

fotografias de professor, pelos licenciandos, provocou nestes uma projeção de suas idéias, noções, informações, ideologias, opiniões acerca da realidade profissão de professor.

Com relação ao modo e o local de produção das fotos, estas foram tiradas em vários locais de trabalho, ou seja, em diversos níveis escolares e redes de ensino e de acordo com a realidade nacional atual. De fato, as fotografias apresentavam contextos reais, que, no seu processo de manipulação, eles são reconstruídas por todos os respondentes, que recorrem às palavras para explicitar à pesquisadora suas impressões, pois as fotos não se bastam a si mesmas (FISCHMAN, 2004).

5.4 Procedimentos de realização e seleção das fotografias

Para a realização das fotografias de professores, foram feitas visitas aos diversos locais de atuação do professor com o objetivo de conhecer os profissionais que atuavam nos diferentes tipos de escolas/universidades das diversas zonas da cidade de Teresina-PI. Em seguida, retornou-se a estas instituições de ensino com a intenção de pedir autorização aos professores para fotografá-los, com o propósito de compor uma maior diversidade possível de fotos de professor em atuação.

Tendo por base o objetivo da investigação, as fotografias foram tiradas em sala de aula a partir de um ângulo que mostra o professor em atividade de sala de aula, como parte integrante de um conjunto de signos escolares. Tal fotografia apresenta-se como o registro natural desse profissional, dentro de seu local de trabalho e em plena atuação de sua profissão, fornecendo dados para uma leitura semiótica, em que o leitor não tem dúvidas de se tratar de um professor.

Nesse sentido, para fotografar esses profissionais, levou-se em consideração o contexto de signos escolares em que ele atua, como por exemplo, os objetos escolares existentes na instituição em que trabalha (cadeira, mesa, quadro, retroprojeter e similares) e a própria estrutura física do local (as paredes, janelas, piso etc). Tal preocupação está de acordo com os ensinamentos de Loizos (2002) acerca dos quatro modos como fotografias podem ser feitas: de surpresa (os sujeitos se comportam de maneira informal), sabendo que seriam fotografados (os sujeitos se portam de maneira apropriada), por iniciativa do fotógrafo (este sugere a posição) ou a partir de uma negociação entre as partes. No caso da investigação, os professores consentiram que a fotografia fosse feita em seus ambientes de trabalho, enquanto eles exerciam a prática pedagógica. Dessa forma, os professores foram retratados em diversos

ambientes escolares, de modo a contemplar os principais signos referentes a esse profissional em atuação e ao seu local de trabalho.

Loizos (2002) recomenda que, ao se trabalhar com imagens, é fundamental pedir autorização das pessoas para se trabalhar com elas, bem como para publicá-las. Desse modo, foi a partir do consentimento dos profissionais e da direção da instituição de ensino que foram feitas inúmeras fotografias de um mesmo professor/a no seu espaço de atuação profissional. Para se atingir este objetivo, utilizou-se uma máquina digital, uma vez que este tipo de recurso fotográfico permite uma perfeita visualização das fotos antes que elas sejam impressas em papel fotográfico. Assim, com o conjunto de trezentas (300) fotos de professores, procedeu-se a uma seleção que contemplasse a tendência à hierarquização identificada por Sales (1996) e as qualidades de nitidez e pouca variação nas tonalidades de cores. Após esta análise minuciosa do total de fotos, chegou-se a um grupo, composto por aproximadamente cem (100) fotos. Este exercício foi repetido até se chegar a um álbum especialmente planejado e montado, contendo dezesseis (16) fotos, as quais compuseram o estímulo visual para a coleta de dados da investigação. Por último, procurou-se cada um dos professores que foram selecionados para que eles autorizassem¹¹, por escrito, a concessão do uso de suas fotos na investigação.

5.5 Caracterização dos instrumentos metodológicos

Tomando por referência o quadro classificatório, exposto a seguir, cuja fonte é DE Rosa (1994), atualizado por Coutinho (2001), acerca dos instrumentos utilizados na pesquisa em RS, têm-se que os instrumentos usados na investigação figuram entre os “códigos comunicativos” denominados de “iconográfico” e “lingüístico-verbal”. O código iconográfico caracteriza-se como “instrumento figurativo”, cuja “técnica” é a “fotografia”. Já o código lingüístico-verbal, configura-se como “instrumento estruturado”, cuja “técnica” é a “entrevista semi-estruturada”.

¹¹ Todos os professores assinaram um termo de autorização para o uso/publicação de suas fotografias, conforme anexos.

Instrumentos usados na pesquisa em representações sociais

Códigos comunicativos	Características dos instrumentos	Técnicas
Lingüístico-verbal	1. Instrumentos estruturados 2. Instrumentos associativos	1. Questionário, Diferencial Semântico, Escalas de Distância Social, Entrevistas Estruturadas. 2. Associações Livres, Rorschach Temático, Cenário Ambíguo.
Lingüístico-conversacional-Discursivo	1. Instrumentos Interativos	1. Entrevista em Profundidade, Estudos de Casos, Entrevistas Narrativas.
Lingüístico-Textual	1. Análise de Textos (textos científicos, imprensa, TV, cinema, comerciais, provérbios, músicas etc).	1. Análise de Conteúdo e Estrutura do Texto.
Iconográficos	1. Instrumentos Figurativos, Materiais Artísticos.	1. Teste do Desenho, Desenho-Estória com Tema, Mapas Gráficos.
Comportamental	1. Técnicas Observacionais do Simbólico ou Condutas Intencionais.	1. Observação Participante, Observação Sistemática, Abordagem Monográfica, Abordagem Etnográfica.

Fonte: DE Rosa (1994), atualizado por Coutinho (2001).

Em decorrência do uso da fotografia na coleta de dados, alguns esclarecimentos fazem-se necessários. Ao se sugerir, na construção dos dados secundários, que os licenciandos procedessem à manipulação da imagem visual (fotos de professores), supôs-se que eles eram pessoas inseridas em uma realidade atual, que viviam em contato com os acontecimentos do mundo real, os quais se mostram em sua forma tridimensional, assim como suas reproduções bidimensionais, tal como são expostas em fotografias, que são simplificações da realidade.

Assim, embora as fotografias tratem de um mesmo objeto do mundo real (professor), com todas as informações presentes nele, cada sujeito tem um modo próprio de percebê-lo, possui uma habilidade peculiar para especificá-lo e descrevê-lo, bem como, atribuir-lhe sentido, tendo como referência suas biografias individuais e o contexto social em que se encontram. Concorda-se com Fischman (2004) que as relações entre palavras, textos e imagens sejam vistas como interações dinâmicas. A fotografia não é um registro sem ambigüidade e que pode ter uma explicação objetivista ingênua, ela é, portanto, interpretada, com base na cultura, na religião, em RS etc. Tal interpretação é expressa em linguagem verbal. No caso da investigação, a classificação das fotos demanda uma interpretação dos signos existentes nela, tendo por base as RS de professor que os licenciandos comungam, veiculadas na cultura e nos signos legitimadores do valor/posição social atribuídas ao professor, a qual é expressa nas justificativas dadas à formação dos grupos de fotos.

Entre as perspectivas teóricas do processo de classificação das fotos está a pressuposição de que o indivíduo domina, adequadamente, a estrutura do mundo que o rodeia,

como também, de uma compreensão intelectual e emocional dos fatos, sendo que este detém um papel de destaque no processo. Isso implica dizer que são várias as formas como as pessoas classificam os eventos, ou seja, não é um fenômeno estático, ele varia em forma e intensidade, e depende do tempo, do local, da situação e do contexto (ROAZZI, 1995). Este autor enfatiza a importância de se proceder a uma distinção entre os processos de categorização e as explicações ordinárias, dadas às ações, pois, compreender o sistema de categorização e a forma com que os indivíduos atribuem conceitos a estas categorizações, apresenta-se um ponto fundamental para se entender o comportamento humano.

Dessa forma, a fotografia subsidia, na construção dos dados secundários, a exploração dos sistemas conceituais que estão intimamente relacionados com as RS de professor, partilhadas pelos sujeitos da pesquisa e a sua manipulação como “texto” na recolha de dados suscita, no licenciando, o seu complemento subjetivo verbal, ativando comandos da inteligência corporal-cinestésica, da audição e da memória, os quais mobilizam o sujeito na emissão de significados mais subjetivos acerca do objeto investigado. O acesso aos sistemas de categorização e classificação usados pelos licenciandos para ordenar seu mundo e os conceitos que lhe são atribuídos, mostrou-se de fundamental importância no entendimento do sentido/significado que eles têm de sua futura profissão e o valor a ela atribuído. Além disso, durante a aplicação da atividade classificatória com as fotos, a interferência do pesquisador é mínima, não se impondo limites ao entrevistado na formação de categorias a partir dos elementos apresentados. A seguir, esclarecimentos sobre o PCM.

5.6 O Procedimento de Classificações Múltiplas: notas esclarecedoras

Quanto à sua origem, o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM provém, conforme Roazzi (1995), da técnica “Grelha de Repertórios”, de George Kelly (1955) e da “Técnica de Classificação Q”, de Stephenson (1953). Caracteriza-se por ser um procedimento sem pressuposições *a priori*, sistemático e de fácil reprodução, tendo como pressuposto que as pessoas possuem um conhecimento estruturado do mundo em que estão inseridos. É um procedimento que

[...] pode ser utilizado na estruturação de entrevistas qualitativas para explorar os importantes construtos que os indivíduos utilizam para estruturar e descrever suas experiências, através da observação da maneira como atribuem elementos a categorias conceituais [...] (ROAZZI, 1995, p. 11).

A técnica proposta por Kelly está relacionada aos procedimentos de classificação utilizados por Vygotsky, Harthley e outros, cuja ênfase recai no conteúdo, na construção dos itens, no nível de abstração envolvido e no tipo de construtos inferíveis. Assim, procedendo a uma adaptação do teste sobre a formação de conceitos familiares em que Vygotsky usava blocos ou objetos 'BRL', Kelly passa a utilizar pessoas e seus entrevistados a classificar pessoas no lugar de objetos. O desenvolvimento desta metodologia serviu de "suporte para a elaboração de sua teoria dos construtos pessoais" que enfatiza a exploração de categorias e conceitos (ROAZZI, 1995, p. 4).

No entanto, embora esta técnica se apresente como um avanço, especialmente na área clínica, também tem algumas desvantagens relacionadas a sua concepção teórica e a sua administração. Do ponto de vista teórico esta técnica apresenta tipos de construtos bipolares, os quais são limitantes, uma vez que alguns deles são categóricos e, geralmente, as suas dimensões pré-determinadas pelo pesquisador. Quanto à sua administração, ela requer muita atenção no seu preenchimento, desviando a atenção do objeto central de investigação, além de impor limites quanto ao número de elementos a serem trabalhados, requer muito tempo na aplicação e usa a escala de classificação simples, que não é apropriada para fenômenos muito complexos como é o caso da percepção de similaridades.

Com relação à técnica proposta por Stephenson (Técnica de Classificação Q), Roazzi (1995) comenta que ela se direciona para a verificação de construtos teóricos, utilizada em estudos de atitudes com sujeitos isolados para conseguir uma "espécie de retrato ou descrição mensurada da forma de pensar peculiar do indivíduo", a partir da construção de categorias dentro de uma classificação "Q" e de seus itens. Mas, apesar de valores coletados dessa forma poderem ser analisados por meio de comparações estatísticas de médias e até de análises correlacionais (nesse caso para valores coletados em mais de um sujeito), Roazzi destaca que esta técnica se mostra muito rígida na sua aplicação, as categorias estão especificadas em escalas ordinais, afetando escalas do tipo nominal, além do comprometimento da plena expressão da provável estrutura e conteúdo do sistema conceitual do sujeito pesquisado. Ou seja, o referido autor enfatiza a limitação de tais métodos em relação ao estudo de sistemas conceituais.

Assim, tomando por base procedimentos semelhantes aos descritos anteriormente é que ele expõe o PCM, cuja intenção é oferecer uma técnica capaz de acessar a essência das conceituações das pessoas, para que se possa trabalhar com elas "em seus próprios termos, respeitando suas próprias maneiras de pensar e experimentar o mundo". Por ser uma extensão das duas técnicas já mencionadas, o PCM representa "não somente uma estratégia de

compromisso para realizar entrevistas em contextos do mundo real, mas também uma forma alternativa para que os sujeitos expressem seus próprios construtos e conceituações de mundo sem a interferência do experimentador” (ROAZZI, 1995, p. 7), além de focalizar mais a atenção no conteúdo da entrevista que no procedimento em si.

5.7 Como aplicar o Procedimento de Classificações Múltiplas

Para se aplicar o PCM, pode-se partir da exploração do campo semântico relativo ao objeto da pesquisa, em que é imprescindível a utilização da “técnica de associação livre de palavras” (ROAZZI, 1995), ou iniciar com a primeira tarefa classificatória do procedimento, usando fotos, desenhos e similares.

O número de sujeitos que são entrevistados na fase exploratória do campo semântico pode ser na proporção de 1/3 da amostra que participará da fase classificatória do PCM, nas suas modalidades disponíveis: classificação livre e dirigida. Em estudos exploratórios, utiliza-se a técnica de associação livre de palavras com os mesmos sujeitos que participarão das duas modalidades de classificação dos itens ou elementos.

Para a tarefa de associação livre de palavras, solicita-se dos sujeitos que expressem, de forma livre, o que se passa em suas mentes à menção de uma palavra-estímulo, referente ao objeto de pesquisa, contemplando os objetivos da investigação. De posse das palavras mais evocadas pelos sujeitos, procede-se a uma categorização que deve envolver todos os campos semânticos com vistas a um equilíbrio entre eles. Dessa categorização surgirão palavras que serão usadas na confecção de cartelas (8x5cm), as quais são numeradas previamente, de modo que a cartela confeccionada com a palavra-estímulo receberá o último número dentre todas as outras cartelas que serão utilizadas quando da aplicação do PCM.

De posse das cartelas, inicia-se a aplicação da primeira modalidade do procedimento (classificação livre). Para isso, o entrevistado é colocado diante das cartelas confeccionadas com as palavras que surgiram da tarefa de associação livre. O PCM também pode ser iniciado a partir de desenhos, objetos, fotografias, histórias, descrições etc, os quais são escolhidos por serem relevantes para os objetivos da investigação. Dando continuidade a aplicação do PCM, solicita-se que o entrevistado faça uma classificação/categorização dos itens apresentados em grupos. Nessa tarefa, nenhuma limitação é colocada pelo entrevistador ao entrevistado, apenas que este tem de formar, com os elementos apresentados, de 2 a 6 grupos, tendo o cuidado de não deixar que ele forme grupos com um só elemento. Em

seguida, pergunta-se: por que estas cartelas estão juntas nesse grupo? O que elas têm em comum? Esta parte do PCM é gravada para que fiquem registrados os critérios utilizados pelo entrevistado na formação dos grupos.

Segundo Roazzi (1995), a outra modalidade do PCM, Classificação Dirigida, mostra-se como uma possível variação do referido procedimento, sendo aplicada quando se deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceituações dos entrevistados. Nesta o entrevistador, utilizando as mesmas cartelas-estímulo, fornece, agora, o critério que o entrevistado usará na formação dos grupos, porém, este pode formar quantos grupos queira e colocar o número de elementos que desejar em cada grupo. Esta modalidade de classificação mostra-se útil na replicação de categorias de um critério já identificado na modalidade de classificação livre, de maneira a sustentar ou não confirmar sua validade. Nesse sentido, caso se deseje verificar a hipótese que foi construída por meio da classificação livre, que pode ser aplicada junto a outros sujeitos, diferentes daqueles que participaram da primeira modalidade (classificação livre).

Nesta investigação, optou-se pelo uso da fotografia na aplicação do PCM, intercalando-se, entre as atividades de classificação livre e dirigida, a aplicação de entrevista mediada por agrupamentos iconográficos – EBAI (SALES, 2000). Dessa forma, a partir de fotos de professores no seu campo de atuação, os licenciandos reconstróem o que está incorporado no seu universo conceitual acerca do prestígio social do professor, dos cursos de licenciatura e do exercício da futura profissão, expondo tudo no processo de classificação e categorização das imagens.

5.8 As técnicas de análise usadas no Procedimento de Classificações Múltiplas

Para o entendimento das estratégias usadas na análise dos dados, construídos por meio do PCM, convém falar das análises multidimensionais, fundamentadas em julgamentos de similaridades, cujos dados podem ser analisados por meio de procedimentos ou técnicas de escalagem multidimensionais (MDS).

No caso do PCM, Roazzi (1995) aponta duas técnicas de análise como as mais apropriadas para a exploração de quaisquer estruturas que venham a surgir a partir dos dados coletados, quais sejam: a análise escalonar multidimensional (MSA) e a análise dos menores espaços (SSA), que fazem parte da série de programas não-métricos. Porém, adverte que o “PCM e suas técnicas de análises contrapõem-se à maioria das investigações psicológicas do

passado, que têm utilizado técnicas analíticas que assumem uma dimensionalidade e, portanto, não permitem descobrir formas categóricas não pressupostas de construção do mundo” (ROAZZI, 1995, p. 22).

No entanto, esclarece o autor, caso o objetivo da investigação seja observar dados onde não é necessário um conhecimento mais profundo, então, as escalas unidimensionais podem ser utilizadas, uma vez que se mostram suficientes para tal. No caso de dados sociais e psicológicos, como é o caso dos estudos em representações sociais, torna-se insuficiente considerar uma única dimensão, pois, nesse caso, as outras dimensões que porventura venham a surgir podem esconder aspectos não observáveis diretamente. Ou seja, tanto é importante a verificação das dimensões envolvidas no processo de explicação de um fenômeno, quanto de que forma tais dimensões relacionam-se entre si.

Nessa linha de pensamento, Sales (2000, p. 16) usou fotos de escolas para “demonstrar como o conhecimento das representações sociais do prédio escolar permite compreender as diferentes classificações da instituição escolar e qual a relevância do prédio que a abriga, no seu julgamento e dos seus egressos”. Procedeu à análise dos dados com a ferramenta estatística de análise multivariada disponível no SPSS (*Statistical Package for Social Science*), por meio da função *Factor Analysis*, a qual fornece, à semelhança das técnicas de análise usadas no PCM (MSA e SSA), uma análise multidimensional dos dados processados. Assim, à semelhança de Sales (2000), utilizou-se desta ferramenta estatística de análise multivariada para os procedimentos analíticos da investigação.

5.9 A construção dos dados secundários

Dentre os procedimentos de construção dos dados secundários, tem-se a realização de um pré-teste com 15 sujeitos em razão de ele possibilitar o surgimento de “novas idéias e pontos de vista”, antes não considerados; além de permitir “revisar os procedimentos estatísticos e analíticos, avaliando uma adequação para o tratamento dos dados” e, caso necessário, proceder-se aos ajustes com vistas a uma maior eficácia analítica, conforme Richardson (1989, p. 275). Também porque, segundo o autor, o pré-teste coloca-se como sinônimo de economia de tempo e dinheiro do pesquisador, além de proporcionar uma abertura para alternativas de análise. Assim, após análise do pré-teste, foram feitos os ajustes devidos para um maior entendimento das atividades a serem executadas e das questões a serem respondidas pelos entrevistados.

Durante a aplicação da primeira atividade (classificação livre), os entrevistados receberam as dezesseis fotos para manusear, sem tempo determinado, com a sugestão de formar, no mínimo, dois grupos e, no máximo, seis grupos, de acordo com o julgamento de cada entrevistado sobre quais fotos deveriam ficar juntas, sendo que cada grupo formado deveria conter, no mínimo, duas fotos. Concluía-se essa atividade classificatória com a verbalização dada por cada um dos sujeitos quanto às combinações de fotos feitas nos grupos, constituindo-se estas no julgamento dos licenciandos acerca dos professores.

Na seqüência, ainda com as fotos dispostas em grupos, iniciava-se a aplicação de um roteiro de entrevista, com questões projetivas (exposta a seguir), cuja finalidade era captar mais informações acerca do objeto desse estudo e, assim, obter material discursivo para análise. Desse modo, várias situações hipotéticas foram criadas, no intuito de apreender crenças, valores, ideologias, que sugerissem as RS de professor, partilhadas pelo grupo em estudo.

Dois questões relacionadas à remuneração do professor foram construídas com a intenção de identificar os professores que os licenciandos julgavam ganhar mais e menos:

1. “Ainda olhando para os grupos formados com essas fotos, diga em qual desses grupos você acha que estão os professores que ganham mais? Por quê?”
2. “E em qual desses grupos você acha que estão os professores que ganham menos? Por quê?”

Com o objetivo de entrar no universo simbólico da educação dos futuros filhos dos licenciandos, aplicaram-se duas questões, lançando-se mão de outros olhares nos agrupamentos de fotos que eles haviam formado:

3. “Em qual desses grupos estão os professores que você gostaria que fossem os professores de seus futuros filhos? Por quê?”
4. “Em qual desses grupos estão os professores que você não gostaria que fossem os professores de seus futuros filhos? Por quê?”

Para suscitar questionamentos nos estudantes de licenciatura a respeito do mercado de trabalho e da (des)valorização da profissão docente, perguntou-se:

5. “Se você fosse dono de escola, quais desses profissionais você convidaria para ser professor de sua escola? Por quê?”

Com a intenção de desvelar as imagens que os licenciandos adotam para si mesmos como futuros professores, bem como de modo projetivo, indagou-se o seguinte:

6. “Em qual desses grupos você se vê, no futuro, como professor? Por quê?”

7. “E em qual desses grupos você admite/acha que as outras pessoas imaginam você como professor no futuro? Por quê?”

E para que os licenciandos discorressem sobre o que eles pensam acerca do processo de (des)valorização social do professor, questionou-se:

8. “Qual o valor que você acha que a sociedade dá ao professor? Por quê?”

Na tarefa de classificação dirigida, realizou-se uma atividade associativa com as mesmas dezesseis fotos, fornecendo-se, previamente, o critério para a formação dos agrupamentos: quatro locais de trabalho do professor (escola pública, escola particular, universidade pública e universidade particular). A atividade era iniciada com a distribuição aleatória de quatro cartelas, identificadas como discriminado anteriormente, constituindo-se estas nos critérios classificatórios. Assim, os entrevistados eram convidados a distribuir as fotos nos locais pré-estabelecidos nas identificações das quatro cartelas. Esta estratégia de associação fez com que os sujeitos pesquisados classificassem os professores de acordo com os locais de trabalho discriminados nas cartelas. Ao final deste momento, eles justificaram cada agrupamento, individualmente.

É oportuno esclarecer que a distribuição de forma aleatória das cartelas, na segunda atividade classificatória, teve por finalidade evitar o efeito de ordem, quando da realização da tarefa de classificação das fotos. Para que se pudesse fazer uma análise do discurso dos respondentes, registrou-se, em gravador, todas as justificativas dadas à formação dos grupos de fotos, em ambas as tarefas classificatórias, como também, das respostas dadas à entrevista.

O uso da fotografia, como suporte metodológico da investigação, procurou reforçar a apropriação mental que os licenciandos fazem no ato de representar, expondo todo o seu referencial cognitivo, afetivo e sociocultural acerca do objeto representado, haja vista que, conforme Moscovici (1978), a construção de RS não acontece em um vazio social, tendo

em vista que elas são elaboradas por pessoas inseridas em um contexto social, o qual possui uma estrutura pautada em valores definidos social, econômica e culturalmente.

Desse modo, ao serem estimulados visualmente com as fotos de professores, durante as atividades classificatórias, os sujeitos da pesquisa procuraram subsídios em um quadro de referências, já apreendido em suas relações sociais, interpretando esses estímulos, a partir dos valores repassados no seu meio social e cultural. Nesse processo, os licenciandos são agentes ativos na mobilização de suas RS de professor, as quais se apresentam como uma expressão de suas realidades intra-individuais, de acordo com o que expressa a teoria moscoviciano.

5.10 Recorte empírico

O recorte empírico incidiu sobre a Instituição Pública de Ensino Superior – Universidade Federal do Piauí (UFPI), em cujo ambiente se encontravam licenciandos em formação. Os cursos de licenciatura oferecidos, no período de construção dos dados secundários, eram os seguintes: Letras (Português, Inglês e Francês), Geografia, História, Filosofia, Educação Artística (Música, Artes Plásticas e Desenho), Educação Física, Biologia, Física, Química, Matemática e Pedagogia, os quais fazem parte das áreas de Educação, Natureza, Saúde e Humanas e Letras.

5.11 Sujeitos

Participaram da investigação 165 licenciandos da Universidade Federal do Piauí-UFPI, os quais foram escolhidos aleatoriamente. Com a intenção de complementar o perfil¹²

¹² Os dados obtidos em pesquisa sobre a “Trajetória escolar de futuros professores”, realizada na UFPI (Teresina) por Sales e Lopes (2003), da qual participamos como colaboradora, complementam o perfil dos respondentes da investigação. A referida pesquisa trata da formação de professores em um viés pouco explorado pelos pesquisadores deste campo, pois toma como objeto de estudo alguns aspectos da dimensão psicossocial inerentes à formação de futuros professores. Os dados apontaram que 67,2% dos licenciandos encontram-se na faixa de 18 a 21 anos, a maioria (53,8%) é do sexo feminino, 88,2% estão solteiros, 30,7% exerce alguma atividade remunerada, sendo que a maior parte já atua como professor, que o NSE da maioria dos licenciandos é baixo, especialmente quando se considera que apenas 15,3% deles fizeram o curso de língua estrangeira fora da escola regular, que a escolaridade das mães, no geral, é mais elevada que a dos pais, havendo concentração maior da escolaridade dos progenitores nos níveis de ensino fundamental e médio (completos ou incompletos - 86,1%). Os dados mostraram, também, que muitos dos respondentes são obrigados a conciliar trabalho e estudo, que possuem capital econômico e cultural baixos e tiveram suas trajetórias escolares acidentadas (SALES; LOPES, 2006).

dos respondentes, tomou-se por base as informações socioeconômicas, obtidas em uma pesquisa realizada em 2003, na UFPI, acerca da “Trajetória escolar de futuros professores”.

A entrevista, mediada pelos agrupamentos iconográficos, foi aplicada na própria IES, sendo quinze (15) estudantes por cada curso. Nos cursos com três habilitações, como é o caso de Educação Artística e Letras, cinco (5) licenciandos de cada habilitação, responderam à entrevista.

O critério de representatividade adotado levou em conta que os sujeitos estivessem inseridos em um dos diferentes cursos de licenciatura que a instituição oferecia na época da construção dos dados secundários, ou seja, em processo de formação.

Para evitar uma tendência com relação ao sexo, procurou-se entrevistar um número aproximado de homens e mulheres. Porém, mesmo assim, ao se procurar formar uma amostra homogênea entre os sexos, percebeu-se que alguns cursos concentraram um maior número de sujeitos do sexo masculino: Física (13), Matemática (11) e Química (9).

Assim, conforme a Tabela 1, a seguir, constatou-se que 56,9% dos entrevistados pertencem ao sexo masculino e 43,0% ao sexo feminino. A faixa etária dos respondentes ficou entre 18-23 anos de idade (61,2%):

Tabela 1- Caracterização dos sujeitos pesquisados

Código	Curso	Sexo Masc	Sexo Fem	Total
1	Biologia	8	7	15
2	Educação Artística – Desenho	2	3	5
2.1	Educação Artística – Artes Plásticas	2	3	5
2.2	Educação Artística – Música	4	1	5
3	Educação Física	8	7	15
4	Filosofia	6	9	15
5	Física	13	2	15
6	Geografia	7	8	15
7	História	8	7	15
8	Letras – Francês	3	2	5
8.1	Letras – Inglês	3	2	5
8.2	Letras – Português	3	2	5
9	Matemática	11	4	15
10	Pedagogia	7	8	15
11	Química	9	6	15
T O T A L G E R A L		94	71	165

5.12 Procedimentos analíticos usados na investigação

Para o entendimento das estratégias usadas na análise dos dados desta investigação, mostra-se de fundamental importância comentar acerca das análises multidimensionais, apoiadas em julgamentos de similaridades, cujos dados podem ser analisados por meio de procedimentos ou técnicas de escalagem multidimensionais (MDS).

As análises multidimensionais permitem converter distâncias e similaridades de natureza psicológica para as do tipo euclidianas e, dessa forma, o pesquisador pode comparar as estruturas mentais complexas, diretamente, usando representações geométricas (ROAZZI, 1995). Tais julgamentos, quando analisados dessa forma, mostram-se como um dos principais meios para se descobrir a subjacente estrutura relacional entre grupos de estímulos. No caso de dados sociais e psicológicos, como ocorre nos estudos em RS, torna-se insuficiente considerar uma única dimensão, pois, nesse caso, as outras dimensões que porventura venham a surgir podem esconder aspectos não observáveis diretamente. Ou seja, tanto é importante a verificação das dimensões envolvidas no processo de explicação de um fenômeno, quanto de que forma tais dimensões relacionam-se entre si.

Conforme já especificado anteriormente, adotou-se o uso de uma ferramenta estatística de análise multivariada para os procedimentos analíticos dos dados quantitativos desta investigação, a função *Factor Analysis*, disponível no *SPSS* que, a partir de critérios matemáticos, processa, estatisticamente, as variáveis (16 fotos de professores), apresentando-as em gráfico bidimensional. O uso dessa ferramenta possibilitou, que as dezesseis variáveis (fotografias) usadas na investigação gerassem, através de suas combinações lineares, *n*-componentes principais ortogonais, em ordem decrescente de máxima variância, ou seja, conforme Sales (2000, p. 79), “a componente principal 1 detém mais informação estatística que a componente principal 2, que por sua vez tem mais informação estatística que a componente principal 3, e assim por diante”. Utilizaram-se, nesta pesquisa, apenas as componentes principais 1 e 2. Dessa forma, as variáveis (fotos indexadas por números de forma aleatória) processadas estatisticamente forneceram uma precisa visualização da similaridade existente entre elas. Os gráficos gerados a partir destes dados mostram tanto os números referentes a cada foto, quanto os agrupamentos de fotos com suas características comuns. Ou seja, para a análise dos dados, levou-se em consideração os critérios que orientaram os sujeitos na classificação das fotos de professores e nos agrupamentos daí resultantes, à semelhança dos procedimentos ou técnicas de escalagem multidimensionais, comentados anteriormente.

O estudo dos sistemas conceituais, subsidiado pelo uso da fotografia, permitiu uma apreensão das diferentes classificações dadas ao professor na sociedade. No ato de classificar as fotos de professores, os licenciandos executaram uma tipologia operacional que Sales (2000) denomina de:

[...] operação lógica/intelectual que procura hierarquizar as coisas no mundo sensível em grupos, cujos contornos apresentam um caráter arbitrário, posto que construído a partir das diferentes inserções sociais dos indivíduos, conforme bem demonstra o sociólogo Pierre Bourdieu em seus trabalhos. Tal processo é orientado pelas representações sociais que fornecem os veredictos que dão sustentação e sentido a esse processo [...] (p. 83).

Reforçando os dados quantitativos, têm-se os de natureza qualitativa, obtidos com as justificativas dadas à formação dos grupos de fotos, bem como os referentes à entrevista semi-estruturada. Tais dados foram submetidos a uma análise de conteúdo¹³, por meio da técnica de análise categorial¹⁴, conforme Bardin (1977), em que a construção de categorias analíticas deu-se a partir das falas dos sujeitos pesquisados. Todo o material discursivo foi interpretado à luz da teoria moscoviciana.

Para a apresentação dos capítulos relacionados à análise dos dados, optou-se pela seguinte ordem: primeiramente são apresentados os resultados da classificação livre das fotos, a análise estatística dos agrupamentos e a análise categorial das justificativas; em seguida, são mostrados os resultados da classificação dirigida das fotos, a análise estatística dos agrupamentos e a análise categorial das justificativas e, por fim, tem-se o resultado da entrevista. O próximo capítulo trata dos resultados da classificação livre.

¹³ Bardin (1977) diz que a análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, em que se objetiva fazer a inferência (que recorre a indicadores, quantitativos ou não) de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção).

¹⁴ Trabalha-se com esta técnica quando se deseja fazer uma classificação, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido, dos diferentes elementos encontrados na totalidade de um texto.

6 RESULTADOS DA ATIVIDADE DE CLASSIFICAÇÃO LIVRE

6.1 Apresentação do capítulo

Na vida cotidiana, com a intenção de associar um sentido ao mundo em que vive e, de certa forma, atuar nele, as pessoas são levadas a classificar e a categorizar os vários estímulos que lhes aparecem à frente como sistemas de construtos. Tal atividade envolve um processo seletivo, baseado em categorizações, as quais refletem o sistema conceitual característico de cada pessoa (ROAZZI, 1995). A compreensão de como as pessoas conceituam as categorizações que realizam estende-se para além dos interesses da Psicologia, atingindo a Antropologia, a Sociologia, etc., mostrando-se como fundamental no entendimento do comportamento humano e suas formas de ver o mundo. Para a apreensão do objeto de uma pesquisa científica envolvendo RS, deve-se atentar para um procedimento que considere as próprias maneiras de pensar e compreender o mundo dos entrevistados.

Nesse sentido, para a apropriação do objeto desta investigação, recorreu-se à mediação iconográfica (fotografias de professores), como estímulo visual na construção de dados secundários quanti-qualitativos, por meio de três procedimentos, conforme as orientações de Sales (2000): (1) classificação livre das fotos (a partir dos próprios critérios dos respondentes) e verbalização das justificativas dadas aos agrupamentos; (2) aplicação de entrevista semi-estruturada e (3) classificação dirigida das fotos (com critério pré-determinado pela pesquisadora) e verbalização das justificativas dadas aos agrupamentos.

Neste capítulo, expõem-se os resultados da classificação livre realizada com as dezesseis fotografias de professor, onde constam os seguintes itens: (a) análise estatística dos agrupamentos de fotos e (b) análise das categorias formadas a partir dessa classificação.

Na apresentação do processo analítico optou-se por expor, primeiramente, as duas atividades classificatórias com as fotos e, em seguida, o roteiro de entrevista.

6.2 Análise estatística dos agrupamentos de fotos da classificação livre

Este item tem por objetivo expor a análise estatística dos dados quantitativos obtidos a partir da atividade de classificação livre com as fotos, resultando nos agrupamentos

iconográficos (SALES, 2000). As fotografias usadas nas duas atividades classificatórias, com as respectivas numerações, foram as seguintes:



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



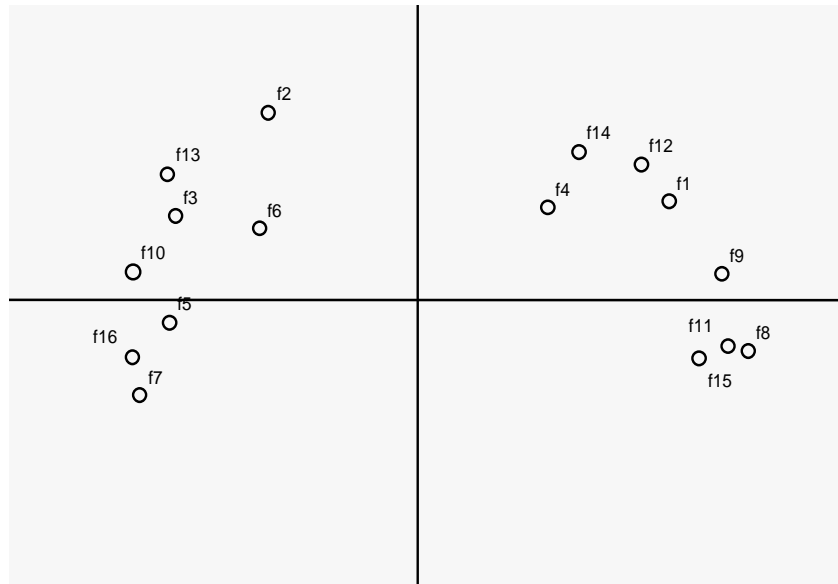
15



16

Com base nos dados obtidos na primeira tarefa classificatória, construiu-se um gráfico que mostra as proximidades e os distanciamentos existentes entre as variáveis (dezesesseis fotos), ou seja, uma espécie de média dos agrupamentos de fotos realizados pelos licenciandos. Dessa forma, o gráfico 1 mostra o resultado médio dessa distribuição:

Gráfico 1- Classificação Livre



A partir do gráfico 1, fez-se a inserção das fotografias nos locais correspondentes aos números de cada uma das fotos, gerando-se o gráfico 2, a seguir, com o objetivo de facilitar a visualização dos agrupamentos fotográficos:

Gráfico 2 - Classificação Livre (com fotos)



Para a análise dos dados, considerou-se que o processo de classificação/justificativa dos agrupamentos de fotos, realizado pelos licenciandos, foi orientado pelas mensagens semióticas emitidas pelas fotos de professores, tendo por base suas representações sociais (RS) de professor.

Analisando-se o gráfico 1, observou-se que em cada um dos quadrantes existem números que se encontram mais próximos uns dos outros, significando que as fotos de professor, correspondentes a esses números, possuem bastante características em comum, as quais se sobressaíram nos critérios de classificação apontados pelos licenciandos durante o processo de formação dos grupos de fotos. Desse modo, visualizando-se a composição dos agrupamentos de fotos, percebeu-se a formação de dois grandes grupos: um no lado direito e um outro no lado esquerdo do gráfico 1. Porém, observando-se mais detalhadamente o referido gráfico, pode-se visualizar a distribuição de subgrupos em cada um dos quadrantes, os quais possuem aproximações bem evidentes entre algumas fotos.

Iniciou-se a análise do gráfico 1, observando-se o grupo maior que se formou no lado direito, nos quadrantes superior e inferior. Nesse lado do gráfico, observou-se uma aproximação entre as fotos de professores, representadas pelos números 1, 4, 8, 9, 11, 12, 14 e 15. Tendo por base esse grupo, verificou-se que algumas fotos estão mais próximas, delineando a presença de dois subgrupos. Um deles é composto pelas fotos 8, 11 e 15, que apresentam uma proximidade acentuada, posicionando-se no quadrante inferior direito e o outro, constituído pelas fotos 1, 4, 12 e 14, aparece no quadrante superior direito. Percebeu-se que a foto 9 posicionou-se em uma faixa intermediária entre os grupos mencionados, sem que se pudesse, seguramente, classificá-la em um deles.

Os professores desses dois subgrupos, posicionados no lado direito do gráfico 1, foram julgados, pela maioria dos licenciandos, como profissionais que atuam na rede pública estadual de ensino ou de escola da zona rural de Teresina, no Ensino Fundamental e Médio. Tal julgamento apoiou-se na leitura do conjunto de signos relativos ao contexto físico e ao próprio professor, tendo por base as RS de professor que eles partilham. Nesse sentido, a decodificação desses signos remeteu para o que eles pensam acerca do professor, observando o que a sociedade legitima acerca dessa profissão. Nesse processo de decodificação/interpretação do conjunto de signos presentes nas fotos, os licenciandos salientam a maneira como os professores se vestem, se portam, os cenários em que se encontram, especificamente a estrutura física das escolas e o modo de o professor ministrar a aula.

Passando-se à análise do outro grande agrupamento de fotos que se constituiu no lado esquerdo do gráfico 1, composto pelas fotos 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13 e 16, percebeu-se, também, a formação de subgrupos. O primeiro deles está localizado no quadrante superior, composto pelos professores das fotos 2, 3, 6, 10 e 13 e o segundo subgrupo no quadrante inferior, composto pelos professores das fotos 5, 7 e 16.

Com relação ao primeiro subgrupo (fotos 2, 3, 6, 10 e 13), formado no quadrante superior esquerdo do gráfico 1, este apresenta uma proximidade maior apenas entre os professores das fotos 3 e 13. No processo de julgamento, a maioria dos respondentes, apoiados no conjunto de signos presentes nas fotos e tendo por base as RS de professor que partilham, julgou o professor da foto 13 como sendo de uma instituição particular de Ensino Superior e a professora da foto 3 como pertencente à escola particular de Nível Médio. Com relação às outras fotos que compõem esse subgrupo, observou-se que o professor da foto 6 se mostra mais distante das outras fotos que compõe esse primeiro subgrupo. Infere-se que esse distanciamento esteja relacionado à classificação deste profissional como sendo de escola particular, de nível médio, por causa de sua aparência jovem e de suas vestimentas modestas. Já o professor da foto 10, o motivo de seu afastamento desse subgrupo parece ter sido o alto percentual de indicação para o local de trabalho “rede particular de ensino superior”, com nenhuma indicação para a rede pública; aparentar ser de meia idade; estar vestido elegantemente; portar um livro volumoso nas mãos e se encontrar em ambiente de ensino bem equipado.

Percebeu-se que o processo de classificação dos professores mobilizou as RS de professor que eles partilham, orientando-os quanto aos valores e posições atribuídos a este profissional na sociedade. Essa constatação evidencia que os licenciandos chegam ao ensino superior partilhando RS de Professor, de Educação, de Ensino, entre outras inter-relacionadas. A partir da convivência com o grupo (colegas e professores), passam a discutir sobre os mais variados assuntos, agem e interagem com as informações circulantes, culminando em uma resignificação dos conceitos e sentidos relacionados ao professor e a sua futura profissão de educador. Então, reconhecem-se, ou não, nesses contextos. Em outras palavras, ocorre uma interação dos licenciandos com os sentidos hegemônicos atribuídos aos objetos do mundo social, em específicos àqueles relacionados ao professor. Tal interação acontece em uma dimensão “psico” e “social” da relação sujeito e objeto, conforme Carvalho (2003).

Dessa forma, o objeto do conhecimento/representação (professor) encontra-se em um contexto ativo, ao qual os licenciandos fazem parte. Ao procederem à classificação das fotos, os licenciandos se apropriam dessa realidade, reconstituindo-a e ao seu objeto, levando

em consideração os sistemas de valores veiculados na sociedade, suas RS e a sua história. Para Carvalho (2003, p. 19), tal processo mostra a existência, em uma mesma representação, da pluralidade de informações de diferentes fontes, as quais podem ser provenientes tanto do universo reificado (saber científico), quanto do universo consensual (saber popular), “sejam dos discursos ideológicos ou das crenças”.

Como bem pontua Sá (1996, p. 37), “as representações já disponíveis podem funcionar também como sistemas de acolhimento de novas representações”. No caso dos licenciandos, o valor e a posição atribuídos ao professor são resultantes de uma atividade de interpretação e atribuição de significações ao objeto, em que aparecem as características do intérprete (licenciandos) e as do objeto (professor).

Ainda com relação ao grupo formado no quadrante superior esquerdo do gráfico 1, notou-se que o professor da foto número 2 (quadrante superior esquerdo), aparece um pouco mais afastado do núcleo de fotos do qual ele faz parte. Ele está posicionado entre os professores julgados pelos licenciandos como pertencentes à rede pública estadual de ensino e à zona rural de Teresina e aqueles julgados como docentes de nível superior da rede pública e particular. É provável que esta posição intermediária seja em decorrência da aparência jovial do professor fotografado e, também, do estigma associado a sua cor (negra).

Em relação ao segundo subgrupo, que está posicionado no quadrante inferior do lado esquerdo do gráfico 1, ele mostra que os professores das fotos 5, 7 e 16 encontram-se em uma mesma região, porém os pontos 7 e 16 mostram-se mais próximos e bem mais afastados dos demais pontos. Os respondentes julgaram as professoras das fotos 7 e 16 como pertencentes ao Ensino Superior da rede particular e o professor da foto 5 também de Ensino Superior, porém pertencente à rede pública. Infere-se que o julgamento diferenciado feito pelos licenciandos, com relação às duas professoras das fotos 7 e 16, levou em consideração o signo da elegância de que elas são portadoras, bem como a organização, limpeza e iluminação da instituição de ensino em que estas professoras foram retratadas, o que não é evidenciado na foto 5.

Constatou-se que no ato de agrupar as fotos de professor, os licenciandos ancoram as significações de professor às veiculadas na sociedade. Segundo Sá (1995, p. 38), ancorar é classificar e denominar. Nesse sentido, o processo de classificação das fotos, realizado pelos licenciandos, revelou suas escolhas acerca de um protótipo armazenado em suas memórias, como também a comparação feita para decidir se o objeto (professor) pode ser, ou não, incluído em determinada classe. Ao justificar tal classificação, os licenciandos tiram o objeto do anonimato e o incluem em uma matriz identitária, colocando-o entre os professores que

atuam, ou na rede pública de ensino, ou na rede particular; que atuam, ou nos níveis da Educação Básica, ou no Ensino Médio, ou no Superior; que possuem, ou não, graduação; que são, ou não, pós-graduados; ou entre outras dicotomias. Nessa linha de pensamento, os licenciandos, durante a atividade classificatória com as fotos, realizam, também, a ação de dar forma específica ao conhecimento que produzem, ou seja, associam a qualidade icônica do objeto às imagens disponibilizadas para a tarefa. Tal processo está dentro do que Moscovici definiu como objetivação.

6.3 Análise das categorias que emergiram da classificação livre

Após realizarem a tarefa de classificação livre com as fotos, os licenciandos efetuaram uma verbalização das justificativas dadas aos agrupamentos que formaram. Esta etapa de verbalizar os critérios com os quais eles organizaram/formaram os grupos, compreende o segundo momento da primeira atividade classificatória com as fotos.

As justificativas dos respondentes foram submetidas a uma análise de conteúdo, seguindo a técnica de análise categorial (BARDIN, 1977), cujos procedimentos operacionais foram os seguintes: separação de todas as justificativas dadas a uma mesma questão; leitura geral das respostas dadas a uma mesma questão; identificação das categorias analíticas que emergiram; agrupamento das respostas semelhantes em uma mesma categoria; digitação e contagem da frequência de cada categoria; avaliação da frequência e do conteúdo das categorias. Com base no procedimento anterior, avaliou-se o valor semântico que cada categoria teve nas justificativas dadas pelos respondentes. Esta etapa possibilitou uma aproximação mais detalhada da classificação das fotos de professor e o conhecimento das particularidades atribuídas a cada grupo e subgrupo.

As categorias analíticas que emergiram das falas dos sujeitos agruparam as justificativas/explicações dadas pelos licenciandos à formação dos grupos de fotos, as quais estão relacionadas, de um modo geral, a aspectos que envolvem o professor e o cenário escolar em que ele foi fotografado, compondo um conjunto de signos escolares. Como tais signos são portadores de mensagens e, sobretudo, capazes de orientar os sistemas classificatórios das pessoas, os licenciandos decodificaram suas mensagens para julgar os professores, fundamentando-se em suas RS de professor. Portanto, as categorias analíticas expressam critérios centrados, ao mesmo tempo, na figura do professor e no ambiente em que ele se encontra.

Para a construção operacional de uma tabela com os percentuais de cada uma das categorias, procedeu-se à entrada dos dados por sujeito entrevistado. Desse modo, cada entrada contém todas as categorias apontadas por cada um dos respondentes no momento da verbalização dos critérios usados para a formação dos agrupamentos de fotos. Na tabela 2, abaixo, são apresentadas as categorias e os seus respectivos percentuais:

Tabela 2 – Categorias da classificação livre

Nº	CATEGORIAS	%
1	Aparência do local de trabalho do professor	56,4%
2	Modo de o professor ministrar a aula	56,4%
3	Aparência da estrutura física da escola em que o professor atua	52,0%
4	Provável categoria administrativa do professor	34,0%
5	Postura do professor	32,0%
6	Provável categoria administrativa da escola em que o professor atua	25,4%
7	Vestuário do professor	21,2%
8	Provável nível de ensino da escola em que o professor atua	18,2%
9	Provável qualificação do professor	13,0%
10	Idade do professor	4,2%

Analisando-se os dados apresentados na tabela 2, relativos aos percentuais acima de 10,0%, constatou-se que as categorias mais apontadas foram *aparência do local de trabalho do professor* e *modo de o professor ministrar a aula* (ambas com 56,4%). Essas categorias se apresentam como variáveis independentes na classificação geral dos professores, pois elas foram determinantes no julgamento que os licenciandos realizaram, a partir de critérios mais subjetivos relacionados à aparência do local de ensino, especificando a rede e o nível de ensino das instituições escolares; para o próprio professor, observando os detalhes referentes a sua prática pedagógica. Desse modo, considerou-se que tais categorias formaram eixos representacionais partilhados pelos licenciandos no julgamento do professor.

Um dos eixos agrupou as justificativas que apontam os aspectos físicos e estruturais do local de trabalho do professor, imprescindíveis para o desempenho de suas atividades docentes. Tais aspectos, relacionados aos cenários que aparecem nas fotos, forneceram as propriedades do objeto representado: as ópticas (visíveis), as ontológicas (pressupostas) e as convencionadas (eficazmente denotantes) (ECO, 1991). Para os licenciandos, a aparência do ambiente de trabalho do professor engloba um dos principais fatores para que ele possa desempenhar, de modo satisfatório, seu trabalho profissional, ou seja, este cenário escolar deve apresentar uma estrutura física “adequada” e dispor de “recursos didáticos” para que o professor possa ministrar suas aulas apropriadamente. Ao

falar dos aspectos físicos estruturais do local de trabalho do professor, os licenciandos tomaram por base, principalmente, os códigos referentes ao cenário escolar para definir a categoria administrativa das instituições escolares em que os professores foram retratados. Nesse julgamento, observou-se que eles fizeram uma forte associação entre estrutura física adequada/inadequada e disponibilidade/indisponibilidade de recursos didáticos com as existentes nas instituições das redes particular e pública.

Com relação à estrutura do local de trabalho do professor, Lima et al (2007), ao fazerem uma análise comparativa entre os estudos sobre “as atividades de professor nos dias atuais” e “razões para ser professor”, constataram que, no desempenho de suas atividades, o professor enfrenta dificuldades como a falta de condições de trabalho, constatado na evocação do atributo *luta*, alojado na categoria Cidadania, nos elementos intermediários. Tais resultados, embora iniciais, corroboram os encontrados na presente investigação. Os autores ressaltam que a constatação da falta de infra-estrutura foi evidenciada, também, no trabalho desenvolvido por Batista e Codo (1999), sobre “infra-estrutura das escolas públicas”, o qual aponta como necessidade para um trabalho produtivo, além da valorização do professor, a infra-estrutura que, juntos, dão suporte para as atividades que evidenciam a dinâmica da instituição escolar, uma vez que elas influenciam, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem.

Um outro ponto que merece destaque, entre os resultados apontados por Lima et al (2007), diz respeito ao fato de o vocábulo *ensinar* (o qual congrega significados como *instruir, repassar, transmitir, educar e lecionar*) ter alcançado o maior índice numérico do Núcleo Central, na categoria “Atividades Docentes”, caracterizando a existência de consenso, entre os sujeitos pesquisados, acerca das atividades do professor nos dias atuais. Assim, segundo os autores, os respondentes identificaram o professor pelo que ele faz, ou seja, suas práticas. Tal identificação é reforçada nos elementos intermediários, com os atributos funcionais *orientar, estudar e leitura* e com os atributos *aprender, avaliar e corrigir*, nos periféricos, presentes naquela mesma categoria. Com base nesses dados, Lima et al (2007, p. 9-10) enfatizam que “os sujeitos constroem suas RS centradas na identificação profissional, a qual é marcada pelas práticas”, ou seja, pela ação de ensinar e aprender, “o que permite a proteção do seu caráter de ensinante”, de preparar para a vida”. Os autores ressaltam, com base em Jodelet (2001), que o ato de criar RS ajudam as pessoas a perceber o mundo em que vivem, pois “é por meio delas que os grupos são conduzidos, identificados e resolvem seus problemas”.

Nesse sentido, ao se analisar a atividade de classificação das fotos, percebeu-se que os licenciandos tiveram por base as RS de professor que eles partilham, cujos fundamentos provêm da cultura em que estão inseridos e que o conjunto de signos referente ao cenário em que o professor foi fotografado e ele próprio, ofereceram os elementos constituintes para os licenciandos fazerem a atribuição de valor (positivo/negativo) e posição social (hierarquizada/não-hierarquizada) do profissional da educação na sociedade, conforme Sales (2000).

No outro eixo representacional, formado com os critérios relativos ao próprio professor, estão agrupadas seis categorias que apontam aspetos referentes à(o): modo como o professor ministra a aula, tipo de professor, postura do professor, vestuário do professor, qualificação do professor e idade do professor. Dentro desse segundo eixo representacional, critérios menos freqüentes foram observados no processo classificatório, como por exemplo: cor e sexo, porém não foram significativos para efeito de análise. No geral, constatou-se que a classificação feita pelos licenciandos seguiu uma mesma lógica, orientada por esses dois eixos representacionais, aprofundando as informações e os detalhes em cada um deles. Passa-se, a seguir, para a análise das categorias por eixo representacional, seguindo a ordem decrescente dos percentuais obtidos por cada uma delas.

6.3.1 Análise das categorias relacionadas com o eixo representacional *local de trabalho do professor*

Para uma melhor visualização das categorias arroladas nesse eixo, construiu-se a tabela 2.1, conforme a seguir:

Tabela 2.1 – Categorias relacionadas ao eixo representacional *local de trabalho do professor*

Nº	CATEGORIAS	%
1	Aparência do local de trabalho do professor	56,4%
3	Aparência da estrutura física da escola em que o professor atua	52,0%
6	Provável categoria administrativa da escola em que o professor atua	25,4%
8	Provável nível de ensino da escola em que o professor atua	18,2%

Analisando-se as categorias da tabela acima, observou-se que elas estão diretamente relacionadas umas com as outras. Tais categorias expressam os critérios de classificação das fotos, os quais ressaltam, ao mesmo tempo, aspectos relacionados à totalidade a à especificidade do local de trabalho do professor, não significando que o

professor tenha sido colocado em segundo plano. Apenas que, nesse eixo representacional, as justificativas arroladas referem-se ao local de trabalho do professor. Assim, a primeira categoria *aparência do local de trabalho do professor* (56,4%) remete para os critérios relacionados com a categoria *aparência da estrutura física do local de trabalho do professor* (52,0%): “adequada” e “não adequada”. Tais critérios apontaram para uma estrutura escolar que os licenciandos reclamam como básica, visto que contribui para o bom desempenho das atividades didáticas do professor, composta pelos seguintes itens, tais como: limpeza, iluminação, pintura, piso, quadro, entre outros detalhes estruturais essenciais ao exercício docente, como especificado nas suas falas:

G1 (8, 9, 11). Porque eu levei em consideração as condições de trabalho que cada profissional, aqui na área de educação, tem à sua disposição. Eu acho que está um pouco escasso de material e de condições. Não são as necessárias para um bom papel do professor.

G2 (1, 15, 12, 14). Comparando com as fotos do grupo 1, eu acho que nesse grupo aqui já existe uma melhora de material, o quadro já é de acrílico. O que tem de semelhante no grupo 2 são justamente o espaço físico que cada professor tem a sua disposição. Eu acho que, nesse grupo, ainda está faltando um pouco de espaço físico pra exercer o seu trabalho.

G3 (6, 3, 10, 2, 4) Porque eu acho que no G3 há uma maior disposição de material, um bom espaço físico. É um ambiente limpo e é isso que se coincide nas fotos do grupo 3. Mas, ainda falta alguma coisa, tem uma escassez de material como retroprojektor, data show, que pode facilitar o trabalho do professor.

G4 (7, 13, 16, 5). As fotos do G4, para mim, estão as mais completas porque são ricas em materiais e em espaço físico para um bom desempenho da profissão. Levei em consideração a foto 7 em que a professora transmite uma grande segurança naquilo que ela vai passar para o alunado (S6, m, 22).¹⁵

Os licenciandos associaram esses dois critérios estruturais do local de trabalho do professor às respectivas redes de ensino (pública e particular). Nesse sentido, uma “estrutura adequada”, com “disponibilidade de recursos didáticos” foi associada ao que existe “na rede particular de ensino”; já uma estrutura física “não adequada”, que se apresenta “com indisponibilidade de recursos didáticos”, foi associada à realidade existente hoje na “rede pública de ensino”:

G1 (8, 11 e 15). Nesse primeiro grupo, há professoras do ensino fundamental e características também da escola pública.

¹⁵ A codificação ou legenda identificadora dos sujeitos investigados apresentará, ao longo do trabalho, a seguinte especificação: S6 = sujeito nº 6; m = masculino; f = feminino e 22 = 22 anos de idade. Como os licenciandos receberam a instrução de agrupar as fotos em um mínimo de dois grupos e um máximo de seis, a legenda identificadora será apresentada, sempre, ao final de cada fala dos sujeitos.

G2 (3, 5, 7, 10 e 16). Porque as aparências físicas dentro da escola em que eles estão atuando é melhor. Ela deve ser particular e Ensino Superior.

G3 (2, 6, 12 e 13). Aqui se caracterizou mais por professor do Ensino Médio e escolas particulares.

G 4 (1, 4, 9 e 14). Elas se caracterizam por serem professores do Ensino Fundamental e do ensino médio, só que da rede pública. (S16, f, 18).

G1(4, 9, 11, 12, 15, 1, 8). Deu para perceber no G1 a semelhança entre os ambientes físicos das salas, muitos quadros que ainda não são de acrílico. Que a estrutura física é velha, as paredes são velhas. Eu acho que está mais voltado para escola pública.

G2 (2, 14). Sim, deu pra ver que o G2 parece ser mais ambiente de colégio particular, até mesmo porque eu conheço assim o professor que ficou mais caracterizado pelas salas que estão mais estruturadas. A estrutura da sala é boa, tem quadro de acrílico.

G3 (5, 10, 13, 3, 6, 7, 16). No G3 porque deu para perceber que é um ambiente de universidade particular, pela estrutura da sala, a maneira como os professores estão se comportando, dá para ver que são mais experientes (S27, m, 22).

De acordo com os critérios utilizados pelos licenciandos no momento da formação dos agrupamentos de fotos, observou-se que eles se apoiaram na decodificação dos signos presentes nas fotografias relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas instituições escolares a esses profissionais, ou seja, eles procuraram associar os signos escolares presentes nas fotografias com o que existe nos ambientes escolares que eles vivenciaram. Assim, de acordo com as leituras semióticas realizadas nas fotografias, os licenciandos passaram a falar dos detalhes existentes, ou não, na estrutura física das escolas: o estado de conservação da pintura das paredes do local em que os professores foram retratados, bem como das cadeiras e das janelas; o tipo de piso, com ou sem cerâmica; o quadro (lousa) a giz ou de acrílico; a iluminação dos cenários escolares; a presença, ou não, de ar-condicionado nas salas, etc.

A terceira categoria analítica, *categoria administrativa da escola em que o professor atua* (25,4%), contém os critérios mencionados a respeito da rede de ensino: “pública” e “particular”. Dentro do critério “rede pública”, foram listados os seguintes tipos de ambientes: “espaços arranjados para a educação popular”, “agrícola/rural”, “municipal” e “estadual”, havendo uma associação com o pouco salário recebido por esses profissionais:

G1 (11, 8, 15, 4, 14, 9, 1, 12). Eu tomei em consideração o ambiente que os professores estão trabalhando. Na primeira foto dá para ver que o quadro não está em boas condições, está todo estragado. Na segunda, o professor não está muito bem vestido, usa apostilas e não livros, ele está em uma sala com paredes sujas e também não está bem vestido. Os demais professores não se encontram em ambientes muito bons, certamente.

G2 (3, 6, 13, 2). Esses professores me parecem mais bem remunerados do que o grupo anterior, porque se vestem melhor e têm um olhar diferente

também. Além do mais, as salas em que eles estão parecem ser mais confortáveis.

G3 (16, 7, 5, 10). Já esses aqui estão muito bem vestidos, parecem pessoas que têm um bom nível de vida, uma das salas está equipada com ar-condicionado. Nota-se que as salas são bem espaçosas, iluminadas e confortáveis (S37, m, 19).

G1 (13, 7, 2, 6, 3, 16, 10, 5). Porque eles pertencem a uma mesma classe, eles pertencem à escola particular, são bem mais remunerados. Até dá para perceber que as condições de trabalho são bem melhores, sua aparência denota isso.

G2 (1, 9, 8, 15, 14, 11, 4, 12). Porque eles se assemelham pelo espaço físico que eles trabalham, dá para ver que eles pertencem a uma mesma realidade (S39, m, 27).

G1 (4, 3, 5, 13, 1, 16, 2, 7, 10). É porque eu achei que eles são professores universitários.

G2 (12, 9, 8, 14, 11, 15, 6). Eu classifiquei essas fotos como sendo de professores do ensino fundamental e médio. Eu olho e vejo que são professores que ganham mal, não têm tanto interesse, não têm uma conjuntura como os professores universitários (S77, m, 24).

Percebeu-se que, de acordo com o local de trabalho do professor, ou seja, com os signos escolares do ambiente em que o professor foi fotografado (se é um cenário escolar que apresenta uma estrutura física “adequada”, ou “não adequada” para o ensino), as mensagens semióticas emitidas por eles direcionaram a classificação que os licenciandos acerca da categoria administrativa da escola em que o professor atua (pública - municipal, estadual, rural - e particular) e do nível de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) existente nesses ambientes, cujo julgamento teve por base suas RS de professor:

G1 (6, 7, 13, 10, 3, 4, 5). Foram agrupadas pelo ambiente onde elas foram tiradas e pela categoria dos professores. Aqui está mais para professores universitários.

G2 (2, 1, 15, 14). Novamente pelo ambiente e pelos professores. A maioria deles está mais para professor de escolas particulares, pelo ambiente e pela maneira como estão. Dá para perceber que são pessoas de escola particular.

G3 (12, 8, 9, 11, 16). Pela estrutura que é precária, a gente está vendo aqui pelos quadros de giz, as paredes estão riscadas. O ambiente está mais para escola pública (S1, m, 24).

O G1 (9, 16). Elas duas combinam juntas pela estrutura que os dois professores usam: o quadro que é de giz, em uma série de Ensino Fundamental, creio, um pouco mais elevada.

Do G2 (15, 4, 14) Porque, pelas fotos, a gente vê que são professoras da Educação Infantil, da rede pública. Pela forma em que o quadro está posicionado, pintado abaixo do quadro. A gente vê que é escola pública, mas que já não usa o quadro de giz e sim de acrílico.

Do G3 (8, 11). Porque são professoras primárias. A gente vê aqui o quadro de acrílico, o modo que elas se posicionam para dar a aula. Eu acho que é

um modo que denuncia ser um professor que não tem ainda aquela formação completa.

Do G4 (10, 5, 3, 13). Provavelmente são professores de faculdade. Pelo posicionamento em sala de aula, pela estrutura da sala e até, mais ou menos, pelo que é escrito nos quadros. Pelos recursos que eles usam e a maneira com eles se comportam.

Do G5 (1, 12). Porque são professores de escola do Ensino Médio, porém pública, pela estrutura debilitada, com limitação, as carteiras de espaguete que estão no ponto de serem trocadas, as paredes. A gente vê que é de Ensino Médio, até pelo conteúdo escrito que tem no quadro, porém, da rede pública.

Do grupo 6 (6, 7, 2) A gente vê, visivelmente, que são professores de colégio particular, pela estrutura do quadro, em uma delas tem o nome do colégio e a outra os assuntos que são escolas de Ensino Médio, da rede particular (S129, f, 25).

O G1 (8, 11, 9, 12, 1, 15, 4, 14), Estão juntas porque lembram mais as escolas do estado, as escolas municipais. A aparência do quadro, o material, o professor, a estrutura.

O G2 (10, 5, 3, 6, 13, 2, 16, 7). Porque lembra universidade, escola de Ensino Médio, profissionalizante (S145, f, 22).

Ao procederem à leitura semiótica das fotos de professor, os licenciandos decodificaram os signos relacionados aos valores (positivo e negativo) e às posições (em uma ordem hierarquizada) atribuídas àqueles cenários e aos próprios professores dentro da sociedade. A partir dessa leitura classificatória, os licenciandos, tendo por base as informações veiculadas na sociedade e suas próprias RS de professor, iniciam o processo de denominação do local de atuação desse profissional. Ou seja, primeiro eles localizam os cenários escolares em uma matriz identitária da cultura em que estão inseridos e, em seguida, denominam tais locais como valorizados/desvalorizados no espaço social.

Na quarta categoria, *provável nível de ensino da escola em que o professor trabalha* (18,2%), os licenciandos apontaram os níveis “Educação Infantil”, “Fundamental”, “Médio” e “Superior”, fazendo uma associação do nível de ensino com a remuneração do professor. Observou-se que no julgamento dos professores, segundo o eixo representacional *local de trabalho*, a maioria dos licenciandos utilizou um ou mais critérios e repetiram alguns deles para justificar as classificações atribuídas aos professores. Transcreveu-se, a seguir, a fala de um respondente, como exemplo das razões dadas para a seleção dos professores para compor um mesmo grupo:

G1 (7, 16). Pela estrutura física, pelo local, tipo de piso, material que as professoras usam, a própria iluminação das salas, elas são fechadas.

G2 (12, 11, 8, 9, 1, 14, 15). É pelos materiais didáticos que o professor usou para dar aula e a estrutura física das escolas. O piso, a estrutura física geral da sala, ambiente que ainda usa o quadro de giz. Também as vestimentas dos próprios professores são completamente diferentes. Eu acho que esses

professores são os típicos professores de escola pública. Eles têm uma vestimenta diferente: os homens optam pela calça, as mulheres gostam mais de usar saia e raramente usam calça comprida, e sempre de chinelo.

G3 (2, 10, 3). Nesse grupo, os professores já se vestem melhores que os do G2. O espaço, o ambiente que eles trabalham já é melhor. A escola, o ambiente é todo limpo, é refrigerado acredito, não usam mais o quadro de giz.

G4 (13, 6). Os professores desse grupo não usam tanto o quadro, eles já fazem uma explicação mais oralmente, chamando a participação da turma. E eles já têm um comportamento e a vestimenta totalmente diferente dos outros. Eles estão mais bem vestidos, eles parecem até professores de escolas particulares, porque lá eles são mais rígidos com a roupa.

G5 (4, 5). Aqui já tem um ambiente de universidade. Os professores também já se vestem melhores. O ambiente tem quadro que não é mais de giz. O professor também dialoga muito com os alunos (S2, f, 26).

Na análise das categorias, observou-se que para realizar o julgamento do professor, os licenciandos se apropriaram do que é veiculado na sociedade acerca desse profissional, ancorando-se nas categorias e nas imagens conhecidas acerca da relação existente entre nível de ensino e remuneração nesse segmento. Assim, com base nessas informações, a pouca remuneração dos professores é associada aos níveis iniciais da Educação Básica, ficando o Nível Superior (público ou particular) e Nível Médio (público), associados a uma melhor remuneração. Desse modo, as subdivisões que se formaram nas categorias abordadas contribuíram para fornecer mais detalhes do julgamento dos professores.

6.3.2 Análise das categorias relacionadas com o eixo representacional *o próprio professor*

Várias categorias foram construídas com os critérios associados ao próprio professor, sendo que a categoria *modo de o professor ministrar a aula* (56,4%) obteve o maior percentual de indicação entre os licenciandos para as que foram arroladas no segundo eixo representacional, conforme exposto na tabela 2.2:

Tabela 2.2 – Categorias relacionadas ao eixo representacional *o próprio professor*

Nº	CATEGORIAS	%
2	Modo de o professor ministrar a aula	56,4%
4	Provável categoria administrativa do professor	34,0%
5	Postura do professor	32,0%
7	Vestuário do professor	21,2%
9	Provável qualificação do professor	13,0%
10	Idade do professor	4,2%

Atribuiu-se o alto percentual de indicação para o modo de o professor ministrar a aula ao processo de formação profissional porque passavam os respondentes, licenciandos dos diversos cursos de licenciatura da UFPI. Inferiu-se que os licenciandos, ao observarem professores em seus locais de trabalho, visualizaram como deveria ser sua própria prática pedagógica, qual deveria ser a postura adotada em sala de aula, o tipo de metodologia aplicada, quais os recursos didáticos a serem utilizados e em qual nível escolar e rede de ensino eles se imaginaram inseridos ou gostariam de atuar. Trechos das falas dos respondentes ilustram essa categoria:

G1 (13, 2, 14). Porque todos os professores estão lendo apostilas, então acredito que essa seja monótona, as pessoas lendo e os alunos ouvindo.

G2 (4, 1, 6, 12, 5, 10, 3). Porque todos eles estão utilizando o quadro e nesse caso aqui é quadro de acrílico. Melhorou um pouco mais a estrutura do local, embora eles ainda não estejam explicando o assunto como deve ser, mas pelo menos os recursos daqui são melhores.

G3 (9, 11, 8, 16). Porque todos eles estão utilizando o quadro a giz. Só a foto 16, embora tenha quadro a giz, mas ela está falando. Mas, mesmo assim, o giz é muito prejudicial ao professor. Então, eu acho que elas combinam juntas.

G4 (7, 15). Porque tanto a foto 7 quanto a foto 15, os professores têm retroprojetor, além de ter o quadro de acrílico. Quer dizer, mais um recurso para ensinar. Na foto 15, a professora tem um teatro de fantoches, tem uns numerozinhos colocados no quadro, ela está utilizando mais recursos. Talvez não tenha tanta estrutura, porque a gente vê pelo chão que não é uma escola bem estruturada como a que se vê na foto 7, mas a professora inovou, ela usou o recurso que tinha e melhorou a aula, acredito que seja isso (S14, f, 23).

G1 (5, 6, 7, 10, 16). Porque são os professores que eu acho que estão mais por dentro do assunto; que estão sabendo, dominando o que estão dando, o que tão passando para o aluno.

G2 (2, 3, 13, 14). Porque são os professores mais calados; que se o aluno não perguntar eles não passam a informação necessária. Eles são mais calados.

G3 (1, 4, 9, 12). As fotos do G3 dá a impressão que o pessoal decora o assunto e sai gritando no ouvido do aluno, que fica com a boca aberta.

G4 (8, 11, 15). É o grupo dos professores que estão só cumprindo o dever básico: escrever o assunto no quadro e pronto (S26, m, 25).

G1 (2, 3, 14, 16, 7, 13, 10, 5). As fotos do G1 eu percebi a questão da metodologia de trabalho dos professores. É uma coisa assim mais distante do quadro, uma aula mais dialogada com materiais e outros recursos que eles fazem na sala de aula.

G2 (12, 1, 9, 11, 8, 6, 4, 15). Eu coloquei porque são professores que utilizam mais o pincel, o quadro. O critério foi esse que eu coloquei as fotos juntas (S29, f, 19).

G1 (7, 1, 15, 8, 9, 11, 6, 5). Bom, eu coloquei juntas porque eu observei que os professores dão aula sem papel. Acho que assim a aula fica mais dinâmica, melhor.

G2 (12, 4, 11, 2, 10, 13, 3, 14, 16). Porque eu acho que aula fica um pouco monótona quando os professores usam um papel direto na mão. Livro e papel na mão, eu acho que a aula fica monótona (S69, f, 20).

G1 (15, 8, 11). Eu agrupei estas fotos aqui porque eu achei que o estilo das três é parecido.

G2 (1, 9, 12). Basicamente, eu agrupei todas as fotos por estilo que eu achei de cada professor dar a aula.

G3 (2, 14, 16, 5). Também foi pelo estilo, eles estão utilizando um recurso: um livro na mão, uma fonte bem próxima.

G4 (10, 13, 3). O grupo quatro também pelo estilo: utilizando um recurso de um livro, de uma *xerox* na mão, sempre utilizando como fonte.

G5 (4, 6, 7). Pelo jeito do professor, pela gesticulação (S116, m, 24).

No que se refere à classificação dos professores, segundo a *categoria administrativa do professor* (34,0%), ela envolve o julgamento desse profissional com a rede de ensino em que atua, ou seja, se ele é um professor “da rede pública” ou “da rede particular”. A classificação dos professores da *rede pública* envolveu os níveis escolares, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Médio, Profissional, EJA e chegando até o Ensino Superior. Quanto à remuneração desse profissional, os licenciandos afirmam que no nível superior o professor recebe salários mais altos:

G3 (2, 4). As fotos 2 e a 4 eu dividi porque parece ser de Ensino Médio da rede particular. Aqui está óbvio que parece ser de escola particular.

G4 (1, 9). O grupo 4 com as fotos 1 e 9 parece ser de ensino médio, mas de escola pública, por causa da estrutura em sala de aula, que não está muito boa.

G5 (3, 6, 1, 13). É o seguinte: as fotos desse grupo parecem ser de Ensino Superior, só que de faculdade particular. É pela estrutura mesmo da sala, nada com os professores não.

G6 (5, 7, 16). E esse outro grupo está parecendo de escola pública ou universidade pública. Tem uma aqui que é da UFPI, essas outras duas eu não sei se são da UESPI. Mas, elas parecem ser de faculdade pública (S5, f, 22).

G1 (6, 3, 7, 4). É porque aqui parece ser mais professores de Universidade, tanto pela estrutura do local quanto pelo jeito das professoras.

G 2 (15, 8, 11, 14). O G2 parece ser mais de ensino infantil primário. A estrutura já é um pouco mais precária.

G 3 (9, 12, 1, 2). O G3 parece com professor de cursinho ou de escola de ginásio. A estrutura da escola é menos apropriada para uma Universidade. É mais precária (S115, f, 18).

Para a construção da categoria *postura do professor* (32,0%), levou-se em consideração o que os licenciandos comentaram acerca do próprio professor: aparência, postura, porte, visual, jeito, estilo, forma de expressão, particularidades, maneira como se comporta, modo como está, ou seja, todas as informações pertinentes exclusivamente à pessoa

do professor, obtidas a partir da decodificação das mensagens semióticas emitidas pelas fotografias, interpretadas com base em suas RS de professor, conforme suas próprias falas:

G2 (2, 5, 6, 13, 3, 10). Essas fotos do G2 estão juntas porque eu levei em consideração a postura dos professores que, apesar de ter quadro de acrílico, estarem usando retroprojektor mas, tem alguns que eu não gostei, porque estão usando livros. Eles estão lendo, é o que parece.

G3 (1, 12, 4, 15, 14). As fotos estão no G3 porque eu achei uma aula mais expositiva, mais prática. Eu gostei mais, nem tanto da estrutura. Também tem uns locais que não têm nem ar condicionado. (S53, f, 19).

G1 (8, 15, 11, 1, 9). O que tem em comum nessas fotos é o espaço de trabalho. Realmente parecem ser educadores populares pelas condições que são ainda antigas. Eles ainda usam quadro negro. Só tem um que está com quadro acrílico por cima do outro quadro, mas dá para a gente ver pelas condições que, provavelmente, são de escola pública. Talvez, elas até nem sejam de escolas públicas, sejam de alguns espaços que arrumam pra educação popular.

G2 (13, 5, 10, 7, 16, 6). Pelos mesmos critérios. Até a forma de vestir dos próprios professores, pelas condições do ambiente de trabalho que aparentam ser um ambiente provavelmente de escola ou de universidade particular e pelo próprio porte dos professores mesmo (S28, f, 23).

O G1 (1, 8, 11, 15, 14, 12) Porque eu as agrupei pelo ambiente, pela postura do professor (S138, f, 31).

O G1 (16, 6, 7, 10). Porque eu observei o ambiente e a postura do professor, até mesmo o modo como ele se apresentou diante da turma.

O G2 (12, 5, 9, 8, 11, 15, 4, 1). Pude observar que eles fazem muito uso do quadro, do giz ou pincel, eles necessitam muito desses recursos.

O G3 (2, 3, 13, 14). Porque os professores encontram-se com o papel na mão, demonstrando falta de confiança no conteúdo que ele está transmitindo. Ele necessita de um papel, de um resumo para lembrar do conteúdo que está transmitindo (S141, f, 28).

Ao procederem a uma leitura semiótica da indumentária do professor, os licenciandos associaram as mensagens que os signos do vestuário emitiram às regras existentes na sociedade com relação a alguns tipos de vestimenta: modesta ou elegante. Com base nessas regras, eles classificaram os professores vestidos modestamente como sendo de instituições “públicas”, níveis Fundamental e Médio e os que estavam vestidos elegantemente como atuando em escolas “particulares”, nível Superior. Tal classificação se estende até a remuneração desse profissional que foram julgados como tendo uma baixa ou alta remuneração, conforme sua inserção nos diversos níveis escolares e redes de ensino. Os critérios que os licenciandos utilizaram para julgar os professores compõem a categoria *vestuário do professor* (21,2%). Alguns trechos apontam as decodificações das mensagens semióticas referentes ao vestuário dos professores:

G1 (5, 10, 13, 16). Foi pelas características dos professores, pelas suas vestes e pelo o local de trabalho.

G2 (1, 9). Pelo lugar do trabalho simples, pelos modos deles se vestir.

G3 (4, 2, 12, 15, 6, 7, 11, 14, 8, 3). Essas aqui foram pela aparência do local de trabalho e pelas vestes dos professores que dá para perceber que são os professores que ganha menos e são de escola pública (S43, m, 26).

G2 (7, 16, 10, 5 6, 13). Elas estão juntas porque têm muito a ver com universidades, com faculdades. Até pelo jeito, a maneira dos docentes se vestir está parecendo que são professores de instituições de ensino superior.

G3 (12, 11, 1, 15, 8, 14). Explicitamente de escola publica, pela maneira como os professores se vestem, a estrutura física (S51, m, 19).

A classificação dos professores, com base na categoria *provável qualificação do professor* (13,0%), remete para subitens relacionados a sua qualificação profissional, a qual se caracteriza como dedutível, uma vez que tem por base as propriedades convencionadas do objeto representado. Assim, foi a partir das características externas, portanto percebíveis semioticamente, tais como a estrutura física das instituições de ensino, que os licenciandos deduziram a aparência intelectual dos profissionais que nelas atuam. Desse modo, os professores fotografados em cenário escolar com pouca, ou quase nenhuma estrutura física, sem apoio de material didático, vestindo roupas modestas, foram associados à “escola pública”, conforme os critérios legitimados socialmente para tais ambientes e ao modo de vestir das pessoas. No entanto, quando o cenário se mostrava estruturado, com recursos didáticos e o professor se apresentava elegantemente vestido, os valores e as posições atribuídas a esses profissionais passaram a ser outros. Assim, os professores receberam uma classificação diferenciada, sendo julgados, agora, como atuando em “escolas particulares”, universidades “públicas” e “particular”. A essas características classificatórias externas ópticas, portanto, visíveis, observou-se a adição de outras características para julgar o professor que podem ser chamadas de convencionadas (sabidamente inexistentes, mas eficazmente denotantes) e de ontológicas (pressupostas), tais como: salário adequado/inadequado; qualificação/não qualificação; valorização/desvalorização social.

Portanto, tal classificação é orientada pelas RS de professor que os licenciandos partilham, de acordo com o que é veiculado na sociedade acerca da posição e do valor atribuídos a esse profissional, conforme seus locais de trabalho e o modo como eles se apresentam nesses cenários. Tendo por base essa classificação, observou-se que a posição e o valor atribuídos ao professor na sociedade desvelaram a existência de uma escala hierárquica

na profissão docente. Esta escala evidencia uma diferenciação de valor e posição que se mostra conforme o ambiente escolar (rede e nível) em que esse profissional atua.

Assim sendo, na análise dos eixos representacionais, constatou-se que os professores são classificados como valorizados/desvalorizados, tendo por base os modelos armazenados no repertório da memória dos licenciandos, de acordo com o que se mostrou mais adequado para eles, em termos de valor e posição social do professor, repassados pela sociedade. Os licenciandos apontaram como o principal indicador dessa valorização/desvalorização profissional o pouco valor/prestígio atribuído ao trabalho do professor na sociedade, principalmente pelos órgãos gestores da educação brasileira. Um paradoxo se apresenta, quando se fala no valor social atribuído ao professor, uma vez que, ao mesmo tempo, seu trabalho é considerado de suma importância, porém, ele mesmo, como profissional de uma das categorias existentes na sociedade, é pouco valorizado.

Essa perspectiva é enfatizada por Pessanha (2001, p. 54), ao afirmar que o prestígio/valor da profissão de professor tem caído bastante, contribuindo para que seja uma carreira, em geral, não atrativa para “os filhos das famílias cultas da classe superior”. Que essa profissão proporcionou uma subida na posição de classe e de *status* de muitas pessoas, porém, tal ascensão estava mais relacionada, provavelmente, aos méritos intelectuais do que os sociais.

Após análise da atividade de classificação livre, concluiu-se que ao classificar as fotos, retratando professores em seus locais de trabalho, ou seja, nos diversos níveis escolares e redes de ensino, a maioria dos respondentes associou o valor/posição relacionado ao local de trabalho do professor com o próprio professor, cuja relação direcionou todo o processo de julgamento da profissão de professor, embora para fins didáticos explicativos sejam mostradas em separado, elas estão imbricadas, pois fazem parte de um contexto/unidade de julgamento, com base nas RS de professor, de educação/escola/ensino e de prédio escolar.

No que se refere ao prédio escolar, os licenciandos o identificaram com os ambientes que faziam parte de suas experiências pessoais enquanto alunos, orientados por suas RS de cenários escolares. A esse respeito, Sales (2000, p. 246) afirma que “por mais que seja grande e belo um prédio escolar da rede oficial, o estigma “escola pública”, hoje, tende a inviabilizá-lo como referência de qualidade de ensino”. Seguindo o raciocínio de Sales, constatou-se que o professor identificado/reconhecido como inserido em cenário escolar da rede pública é julgado de forma semelhante ao local/prédio em que trabalha. Assim, ele passa a ser considerado como parte integrante do ambiente, incorporando todas as suas características, sejam elas boas ou ruins. Portanto, se o prédio é da rede pública, então o

professor que atua nele passa a incorporar, também, suas características. O mesmo acontecendo quando se trata da rede particular de ensino. Desse modo, a apreensão/decodificação das características estruturais do cenário escolar em que o professor atua são estendidas a sua pessoa. Isso acontece porque o julgamento, que os licenciandos fazem acerca do professor, é orientado por suas RS de professor que estão, por sua vez, imbricadas nas RS de prédio escolar, de cenários escolares existentes nas redes pública e particular de ensino.

Conjuntamente a essa apreensão/decodificação estrutural dos cenários escolares, existe a que é pertinente, especificamente, ao próprio professor. No entanto, essas decodificações acontecem concomitantemente, orientadas por suas RS, não havendo uma separação entre elas. Juntas, elas compuseram os eixos que direcionaram o julgamento acerca do professor, que se baseou no contexto cultural e histórico em que estão inseridos os respondentes, bem como no que é veiculado acerca do processo de (des)valorização da profissão de professor.

Em resumo, ao mesmo tempo em que os licenciandos fazem uma leitura das características estruturais do ambiente, guiados por suas RS de prédio escolar, eles fazem, também, a apreensão das características pessoais do professor, orientados por suas RS de professor, quais sejam: vestuário, aparência intelectual, rede/nível de ensino que atua, modo de ministrar a aula e idade.

A partir da análise dos dados, realizada até agora, foi possível elaborar algumas relações: (1) quanto mais estruturado se apresenta o local de trabalho do professor, mais esse profissional é julgado como qualificado profissionalmente, bem remunerado e, conseqüentemente, mais valorizado na sociedade; (2) quanto menos estruturado se apresenta o local de trabalho do professor, mais esse profissional é julgado como pouco qualificado ou sem qualificação profissional, mal remunerado e, conseqüentemente, menos valorizado na sociedade. Com base nas relações que apontam o local de trabalho do professor como variável independente no seu julgamento, realizou-se uma nova classificação, baseada nesse critério.

O próximo capítulo discorre acerca dos resultados obtidos na atividade de classificação dirigida com as fotos, com vistas a obter mais detalhes acerca do julgamento dos professores.

7 RESULTADOS DA ATIVIDADE DE CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA

7.1 Apresentação do capítulo

A classificação dirigida dos professores foi realizada no sentido de aprofundar as informações acerca da hierarquização dentro da profissão docente, apreendida na primeira atividade classificatória, a qual sinalizou para as seguintes relações: (1) quanto mais estruturado se apresenta o local de trabalho do professor, mais esse profissional é julgado como qualificado profissionalmente, bem remunerado e, conseqüentemente, maior é a sua valorização na sociedade; (2) quanto menos estruturado se apresenta o local de trabalho do professor, mais esse profissional é julgado como pouco qualificado ou sem qualificação profissional, mal remunerado e, conseqüentemente, menor é a sua valorização na sociedade.

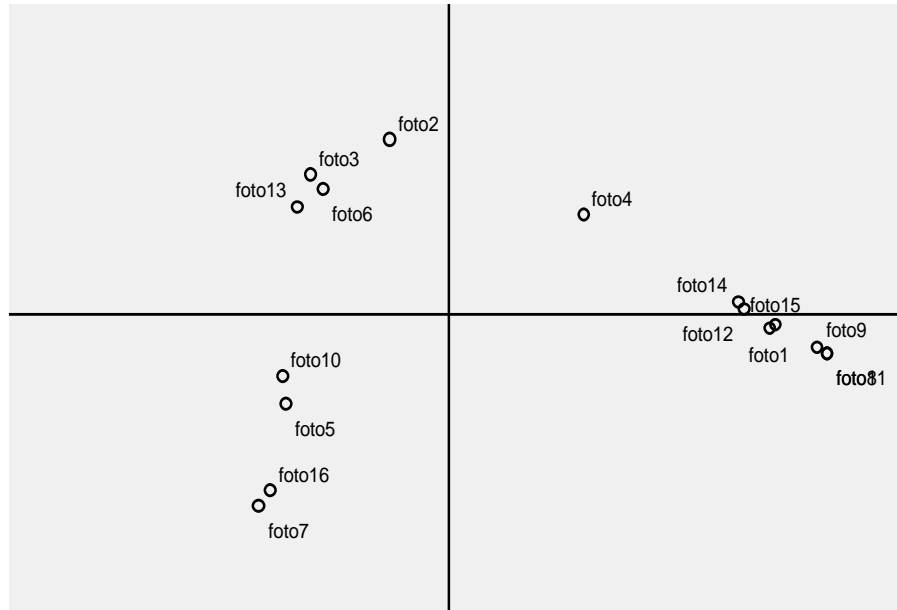
Assim, de acordo com Roazzi (1995, p. 14), “quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceituações dos indivíduos”, procede-se a uma nova classificação dos elementos com um critério pré-estabelecido. “Esse tipo de classificação é particularmente útil para replicar categorias de um critério identificado em uma classificação livre de maneira a sustentar ou desconfirmar sua validade”.

Nesse sentido, este capítulo apresenta os resultados obtidos na segunda tarefa classificatória com as fotos. Para a realização dessa atividade, os licenciandos foram solicitados a agrupar, a partir de um critério pré-estabelecido, as mesmas dezesseis fotos de professores. Tal critério emergiu da primeira tarefa classificatória: local de trabalho do professor. Dessa maneira, para evitar o efeito de ordem nesta etapa, foram confeccionadas cartelas com as indicações “Escola Pública”, “Escola Particular”, “Universidade Pública” e “Universidade Particular” e entregues aos entrevistados de forma aleatória para que eles agrupassem as fotos de forma associativa. Portanto, nesta etapa, estabeleceu-se apenas o critério classificatório para o desenvolvimento da tarefa, porém, o sujeito estava livre para optar pela quantidade de fotos que associava a cada uma das indicações constantes nas quatro cartelas. A seguir, são apresentados os procedimentos operacionais e a análise dos agrupamentos realizados nessa etapa da coleta de dados.

7.2 Análise estatística dos agrupamentos de fotos da classificação dirigida

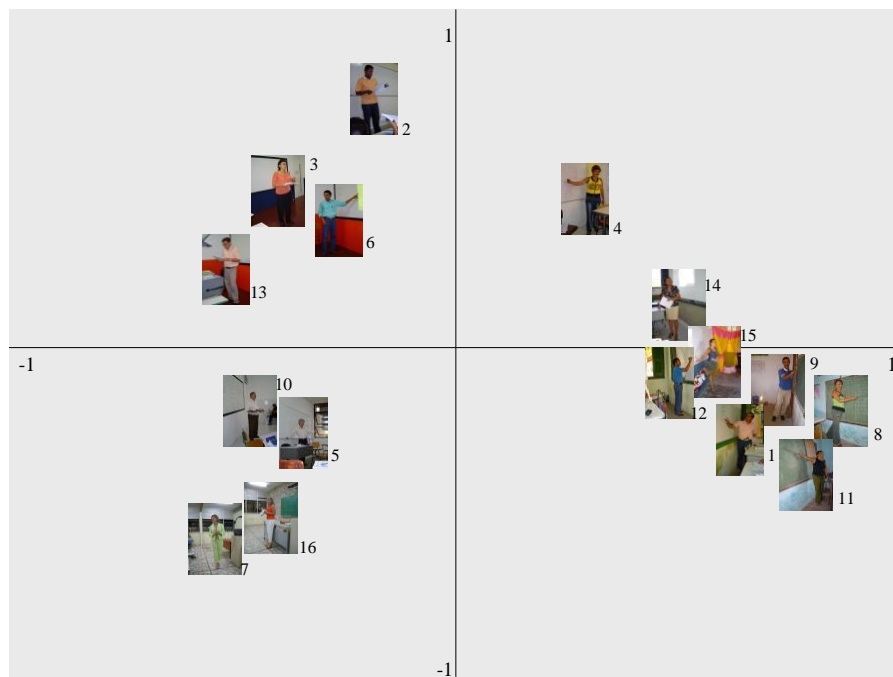
Os dados obtidos com a classificação dirigida das fotos foram processados, também, com a ferramenta estatística *Factor Analysis*, do SPSS, gerando o gráfico 3:

Gráfico 3 - Classificação dirigida



A partir do gráfico 3, fez-se, também, a inserção das fotos em cada um dos pontos correspondentes, gerando-se o gráfico 4, o qual expõe o resultado médio das associações:

Gráfico 4: Classificação dirigida (com fotos)



Percebeu-se que a distribuição das fotos, nos gráficos 3 e 4, gerados a partir da classificação dirigida, associada ao local de trabalho do professor, ratificou a realizada anteriormente.

Como resultado dessa etapa, tem-se a formação de três grandes grupos, de acordo com o gráfico 3. Percebeu-se a formação de um grupo de fotos do lado direito do gráfico com as fotos 1, 4, 8, 9, 11, 12, 14 e 15, as quais ocupam mais o quadrante inferior e apenas pequena área do quadrante superior. Nessa formação, observou-se que a foto 4 posicionou-se em uma zona intermediária, localizando-se a uma distância, aproximadamente igual, entre os grupos de fotos dos quadrantes superior direito e superior esquerdo. Os outros dois grupos que se formaram estão posicionados do lado esquerdo do gráfico 3, sendo que o primeiro é composto pelas fotos 2, 3, 6, 13 (quadrante superior), e o segundo pelas fotos 5, 7, 10 e 16 (quadrante inferior). Na composição desses três grupos, constatou-se a formação de subgrupos, os quais se apresentam de forma bem definida como será analisado mais adiante.

Analisando-se somente o grupo que se formou do lado direito do gráfico 3 (fotos 1, 4, 8, 9, 11, 12, 14 e 15), constatou-se que apenas a foto 4 mostrou-se distanciada e deslocada de todos os outros grupos e subgrupos. O referido grupo de fotos foi classificado como sendo composto pela maioria dos professores que atuam nos anos iniciais, do Ensino Fundamental da rede pública. Nesse agrupamento de fotos, percebeu-se a formação de três subgrupos. O primeiro deles é formado pelas fotos 8, 9 e 11 que se posicionaram no quadrante inferior. As fotos 8 e 11 mostraram-se tão unidas como se ocupassem um mesmo local que se fez necessário procurar as coordenadas de cada uma delas para fazer uma identificação mais precisa do posicionamento de cada fotografia. Os outros dois subgrupos apresentam apenas duas fotos cada um: o primeiro é composto pelas fotos 1 e 15, que se mostram visivelmente próximas uma da outra e o segundo pelas fotos 12 e 14.

Fixando-se a análise agora no lado esquerdo do gráfico 3, percebeu-se a formação de um grande grupo de professores com as fotos 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13 e 16. Tais profissionais retratados foram julgados, pela maioria dos licenciandos, como atuando no ensino superior da rede pública ou particular de ensino, com exceção do professor da foto 2. Observando-se os quadrantes do gráfico em questão, percebeu-se a formação de dois subgrupos. O primeiro deles se formou no quadrante superior: fotos 2, 3, 6 e 13. As fotos 3 e 6 são as que apresentam maior proximidade entre si. A foto 2 apresenta-se distante, mesmo quando a visualização é feita em relação ao subgrupo formado com todas essas fotos.

Com relação ao segundo subgrupo (fotos 5, 7, 10 e 16), visualizado no quadrante inferior (lado esquerdo do gráfico 3), constata-se que ele apresenta a formação de dois outros

pequenos subgrupos. Um primeiro, formado com as fotos 5 e 10 e um segundo, com as fotos 7 e 16, sendo que estas se mostram bem próximas uma da outra.

A atividade classificatória com a prévia indicação do critério de agrupamento (quatro locais de trabalho do professor) possibilitou a geração dos percentuais obtidos para as dezesseis fotos em cada um desses locais, os quais estão expostos na tabela a seguir. A análise foi realizada observando-se os maiores percentuais obtidos pelas fotos em cada coluna, a qual mostra o critério classificatório “local de trabalho”, conforme a seguir:

Tabela 3 – Percentuais da classificação dirigida (por local de trabalho)

Local Trabalho / Fotos	Escola Pública %	Escola Particular %	Universidade Pública %	Universidade Particular %
F 1	74,3	12,3	11,1	1,8
F 2	7,0	80,1	8,8	4,1
F 3	2,3	41,5	36,3	19,3
F 4	38,6	40,9	17,5	2,9
F 5	1,2	7,0	54,4	37,4
F 6	4,1	38,0	30,4	27,5
F 7	1,2	6,4	20,5	71,9
F 8	94,7	2,3	1,8	0,6
F 9	91,8	4,7	2,3	1,2
F 10	0,0	19,9	31,6	48,0
F 11	94,7	2,9	1,8	0,6
F 12	69,0	15,2	13,5	2,3
F 13	1,8	26,3	38,0	32,7
F 14	67,8	15,8	14,0	2,3
F 15	78,4	17,5	2,3	1,8
F 16	1,8	14,0	20,5	64,3

Os maiores percentuais alcançados por cada foto foram negritados para uma melhor visualização do local de trabalho ao qual ela está mais associada. Dessa forma, ao se proceder à análise dos dados constantes na tabela 3, observou-se que os maiores percentuais arrolados na coluna “Escola Pública” foram para os professores das fotos 8, 11 (ambos com 94,7%) e foto 9 (91,8%), julgados como fortemente associados à rede pública de ensino. Nessa linha de associação estão os percentuais arrolados para os professores das fotos 15 (78,4%), 1 (74,3%), 12 (69,0%) e 14 (67,8%), considerados, também, bastante representativos. As referidas fotos encontram-se unidas e mais posicionadas no quadrante inferior do gráfico 3, compondo duas a duas, três subgrupos. A professora da foto 4 (38,6%), embora componha com os demais o grupo de fotos localizado no lado direito daquele gráfico, foi classificada na coluna “Escola Particular” com um percentual maior (40,9%), sendo, talvez, por esse motivo que ela se mostre afastada do referido grupo. No entanto, tal

distanciamento pode ser considerado ambíguo, uma vez que os percentuais de indicação para a escola pública e particular são muito próximos.

Esses dados mostram que os sujeitos, orientados por suas RS de professor, situaram quase a maioria desses profissionais como inseridos em escolas públicas e nos níveis iniciais, sem nenhuma outra possibilidade de associação, haja vista, que na posição de universidade particular, os professores destas fotos atingiram percentuais muito baixos, variando de 0,6% à 2,3%. Ficou evidente que, na classificação dirigida com as fotos, houve uma ratificação do julgamento que os licenciandos haviam feito inicialmente na primeira tarefa classificatória com as fotos. Ou seja, para a realização da segunda atividade classificatória, os sujeitos adotaram, praticamente, os mesmos critérios usados na primeira tarefa. Assim, as fotos que retratam pessoas vestidas de modo simples, inseridas em um ambiente tipo pré-escola, o qual é, notadamente, carente de estrutura e de recursos didáticos, são as que se apresentam mais próximas umas das outras.

Um outro dado que chama a atenção para a classificação “Escola Pública”, refere-se ao fato de o professor da foto 10 ter sido o único a obter a indicação não associado (0%) a esse local de trabalho. Infere-se que tenha sido pela presença de determinados signos semióticos no cenário escolar presentes nas fotos (local bem estruturado, limpo, iluminado), juntamente com as mensagens emitidas acerca da aparência do próprio professor (estar folheando um livro bastante volumoso; apresentar-se vestido elegantemente, aparentar mais de cinquenta anos de idade). Assim, com base nas RS de professor que guiam o processo classificatório dos licenciandos, um profissional da educação que apresente esse tipo de perfil é julgado somente como um professor que atua no Nível Superior (rede pública ou particular). Tal julgamento mostrou que alguns professores destacam-se na escala de valores atribuída a esse profissional na sociedade.

Um julgamento parecido foi realizado para alguns professores que obtiveram percentuais bastante baixos, indicativos de pouco associado ao local de trabalho “Escola Pública”, tais como: os professores das fotos 5 e 7 (1,2%), fotos 13, e 16 (1,8%), foto 3 (2,3%) e foto 6 (4,1%). A seguir, expõem-se as fotos dos professores que obtiveram os maiores percentuais indicativos para a coluna “Escola Pública”:



8



11



9



15



1



12



14

Com relação aos percentuais obtidos para o local de trabalho “Escola Particular”, o professor da F2 foi julgado como bastante associado à rede particular por 80,1% dos licenciandos, atingindo o maior percentual para esse local de trabalho. Com base nessa classificação, percebeu-se que o referido professor tem pouquíssima perspectiva de outra avaliação, como se observa nos percentuais arrolados para ele nas posições de nível superior variam de 4,1% (“Universidade Particular”) a 8,8% (“Universidade Pública”).

Entre os maiores percentuais arrolados para o local “Escola Particular”, encontram-se os obtidos pelos professores das fotos 3 (41,5%), foto 4 (40,9%) e foto 6 (38,0%). Tal classificação não descartou a possibilidade de esses professores pertencerem ao

nível de ensino superior (público ou particular), uma vez que, alguns alunos apontaram esses professores como associados, também, ao local de trabalho “Universidade Pública”, com os percentuais 36,3%, 17,5% e 30,4%, respectivamente. No entanto, quando a classificação se referia à “Universidade Particular”, percebeu-se que os percentuais obtidos por aqueles professores mostraram-se menores (19,3%, 2,9% e 27,5%), evidenciando-se pouca associação com esse local de trabalho, à semelhança da professora da foto 4, que obteve o menor percentual (2,9%), indicativo de pouquíssima associação ao referido local de trabalho. A seguir, as fotos 2, 3, 4 e 6, que apresentaram percentuais que as associam para o local de trabalho “Escola Particular”:



2



3



4



6

O julgamento feito para “Universidade Pública” apresenta a foto 5 (54,4%) como a mais fortemente associada a esse local de trabalho, seguida por outras fotos, cujos percentuais merecem destaque: 13 (38,0%), 3 (36,3%) e 6 (30,4%). Nessa coluna, percentuais menores, mas não insignificantes, foram obtidos pelas fotos 7 e 16 (ambas com 20,5%), foto 4 (17,5%), foto 14 (14,0%) e foto 12 (13,5%), os quais são indicativos de pouca associação a esse local de trabalho. Nessa coluna, destacaram-se as fotos 5 e 13:



5



13

No que se refere à coluna “Universidade Particular”, constatou-se que as fotos 7 (71,9%) e 16 (64,3%) são as que se apresentam mais fortemente associadas a esse local de trabalho, obtendo os maiores percentuais. Inferiu-se que tenha sido porque as fotos retratam professoras elegantemente vestidas, com visual bastante produzido, em cenário escolar bem estruturado e com disponibilidade de recursos didáticos, sugerindo uma posição e valor de destaque na sociedade entre os profissionais da educação. Esses dois professores (7 e 16) obtiveram o mesmo percentual de indicação para a “Universidade Pública” (20,5%) e, praticamente, também o mesmo para a “Escola Pública”: foto 7 (1,2%) e foto 16 (1,8%).

Tais dados mostraram que os licenciandos não encontraram nos seus referenciais de professores da rede pública, profissionais que se adequassem ao perfil desses dois professores. Verificou-se que a professora da foto 16 apresenta-se mais associada à coluna “Escola Pública” que a professora da foto 7. Ainda dentro da classificação “Universidade Particular”, outros percentuais mostraram expressividade, tais como: foto 10 (48,0%), foto 5 (37,4%), foto 13 (32,7%) e foto 6 (27,5%). Em seguida, as fotos dos professores mais indicados para o local de trabalho “Universidade Particular”:



7



16



10

Observou-se que ao associar as fotos de professores aos locais de trabalho, os licenciandos julgaram dois professores que atuam no Nível Superior, da rede particular (fotos 3 e 6), como sendo de Nível Médio; três professores que atuam na Rede Pública de ensino

(fotos 4, 7 e 16), como pertencentes à Rede Particular e um professor da Rede Particular (foto 13), como inserido na Rede Pública. Percebeu-se que o julgamento dos licenciandos obedece ao que é veiculado socialmente acerca do valor da profissão de professor e de seus profissionais: a valorização dos professores é maior quanto maior é o nível de ensino em que eles atuam e o nível de sua qualificação profissional. Assim, de acordo com o nível de ensino e de qualificação do professor, eles passam a ocupar uma posição e um valor mais destacados entre os segmentos da categoria e, conseqüentemente, dentro da sociedade. Ou seja, tal julgamento ratifica a existência de uma escala hierárquica dentro da profissão de professor.

7.3 Análise das categorias que emergiram da classificação dirigida

Neste item, analisaram-se as justificativas dadas pelos sujeitos entrevistados à formação dos grupos de fotos, relativas à segunda atividade classificatória, as quais complementam os dados quantitativos. Tais justificativas foram trabalhadas no sentido de se construir categorias analíticas, conforme Bardin (1977). Constatou-se que eles fizeram uma leitura semiótica das fotos apresentadas e expuseram suas representações acerca de professor, fazendo uma ponte entre o contexto em que os professores foram retratados e a realidade existente no ensino público e particular brasileiro.

A seguir, mostram-se, na tabela 4, as categorias analíticas que emergiram dessa classificação e seus respectivos percentuais:

Tabela 4 - Categorias da classificação dirigida (por local de trabalho)

Nº	CATEGORIAS	%
1	Estrutura física do local de trabalho do professor	94,5%
2	Postura do professor em sala de aula	59,0%
3	Vestuário do professor	43,0%
4	Modo de o professor ministrar a aula	30,3%
5	Provável qualificação do professor	17,5%
6	Provável remuneração do professor	13,0%
7	Idade do professor	7,2%
8	Provável categoria administrativa do professor	6,6%

A análise das categorias contempla aquelas que obtiveram percentuais acima de 10,0%, exemplificada com trechos das falas dos entrevistados. Analisando-se as categorias que emergiram da classificação dirigida, constatou-se que elas se referem, principalmente, ao professor, visto que a atividade classificatória obedeceu a um critério pré-definido: local de

trabalho do professor. Por essa atividade ter se realizado conforme esse critério, observou-se que alguns aspectos classificatórios ficaram subentendidos, tais como: a categoria administrativa da rede de ensino (pública ou particular) e o nível de ensino da instituição (infantil, fundamental, médio e superior).

Assim, de acordo com os quatro locais de trabalho do professor, estabelecidos na pesquisa e explicitados na tabela 4, a categoria “*estrutura física do local de trabalho do professor*” foi a que apresentou o maior percentual (94,5%), sendo a única categoria relacionada ao local de trabalho do professor.

Constatou-se que os licenciandos utilizaram aspectos recorrentes para justificar o julgamento desse profissional, ou seja, atentaram para a infra-estrutura das instituições escolares e, principalmente, para os aspectos relacionados ao próprio professor. Outras categorias também obtiveram percentuais relevantes, como por exemplo, as referentes à *postura do professor* (59,0%), ao *vestuário do professor* (43,0%) e ao *modo de o professor ministrar a aula* (30,3%).

As categorias *provável qualificação do professor* (17,5%) e *provável remuneração do professor* (13,0%) ficaram com percentuais intermediários e as relacionadas às categorias *idade do professor* (7,2%) e *categoria administrativa do professor* (6,6%) obtiveram os menores percentuais nessa classificação e abaixo de 10,0% e, por esse motivo, não foram analisadas. Observou-se que, quando os licenciandos justificam os locais de trabalho que escolheram para as fotos de professor, eles fazem referência, ao mesmo tempo, a quase todos os critérios que deram origem às categorias, como se pode constatar na fala de um dos entrevistados:

Escola Pública (11, 9, 8, 15). Coloquei aqui porque a gente vê que, na realidade, a escola pública, hoje, é uma escola cheia de defeitos, cheia de problemas e de poucos investimentos. Você pode ver pelo quadro que é ainda quadro de giz, professores sem fardamento. A foto 11, por exemplo, você vê aqui as péssimas condições, a professora não tem material disponível. A gente vê que também a questão do fardamento como já citei e na escola pública, atualmente, você vê que os professores não têm uma qualificação. Essas fotos estão transmitindo tudo.

Escola Particular (4, 3, 6, 10, 2). A escola particular, hoje em dia, em relação à universidade é só que ela é mais voltada para o Ensino Médio. Você vê aqui que, geralmente, as escolas particulares, como mostra a foto n 2, ela disponibiliza apostilas, o que não ocorre com a escola pública. Dificilmente você vê na escola pública um professor que trabalha com apostila. Geralmente, em escola particular não se trabalha com livros, só com apostilas. Você vê o quadro é de acrílico, os professores já com certa capacidade de transmitir os conhecimentos, mas ainda fica um pouco a desejar, em termos de estrutura, comparando com a universidade particular.

Universidade Pública (13, 14, 12, 1). Porque a universidade pública, em comparação com a escola pública, ela tem um certo investimento a mais, embora você ainda veja problemas relacionados a estrutura. A realidade da universidade pública, embora haja um certo investimento você vê que os professores ainda não são vistos como realmente eles merecem. Não há investimentos na área do corpo docente como deveria existir, uma espécie de patrocínio da própria instituição para os professores se capacitarem, para ele poder desenvolver melhor o seu trabalho e poder repassar seu reconhecimento de uma forma mais eficiente. Acho que deveria existir um pouco mais de incentivo para esses professores, no caso, salário também. A realidade de hoje é muito abaixo do que eu esperava, eu acho que o que mais falta em uma universidade pública, além de investimento físico, é investimento na área do corpo docente dos professores.

Universidade Particular (16, 7, 5). Coloquei por ser uma instituição privada, que possui fontes de investimentos, que pode investir devido às altas mensalidades. Você vê que, hoje, cada aluno tem que ter uma grande disponibilidade de dinheiro, capital, porque não é para qualquer um não, a universidade particular. O investimento é visível nas estruturas físicas, na capacitação dos professores, você vê pela foto nº 7, a maneira de como o professor transmite o conhecimento. É diferente, você vê o espaço físico é maior. Tudo isso me levou a classificar esse grupo como de universidade particular (S6, m, 22)¹⁶.

A seguir, são analisadas as justificativas dadas pelos licenciandos para a classificação das fotos nos quatro locais de trabalho. No que se refere às justificativas apontadas pelos licenciandos para associarem as fotos de professor ao local de trabalho “Escola Pública”, observou-se que elas estão direcionadas para a estrutura física do local, bem como, vestuário e qualificação do professor, conforme especificado em suas falas:

Escola pública (1, 8, 15, 14, 2, 11, 12). Por causa da estrutura da sala de aula que eles tã dando aula que é bastante precária (S22, m, 23).

Escola pública (1, 8, 9, 11, 14). Porque eu avaleiei de cara a estrutura física da escola. Tem umas aqui ainda usando o quadro com giz (S87, f, 19).

Escola pública (4, 2, 15, 14, 11, 8). Eu acho que foi por causa das fotos do local onde eles estão dando aula, olhando para o quadro, olhando para a mesa, para as coisas onde a pessoa está dando aula. Eu acho que a gente percebe que é uma sala de aula de uma escola pública (S110, f, 19).

Escola pública (14, 9, 8, 15, 12, 11, 1). Porque eu percebi pela situação do meio ambiente, as paredes desbotadas, o quadro negro meio destruído, as cadeiras, as roupas dos professores, tudo leva crer que sejam de colégios públicos (S34, m, 20).

Escola pública (4, 14, 1, 9, 12, 11, 15, 8). É por causa dessa mesa aqui, toda estragada, toda mal conservada. Dá para ver que essa escola foi pintada há

¹⁶ Para a classificação dirigida das fotos, os licenciando receberam a instrução de agrupá-las nos quatro locais de trabalho do professor. Dessa forma, a legenda identificadora do sujeito será colocada, sempre, ao final de cada fala do entrevistado.

uns 5 anos, a pintura está toda estragada. Olha essa cadeira, toda esculhambada. Acho que é isso mesmo A professora mal penteada (S128, m, 26).

Quando a classificação se refere ao professor que atua na “Escola Particular”, os licenciandos fazem uma associação desse profissional com os ambientes mais estruturados, com um porte elegante, bem vestido, até por exigência da direção da instituição em que trabalha, mais qualificado e, conseqüentemente, mais bem remunerado. Assim, as categorias analíticas englobam, praticamente, os mesmos critérios usados para o local de trabalho “Escola Pública”. A seguir, alguns trechos exemplificadores dos critérios classificatórios usados pelos sujeitos:

Escola particular (2, 3, 6, 10, 13, 4). Pelo ambiente que está bem conservado; pelo jeito de vestir dos professores: calça social e camisa social. Pelo material na mesa; os alunos. Tudo isso leva a crer que seja em um dos colégios particulares (S34, m, 20).

Escola particular (2, 3, 13, 9). Elas estão juntas pelas características dos professores que estão bem vestidos. Isso é sinal que a escola paga em dia. Também, pelo material didático dos professores (S43, m, 26).

Escola Particular (13, 6, 3, 5). Como eu já falei, a percepção desse professor da foto 2, ele tem uma cara bastante identificadora com o colégio de escola particular, por ser uma pessoa ainda jovem, que está em um ambiente de escola particular. Eu já falei que o ambiente é bastante estruturado em relação à escola pública. Também como a foto 4, dessa professora aqui (S10, f, 22)

Escola particular (12, 1, 4, 2). Porque na escola particular os professores estão mais bem vestidos, a estrutura física parece ser melhor, tem quadro de acrílico, o piso é de cerâmica. Então, tudo isso parece mais com particular (S57, f, 24).

Alguns entrevistados comentaram que, no local de trabalho “Escolas Particulares”, os profissionais eram mais jovens, fazendo referência à idade dos professores:

Escola particular (6, 2, 3). Porque são professores jovens e o ambiente aqui é um ambiente adequado para a pratica do ensino (S72, m, 18).

Escola particular (10, 4, 2, 3). Foi mais pela idade de alguns professores. Eles parecem, realmente ser mais novos – alguns – que os de Universidade Pública ou Particular (S127, m, 26).

Com relação às justificativas que se referem ao local de trabalho “Universidade Pública”, os respondentes falam acerca do reconhecimento daquele ambiente de estudo,

fazendo uma comparação com a estrutura precária existente na escola pública e ressaltando a utilização de recursos didáticos próprios do nível superior:

Universidade Pública (10, 5). Estão nesse local de Universidade Pública pelo aspecto físico da sala com retroprojeter, que já é uma coisa mais em nível de 3º grau, de universidade mesmo. Já tem quadro acrílico, com ar-condicionado. É a visão de uma universidade pública que eu acho. Também o professor já é uma pessoa mais bem vistosa (S13, f, 26)

Universidade pública (16, 7). Porque apesar de toda essa estrutura, a universidade publica ainda tem uma certa deficiência na questão da estrutura da sala de aula e tudo (S29, f, 19)

Universidade pública (4, 16, 7, 5). Porque dá para ver pelos trajés dos professores. Há um pouco da precariedade, também, da estrutura (S31, m, 20)

Universidade publica (13, 3, 5, 10). Pela forma como o professor se veste, a própria característica dos professores e a estrutura (S88, m, 20)

Universidade pública (13, 5, 3, 14). Porque pela semelhança com a instituição da qual eu faço parte. É as pessoas parecem apresentar seminários que tem semelhança com os que eu estou acostumado a ver e a estrutura também é parecida com a de uma universidade pública. As salas parecem não ser bem organizadas, como é onde eu estudo (S114, m, 19).

Os licenciandos também ressaltam a “qualificação” dos professores associados ao local de trabalho “Universidade Pública”, focando a atenção que, nesse nível, eles se mostram “mais experientes” e já são de “mais idade”:

Universidade pública (6, 10, 13, 5). Pelo perfil, a aparência dos professores. São mais experientes, professores bem formados. A estrutura, também, pelo que eu vejo aqui, o espaço físico familiar que me lembra bastante a universidade pública (S52, m, 21).

Universidade pública (3, 4, 6, 13). Porque os professores aparentam ser bem mais qualificados. Já a estrutura das salas é boa (S19, f, 20).

Universidade pública (3, 5, 10). Porque eu penso que são professores que tem uma formação plena, de nível superior, que possuem uma didática diferenciada (S98, m, 18).

Universidade pública (4, 3, 13). Acho que tem tudo a ver com o jeito e o perfil dos professores dentro da sala de aula, como de um professor universitário (S20, m, 25).

Universidade pública (5, 10). Por achar que já é um ambiente melhor, que os professores são bem mais experientes, a forma como eles estão vestidos. Eu creio que sejam de universidade publica (S30, m, 23).

Universidade pública (10, 5). Porque os professores já são professores mais velhos. Essa é uma característica de universidade pública: os professores serem mais antigos (S54, m, 19)

Universidade Pública (3, 5, 6 e 13). Porque eles parecem ter um nível acadêmico diferenciado em relação as outros (S118, m, 20)

Um outro ponto que os licenciandos mencionam no local de trabalho “Universidade Pública” está relacionado ao “empenho/compromisso do professor” em sala de aula para com a educação do aluno e, às vezes, “à falta de empenho por parte do professor”:

Universidade pública (10, 7). Eu olhei mais a parte física da sala, mas dá para perceber pelos professores o compromisso deles. Porque os professores de universidades públicas, eles vêm com compromisso mesmo de dar aula (S33, m, 19)

Universidade pública (6, 12, 13, 15, 14). Porque há um contraste entre as universidades publicas e as privadas. Na pública, os professores, às vezes, não têm aquele empenho de ministrar a aula, eles faltam à aula e jogam a responsabilidade maior em cima do aluno. É onde o professor tira de si a obrigação para repassar para o aluno (S23, m, 23).

Universidade pública (13, 3, 6). Porque eles deixaram transparecer características que nos levam a crer serem de professores de universidade publica. Até a própria postura do professor (S48, m, 22).

Sobre o “entusiasmo” e a “remuneração” do professor de “Universidade Pública”, eles apontam para uma distinção positiva no salário desses docentes, os quais se destacam, posicionando-se no topo da escala hierárquica:

Universidade pública (6, 13, 3). Porque as salas de aula das universidades públicas, no Brasil, não são muito boas. No entanto, os professores têm uma remuneração melhor, em relação a outros professores (S37, m, 19).

Universidade pública (7, 5, 16). Porque eles usam mais material didático, os professores estão mais entusiasmados em dar aulas e eu acho que são mais bem remunerados (S77, m, 24).

Quanto ao local de trabalho “Universidade Particular”, para os licenciandos, o professor que se encontra nesse ambiente profissional, assemelha-se ao que atua nas escolas particulares, sendo que a estrutura do local é ainda mais sofisticada, os professores são mais qualificados e a instituição exige dos profissionais maior compromisso e dedicação. Os licenciandos apontam para a qualificação desses professores como um investimento realizado

pela instituição particular, com a intenção de compor o quadro docente a partir de profissionais capacitados:

Universidade particular (3, 5). Na faculdade particular há uma melhoria se comparada à universidade pública. Eu costumava defender o ensino público, mas por experiência própria, quando provei do ensino particular, notei um grau a mais, pois as salas são extremamente equipadas e os professores preparados. Nas fotos você vê que os recursos são muito melhores, que não são defasados como numa universidade pública, existe uma melhoria tanto na estrutura, quanto na postura do professores (S135, m, 26).

Universidade particular (5, 10). Por que as salas possuem ar-condicionado, uma ótima estrutura, os professores também aparentam ser bem qualificados (S19, f, 20).

Universidade particular (5, 10). Porque a gente vê que os professores já têm um empenho maior em ensinar e pelo que a gente vê nas fotos, parece que eles têm um grau de maior de graduação (S22, m, 23).

Universidade particular (10, 16, 7). Porque se assemelha a escola particular para apresentar uma estrutura mais eficiente e professores mais qualificados (S55, m, 20).

No que se refere à remuneração do professor das “Universidades Particulares”, os respondentes comentam que eles devem ganhar bem, à semelhança do que ocorre nas “Escolas Particulares” e, por isso, são mais valorizados, conforme suas falas:

Universidade particular (5, 10, 7, 16). As universidades particulares encontram-se hoje num nível bom, podemos dizer. Elas se preocupam com uma aparelhagem nas salas de aulas, com iluminação estrutura e os professores ganham bem não tanto como mereceriam, mas ganham (S37, m, 19)

Universidade particular (7, 16). Porque tem muita estrutura, os professores bem vestidos, nota-se que eles ganham bem (S54, m,, 19).

Universidade particular (3, 6, 10, 12). Como eu disse é a elite, tanto os professores estão bem mais vestidos como a estrutura é boa. Aqui tem professores trajando roupas excelentes. Isso não tem nada a ver com o nível do educador, como o que ele é, mas, conseqüentemente, eles aparentam ganhar mais. A estrutura da universidade é boa, tem fotos até com retroprojetores e etc. (S65, m, 22).

Universidade particular (10, 12, 13, 1, 4). A universidade particular, como a escola particular, também tem uma estrutura de universidade boa, porque eles usam mais material didático e os professores estão mais entusiasmados em dar aulas e eu acho que são mais bem remunerados (S77, m, 24).

Universidade particular (7, 5). Estão juntas acho que pela estrutura, o ambiente, os professores estão bem vestidos, acho que estão ganhando bem (S86, f, 22).

Universidade particular (7, 16). Pela qualidade da sala de aula que está mostrando ser bem confortável, pela forma de se vestir dos professores, muito bem aparentados, dá para perceber pelas roupas que ganham muito bem. Hoje em dia, os professores que são mais valorizados são esses que dão aulas em Universidades Particulares e é isso que está sendo mostrado aqui, são essas características (S108, m, 18).

Universidade particular (7, 16, 10). Porque, como eu já tinha falado antes, esses professores têm um jeito de se vestir mais chique. Porque, com certeza, eu não sei o salário dos professores da Universidade particulares, mas eles devem ganhar mais porque são instituições particulares. Não sei, acho que devem ganhar mais. Também elas têm uma estrutura melhor, a gente vê aqui no *desing* das salas que é melhor que o das universidades públicas, a estrutura da universidade particular é melhor (S109, f, 18).

A indumentária dos professores de “Universidade Particular” foi alvo de observação por parte dos licenciandos, os quais fazem uma associação da maneira de vestir com a remuneração desses profissionais:

Universidade Particular (13, 3, 6). Pela maneira como as pessoas estão vestidas, o local onde elas estão trabalhando, onde as pessoas estão é realmente daqui da universidade, que nós únicos teremos esse tipo de ambiente aqui (S1, m, 24).

Universidade Particular (6, 7, 13, 16). Essas fotos da universidade particular estão juntas porque têm dois pontos em comum: o ambiente do trabalho, o próprio comportamento dos professores e a vestimenta deles (S2, f, 26).

Universidade Particular (10, 13, 6, 3). Também coloquei por conta das instalações que a gente vê são bem cuidadas, as salas são arejadas e a gente vê que há uma limpeza constante, freqüente no ambiente. Também por conta dos professores, o vestuário deles (S3, f, 23).

Universidade Particular (5, 7). Eu olhei para o professor, para a roupa que ele está vestido. Aqui, na foto 5, ele está bem vestido, as condições da sala é boa, a forma como ele dá aula parece ser bem legal. Também a foto 7, as condições da sala são boa a professora está bem vestida, tem até recursos didáticos: o retroprojeter (S8, m, 20).

Universidade Particular (7, 13, 10). Eu olhei a questão do ambiente. É um ambiente organizado. Também eu vi a questão dos recursos materiais que eles já dispõem e, além disso, eu olhei para a questão vestuário, da aparência dos professores, como eles estão. Eu acho que posso dizer que eles estão bem vestidos. eles mostram que são professor mais bem remunerados, se você comparar com um professor de escola pública, da educação infantil ou do ensino fundamental menor (S12, f, 23).

Universidade particular (5, 7, 10, 16). Por ser um local assim bem arejado, bem estruturado. Até o porte dos professores, estão bem vestidos, eles aparentam ser de universidade particular (S28, f, 23).

Universidade particular (5, 6, 10, 13). Porque são os professores que se apresentam mais bem vestidos (S33, m, 19).

Universidade particular (5, 10). Pela posição do professor em sala de aula, pelo traje do professor, pelo ambiente, pela sala de aula, além do recurso que o professor utiliza (S38, m, 21).

Poucos comentários foram feitos a respeito da idade dos professores, como critério legitimador da profissão docente, significando que o profissional da educação pode ter qualquer idade, contanto que seja qualificado, competente e tenha boa didática:

Universidade particular (5, 13, 16, 3, 7). Eu escolhi esses professores para universidade particular pelo simples fato de eles serem mais velhos e terem mais experiência, além de eles estarem em na sala de aula com maior conforto que os anteriores e eles se vestem muito bem (S24, m, 17).

Os licenciandos observaram, também, aspectos metodológicos e os recursos utilizados em sala de aula pelos professores que atuam nas “Universidades Particulares”:

Universidade particular (7, 16, 6, 13). Também a mesma coisa a estrutura física, a metodologia adotada as vestimentas dos docentes (S51, m, 19).

Universidade particular (5, 16, 3). A gente percebe que é a maneira diferente como também eles estão empenhados em desempenhar tão empenhada em dar uma boa aula pra seus alunos (S56, m, 19).

Universidade particular (5, 10, 16, 7). Na particular a gente vê a diferença tanto no aspecto físico da escola quanto nos professores. A maneira de como eles dão aula, com retroprojetores, é uma aula dinamizada (S87, f, 19).

Universidade particular (7, 16). A estrutura da sala de aula é bem ampla, os professores estão bem vestidos, é uma aula num sistema, estilo seminário (S103, m, 25).

Universidade particular (16, 12, 1, 7, 3). Os professores aqui já com mais recursos pedagógicos para desenvolverem o seu trabalho, quadro de acrílico, material pedagógico lá ta bem melhor (S79, m, 45).

Verificou-se, na análise da classificação associativa das fotos por local de trabalho, que os critérios usados pelos licenciandos nesse processo classificatório são recorrentes, ratificando a que foi realizada anteriormente, cujo principal critério classificatório foi a associação com a estrutura física do local de trabalho do professor (94,5%).

Constatou-se que, ao hierarquizar os professores, alguns licenciandos desvelam seus desejos/anseios de fazer parte do grupo de profissionais que eles consideram mais valorizados socialmente, ou seja, aqueles que atuam em ambientes escolares estruturados, têm uma boa postura, apresentam-se bem vestidos, ministram bem as aulas, são qualificados e bem remunerados, são profissionais da educação que a sociedade valoriza, embora alguns poucos não o façam ou até afirmem que não seguirão a profissão de professor.

Observou-se que alguns discursos/concepções atravessaram-se por entre os conteúdos representacionais que os licenciandos partilham acerca do professor, emergidos das atividades de classificação com as fotos (livre e dirigida), como por exemplo, o de escola, de educação, de ensino e tecnologias de ensino, os quais se apresentam de forma dicotomizada. Quando os licenciandos falam da escola, eles opõem a rede pública à rede particular, desvelando que, para eles, a primeira é desvalorizada e a segunda valorizada, assim como a educação e o ensino existentes nessas duas categorias administrativas.

Nesse sentido, percebeu-se que os licenciandos representam a escola pública, hoje, como “uma escola cheia de defeitos, cheia de problemas e de poucos investimentos [...] com péssimas condições [...], onde os professores não têm material disponível [...], não têm uma qualificação” (S6, m, 22); “ainda precisam de uma certa aprendizagem, pois não possuem o conhecimento necessário, ainda não estão capacitados” [...] (S95, m, 19). Já, as instituições particulares de ensino apresentam-se, para os licenciandos, como um local “bem estruturado, que dispõe de retroprojetores” [...] (S11, m, 19); ou seja, é um “ambiente adequado à prática de ensino” [...] (S72, m, 18), é um local em que “os professores se apresentam mais bem vestidos, a dinâmica de sala de aula é melhor” (S26, m, 25); “os quadros são de acrílico, as paredes estão bem pintada, disponibilizam materiais para os professores” [...] (S28, f, 23); os professores “têm aquela obrigação maior na hora de se arrumar para dar aula e preparar a sala de aula, [...] (S23, m, 23); “os professores ganham bem” [...], “a metodologia de trabalho dos professores é uma coisa mais distante do quadro, eles dão uma aula mais dialogada, com material e outros recursos que eles fazem na sala de aula” (S29, f, 19).

Assim, a partir de imagens/fotos desse profissional em seus locais de trabalho, em que o próprio professor se apresenta como parte integrante do conjunto de signos que compõe o cenário escolar, onde esses profissionais foram fotografados, os licenciandos realizaram o processo classificatório das fotos, interpretando esses signos, com base em suas RS de professor. Nesse sentido, tal classificação foi determinada pelo que é veiculado e legitimado,

na sociedade, acerca de valor (positivo ou negativo) e de posição (valorizada ou desvalorizada), referentes ao professor e a sua profissão.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos na entrevista com o objetivo de aprofundar os dados acerca do julgamento do professor.

8 RESULTADOS DA ENTREVISTA: o julgamento dos professores

8.1 Apresentação do capítulo

As atividades classificatórias, apresentadas nos capítulos anteriores, forneceram uma primeira aproximação do julgamento dos professores, realizado pelos licenciandos, com vistas a conhecer as particularidades das representações sociais (RS) de professor que eles comungam. De acordo com os resultados dessas etapas classificatórias, constatou-se que a classificação dos professores apresentou uma hierarquização dentro da profissão docente, de acordo com o campo de atuação desse profissional (rede de ensino e nível escolar). Percebeu-se que a leitura semiótica do conjunto de signos (PEIRCE, 1995), presentes nos cenários fotográficos (estrutura física do local, indumentária e aparência do professor) orientou o julgamento que os entrevistados realizaram acerca do professor, tendo por base suas RS. Desse modo, a ação simbólica do professor, como parte integrante do cenário escolar (representado pelas fotos), motivou os licenciandos a falar sobre as teorias do senso comum que partilham acerca da profissão de professor e, ainda, de outros pontos inter-relacionados, tais como: a educação e o ensino brasileiros.

Nessa linha de pensamento, “as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”. Além disso, “como fenômenos cognitivos”, elas abrangem a “pertença social dos indivíduos, com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (JODELET, 2001, p. 22).

No que se refere à aplicação do roteiro de entrevista, este teve como mediação os agrupamentos de fotos, cujo objetivo foi captar material discursivo acerca das crenças, das ideologias, das RS de professor, partilhadas pelo grupo investigado. Essa etapa possibilitou um aprofundamento das informações relacionadas aos professores, como também ratificou a existência das RS de escola e de ensino, presentes nas RS de professor. A análise desse material discursivo está exposta a seguir.

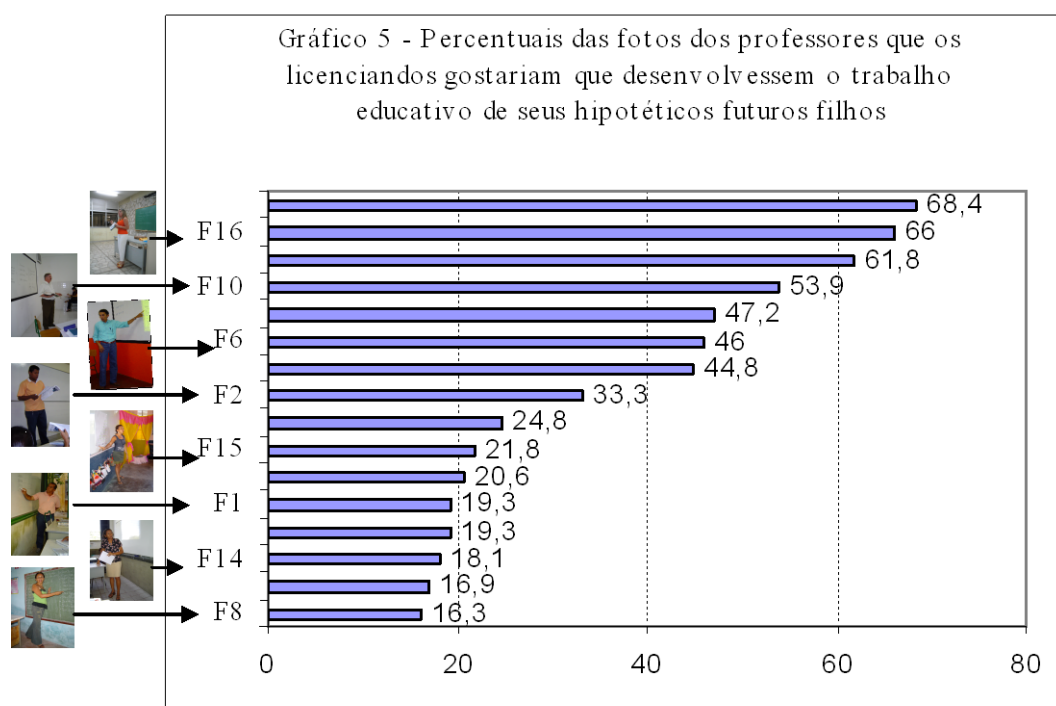
8.2 *Dos procedimentos de análise da entrevista*

O processo analítico das justificativas dadas ao roteiro de entrevista teve como procedimentos operacionais as seguintes etapas: leitura geral das respostas dadas a cada questão, construção de categorias analíticas, agrupamento de categorias com respostas dicotômicas, como por exemplo: valorizado/desvalorizado e, por fim, a análise das categorias. As questões do roteiro de entrevista foram elaboradas, também, com a intenção de responder às questões norteadoras da pesquisa. Dessa forma, cada questão pode contribuir tanto na elucidação de uma questão em específico quanto em várias outras. Para uma visão geral e ao mesmo tempo pontual da análise realizada a partir das respostas dadas às oito questões do roteiro de entrevista, distribuíram-se os itens conforme a seguir:

8.2.1 Aceitação e rejeição dos professores

As duas questões analisadas neste item buscaram captar o julgamento dos professores a partir do questionamento sobre quais desses profissionais os licenciandos gostariam, ou não gostariam, que fizessem parte do processo educacional de seus hipotéticos futuros filhos. Esses questionamentos contribuíram para obter mais informações acerca da seguinte questão norteadora: as RS de professor, partilhadas por licenciandos, variam de acordo com o espaço de atuação desse profissional?

No que se refere à primeira questão, “em qual desses grupos estão os professores que você gostaria para seus filhos”, a maioria das fotografias escolhidas encontravam-se entre os profissionais agrupados do lado esquerdo dos gráficos 3 e 4. De acordo com as indicações dos licenciandos para a questão em análise, as fotos que obtiveram os maiores percentuais foram: 7 (68,4%); 16 (66,0%); 5 (61,8%); 10 (53,9%); 3 (47,2%); 6 (46,00%) e 13 (44,8%). Essas fotos apontam os professores que os licenciandos gostariam que desenvolvessem um trabalho pedagógico junto a seus hipotéticos futuros filhos, compondo o grupo dos profissionais da educação julgados como mais valorizados. O gráfico 5, a seguir, expõe esses dados:



Na análise das justificativas à questão referida anteriormente, emergiram categorias que se reportam aos critérios mencionados na escolha dos professores que os licenciandos gostariam para os seus hipotéticos futuros filhos, de acordo com a Tabela 5:

Tabela 5 - Professores que os licenciandos gostariam para seus futuros filhos

Nº	CATEGORIAS	%
01	Que atuam em instituições estruturadas	33,3
02	Que aparentam ser mais qualificado	30,0
03	Que parecem adotar uma metodologia mais dinâmica	28,0
04	Que aparentam mostrar trabalho em qualquer ambiente escolar	15,1
05	Que aparentam atuar na rede particular de ensino	9,1
06	Que aparentam ser mais bem remunerado	8,0
07	Que aparentam atuar no Ensino Superior	5,4
08	Que se encontram em qualquer um dos grupos	3,0
09	Que se apresentam mais arrumados	1,8

Na composição das categorias, observou-se que os licenciandos ressaltam as condições presentes nas várias instituições públicas retratadas, em contraste com as existentes na rede particular; atentam para o esforço dos professores em desempenhar suas funções na rede pública de ensino, procurando amenizar a falta de recursos didáticos e o desconforto das salas de aula; observam o modo como os professores se apresentam em sala de aula para exercerem suas atividades docentes, contribuindo para uma valorização/desvalorização da imagem do profissional da educação.

Analisando-se a tabela 5, percebe-se que as categorias que obtiveram os maiores percentuais de indicação referem-se aos professores que: *atuam em instituições estruturadas* (33,3%), *aparentam ser mais qualificado* (30,0%), *parecem adotar uma metodologia mais dinâmica* (28,0%), compondo o perfil desse profissional. Constatou-se que, nessa escolha, os licenciandos observaram, principalmente, o local de trabalho do professor, a qualificação e a metodologia desse profissional.

Na seqüência, têm-se categorias com percentuais menos expressivos, tais como a que destaca aspectos relacionados à dedicação do professor, apesar da falta de condições estruturais: *aparentam mostrar trabalho em qualquer ambiente escolar* (15,1%); que apontam a rede de ensino em que atua o professor: *aparentam atuar na rede particular de ensino* (9,1%); que falam sobre o salário dos professores: *aparentam ser mais bem remunerado* (8,0%); sobre o nível de ensino: *aparentam atuar no Ensino Superior* (5,4%) e o modo como os professores se apresentam em sala de aula: *apresentam-se mais arrumados* (1,8%).

Observou-se que as falas dos licenciandos evidenciam o processo de ancoragem que eles realizaram a respeito dos seus anseios profissionais, deixando à mostra o que vislumbram para o futuro, como profissional da educação: (a) atuar em instituições estruturadas; (b) ser mais qualificado; (c) adotar uma boa metodologia; (d) mostrar trabalho em qualquer ambiente escolar; (e) atuar na rede particular de ensino; (f) ser bem remunerado; (g) atuar no ensino superior e (h) apresentar-se mais arrumado. Com base no que Moscovici (1978, p. 133) comenta acerca da “armadura simbólica da representação adquir[ir] um conjunto de valores”, fica evidente que, para os licenciandos, os professores que possuem a maioria das características, listadas anteriormente, estão inseridos em um contexto de convenções compartilhadas socialmente que lhes atribui um valor distintivo. Isso porque a sociedade opõe os professores valorizados aos desvalorizados e se justifica nos códigos de valor e posição, criados e legitimados por ela própria. A seguir, alguns trechos das falas dos licenciandos para exemplificar:

Bom, é não querendo desvalorizar a classe dos professores, a classe dos professores públicos, do outro grupo. Não é que eles sejam incompetentes, é que o governo não dá aquela assistência. Então, eu queria que meus filhos fossem ensinados pelos professores do G2 (16, 7, 5, 10, 6, 13, 3, 2) (S81, f, 21).

G5 (5, 10) porque eles parecem ser mais experientes e, também, assim, pelo menos, visivelmente, eles demonstram ser mais capacitados que os outros. Porque, aqui, parece ser um ambiente melhor, também. Aí, com certeza, os melhores professores estão nos melhores lugares. É, por exemplo, escola particular tem melhor professor que na pública. Não pela capacidade. É

assim mais porque, hoje, a gente exige muito. Que o professor seja muito bom e tal. Aí, nas particulares é onde estão os melhores professores (S107, m, 19).

O G1(10, 6, 5, 3) mesmo. É porque eu acho, assim, não desvalorizado. Mas, acho que, independentemente do grupo em questão, eu acho que eles têm mais experiência. Acho que têm, não que os outros grupos não tenha nada a passar, mas, esse grupo tem algo mais a transmitir (S105, m, 19).

G1 (4, 3, 5, 13, 01, 16, 2, 7, 10) porque eles são mestres, são doutores e eu acho que para os meus filhos eles seriam a melhor escolha, professor com maior especialização (S77, m, 24).

G1 (2, 12, 11,03, 16, 10, 5, 6) porque parecem ser professores em condições melhores de educar os alunos. Eles parecem ser professores com melhor formação acadêmica (S40, m, 20).

Constatou-se que, no processo de julgar os professores a partir do que os licenciandos gostariam para seus futuros filhos, somente alguns poucos (3,0%) afirmaram que tais profissionais poderiam estar em qualquer um dos grupos formados com as fotos. Inferiu-se que essa escolha, embora pouco representativa, significou a aceitação daqueles profissionais como professores capacitados, de alguma forma, para exercer suas funções pedagógicas nos locais de trabalho em que eles se encontravam. Assim, ao fazerem seus julgamentos, os licenciandos se mostraram, na verdade, ativos interpretantes dos estímulos visuais (fotos), possuidores do “frescor da imaginação” e do “desejo de dar um sentido à sociedade, ao universo a que pertencem” e não apenas se comportaram como simples registradores de mensagens (MOSCOVICI, 1978, p. 56). Nesse processo, os entrevistados realizaram diversas leituras semióticas e a partir delas, interpretaram os vários signos presentes nas fotos em que o significado (subjetivo, de se colocar no lugar do filho) e o significante (objetivo, quais imagens se encaixam no modelo de professor construído e esperado para si próprio) apresentaram-se como parte constitutiva de uma mesma realidade, mediada por estes estudantes na emissão dos significados mais subjetivos acerca do professor. Como mediadores desse processo, os licenciandos efetuaram uma construção e, ao mesmo tempo, uma reconstrução desse objeto (professor) a partir do conhecimento comum, compartilhado socialmente acerca desse profissional. Tal processo insere-se no que Moscovici fala acerca das premissas que envolvem as RS:

[...] Não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para

eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Pode-se afirmar que, no processo de julgamento dos professores, a partir de um estímulo visual com fotos, mobilizador de suas RS, as quais se mostraram como guia de suas ações - escolhas e julgamentos -, os licenciandos levaram em consideração os vínculos que eles estabelecem nas relações e interações entre as pessoas, a propósito dos discursos que circulam na sociedade relacionados ao valor e à posição social do professor. Conforme Moscovici (1978, p. 41), as RS “circulam, cruzam-se e se cristalizam [em nosso universo cotidiano] incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro. [...] As comunicações trocadas [no dia-a-dia], delas estão impregnadas”.

Nas falas seguintes, percebeu-se que, ao apontarem os professores que gostariam para seus futuros filhos, os respondentes expõem, ao mesmo tempo, outros tópicos relacionados à educação, tais como: falta de assistência à escola pública e o nível de ensino defasado dessas instituições escolares, caracterizadas por possuírem estruturas físicas e pedagógicas inadequadas para o processo educacional. Inferiu-se que a abordagem desses tópicos desvele o processo reflexivo realizado pelos licenciandos ao efetuarem o julgamento dos professores. Eles afirmam que a escola pública deveria ser o local em que todos pudessem colocar seus filhos para estudar, ou seja, uma instituição que oferecesse uma educação de qualidade em que seus profissionais fossem mais valorizados na sociedade, recebendo um salário digno:

Eu gostaria que fosse do G2 (16, 2, 3, 7, 12). Eu digo infelizmente porque parece ser de faculdade, de escola particular porque o ambiente está parecendo e que com certeza vai oferecer uma melhor educação para meus filhos do que, por exemplo, o G1 que a educação parece que é bem menos assistida. Que, na verdade, não era isso que a população queria, mas, infelizmente, a realidade do nosso país é essa (S10, f, 28).

Dos meus futuros filhos? Do G2 (4, 10, 14, 8, 9, 6, 03, 12, 11) porque para se dar aula tem que se ter, realmente, uma boa postura. Tem que possuir uma didática boa. Tem que mostrar posição na sociedade (S94, m, 20).

Olha, a escola pública deveria ser a escola que qualquer pessoa sonharia que seus filhos estudassem. Hoje, que a escola pública está defasada, com certeza onde eu ia querer que meus filhos estudassem, seria a escola do G1 (7, 16, 10, 13, 3, 2) (S99, f, 19).

Verificou-se que, a partir de um repertório de saberes e experiências acerca do processo de valorização/desvalorização da profissão docente, os licenciandos combinam tais

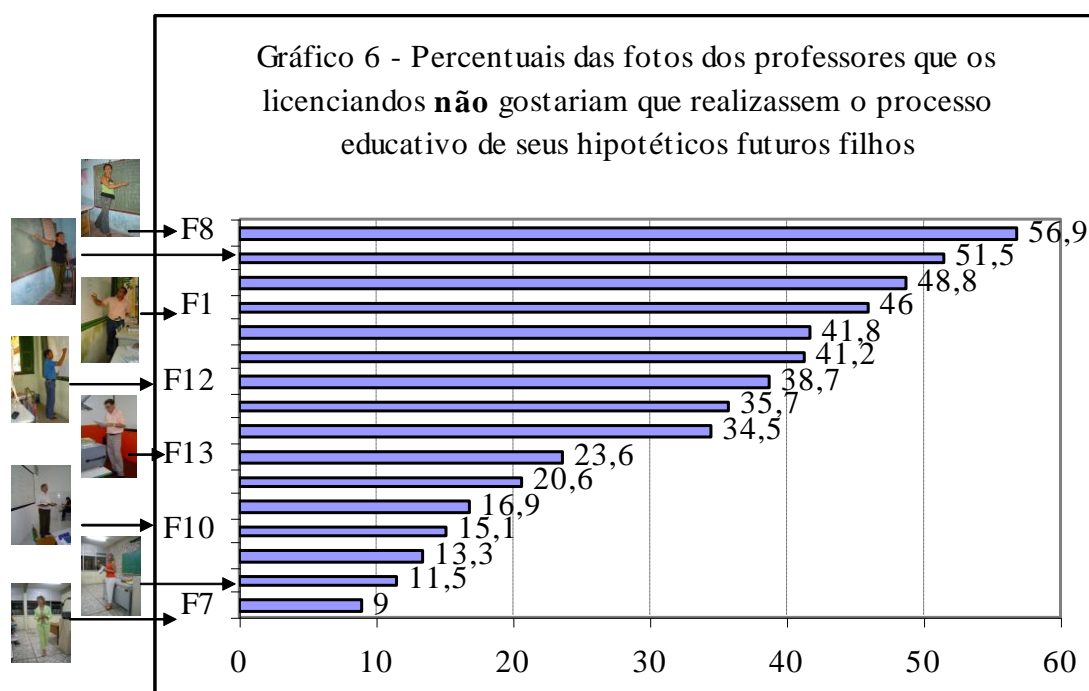
saberes para integrá-los no julgamento dos professores, bem como da escola, do ensino e da qualidade de ambos.

Assim, a partir de um estímulo visual (agrupamentos de fotos), os licenciandos teorizaram acerca do professor, executando um duplo trabalho: o de separar os conceitos e percepções, normalmente associados, tornando insólito o familiar; e, depois, o de circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos e condutas, vindos de várias origens. Nesse momento, os processos de ancoragem e objetivação estão atuando, expondo a gênese das RS de professor. Tais processos mostram a face figurativa e simbólica da representação de professor, partilhada pelos licenciandos, pois, ao inscrever o objeto (professor) em seus universos, os licenciandos, ao mesmo tempo, fornecem-lhe um contexto inteligível, ou seja, interpretam-no. Inferiu-se que, para os licenciandos, a representação da profissão de professor apresenta valores diferenciados, de acordo com o campo de atuação daquele profissional.

No que se refere às respostas dadas à segunda questão, acerca dos “professores que os licenciandos não gostariam que fossem os professores de seus futuros filhos”, verificou-se, na análise, que elas estão direcionadas para o grupo dos professores julgados como menos valorizados na sociedade, retratados nas fotos 8 (57,0%), 11 (51,5%), 9 (49,0%), 1 (46,0%), 15 (42,0%), 14 (41,2%), 12 (39,0%), 4 (36,0%) e 2 (34,5%).

Percebeu-se que, ao julgarem o professor, os licenciandos deixaram à mostra uma classificação que divide esses profissionais de acordo com a categoria administrativa da rede de ensino em que atuam, ou seja, se eles são professores da rede pública ou da rede particular.

O gráfico 6, a seguir, expõe os percentuais e as fotos dos professores que os licenciandos menos gostariam que desenvolvessem o processo educacional junto a seus futuros hipotéticos filhos:



Quanto às categorias analíticas que emergiram das falas dos licenciandos, na referida questão, elas deixaram à mostra a preocupação que os licenciandos têm para com o local em que o processo educacional de seus filhos acontecerá, bem como para a atuação metodológica do professor e o seu nível de qualificação, como se pode observar na tabela 6:

Tabela 6 - Professores que os licenciandos não gostariam para seus futuros filhos

Nº	CATEGORIA	%
01	Que atuam em instituições sem infra-estrutura	34,0
02	Que parecem adotar uma metodologia tradicional	25,0
03	Que aparentam atuar na rede pública de ensino	20,6
04	Que aparentam pouca qualificação	15,6
05	Não responderam / em qualquer um dos grupos	14,5
06	Que se mostram menos estimulados à prática docente	9,7
07	Que aparentam ser menos remunerado	9,1
08	Que se apresentam menos arrumados	1,2

Comparando-se os dados da tabela 5 com os constantes na tabela 6, concluiu-se que os professores que os licenciandos menos aceitam, para exercerem o processo educacional de seus hipotéticos futuros filhos, atuam em instituições sem infra-estrutura, notadamente encontradas na rede pública de ensino, embora os dados mostrem que 12,1% dos licenciandos deixaram de responder a essa questão e que 2,4% afirmaram que os professores dos seus futuros filhos poderiam estar em qualquer um dos grupo, perfazendo, assim, um total

de 14,5% dos respondentes que não apontaram, especificamente, um grupo de professor como sendo o menos aceito para trabalhar junto a seus futuros filhos.

Na análise das categorias relacionadas à segunda questão, percebeu-se que eles atentam, de forma mais intensa que na questão anterior, para os problemas relacionados à educação brasileira, pois eles apontaram para: (1) a estrutura precária das instituições escolares da rede pública de nosso país, que não oferecem condições para que o professor desenvolva um trabalho com dignidade; fato que direciona para a falta de qualidade na educação pública brasileira, dificultando a redução da desigualdade social do saber de seus egressos, uma vez que falta condição para eles se tornarem competitivos no mercado de trabalho; (2) a adoção de uma metodologia tradicional; (3) a pouca qualificação do professor; devido à evidente dificuldade que os órgãos públicos têm para qualificar o seu quadro docente; (4) a falta de disposição dos professores para desempenhar suas funções, devido a ausência de um ambiente estruturado, que ofereça as ferramentas para uma prática docente de qualidade; (5) a baixa remuneração¹⁷ dos professores e, (6) o modo desarrumado dos professores se apresentarem em sala de aula. Dessa forma, fica visível a relação que os licenciandos constroem alternando valorização/desvalorização do professor, conforme o seu local de trabalho. As falas dos licenciandos, a seguir, explicitam tais observações:

Infelizmente, estão no G2 (1, 9, 8, 15, 14, 11, 4, 12). Porque não é nenhum preconceito contra os professores do G2. É porque, em razão da sua própria realidade de trabalho, eles não vão poder desenvolver o ensino adequado que a sociedade precisa (S39, m, 27).

Bem, eu acho que eu apontaria para o G1 (1, 11, 15, 8, 9, 12) pelo fato de ter o salário baixo. Eu acho que a preparação e a qualificação deles não devem ser muito boas (S32, m, 22).

Os filhos? Eu acho que os do grupo 4, (1, 9) O grupo que eu acho que é de ensino médio e de escola pública. Eu acho que não deve preparar bem os

¹⁷ O trabalho de Ferreira (2004) sobre “As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil” mostra que o interesse em investigar sobre a carreira de professores é relativamente recente, tendo ganhado força a partir dos anos 70. Segundo o autor, no Brasil, os estudos que focalizam a questão da carreira e da remuneração ainda são poucos. No entanto, aponta autores como Paiva, Junqueira e Muls (1997) e Gatti, Esposito e Silva (1994), os quais podem ser consultados para esclarecimentos mais diretamente vinculados ao tema da profissionalização docente, pois seus artigos tratam das “condições de trabalho” e da “remuneração/socialização”. O primeiro artigo apresenta uma análise do que os autores consideram “oscilação” dos salários dos professores e mostra a perda de poder aquisitivo da categoria entre os anos de 1979 e 1996, e o segundo, aborda o perfil e as perspectivas dos professores de “1º grau”, além dos aspectos relacionados às condições sociais e de trabalho, formação e cultura e opiniões do professorado. Com relação a publicações, em livros, sobre a questão da “carreira” e da “remuneração do docente brasileiro”, Ferreira cita os trabalhos elaborados por Gatti (2000), “Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação” e por Menezes (1996), “Professores: formação e profissão”. Por fim, afirma que, no Brasil, mesmo os estudos sobre o profissionalismo encontram-se no seu início, e no que diz respeito à carreira e à remuneração, estes são em número reduzido.

meus filhos lá. Não ia preparar os meus filhos para o vestibular não, para entrar na faculdade pública (S5, f, 22).

No G1 (15, 11, 14, 12, 9, 1, 8, 4) pela estrutura. Não discriminando as escolas de rede pública, mas o que eu quero para os meus filhos é qualidade de ensino e vejo que ela está no G2 e não no G1 (S38, m, 21).

O G1 (14, 1, 12, 9, 15, 11, 8), pela estrutura física e da remuneração que obviamente que eu falei anteriormente, que o professor ganharia menos aí, ele não teria essa disposição para dar aula para os alunos e poderia ir pro colégio forçadamente, apenas para sobreviver (S72, m, 18).

O G 1 (1, 8, 9, 11, 12, 15) pela relação que eu fiz por causa da remuneração e estrutura da escola, faz com que o professor fique desmotivado a ensinar (S146, f, 21).

As questões analisadas, nesse item, pretenderam conhecer quais professores os licenciandos gostariam, ou não, que desenvolvessem o processo educacional de seus futuros filhos. Entre as justificativas dadas pelos licenciandos para a primeira questão, constatou-se que a maioria dos entrevistados apontou os professores mais aceitos para realizarem um trabalho educacional junto a seus hipotéticos futuros filhos aqueles julgados como: (a) aparentando atuar em instituições de ensino que pareciam possuir estrutura física adequada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e que ela estava disponibilizada na rede particular de ensino; (b) aparentando ter maior formação acadêmica, como por exemplo, cursos de mestrado e doutorado e, conseqüentemente, com mais experiência e competência; (c) parecendo adotar uma metodologia mais dinâmica; (d) aparentando ser bem remunerado; (e) aparentando atuar no ensino superior e (f) apresentando-se mais arrumados em sala de aula. Tais profissionais faziam parte dos professores agrupados do lado esquerdo do gráfico 4.

Expõem-se, a seguir, as fotos desses profissionais:



13



2



3



6



10



16



7



5

Nas justificativas dadas pelos licenciandos à segunda questão, ou seja, sobre os professores que os licenciandos não gostariam que orientassem seus futuros filhos, percebeu-se uma maior indicação para os profissionais que eles julgaram: (a) ministrar aula em ambientes pouco estruturados; (b) adotar uma metodologia tradicional; (c) atuar na rede pública de ensino, julgada como instituições de pouca estrutura física e suposta baixa qualidade de ensino e, (d) possuir pouca qualificação. Com indicação menos significativa, os licenciandos mencionaram os professores pouco estimulados à prática docente, pouco remunerados e que se apresentavam menos arrumados em sala de aula.

Verificou-se que os profissionais escolhidos na segunda questão encontravam-se entre os que foram agrupados no lado direito do gráfico 4, considerados como desvalorizados socialmente, retratos nas fotos a seguir:



14



4



9



12



1



15



11



8

Constatou-se, após a análise das duas questões propostas, que os professores são, também, classificados pelos licenciandos de forma hierarquizada, em mais e menos valorizados, de acordo, principalmente, com a estrutura do local de trabalho em que atuam (adequada/inadequada). Tal classificação tem por base a remodelação e reconstrução dos elementos relacionados ao professor, decorrentes do processo de mobilização de suas RS de professor, a partir da decodificação do conjunto de signos presentes nas fotografias.

Observou-se que, apesar da pouca alusão, alguns licenciandos decodificaram o signo negritude presente nas fotografias.

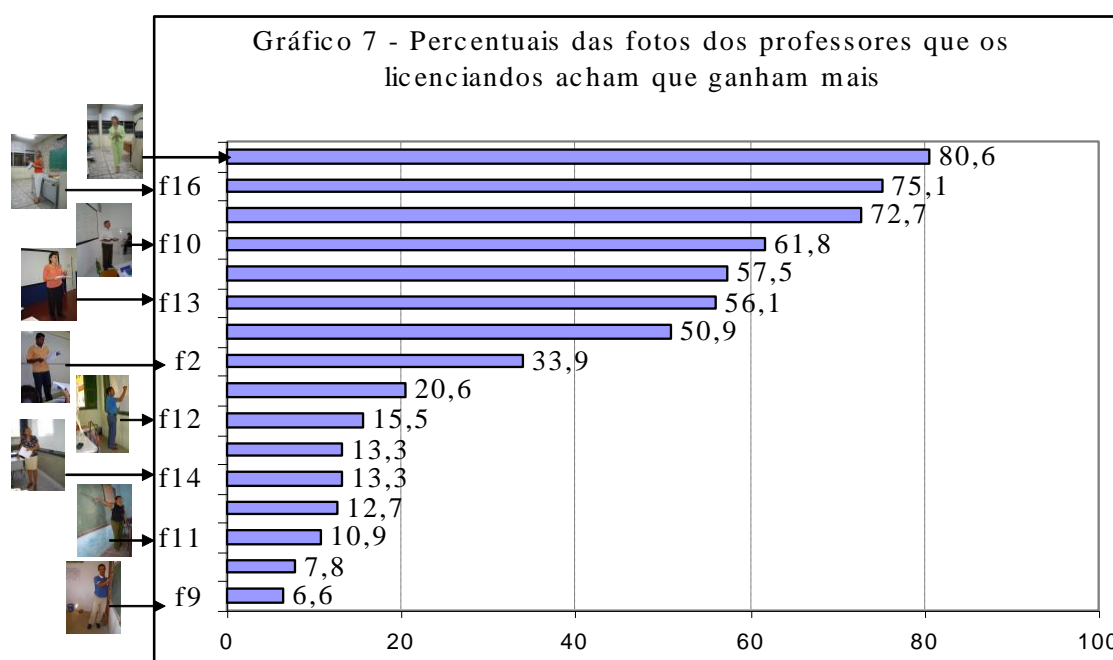
Assim, as RS de professor compartilhadas pelos licenciandos, enquanto teoria do senso comum, serviram de guia para as suas ações de escolher e julgar o professor que eles gostariam, ou não, que realizassem o processo educacional de seus futuros filhos. Elas forneceram, portanto, um sentido aos discursos que circulam na sociedade acerca do processo de (des)valorização do professor (MOSCOVICI, 1978).

Desse modo, o processo de escolher e de julgar os professores ressaltou a orientação que as RS de professor forneceram ao procedimento de apontar um grupo em específico de professores que os licenciandos consideraram como tendo um perfil adequado à educação de seus futuros filhos. Levou-se em consideração que, nesse processo, os licenciandos revelam, indiretamente, o que gostariam, ou não, para si próprios como professores no futuro. Tais escolhas, portanto, informam que uns licenciandos representam alguns segmentos da profissão docente de forma positiva e outros de forma negativa, visto que eles vislumbram atuar, como professor, em determinados grupos e em outros não. O principal motivo apontado foi a estrutura das instituições escolares em que os professores foram retratados, a qual determina, para os licenciandos, o valor/posição desse profissional na sociedade, pois aponta a categoria administrativa da escola (pública/particular) em que atua, sua qualificação e remuneração. Na seqüência, o posicionamento da profissão de professor frente às outras profissões.

8.2.2 Posição socioeconômica da profissão de professor

Objetivou-se, neste item, captar informações acerca da remuneração do professor como uma forma de provocar reflexões nos licenciandos a respeito do posicionamento/valorização da profissão de professor frente às outras profissões, contribuindo para mais esclarecimentos acerca do processo de desvalorização docente. Assim, procurando apreender mais informações acerca das RS de professor que os licenciandos partilham e o local de trabalho desse profissional, elaboram-se as seguintes questões: “ainda olhando para os grupos formados com essas fotos, diga em qual desses grupos você acha que estão os professores que ganham mais e por quê?” e “ainda olhando para os grupos formados com essas fotos, diga em qual desses grupos você acha que estão os professores que ganham menos e por quê?”. Os dados evidenciam que 80,6% das indicações direcionaram-se para a foto 7. Percentuais

próximos a este foram arrolados para as fotos 16 (75,1%), 5 (72,7%). Em seguida, aparecem os percentuais direcionados para as fotos 10 (61,8%), 3 (57,5%), 13 (55,1%), 6 (50,9%) e 2 (33,9%). Esses dados apontam o grupo dos professores que os licenciandos consideraram como sendo os que ganham mais. O gráfico 7 expõe os percentuais de indicação:



Analisando-se essas fotos e os respectivos percentuais, observou-se que as fotos relacionadas aos professores que ganham mais coincidem com as que foram selecionadas, na questão anterior, compondo o perfil dos professores mais aceitos para realizar o processo educacional dos hipotéticos filhos dos licenciandos. Quanto à grande representatividade dos percentuais arrolados para essa questão e a anterior, inferiu-se que ela se mostra como um indicativo de maior consenso entre os licenciandos acerca do professor que eles consideram como valorizado/desvalorizado na sociedade, de acordo com o seu local de trabalho.

Com relação aos dados obtidos nas justificativas dadas à questão que indaga sobre os professores que ganham mais, procedeu-se também a uma categorização das falas dos licenciandos, cujas categorias estão apresentadas na tabela 7:

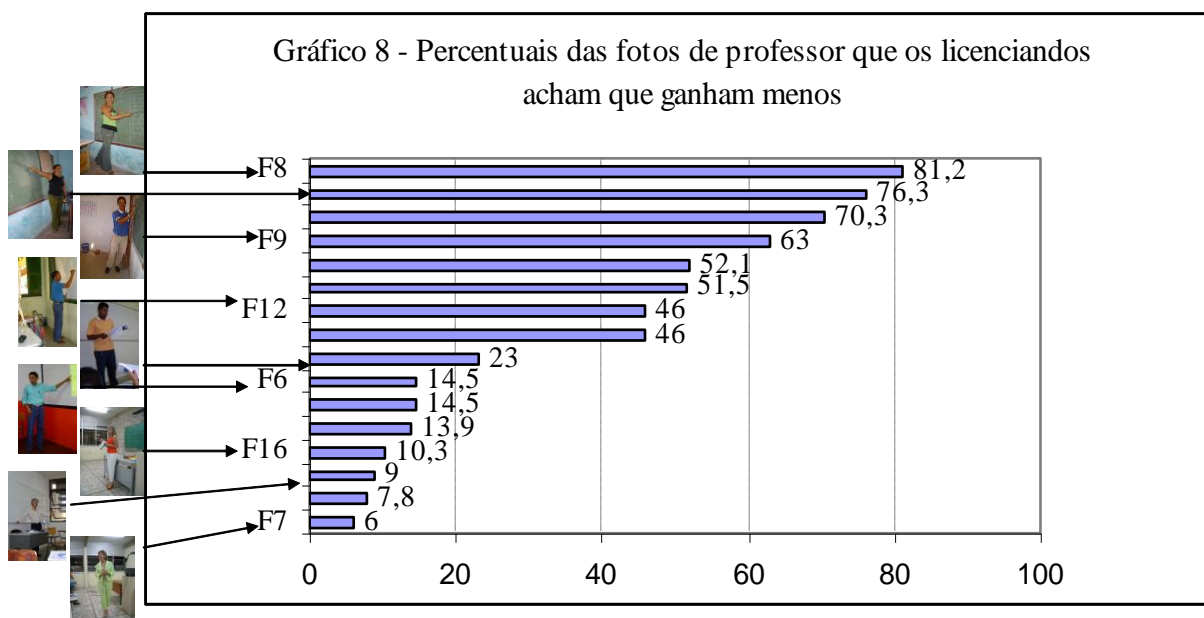
Tabela 7 - Professores que os licenciandos acham que ganham mais

Nº	CATEGORIA	%
01	Que aparentam atuar em instituições estruturadas	54,5
02	Que se apresentam bem arrumados	34,0
03	Que apresentam uma boa postura	20,0
04	Que parecem atuar no Ensino Superior	19,0
05	Que parecem atuar na rede particular de ensino	16,4
06	Que aparentam ter mais qualificação	16,0
07	Que aparentam dominar os conteúdos didáticos	8,0
08	Que aparentam estar mais disposto em sala de aula	1,2

Entre as categorias obtidas nesta questão, a que se destacou, em termos percentuais, está relacionada ao local de trabalho do professor, ressaltando a estrutura das instituições escolares (54,5%). Em seguida, com um percentual de 34,0%, tem-se a categoria relativa ao modo de os professores se apresentarem em sala de aula. Complementando o perfil que caracteriza o professor considerado como valorizado socialmente, os licenciandos apontaram as seguintes características diferenciadoras dos professores que ganham mais e, por isso, eles são mais requisitados pelo mercado de trabalho: *apresentam uma boa postura* (20,0%), *parecem atuar no Ensino Superior* (19,0%), *parecem atuar na rede particular de ensino* (16,4%) e *aparentam ter mais qualificação* (16,0%). Categorias com percentuais pouco representativos referem-se aos professores *que aparentam dominar os conteúdos didáticos* (8,0%) e *que aparentam estar mais disposto em sala de aula* (1,2%).

Analisando-se essas categorias, percebeu-se que o julgamento da posição socioeconômica dos professores em relação às outras profissões está relacionado diretamente à estrutura do local de trabalho desse profissional, seguido de perto do modo como ele se apresenta em sala de aula. Nesse sentido, os professores que ganham mais, para os licenciandos, são aqueles que atuam em instituições escolares estruturadas, apresentam-se bem arrumados, têm uma boa postura, atuam no Ensino Superior e/ou na rede particular de ensino e são mais qualificados. Esses itens foram apontados por eles como essenciais na atribuição de um valor e de uma posição para aqueles segmentos da categoria considerados valorizados socialmente. Para fazer tal atribuição de valor/posição, os licenciandos basearam-se nas RS de professor que eles comungam (MOSCOVICI, 1978), na interpretação das mensagens semióticas presentes nas fotografias (PEIRCE, 1995), apoiados nas indicações de valor (positivo e negativo) e de posição (valorizada/desvalorizada), veiculados e legitimados na sociedade acerca das profissões (LEME, 1995).

Em relação à pergunta “em qual grupo encontram-se os professores que ganham menos e por quê?”, a maioria dos licenciandos apontou para os professores que se encontravam nas fotos 8 (81,2%), 11(76,3%), 15 (70,3%), 9 (63,0%), 1 (52,1%), 14 (51,5%), 4 e 12 (ambas com 46,0%), de acordo com o gráfico 8:



Comparando-se estas fotos com as que foram selecionadas no item anterior, verificou-se que elas são coincidentes, embora haja uma variação na posição das fotos. Os resultados evidenciam que, para os licenciandos, os professores que ganham menos são, também, aqueles menos aceitos para serem os professores de seus futuros filhos e, conseqüentemente, os menos valorizados socialmente. As respostas dadas à questão em análise passaram por um processo de categorização, cujas categorias estão expostas na tabela 8, a seguir:

Tabela 8 - Professores que os licenciandos acham que ganham menos

Nº	CATEGORIA	%
01	Que atuam em instituições sem infra-estrutura	57,0
02	Que parecem atuar na rede pública de ensino	32,1
03	Que se apresentam menos arrumados	22,4
04	Que têm uma postura ruim	14,5
05	Que atuam nos anos iniciais da Educação Básica	14,5
06	Que aparentam ter pouca ou nenhuma qualificação	9,7
07	Que se desgastam mais	0,6

Observou-se que os respondentes também colocam, como ponto de destaque no julgamento dos professores que ganham menos, a estrutura do local de trabalho desses profissionais, como se pode constatar na categoria que obteve o maior percentual: *professores que atuam em instituições sem infra-estrutura* (57,0%) e em suas falas:

O G3 (4, 11, 6, 8). A gente percebe que são os que ganham menos, o local de trabalho, a imagem, a gente já vê que as condições do local são precárias. Então, nesse local de trabalho aqui, a remuneração do professor também não vai ser boa. E isso, realmente, é uma coisa comprovada. Questão de associar a imagem do local de trabalho com o que o professor ganha é infalível. Não dá para gente dizer que o professor está num local de trabalho de péssima qualidade e que ele vai ganhar bem. Não dá para a gente fazer outra associação (S11, m, 34).

É o pessoal do G1 (1, 11, 5, 9, 14, 8, 12) mesmo. Eles ganham menos com certeza, pelo que dá para perceber, se for levar em conta a estrutura da escola. Vemos também porque não é porque o professor ganhe muito ou menos que tem que andar vestido desse ou daquele jeito, mas que você tem um perfil mais característico de professores que ganham menos tem, embora nesse grupo tenha uma fotografia de um professor de universidade dando aula. Mais, no geral, é o grupo 1 mesmo que ganha menos (S15, m, 22).

G1(11, 8, 15, 12, 4, 14) porque você vê que é da rede municipal do estado e o estado não quer pagar bem ao professor. Aí se vê logo que a estrutura é pouca (S54, m, 19).

No G2 (15, 2, 9, 11, 4, 8, 14). Foi até o que tem mais fotos selecionadas. Este grupo porque a gente vê o ambiente de trabalho que não oferece condições. O próprio ambiente de trabalho, se não na maioria das vezes, às vezes, já identifica o trabalho do professor. Então a gente vê que não há uma valorização do professor, pois se o próprio local de trabalho não é valorizado, então o profissional que está trabalhando ali também não vai ser valorizado (S124, m, 32).

No G4 (8, 11, 15, 1). O grupo mostra que parece ser escola pública, que os quadros ainda são de giz. Também tem um local degradado, vemos pela parede. Eu acho pela estrutura do lugar dá para ver que eles ganham menos (S119, m, 18).

No G3 (2, 15, 4, 8, 9, 1, 11) pelo próprio local de trabalho dele, o jeito que eles estão ministrando as aulas, a falta de equipamentos da escola. Tem muito aqui que o quadro é a giz, ainda. É parece cenário de escola pública (S106, m, 20).

No G3 (11, 12, 3, 9, 15, 8) pelo que transmitem, com certeza esse grupo é uma escola pública, sem estrutura e com professores que quase não estão adequados para dar aula (S101, m, 18).

Com percentuais de 32,1% e 22,4% estão as categorias dos professores *que parecem atuar na rede pública de ensino* e dos *que se apresentam menos arrumados*,

respectivamente, reforçando a afirmação acerca da desvalorização do professor que atua na rede pública de ensino, conforme trechos das entrevistas com os licenciandos:

No G2 (1, 2, 4, 8, 9, 11, 15, 14). Porque do mesmo jeito que você compara o G1, você pode comparar o G2. Você vê que os outros professores, no seu visual, não têm tanta estrutura, não vamos dizer mal vestidos porque gosto cada uma tem o seu, mas é aquela coisa, eles não estão comprometidos com a venda de suas imagens (S65, m, 22).

No G3 (15, 8, 11) porque eu observo como os professores se vestem, isso mostra a classe social, que eles não têm condição (S157, m, 22).

No G2 (4, 8, 11, 15) porque são professores da rede pública, devido a postura mais simples, de nível primário (S151, f, 22).

O G2 (14, 12, 4, 9, 3, 11, 15, 1, 8) tem uma sala mal estruturada, sem aparelhos, sem recursos, as pessoas vestidas informalmente, leva-me a pensar que, obviamente, a escola não conta com recursos, não pagam bons salários a esses professores, por isso eles estão extremamente à vontade, a informalidade toma de conta (S135, m, 26).

No G1 (11, 14, 8, 15, 12, 9, 1) porque, como eu falei na primeira vez, pela roupa que eles estão vestindo. Até essa professora que eu estou vendo, não é que não tenho que usar régua, mas a gente está vendo por trás do quadro uma janela fechada de tijolo. Acho que é isso, mais ou menos (S128, m, 26).

No G1 (6, 1, 12, 9, 8, 11, 15, 4) porque dá para perceber também as condições físicas das escolas, das salas de aula e também entra aqui a questão das vestimentas dos professores, parecem ser mais simples (S122, f, 18).

O outro grupo, o G1 (9, 14, 1, 4, 12, 8, 11, 15), o jeito deles se vestir é diferente e eles não estão, assim, bem vestidos para dar aula. Eu acho que eles não devem dar muita importância para isso porque eles não vão nem ter dinheiro mesmo para comprar roupas se eles trabalham em uma escola desse tipo. Eles vão investir o dinheiro deles em outras coisas, não em roupas (S109, f, 18).

Outras categorias se apresentam como fatores que se somam para o delineamento do perfil dos professores que ganham menos, quais sejam: *que têm uma postura ruim; que parecem atuar nos anos iniciais da Educação Básica* (ambos com 14,5%) e *que aparentam pouca ou nenhuma qualificação* (9,7%), embora tais categorias apresentem percentuais mais baixos:

G1 (8, 11, 15). Acredito que eles ganham menos pelo fato de estarem justamente na base do ensino e pelo fato, acredito, de que eles tenham pouca qualificação (S80, m, 21).

Eu acho que estão no G1 (8, 11, 15) porque nesse grupo que parece ser do pessoal do pré, da alfabetização. Eu acho que deve ganhar menos por isso, porque a qualificação não é igual à dos outros grupos que passaram por uma qualificação. Eu penso assim, os que tiveram uma qualificação melhor devem ganhar mais (S5, f, 22).

Ganham menos são os do ensino infantil, do G2 (14, 15). Por ser um nível ainda mais baixo, que está começando agora; aí é que é menos valorizado (S13, f, 26).

É o G1 (1, 9, 14,2, 3) que é ensino infantil e ensino básico. Quem faz o curso de pedagogia, que se forma em pedagogia, eu acho que ganha muito pouco (S102, m, 20).

É o G1 (8, 15, 11, 9, 4) que é de nível fundamental, de ensino fundamental. A maioria deles dá aula em colégio de situação precária, a maioria é do Estado. O Estado não valoriza o professor. Estado é o que menos valoriza e, às vezes, eles são professores que dão aula no interior, onde a situação é muito mais precária. Eu acredito, também, talvez, que esses professores sejam até desvalorizados em relação aos outros (S113, f, 20).

G4 (8 e 9). Novamente eu estou atentando para a estrutura, para o modo também de ensino. Aqui, como é alfabetização, pois indica alfabetização com certeza, o nível dos professores, com certeza, vai ser menor e eles ganham também menos (S118, m, 20).

Parece que esse G1 (4, 8, 11, 15 e 14) que é de professores da Educação Infantil. Os professores da Educação Infantil são os que ganham menos. É tão simples o que eles estão explicando, dá para perceber no quadro (S120, f, 18).

Tal julgamento deixa à mostra indícios negativos e positivos das representações de professor que os licenciandos partilham e está associado, principalmente, ao local de trabalho desses profissionais. Nesse sentido, os indícios positivos das RS de professor são desvelados na associação que os licenciandos fazem dos professores que ganham mais com os profissionais que: atuam em instituições estruturadas; apresentam-se bem arrumados; têm uma boa postura; aparentam atuar no Ensino Superior; na rede particular de ensino; ter mais qualificação. Os licenciandos revelam que os professores julgados como aqueles que ganham mais têm, de certa forma, um valor e uma posição diferenciados daqueles que ganham menos.

Já os indícios negativos são evidenciados, notadamente, quando os licenciandos associam os profissionais que eles acham que ganham menos com aqueles profissionais que aparentam atuar em instituições sem infra-estrutura; na rede pública de ensino; nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter pouca ou nenhuma qualificação, confirmando que a profissão de professor apresenta, dentro dela, uma certa hierarquização de valor e de posição, associada, principalmente, à estrutura da instituição em que atua esse profissional,

determinantes do seu valor social. O item seguinte discorre sobre o modelo de professor ideal para os entrevistados.

8.2.3 Modelo de professor ideal

A partir dos agrupamentos de fotos apontados e das justificativas dadas pelos licenciandos em respostas às questões “em qual desses grupos você se vê como professores no futuro e por quê?” e, de modo projetivo, “em qual desses grupos você acha que as outras pessoas o vêem como professores no futuro e por quê?”, procurou-se apreender o modelo de professor ideal que os licenciandos adotam para si próprios. O objetivo foi responder à questão norteadora acerca do modo como os licenciandos se vêem como professor no futuro e, dessa forma, desvelar as imagens que esses estudantes em formação tomam para si mesmos como futuros profissionais, pois se adotou como pressuposto que o conteúdo representacional (positivo ou negativo) que eles comungam, relacionado à formação e à futura profissão, pode exercer influência (positiva ou negativa) na relação que eles estabelecem com a formação acadêmica, com possíveis reflexos na vida profissional.

Na primeira questão, em que os licenciandos responderam à indagação “em qual desses grupos você se vê como professor no futuro e por quê?”, verificou-se que as categorias que emergiram das falas dos licenciandos apontaram para uma diversificação acentuada nas respostas, contribuindo para que os percentuais se mostrassem aproximados, não havendo, entre as categorias construídas para essa questão, uma que pudesse ser considerada como ponto de destaque para expressar o modo como os licenciandos se vêem como professor no futuro. Assim, o conjunto delas evidencia o modo como o licenciando se vê como professor, no futuro.

Em decorrência dos baixos percentuais que alcançaram algumas categorias, optou-se por não mostrá-las na tabela 9, a seguir:

Tabela 9 - Como os licenciandos se vêem como professor no futuro

Nº	CATEGORIA	%
01	Atuando em instituições escolares estruturadas	23,0
02	Aplicando uma boa metodologia em sala de aula	20,6
03	Entre os professores mais qualificados	20,0
04	Atuando no ensino superior	17,6
05	Entre os professores que ganham mais	11,0
06	Atuando na rede particular de ensino	8,5
07	Não responderam	7,3
08	Não se vê como professor no futuro	5,4
09	Entre os professores que gostam da profissão	5,0
10	Entre os professores que se apresentam bem vestidos	4,2
11	Atuando na rede pública de ensino	3,0
12	Atuando no Nível Médio	2,4
13	Em qualquer grupo	2,0
14	Atuando na Educação infantil	0,6

Analisando-se os dados da tabela 9, percebeu-se que, como professores em formação, os licenciandos deixam à mostra que ambicionam, principalmente: atuar em instituições escolares estruturadas (23,0%) para que possam desempenhar com qualidade, suas atividades docentes futuras; em seguida, que pretendem utilizar uma boa metodologia em sala de aula (20,6%); ser um professor qualificado (20,0%) e atuar no Ensino Superior (17,6%). Essas três categorias expressam, de certa forma, o modo como os licenciandos desvelaram que se imaginam atuando como professor, no futuro, conforme anunciam suas falas:

Eu me imagino no G 3 (6, 13, 5, 10, 7, 3). Eu acho que é por causa das condições do ambiente. Porque eu acho que o ambiente, ele favorece muito, ajuda você. Só que eu não quero ter a mesma postura dos professores desse grupo porque eu acho que eles não se envolvem com os alunos, estimula a eles. Quero estar construindo com eles, participando com eles no processo de aprendizagem. Eu não quero ter uma postura tradicional. Eu quero ter uma postura que remete para um profissional que está construindo com eles, interagindo e sendo o mediador/a no processo (S13, f, 26).

Bom eu gostaria de trabalhar no G1(7, 16, 13, 15, 1, 9, 5, 12) pelo ambiente de trabalho, pelo apoio que a escola da rede privada dá, pela base melhor ao professor. Acho bem melhor (S68, f, 23).

Eu me colocaria do G 5 (7, 16), em uma escola onde a estrutura seja boa, me der condições de repassar o que eu sei, através de recursos também, (S139, f, 20).

No G2 (12, 2, 1, 13, 9) porque, não que eu tenha preconceito quanto à escola pública, mas, quanto maior a estrutura da escola, melhor é a qualidade da aula e ela rende mais (S89, m, 20).

Bom eu me vejo professor no G1 (13, 10, 05, 16, 07, 06, 03) porque professor tem que ter salas confortáveis para passar o ensinamento de uma forma bem harmoniosa (S100, m, 18).

O G3 (5, 3, 7, 16, 2, 13, 14) que é do ensino superior. Porque eu estou me preparando para isso. Eu quero ser um profissional de universidade ao meu modo, não do modo tradicional. Quero ser um profissional diferenciado dos outros, que os alunos aprendam e gostem daquilo que tão aprendendo (S14, f, 13).

No G2 (16, 2, 3, 7, 12) porque, como eu já disse antes, as professoras desse grupo são bem mais qualificadas. Elas têm cara assim de que já têm mestrado ou doutorado. E a escola em que elas estão, com certeza, pagam melhor que as outras escolas dos outros grupos (S11, m, 34).

Os licenciandos mostraram, também, que desejam estar entre os professores “que ganham mais” (11,0%); “que atuam na rede particular de ensino” (8,5%); “que gostam da profissão” (5,0%); “que se apresentam bem vestidos” (4,2%):

Por incrível que pareça, me vejo no G3 (16, 07, 05), porque justamente pelo fato de esse grupo aparentar um *status* financeiro maior (S38, m, 21).

No grupo 2 (5, 2, 6, 13, 10, 3, 7, 16), na instituição particular porque eu pretendo ganhar bem (S136, m, 25).

No G1 (6, 7, 13, 10, 3, 4, 5). Na universidade pública porque você tem um salário melhor, em comparação com os outros. Porque é onde você tem a oportunidade de desenvolver pesquisa, pelo menos aqui, no Brasil (S1, m, 24).

Com certeza eu me vejo em uma escola particular (G: 7, 16, 10, 2, 13, 3, 5). Lógico que eu daria a minha contribuição para as escolas públicas, desde que o governo incentivasse o professor a ser mais respeitado, ser mais valorizado e que as próprias escolas públicas tivessem uma infra-estrutura melhor para um profissional se sentir melhor no desempenho de suas atividades docentes (S49,m 22).

G4 (8, 11, 15). Por que eles mostram que estão passando os assuntos com gosto, a gente nota pela cara deles que gostam do que estão fazendo. Gostar do que está fazendo é gostar do que faz, mas fazer o que gosta é outra coisa [...] (S104, f, 18).

Os dados da tabela 9 mostram que alguns licenciandos deixam claro que não se vêem atuando na rede pública de ensino (3,0%) e, principalmente, na Educação Infantil (0,6%), visto que a indicação para essas categorias apresentou percentuais muito baixos. Tais dados reforçam a hierarquização dos níveis educacionais já apontados pelos licenciandos, bem como da categoria administrativa da escola em que o professor atua. Essa colocação é enfatizada nas falas a seguir: “o reconhecimento que o professor tem é somente quando ele

atua em Escola Particular e no Nível Superior. Na Escola Pública, no Nível Médio e Infantil, ele não é valorizado” (S8, m, 20); “se formar em Pedagogia é para ser professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Menor; a importância social, dada a você, é menor, principalmente se comparar com a atribuída ao professor que atua na Universidade” (S12, f, 23). De certa forma, para os licenciandos, “dar aula em uma universidade particular ou pública é bem melhor que ficar sendo professor de cursinho, de ensino médio ou fundamental, pelo que eu vejo nas fotos aí” (S51, m, 19). Com essas comparações, percebeu-se que os respondentes atentam para a estrutura do local onde desenvolverão, futuramente, suas atividades docentes, bem como para a valorização que a sociedade atribui aos profissionais da educação que ali atuam.

Constatou-se que grande parte dos licenciandos associa algumas atitudes/conduitas que eles devem ter como prerrogativas para atingir o modelo de professor adotado para si mesmos. Assim, para chegar a um nível hierárquico de destaque na profissão docente, os licenciandos colocam como condições fundamentais o esforço pessoal, a competência e o interesse em se destacar profissionalmente, bem como o compromisso para com o ensino público, seguidas das possibilidades objetivas disponibilizadas nos seus contextos vivenciais, conforme suas próprias falas:

No G2 (3, 6, 11, 2, 13, 7, 16, 14, 5), devido a me preparar para ter planos de fazer minha carreira, pós-graduação entre outros (S27, m, 22).

Eu espero que no G2 (10, 5, 14, 7, 6, 13, 4, 16, 2, 3), até porque eu sempre busco uma qualificação e conhecimento (S34, m, 20).

Eu espero estar no G2 (2, 3, 6, 13). Vou lutar para isso. Eu tenho determinação, tenho competência e espero ser muito dinâmico e criativo em sala de aula (S41, m, 22).

Espero que seja no G 3 (5, 2, 3, 4, 5) porque vou tentar me qualificar ao máximo possível, para que, no futuro, eu possa atingir uma realização profissional, ou seja, trabalhar num colégio que tenha estrutura e que eu receba um salário digno (S75, m, 18).

Espero que seja no G3 (5, 2, 3, 4, 5) porque vou tentar me qualificar o máximo possível para que possa atingir no futuro uma realização profissional, trabalhando num colégio que tenha estrutura e que eu receba um salário digno (S72, m, 18).

Acho que no G 3 (16, 5, 3, 7) porque eu estou me preparando muito para chegar lá (S76, f, 23).

Os desejos expressos por alguns licenciandos podem ser associados com o que Bourdieu (2001, p. 49) comenta acerca da “lógica do processo de interiorização, ao final do

qual as oportunidades objetivas [dos indivíduos] se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas”. O autor fala acerca dos ideais e dos atos do indivíduo se mostrarem dependentes do interesse do grupo ao qual faz parte, bem como dos fins e expectativas desse grupo. Nesse sentido, com base nas falas de uma parte dos respondentes, percebeu-se que o desejo expresso por eles ou, de forma indireta, pelos seus familiares, de fazer parte do grupo dos professores que eles consideram mais valorizados socialmente, de acordo com os valores e as posições que esses profissionais detêm na sociedade, reflete a influência que o grupo de pares exerce nas atitudes frente ao processo formativo, redobrando a influência do meio familiar e do contexto social, tendendo a desencorajar ambições que eles acham impossíveis de ser realizadas e que reneguem as suas origens, optando pelas mais realistas como, por exemplo, atuar no nível médio e na rede pública de ensino.

De acordo com o pressuposto do referido sistema de explicação

[...] as vantagens ou as desvantagens percebidas [objetivas e coletivas] constituem o equivalente funcional das vantagens efetivamente experimentadas ou objetivamente verificadas, dado que elas exercem a mesma influência sobre o comportamento. O que não implica que se subestime a importância das oportunidades objetivas: de fato, todas as observações científicas, em situações sociais e culturais muito diferentes, tendem a mostrar que existe uma forte correlação entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas, as segundas tendendo a modificar efetivamente as atitudes e as condutas pela mediação das primeiras [...] (BOURDIEU, 2001, p. 49).

Nesse sentido, inferiu-se que os licenciandos, os quais mostraram que ambicionam estar entre o grupo de professores mais valorizados, deixaram à mostra que partilham de uma RS mais positiva acerca desse profissional. Assim, essa RS, de conteúdo positivo, tende a elevar a auto-estima desses licenciandos, o que contribui para aumentar suas motivações pelos estudos. Porém, quanto à maioria que partilha de RS de conteúdo negativo, concluiu-se que estas tendem a baixar sua auto-estima e diminuir suas motivações pelos estudos.

Entre as falas dos respondentes, observou-se que alguns deles não se vêem como professor no futuro (5,4%), pois não têm certeza se irão seguir a profissão docente. Porém, esta incidência não se mostrou representativa, levando-se em consideração os sujeitos investigados. A seguir, exemplos dessa incerteza profissional:

Eu não sei, eu não consigo me ver entre eles porque eu não pretendo seguir a carreira de professor (S30, m, 23).

Para ser sincera, em nenhum dos três. Porque eu não estou bem certa se é isso que eu quero para a minha vida, se quero lecionar, dar aula (S56, m, 19).

No G1 (16, 7, 7, 13, 5, 10, 6, 2), porque se eu decidir ministrar aula, ser professor, eu vou tentar me qualificar muito bem para isso (S73, m, 18).

Na verdade, eu não quero ser professor, mas o G2 (16, 7, 5, 10, 6, 13, 3, 2), talvez (S84, f, 38).

Nessa questão, captou-se, também, entre os licenciandos, que eles se vêem como professor, no futuro, fazendo parte do grupo dos profissionais da educação representado pelo conjunto das seguintes fotos: 7 (62,4%), 5, (62,0%), 16 (61,2%), 3 (50,0%), 10 (48,5%), 13(44,5%) e 6 (44,2%). Esse conjunto de fotos retrata os profissionais considerados pelos licenciandos como “modelo de professor ideal”. Observou-se que essas mesmas fotos já haviam sido apontadas, em questões anteriores e até com percentuais um pouco mais altos, para os professores mais aceitos pelos licenciandos para desenvolver o processo educacional dos futuros filhos e para os professores que eles achavam ter melhor posição socioeconômica. Acredita-se que a queda nos percentuais obtidos na questão em análise tenha sido ocasionada pelas categorias “não responderam” (5,0%) e em “qualquer um dos grupos” (2,0%), que perfazem, juntas, um total de 7,0% dos licenciandos que se esquivaram de apontar, especificamente, um grupo de fotos para representar o perfil de professor que eles gostariam de ser no futuro.

De um modo geral, os dados referentes à primeira questão que indaga como os licenciandos se vêem como professor no futuro, sinalizaram para os profissionais considerados no topo da escala hierárquica da profissão docente, pois, estes transmitem a imagem ideal de professor que estes estudantes almejam para si no futuro, ou seja, mostra como eles representam o professor que gostariam de ser no futuro. A maioria deles encontra-se posicionada no lado esquerdo dos gráficos 2 e 4 e retrata os profissionais que atuam em instituições escolares estruturadas, que aplicam uma boa metodologia, que possuem qualificação profissional e que atuam no ensino superior, compondo o perfil de professor ideal para os licenciandos. Tal escolha ressalta pontos relacionados ao processo formativo e exercício da futura profissão, além do sucesso profissional que almejam para si próprios como docentes, visto que aponta para: o modo como os professores retratados estavam desempenhando a sua prática docente, os recursos didáticos que estavam utilizando, o suposto nível superior desses professores e a possibilidade de receber melhores salários quando lecionam em ambientes estruturados.

Um outro ponto observado refere-se ao fato de as imagens dos professores, selecionadas pelos licenciandos, estarem associadas ao que eles objetivamente consideram que podem galgar como professores em formação. Em suas falas, eles deixam claro que estão conscientes das possibilidades materiais e culturais de que dispõem, do universo simbólico de que fazem parte, inseridos nos cursos de licenciatura de uma universidade pública, com chances de vir a fazer pós-graduação, pois eles se mostraram conscientes de que a formação estende-se para além do curso de graduação.

Concorda-se com Alves-Mazzotti (2004, p. 63), quando ela afirma que a realidade educacional é transformada pela adoção de boas idéias, mas, também, que as mudanças nas “representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores” assumem um papel fundamental no processo. Nesse sentido, a reconstrução das RS de professor, de Escola Pública e de outras inter-relacionadas, mostra-se como o caminho mais acertado para mudar a realidade educacional brasileira atual e, conseqüentemente, o valor dado ao professor.

No entanto, estudiosos desse campo afirmam que toda representação está em relação com um conjunto de outras representações que constituem o ambiente histórico e social dos indivíduos. Assim, as RS se transformam à medida que o grupo envolvido passa a vivenciar a experiência de novas práticas sociais. No que se refere à desconstrução das RS de conteúdo negativo, partilhadas pela maioria dos licenciandos acerca do professor, acredita-se que tais práticas precisam ser gestadas e desenvolvidas pelo grupo que lida diretamente com a formação. Dessa forma, parece ser durante o processo formativo, o momento oportuno para que os professores formadores contribuam no processo de desconstrução dessas representações.

A esse respeito, Sales (2003) afirma que “a desconstrução de representações sociais hegemônicas não acontece num curto espaço de tempo, muito menos por um simples decreto”. Assim, para que elas aconteçam, diz o autor, as ações de melhorias implementadas nas escolas públicas devem antes ser percebidas pela sociedade e, fundamentalmente, no cotidiano de seus usuários.

Passando-se para a questão “em qual desses grupos você acha que as outras pessoas o vêem como professor no futuro e por quê?”, os resultados reafirmam que, mesmo de modo projetivo, os licenciandos anseiam fazer parte do mesmo grupo dos professores que eles selecionaram na primeira questão.

Analisando-se as fotos e os respectivos percentuais obtidos por cada uma delas, constatou-se que elas são as mesmas da questão anterior: 7 (53,0%), 5 (51,0%), 16 (50,3%), 13 (46,1%), 10 (45,4%), 6 (42%), 3 (40%). Porém, percebeu-se uma queda nos percentuais

arrolados para a maioria das fotos, com exceção do percentual atribuído para a foto 13, que teve um aumento, à semelhança do que ocorreu nos percentuais de indicação das outras nove fotos. Inferiu-se que esse aumento tenha ocorrido porque, projetivamente, os licenciandos passaram a se sentir mais livres para expressar o que pensam acerca da profissão de professor, de si próprios, desejos e limites profissionais.

Dessa forma, eles puderam expressar, de maneira mais realista, como eles se vêem como professor no futuro, dentro das condições objetivas que dispõem. Nessa perspectiva, observou-se que, ao serem questionados de modo projetivo, os licenciandos expressaram, de forma diferente, o modo como eles se vêem profissionalmente no futuro, conforme as categorias constantes na tabela 10:

Tabela 10 - Como os licenciandos acham que as outras pessoas os vêem como professor no futuro

Nº	CATEGORIA	%
01	Atuando na rede pública de ensino	17,6
02	Atuando em instituições estruturadas	17,0
03	Entre os professores mais dinâmicos	12,7
04	Atuando na rede particular de ensino	9,7
05	Entre os professores mais qualificados	9,1
06	Atuando no Ensino Superior	8,5
07	Não responderam / em qualquer grupo	8,0
08	Entre os professores que aparentam aplicar uma boa metodologia	4,2
09	Atuando no Ensino Médio	3,6
10	Entre os professores que têm uma boa postura	3,6
11	Entre os professores que ganham mais	3,0
12	Entre os professores que trabalham com leitura	3,0
13	Entre os professores com pouca qualificação	3,0

Os dados obtidos, projetivamente, junto aos entrevistados, expressam como os licenciandos acham que as outras pessoas os vêem como professor no futuro. Observou-se uma diversificação muito significativa nas categorias da tabela 10, a exemplo das categorias encontradas na tabela 9, da questão anterior. Dessa forma, optou-se por apresentar apenas treze das vinte categorias que emergiram das falas dos licenciandos para essa questão, uma vez que tal supressão não prejudica a análise dos dados.

Comparando-se a tabela 9, da questão anterior, com a tabela 10, da questão em análise, verificou-se que 20,6% dos licenciandos se vêem, no futuro, entre os professores que parecem aplicar uma boa metodologia e somente 4,2% dos licenciandos acham que as outras pessoas os vêem entre esse tipo de profissional. De forma semelhante, apenas 8,5% dos

licenciandos acham que as outras pessoas os vêem atuando no nível Superior de Ensino, contra 17,6% dos licenciandos que sinalizaram, anteriormente, o desejo de atuar nesse nível de ensino. Outros percentuais contrastantes foram notificados quando da comparação das categorias obtidas na primeira e na segunda questão.

No que se refere às categorias relacionadas à qualificação dos professores, percebeu-se que 20,0% dos licenciandos se vêem entre os professores mais qualificados, no entanto, esse percentual cai para 9,7% quando se trata das outras pessoas acharem que os licenciandos estariam, no futuro, entre esse grupo de professores. Alguns dos respondentes salientaram que as outras pessoas acham que eles poderiam estar inseridos na rede pública de ensino (17,6%), enquanto que eles mesmos acham essa possibilidade pouco provável (3,0%). Com base nesses dados, concluiu-se que, na avaliação projetiva, os licenciandos se auto-avaliam abaixo de suas expectativas pessoais, como pode ser evidenciado na comparação dos percentuais das categorias constantes nas duas questões analisadas.

Percebeu-se, também, que entre as justificativas dadas, algumas sinalizaram para: (1) a desvalorização da profissão de professor nos níveis iniciais, pois, para eles, o curso de Pedagogia está associado com a educação infantil; (2) e a desvalorização do professor que atua nos anos iniciais da educação básica; (3) falta de capacidade que os licenciandos teriam para galgar postos mais elevados na educação e, (4) associação com a inserção do licenciando na rede pública de ensino, atualmente e no futuro, em decorrência de sua origem humilde:

As outras pessoas me incluem na educação com o G1 (8, 11, 15) porque, hoje, dar aula, ser docente não está tão valorizado (S17, m, 23).

Eu acho que pela minha origem, o pessoal me vê no G1(14, 1, 12, 9, 15, 11, 8), pela minha origem. O pessoal acha que a pessoa nascendo naquela classe ali, ele não vai chegar nunca vai poder chegar em uma classe mais alta. Você vai ter que se contentar com aquilo que eles acham que é até onde eu posso chegar (S75, m, 18).

Acho que eles me imaginam, aqui, no G3 (3, 10, 16, 14, 2, 13), justamente, pelo fato que eles não dão valor ao professor, aqui, nesse país (S93, f, 18).

As pessoas me imaginam acho que no G1 (5, 15, 1, 7, 16, 2, 13). Acho que pelo fato delas não ter um curso superior, elas não têm essa imaginação (S97, f, 20).

Pelas pessoas que eu conheço, com certeza, no G3 (11, 12, 3, 9, 15, 8), o pior grupo. Porque pelas pessoas que eu conheço, eles sabem que eu moro numa periferia e lá onde eu dou aula já é o ambiente próprio do G3. Eles dizem que se eu for professor, eu vou ser professor de escola pública, como no G3 (S104, f, 18).

Nessa situação projetiva, poucos respondentes comentam acerca das expectativas de, no futuro, trabalhar em escolas particulares (9,7%) ou em instituições de nível superior (8,5%), ser qualificado (9,5%) e bem remunerado (3,0%), como evidenciado nas falas, a seguir:

Eu acho que como professora de escola particular, escola bem conceituada, porque a minha família exige. A maioria está se formando, já estão formados. Então, é uma família que procura sempre estar estudando. Meu pai, por exemplo, exige muito que eu esteja estudando. Então, ele quer, de uma certa forma, eles e as pessoas acham que você trabalhar na escola particular, você está bem conceituado. Eu acho que seria mais exigida, na questão de trabalhar nas escolas da rede particular (S4, f, 21).

Eu acho que no grupo 3 (7, 5, 16) porque as pessoas esperam muito de mim e eu acho que o reconhecimento que o professor ganha, adquire é quando ele está no ensino privado ou no ensino superior. Quando ele está dando aula no ensino público médio, infantil, ele não é tão reconhecido (S8, m, 20).

Com certeza, no G 2 (16, 2, 3, 7, 12). Porque as pessoas que eu acredito que são minhas amigas e familiares querem me ver bem, trabalhando em escolas que pagam bem, escolas de qualidade, de nome, de espaço na sociedade (S11, m, 34).

As outras pessoas, eu creio que elas tão pensando que eu vou ser é de universidade, do grupo 3 (5, 3, 7, 16, 2, 13, 14). Que eu estou me preparando para isso, já estou terminando meu curso. Também eu vejo assim (S14, f, 23).

Também no G3 (6, 3, 5, 10, 13, 16, 9) porque, principalmente, os meus familiares, têm uma esperança de uma carreira bem sucedida para mim (S39, m, 27).

Acho que no G 1 (2, 12, 11, 3, 16, 10, 5, 6), também, porque eu estou procurando galgar uma formação melhor. As pessoas me olham, me vêem, também, com condições para estar em um nível melhor (S43, m, 26).

Constatou-se que alguns licenciandos fazem referência à esperança que a família deposita na carreira docente que vão seguir; à falta de base que têm e à origem social como um empecilho a galgar posições mais elevadas dentro da sua futura profissão como, por exemplo, de conseguir atingir os níveis mais elevados e valorizados da profissão, conforme os trechos a seguir:

Também no G3 (6, 3, 5, 10, 13, 16, 9) porque, principalmente, os meus familiares têm uma esperança de uma carreira bem sucedida (S36, m, 23).

Eu acho que pela minha origem, o pessoal me veja no G1(14, 1, 12, 9, 15, 11, 8). O pessoal acha que a pessoa, nascendo naquela classe ali, não vai

poder chegar, nunca, numa classe mais alta. Vou ter que me contentar em chegar somente até onde eles acham que eu posso chegar (S72, m, 18).

É no G2 (6, 10, 13, 2, 1, 4, 12), devido eu achar que eu não tive uma boa base (S73, f, 20).

G2 (6, 1, 15) porque eles também atuam no nível médio. Não que a gente não queira procurar mais, mas eu me vejo nesse grupo (S60, m, 19).

Estas falas deixam transparecer que o curso escolhido pelo candidato tem relação com seu nível socioeconômico, bem como as condições objetivas e esperanças subjetivas que o seu grupo fornece, podendo não ser um curso de licenciatura, exatamente, o curso que estes estudantes gostariam de fazer. Conforme evidenciado na literatura, nem “o nível mais elevado dessa profissão [docente], considerado como possuidor de um prestígio diferenciado, mostra-se um atrativo para os filhos das famílias cultas” (PESSANHA, 2001), significando que, entre os possuidores de capital cultural e, conseqüentemente, capital econômico, as possibilidades de virem a escolher um curso de licenciatura são mínimas. Nesse sentido, seria interessante estabelecer, em pesquisas futuras, uma correlação entre as RS positivas e negativas de professor com o nível socioeconômico dos licenciandos que as partilham, para se poder inferir qual o nível socioeconômico dos estudantes que aspiram estar no topo da escala hierárquica docente, uma vez que a literatura sinaliza para pessoas que possuem um baixo nível socioeconômico ou que não conseguiram entrar nos cursos mais valorizados socialmente, embora desejassem.

Ao se analisar as informações relacionadas à segunda questão, observou-se algumas divergências entre o que os licenciandos achavam que as outras pessoas pensavam acerca do seu futuro profissional e o que eles desejavam para si próprios. Observou-se que, na questão em análise, os professores mais apontados encontravam-se em um nível menos valorizado na escala hierárquica da profissão de professor. Infere-se que essa mudança tenha ocorrido porque a situação projetiva favorece a expressão do que está mais oculto e que, geralmente, não é desvelado nas perguntas diretas. Assim, ao se projetaram, eles puderam falar, mais abertamente, das reais possibilidades/dificuldades existentes nos cursos de licenciatura, ou seja, no processo de formação inicial, bem como da valorização/desvalorização da profissão docente.

Os dados obtidos nas falas dos sujeitos sobre como eles se vêem como professor no futuro e, de modo projetivo, como eles acham que as outras pessoas os vêem como professor no futuro, sinalizaram, também, para representações de professor de conteúdo hierarquizado, apontando o seu local de trabalho como o diferenciador do valor que lhe é

atribuído. Essas representações estão ancoradas em imagens/fotos que subsidiaram a classificação desses professores em dois grandes grupos: um primeiro, composto pelos professores considerados como os mais valorizados e um segundo, por aqueles professores avaliados, pelos licenciandos, como menos valorizados profissionalmente.

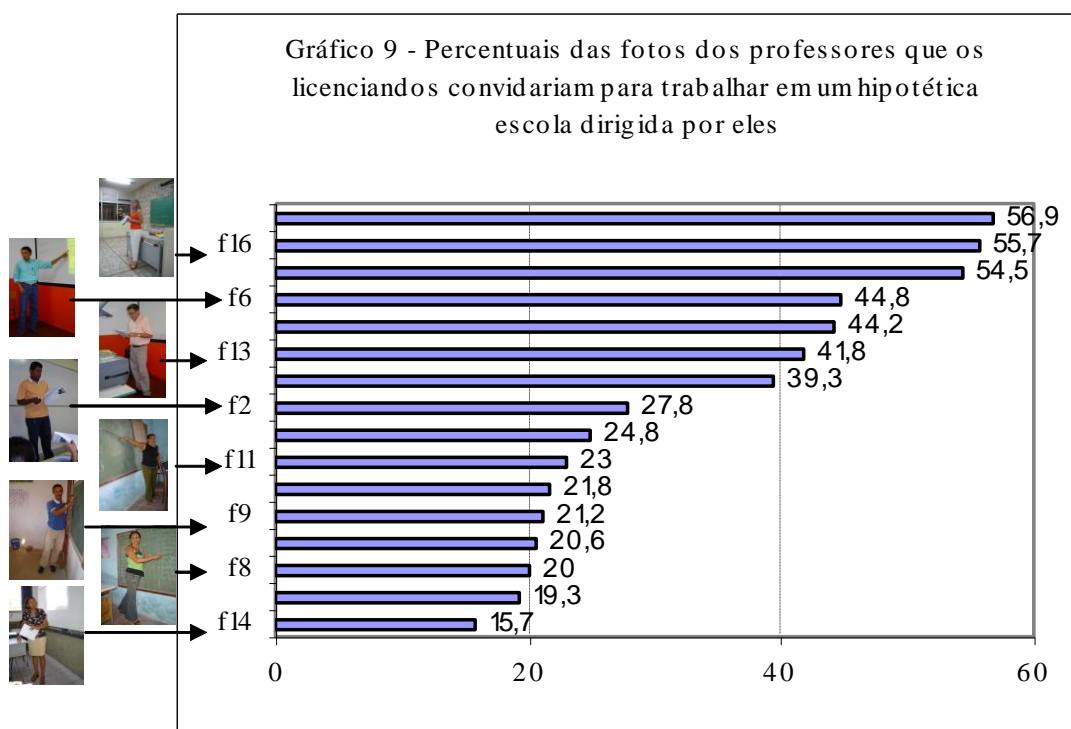
Nessa classificação, observou-se que os licenciandos anseiam: (1) por mudanças nos valores atribuídos à profissão docente, principalmente, nos níveis iniciais, (2) por melhoria na estrutura escolar como uma forma de estimular o exercício da docência, (3) por mais oportunidades de qualificação para os professores e (4) por condições financeiras mais dignas para que todos os docentes possam se apresentar bem vestidos, independentemente do nível e do local de trabalho. Inferiu-se que tais desejos façam parte do processo de reflexão que eles realizaram acerca da desvalorização da profissão docente na sociedade, permeado de RS de professor, as quais se encontram imbricadas nas RS de escola, de prédio escolar, de ensino e educação de qualidade.

Finalizando-se a análise desse item, constatou-se que os licenciandos desvelaram que têm consciência da desvalorização do professor e a associam, principalmente, ao seu local de trabalho. Portanto, a grande maioria partilha de RS de professor que apontam esse profissional como desvalorizado. Por outro lado, observou-se que alguns licenciandos distinguiram segmentos da profissão docente como valorizados, por exemplo, os profissionais da educação que aparentam aplicar uma boa metodologia; que aparentam ser mais qualificados; que aparentam atuar no Ensino Superior. E que eles se vêem, como professor no futuro, entre profissionais da educação que apresentam essas características, tendo por base as condições objetivas que dispõem e o esforço que dedicam para atingir tal objetivo. Observou-se, portanto, que as RS de professor que os licenciandos comungam influenciam tanto de forma positiva quanto de forma negativa no que eles desejam para si próprios como professores, no futuro. Inferiu-se que a parte dos licenciandos, que se vê como professor no futuro entre os segmentos mais valorizados dessa profissão, é orientada pelas RS de conteúdo positivo acerca do professor, cujas atitudes, expressas na forma de esforço e dedicação ao curso, estão direcionadas a atingir esse posicionamento de valor dentro da sociedade. O que contribui para elevar a auto-estima desses estudantes e a motivação pelos estudos. Por outro lado, inferiu-se que grande parte dos licenciandos comunga de RS de conteúdo negativo, tende a ter atitudes que comprometem o bom andamento dos estudos, evidenciando que tais RS influenciam de modo negativo, diminuindo sua auto-estima e motivações pelos estudos.

8.2.4 Critérios legitimadores da profissão de professor na sociedade

Para este item, formulou-se a seguinte situação hipotética: “se você fosse dono de escola, quais desses profissionais você convidaria para ser professor de sua escola? Por quê?”. O objetivo foi obter os critérios de valorização da profissão docente adotados socialmente. Para atingir tal objetivo, colocou-se o licenciando em uma situação hipotética de apontar, julgar e justificar quais os professores que são mais aceitos pela sociedade e contratá-los para desenvolver atividades docentes em sua própria escola.

Os resultados evidenciam que as fotos mais apontadas, 7 (57,0%), 16 (56,0%), 5 (54,5%), 6 (45,0%), 10 (44,2%), 13 (42,0%) e 3 (39,4%), reforçam o perfil de professor já enfatizado nas questões iniciais, embora 14,0% dos respondentes tenham se omitido de apontar o grupo dos professores que eles convidariam para compor o quadro docente de sua hipotética escola, como exposto a seguir no gráfico 9:



Com base no que os dados mostram a respeito do que os licenciandos pensam sobre o que a sociedade adota como sendo o modelo de professor mais valorizado, constatou-se que os critérios legitimadores dos profissionais da educação (local de trabalho, modo como o professor se apresenta em sala de aula, recursos que ele utiliza, entre outros pormenores) orientaram o julgamento dos licenciandos na escolha dos professores que eles contratariam para suas hipotéticas escolas, tendo por base suas RS de professor. Ao selecionarem dentre os

agrupamentos de fotos aqueles profissionais que eles convidariam para compor o quadro docente de uma hipotética escola dirigida pelos licenciandos, eles procuraram entre os grupos de fotos, modelos que se adequassem ao que eles achavam ser o que a sociedade legitima como valorizado.

Assim, verificou-se que eles escolheram, exatamente, o que a sociedade aponta como tendo valor e posição social, dentro da profissão de professor. Construíram-se as seguintes categorias analíticas a partir das falas dos licenciandos em resposta a essa questão:

Tabela 11: Perfil dos professores convidados a atuar em uma hipotética escola dirigida pelos licenciandos

Nº	CATEGORIAS	%
01	Mais qualificados	34,5
02	Mais dinâmicos em sala de aula	26,0
03	Com melhor postura em sala de aula	9,6
04	Não responderam	9,1
05	Selecionados em teste/pelo currículo	8,5
06	Que dominam o conteúdo didático	8,0
07	Que se mostram comprometidos com a profissão	6,6
08	Que demonstram gostar da profissão	6,6
09	Que trabalham em instituições estruturadas	6,6
10	Que se apresentam bem vestidos	6,0
11	Que utilizam recursos didáticos	3,0
12	Mais maduros/experientes	3,0
13	Em qualquer grupo	3,0

Observou-se que os licenciandos adotaram vários critérios para compor o perfil dos professores convidados a atuar em uma hipotética escola dirigida por eles. Percebeu-se que os principais estão relacionados à qualificação dos professores (34,5%) e à dinâmica em sala de aula (26,0%). Apurou-se que a maioria das categorias que emergiu, nessa questão, mostrou-se coincidente, reforçando as informações já manifestadas pelos licenciandos nas questões anteriores, com relação à profissão de professor. Percebeu-se que, ao comentarem sobre quais profissionais estariam mais aptos a trabalhar em suas escolas, os respondentes fazem referência ao nível de qualificação que os professores possuem como sendo o fator imprescindível para que ele seja considerado como valorizado/aceito na sociedade, seguido do modo dinâmico de conduzir a aula (metodologia), em que o aluno é chamado a participar dos debates, conforme suas próprias falas:

O G2 (16, 2, 3, 7, 12). Porque eu acho que as professoras elas são bem mais qualificadas em relação às outras professoras dos outros grupos. A gente vê

pela própria estrutura do lugar da escola que elas estão dando aula. Do espaço e da própria estrutura física, assim, delas e da dinâmica, também, que elas estão usando (S10, f, 22).

Eu convidaria o G2 (16, 7, 5, 10, 13) que são professores com nível que demonstram ter um nível de escolaridade maior estão... a forma de como eles estão aqui creio que são de universidade e que poderiam oferecerem bem mais aos alunos (S30, m, 23).

No grupo 1 (16, 7, 5, 10, 15, 6, 1, 3), por uma questão da impressão que você tem que eles conhecem, que tem uma capacidade maior de ensinar (S126, f, 19).

No grupo 3 e 1. Com certeza o G1 (7, 16) por causa do nível de conhecimento acredito que eles estejam mais bem preparados (S127, m, 26).

O grupo 1 (4, 14, 13, 5, 10, 7) porque eu os considero mais qualificados para desenvolver um trabalho mais próximo, mas propriamente produtiva (S132, m, 35).

Vários outros critérios são apontados para os professores, tais como: postura em sala de aula (9,6%), selecionados em teste/currículo (8,5%), domínio dos conteúdos (8,0%), compromisso para com o exercício da profissão, o gosto em desempenhar suas funções pedagógicas e o fato de atuar em ambientes estruturados (ambos com 6,6%), modo de se vestir (6,0%) e, ainda, a utilização de recursos didáticos e experiência profissional (ambos com 3,0%). Constatou-se que tais critérios evidenciam o início de um processo de reflexão sobre a formação em andamento dos respondentes, ao mesmo tempo em que desvelam os critérios legitimadores da profissão de professor na sociedade, bem como aqueles que comungam acerca do professor. Verificou-se que 9,1% dos licenciandos não responderam a essa questão e 3,0% apontou que os professores podiam ser de qualquer um dos grupos. Assim, 12,1% esquivaram-se de apontar e justificar, especificamente, um grupo de professores para fazer parte do corpo docente de sua hipotética escola. Algumas falas que evidenciam esses critérios:

G3 (6, 7, 14, 15), pelo dinamismo que eles parecem demonstrar na aula. Por ter exatamente consciência do que estão passando. Por não se limitarem a materiais já preparados (S121, f, 19).

G2. O grupo 2 (12, 11, 8, 9, 1, 14, 15) porque, para mim, ele transmite que é um grupo que tem compromisso, que trabalha porque realmente gosta do que faz e eles participam, também, muito da aula com os alunos. São pessoas alegres (S2, f, 26).

G2 (7, 16). Pela foto, o que eu estou vendo é que são bons professores. Assim, porque são muito parecidos com os que eu já tive. Pela forma de se vestir, pela forma como eles estão dando aula, porque não está sendo só uma

aula com quadros, aqui tem retroprojetor, transparência, essas coisas todas. Aí, os recursos que eles utilizam em sala, tornam a aula mais dinâmica (S108, m, 18).

Desse modo, quando os licenciandos apontaram para os profissionais que a sociedade legitima como sendo o mais valorizado, suas escolhas recaíram sobre os professores que são considerados como mais qualificados, isto é, que já realizaram cursos de pós-graduação; que são competentes, pois dominam os conteúdos que ministram; que se apresentam bem vestidos, uma vez que seguem os critérios estabelecidos na sociedade para o tipo de indumentária mais adequada para determinado ambiente; que trabalham em ambientes escolares estruturados, já que dispõem de salas limpas e arejadas, além de modernos recursos didáticos para ministrar suas aulas; que são mais experientes e atuam em nível superior. A exemplo das questões analisadas anteriormente, concluiu-se que os licenciandos, para realizarem seus julgamentos, decodificaram as mensagens semióticas do conjunto de signos presentes nas fotografias de professor, apoiando-se nos critérios legitimadores da profissão de professor, veiculados na sociedade sobre posição e valor atribuído a esse profissional, tendo por base suas RS de professor. A seguir, para finalizar a análise do roteiro de entrevista, o item referente ao valor que os licenciandos acham que a sociedade atribui ao professor.

8.2.5 O valor atribuído ao professor na sociedade

Partindo-se de representações hegemônicas que veiculam, na sociedade, informações acerca do professor como uma categoria desvalorizada, formulou-se um último questionamento: “qual o valor que você acha que a sociedade dá ao professor e por quê?”. O objetivo foi responder à questão norteadora sobre quais as RS de professor que os licenciandos partilham e o que eles pensam a respeito da (des)valorização social desse profissional, pressupondo-se que o conteúdo representacional (positivo ou negativo), partilhado pelos respondentes, pode interferir, de alguma forma, nas suas atitudes frente ao processo formativo, atingido a sua prática futura. A definição de “valor” atribuído ao professor está, nesta investigação, relacionado ao que esse profissional representa para os licenciandos investigados, em termos do posicionamento da profissão docente entre tantas outras profissões existentes no mercado de trabalho.

A análise do material discursivo apreendido, a partir das categorias obtidas, aponta para uma ratificação do que é veiculado na sociedade em relação à desvalorização da

profissão de professor. Na tabela 12, expõem-se as categorias construídas a partir das falas dos sujeitos, destacando-se os seus respectivos percentuais de frequência:

Tabela 12 - Valor que os licenciandos acham que a sociedade atribui ao professor

Nº	CATEGORIAS	%
01	O professor não tem valor na sociedade	82,0
02	O professor ainda tem valor na sociedade	17,5
03	O professor deveria ser mais valorizado na sociedade	7,2

As respostas dadas foram agrupadas em três categorias, sendo que a categoria *o professor não tem valor na sociedade* (82,0%) destacou-se entre as demais, confirmando a desvalorização do professor na sociedade e as representações hegemônicas veiculadas sobre a profissão de professor, como explicitado nas falas a seguir:

O professor é desvalorizado socialmente e a importância dada a ele, eu acho que é muito pequena e uns até dizem que qualquer um pode ser professor. Que você só é professor, só se torna professor, quando você não tem outra coisa, não tem outra opção profissional para fazer (S120, f, 18).

Acho que a profissão de professor, em termos de Brasil, é muito desvalorizada. Eu acho que o trabalho não é reconhecido como deveria ser. [...] É uma profissão ainda muito incerta; faz até medo. Tudo por conta de uma conjuntura, que de um lado a gente tem uma teoria, que é belíssima, e quando você vai para a prática, você vê que realmente há um confronto horrível. A realidade é outra, o que você encontra é um outro universo totalmente fora do que você pensava. A realidade, ainda, é muito dura, precisa melhorar muito (S8, m, 20).

Eu acho que o valor é zero, pois em uma sociedade como essa aqui, que o professor ganha um salário miserável, que não tem estrutura de um emprego, o valor é zero. Essa universidade mesmo é uma própria testemunha disso. Aqui tem tanto professor bom, mas que não tem uma estrutura adequada, não tem laboratório, não tem departamento, nada. Acho que aqui não dão valor ao professor, não (S90, m, 20).

O alto percentual alcançado pela categoria *o professor não tem valor na sociedade* é bastante representativo para explicar que a grande maioria dos licenciandos tende a não ter motivação para se dedicar ao seu curso de graduação. Nesse sentido, o futuro professor tende a conduzir sua formação sem muito interesse, ocasionando um processo formativo deficiente que tem repercussão no seu desempenho profissional.

Essa afirmação de que o professor não tem valor na sociedade é reforçada, também, pela categoria *o professor deveria ser mais valorizado* (7,2%), em que se pode

constatar o desejo/anseio dos licenciandos por uma valorização da profissão de professor na sociedade:

[...] Já que é uma profissão para formar a sociedade, tendo em vista isso, eu acho que deveria dar uma maior importância a essa profissão, então acredito deveria ser mais bem remunerada (S149, m, 25).

[...] Eu acho que o professor deveria ter um valor maior do que a sociedade dá para ele, não só a sociedade, como também o governo, as instituições em si (S42, m, 21).

Eu acho que ela não dá o valor suficiente que o professor deve ter diante do seu trabalho. Ela deveria apoiar mais o profissional, o professor profissional e sua forma de trabalho (S56, f, 21)

É pouco, pelo que a gente observa na sociedade, pelos nossos governantes é que o professor não tem o valor que deveria ter, a começar pela remuneração, pelos baixos salários e pela carga horária que, às vezes, deixa o professor estressado. [...] Os professores deveriam ter um reconhecimento maior, não só por parte dos governantes, mas por parte de todos que compõem a sociedade (S112, m, 20).

Eu acho que a sociedade não dá o valor que o professor deveria ter. O professor tem sido muito desvalorizado, principalmente com relação ao que eles reivindicam muito que é o salário. Eu acho que a sociedade deveria valorizar mais o professor, porque todos os profissionais vão ter que passar por um professor (S122, f, 18).

Importância? Não a que ele merece, de fato. Não a importância que ele realmente merece no meu entender. Eu acho que deveria ser a principal profissão da pessoa, porque todo mundo passa por um professor, do médico, que é a mais valorizada na sociedade de *status*, até a profissão mais “relis”. Todos já tiveram um professor. Então, eu acho que deveria ser dada uma importância maior do que a que é dada para ele (S116, m, 24).

Eu acho que a sociedade dá o valor mínimo. Ela deveria dar mais valor porque tudo que se faz é a partir do professor; ele é o responsável pela educação, ele é o responsável pelo direcionamento do aluno e, na verdade, só se pode ser um bom profissional se a educação for valorizada. Eu acho que ele é muito desvalorizado (S93, f, 18).

Observou-se que alguns respondentes procuraram ancorar e objetivar suas expectativas profissionais em um segmento da categoria docente que detém um valor social que se destaca na escala hierárquica da profissão docente. Infere-se que essa expectativa, bastante positiva, esteja relacionada ao desejo/anseio, expresso por uns poucos licenciandos, de que a sociedade e, principalmente, o governo deveriam dar mais valor ao professor, pois ele é “um orientador, facilitador da aprendizagem de muitas pessoas” [...] (S141, f, 28) e a sua profissão destina-se a “formar a sociedade” [...] (S149, m, 25).

Percebeu-se que os licenciandos anseiam por uma maior valorização do trabalho executado pelo professor na sociedade, em específico, pelo profissional da educação que atua na rede pública de ensino. Para os licenciandos, o governo, como agente fundamental desse processo, deveria contribuir na construção dessa valorização do professor, estruturando melhor os locais de trabalho desse profissional e pagando salários compatíveis com a carga horária despendida no exercício da profissão. Se este é desvalorizado socialmente, conseqüentemente, o profissional que nele atua também o será, conforme exemplo a seguir:

O valor que as pessoas dão ao professor, especificamente aqui, no Brasil e, principalmente, no Piauí é até um pouco complicado, porque o professor é uma figura social totalmente desvalorizada. Principalmente para o professor de escola pública, que, geralmente, é jogado em sala de aula sem estrutura alguma. Sem falar dos baixos salários. [...] O professor não tem bons salários, não tem condições de exercer um bom trabalho, além das dificuldades que se impõem à formação do professor, no que diz respeito à pós-graduação [...] (S15, m, 22).

Nessa perspectiva, a desvalorização do professor na sociedade, confirmada pela maioria dos licenciandos (82,0%), não chega a ser alvo de contestação porque somente alguns poucos licenciandos (17,5%) acham que *o professor ainda é valorizado na sociedade*. Observou-se que esta última categoria apresenta, no seu interior, justificativas complementares ao discurso inicial, afirmando que o professor ainda tem uma boa imagem na sociedade, devido à importância de seu trabalho, pois é ele o formador de todos os outros profissionais existentes. Desse modo, para alguns licenciandos, o trabalho do professor ainda é valorizado, como se pode perceber nas falas a seguir:

Perante a sociedade, ele é até bem valorizado, visto que os pais têm confiança total neles, na educação de seus filhos. Mas, já o governo, ele não valoriza muito bem (S87, f, 19).

Para a sociedade, eu acho, é fundamental, mas ele não é reconhecido tanto sua profissão, quanto o seu salário (S103, m, 25).

Na sociedade, eu acho que ele tem uma grande importância, porque todo mundo sabe qual é. Só com os professores, só com a educação que as crianças ou os jovens terão um futuro. Então, eu acho que a sociedade, ela dá uma grande importância, ela ainda dá muito valor ao professor, ao ensino que tem (S110, f, 19).

Contatou-se, em algumas falas, que os licenciandos acham que a desvalorização do professor se apresenta em todos os níveis de ensino, estendendo-se até o superior, como se pode confirmar nos trechos a seguir:

Eu não acho que a sociedade dê um valor que os professores realmente têm. Até pela questão do salário. Você pode notar que o professor ganha mal, tanto faz ser professor do ensino fundamental como do médio, como do superior, porque na universidade pública os professores não ganham esses salários todos, nem que eles tenham um doutorado. O máximo que os professores ganham, tendo um doutorado, é por volta de uns quatro mil reais, que não é um valor digno de um professor com essa qualificação (S70, f, 28).

A sociedade não valoriza muito o professor, inclusive, quando vê o professor, seja ele de universidade ou mesmo de escola de ensino fundamental médio, eles já reconhecem logo porque são professores que andam mal vestidos, desleixado e uma séria de outras coisas (S74, f, 28).

Nessa linha de pensamento, os resultados iniciais de um estudo sobre as representações de futuros professores sobre o trabalho docente: os labirintos da formação inicial, realizado por Abdalla et al (2007), apontaram a existência de RS de professor e que algumas delas apresentam conteúdo negativo. Observou-se que os sujeitos da pesquisa de Abdalla et al almejam ser profissionalmente historiadores, filósofos e biólogos, mas não professores de história, de filosofia e de biologia, porém, apostam na futura profissão, evidenciando um paradoxo entre o que eles esperam de um curso de licenciatura e as suas expectativas em relação ao curso/profissão.

Direcionando-se a atenção para a categoria *o professor é desvalorizado na sociedade*, procurou-se captar as causas para a desvalorização do professor, as quais foram categorizadas e expostas na tabela 13:

Tabela 13 - Causas da desvalorização do professor na sociedade

Nº	CATEGORIAS	%
01	Baixos salários	37,0
02	Pela falta de investimento na infra-estrutura das escolas públicas	14,0
03	Pela desvalorização dos cursos de licenciatura	9,6
04	Por causa da excessiva carga horária de trabalho	3,6
05	Pela desvalorização da própria educação	3,6

Ao se analisar as causas apontadas pelos respondentes para a desvalorização do professor na sociedade, percebeu-se que a principal delas é atribuída ao “governo”, conforme expresso nas categorias a seguir: *por causa dos baixos salários dos professores (37,0%); pela falta de investimento na infra-estrutura das escolas públicas (14,0%), por causa da excessiva carga de trabalho (3,6%) e pela desvalorização da própria educação (3,6%)*, como se pode observar nos trechos das falas a seguir:

O valor é regular, porque os professores, hoje, são desvalorizados pelo governo. A gente vê, hoje, que há uma grande diferença entre os professores que atuam nas universidades públicas e nas particulares. As universidades particulares dão mais valor ao professor que trabalha lá. (S22, m, 23)

Não dá o valor devido, de jeito nenhum. Eu acho que o professor já começa a ser desvalorizado pelo governo, a partir do salário que é muito baixo e, também, pela falta de recurso. A sociedade ela não está dando o valor que o professor merece (S13, f, 26).

Eu acho que quase nenhum porque o investimento em educação é quase zero. O governo sempre diz: a educação em primeiro lugar. Existe campanha até de rede de televisão que diz: a educação acima de tudo, mas o investimento em educação que a gente vê é muito pouco (S32, m, 22).

Eu acho que pelo que vem acontecendo com a educação, o valor é bem abaixo do que deveria ser. Eu acho que a quantidade de trabalho que é colocado para um professor, a remuneração para isso é muito baixa principalmente, nos órgãos públicos [...] (S61, m, 23).

Não sei porque, mas eu acho que a própria profissão de um professor, apesar de ter mudado um pouco a postura. Ainda é muito desvalorizada, pois as pessoas não valorizam a profissão. Ele não tem valor, de jeito nenhum. Sem falar que qualquer pessoa pode invadir a área, de professor. Como é que eu, por exemplo, como professora, não posso atuar na área de um médico, mas, o médico pode ir para a sala de aula, no meu lugar (S46, f, 26).

A esse respeito, os dados iniciais do estudo de Carvalho, Duarte e Freire (2007), sobre as RS das condições futuras do trabalho do professor, baseado nos elementos estruturais das RS, enfatizam que boa parte dos respondentes acredita que o futuro do trabalho docente dependerá, primeiramente, das ações provenientes do Estado, uma vez que é ele o responsável pela criação de políticas para a educação e o mantenedor das escolas públicas, como também do salário dos professores. Contudo, os autores ressaltam a ocorrência do vocábulo “poder público” no núcleo central, desacompanhado de outros agentes da educação, levando a supor uma atitude de retirar do professor o compromisso com a mudança do *status quo* em que se encontra a sua atividade laboral, bem como ausência do atributo “professor”, visto que o professor é um dos agentes principais para transformar a educação. Tal incidência é atribuída à imagem desacreditada desse profissional. Por outro lado, vêem a presença da expressão “poder público”, como um indicador de que boa parte dos depoentes acredita que “o futuro do trabalho docente dependerá, primeiramente, das ações provenientes do Estado, visto que ele é o responsável pela criação de políticas para educação, como também, é o mantenedor das Escolas Públicas e do salário do professor” (CARVALHO; DUARTE; FREIRE, 2007, p. 6).

Os referidos autores comentam que o atributo “aumento de salário” aponta para a expectativa depositada em um futuro onde a atividade docente terá modificado o seu *status*

econômico e social. E que os vocábulos “valorização” e “incentivo”, indicam a esperança de transformação da imagem e do trabalho do professor na sociedade. Além desses aspectos, o futuro do trabalho docente é projetado pelos licenciandos por meio dos vocábulos “tecnologia, investimento e estrutura” que revelam, por um lado, a esperança que os licenciandos têm de que sejam dadas, ao professor, as ferramentas e os recursos necessários ao exercício de um trabalho profissional e de qualidade; e por outro lado, denunciam as péssimas condições de trabalho existentes, atualmente. Os autores finalizam o texto, inferindo que os licenciandos partilham um saber sobre as condições futuras do trabalho do professor pautado na necessidade do apoio de agentes como o poder público (Estado), aluno, escola e compromisso do social.

Retomando a análise acerca das causas da desvalorização da profissão docente, um outro fator apontado pelos licenciandos diz respeito ao próprio aluno que não dá valor ao professor, nem se dedica ao curso que escolheu. Acredita-se que essa parte dos respondentes possa estar insatisfeita com o curso que escolheu e não se sente capaz de pleitear os cursos mais valorizados pela sociedade, evidenciando o que Bourdieu (2001) diz acerca da relação entre as condições objetivas de que as pessoas dispõem e as esperanças subjetivas que possuem:

Bem, o que se pode observar é que o professor não recebe o valor que merece, pois nós temos visto que as condições no ensino brasileiro não são as melhores, bem como, no mundo inteiro: o professor não recebe pelo que faz, realmente. Além disso, o ambiente de trabalho não tem sido dos melhores. Vemos que até em entidades de ensino superior há deficiências, mesmo na iluminação, nos outros aspectos, como conforto que, também, é necessário para os alunos e para o professor e o ambiente é um tanto estressante, além de os próprios alunos não valorizam os seus professores, não dão a atenção e o respeito que eles merecem, pois pouco se dedicam e dão o máximo que podem às matérias que são estudadas (S37, m, 19).

Atualmente, eu acho que os professores, principalmente nessa época mais recente, estão sendo uma categoria, na minha opinião, muito desvalorizada por parte das pessoas, pelo menos por parte dos que visam um curso de licenciatura (S98, m, 18).

Uma outra causa, não vinculada ao governo, aponta para a desvalorização do professor, fazendo referência ao valor atribuído aos cursos de licenciatura na sociedade, evidenciada na categoria *pela desvalorização dos cursos de licenciatura* (9,6%). Alguns trechos foram transcritos para exemplificar:

[...] Quando você resolve fazer o vestibular e escolhe uma área de licenciatura, as pessoas falam logo: nossa, vai fazer esse curso? Essa profissão não tem uma boa remuneração. Eles só dão valor para as áreas consideradas altas, como Medicina, Direito. Então, no meu ponto de vista, a sociedade não dá valor nenhum ao professor, não (S7, f, 29).

O professor, o valor que ele recebe é muito pouco porque ele é muito desvalorizado. Os discursos de hoje dão mais valor para os cursos de Medicina e Direito e esquecem daquele valor tão importante que é o do professor que contribui para sociedade (S118, m, 20).

Infelizmente, na sociedade de hoje, principalmente, nas escolas públicas, a sociedade pouco valoriza o professor, o trabalho do professor. Ele é muito importante para a sociedade, para a nossa educação. Não valoriza porque, principalmente, pelos salários que são baixos, o reconhecimento é pouco. Os próprios alunos, também, não dão tanto valor à docência (S10, f, 22).

Muito pouco. Ela é uma das profissões menos remunerada que nós temos. O governo não reconhece, de jeito nenhum, mesmo sendo uma das mais difíceis porque se trata de repassar os conhecimentos que nós temos (S63, f, 19).

Olha, hoje em dia, o professor tem um valor até irrelevante na sociedade, devido ao salário que ele recebe. Você pode tirar pelo valor que o próprio governo não dá para o professor e até mesmo porque nós somos os culpados, nós alunos somos um pouco culpados disso porque nós poderíamos dar mais valor para o professor. A gente sempre leva pelo seguinte pressuposto de que ele está ali, ensinando, mas, futuramente, a gente pode até ser muito maior que ele. É verdade. É, mas é preciso não esquecer que quem te ajudou a ser maior foi aquele professor. É isso que determina um bom professor (S65, m, 22).

No que se refere à valorização da profissão docente, Sousa et al (2007) constataram, entre os dados iniciais de sua investigação, que os respondentes atribuem, predominantemente, à família uma opinião favorável e aos amigos, uma opinião desfavorável, reafirmando a necessidade de aprofundamento nos estudos acerca da internalização do outro na constituição da profissão docente.

Concorda-se com os referidos autores quando afirmam que “considerar a visão do aluno, futuro professor, como sujeito que se constrói socialmente e é constituído em dado contexto social, significa considerar que sua formação é um processo psicossocial”, uma vez que os sentidos gerados pelos futuros professores, acerca do trabalho docente resultam de uma constituição indissociável entre o individual e o social, uma vez que “ele se constrói no contexto de determinantes sócio-políticos, históricos e culturais e, nas suas interações cotidianas, produzindo representações que irão constituir sua identidade profissional” (SOUSA et al, 2007, p. 1). Nessa perspectiva, os licenciandos da presente investigação

construíram e reconstruíram sua identidade profissional a partir da mobilização de suas RS de professor.

Retomando a análise da tabela 13, algumas categorias analíticas, embora não constantes nela, uma vez que seus percentuais se mostraram pouco significativos, ratificam a existência de uma hierarquização dentro da profissão docente, confirmando o que foi anteriormente apreendido nas tarefas classificatórias com as fotos de professor. Elas sinalizaram para uma desvalorização do professor que varia de acordo com a rede e o nível de ensino, apontando o professor que atua na rede pública como mais desvalorizado. No entanto, nessa hierarquização, o professor de nível médio da rede pública é apontado como valorizado por causa do trabalho que desempenha na questão do vestibular. A seguir, algumas das justificativas dadas pelos respondentes que exemplificam tais categorias:

Depende. Tem duas valorizações que o professor pode assumir: que é o professor do estado e o professor particular. O professor do estado os alunos não dão muito valor a ele porque, por exemplo, a minha mãe é professora do estado, mas ela chega na sala de aula os alunos fazem pouco caso, não estão nem aí para ela. Eles vão para o colégio é pra bagunçar e namorar. Eles não estão nem aí para a professora (S111, m, 19).

Eu acho que difere o valor que a sociedade dá ao professor. Depende do nível do conhecimento sócio cultural, econômico. As escolas públicas e uma coisa, na particular já é outra. De um nível para outro é diferente. Em nível médio o pessoal dá mais valor ao professor, até pela questão do vestibular. A escola pública difere por causa dos problemas enfrentados pela sociedade, daquele nível. Acho que a sociedade num todo, ela não dá o valor necessário ao professor, o valor que o professor merece. Mas, difere o valor atribuído ao professor, de um nível para outro, difere por vários fatores (S130, f, 21).

Constatou-se, na análise das respostas dadas pela grande maioria dos licenciandos a essa questão, que o professor, de um modo geral, é desvalorizado na sociedade e que essa desvalorização é mais acentuada entre aqueles que atuam nas instituições públicas. Alguns licenciandos deixaram à mostra que anseiam por mudanças nessa realidade, evidenciando uma reflexão quanto ao papel e o valor do professor na sociedade, bem como às dificuldades enfrentadas no desempenho da profissão docente, visto que estão dentro do processo de preparação para o exercício do magistério. De acordo com uma parte dos respondentes, até os professores com pós-graduação máxima não recebem salários compatíveis, nem o valor devido na sociedade, ou seja, para os licenciandos, isso significa que esses professores são, embora qualificados, também, considerados como profissionais desvalorizados:

Eu acho que o menor possível. Dá para ver pela situação deles, tanto na escola pública quanto na particular. Porque, na particular, você pensa que o valor do professor é maior, mas não é. E na pública porque o ensino já é defasado mesmo. Aí o professor fica jogado às mínguas, ele tem que se virar para exercer a profissão que ele escolheu (S5, f, 22).

Portanto, com base nesses dados, pode-se afirmar que a grande maioria dos licenciandos (82%) possui RS de professor, cujo conteúdo reconhece a desvalorização social do professor, consolidando o que a literatura aponta acerca desse assunto.

Por outro lado, para alguns respondentes existem segmentos dentro da profissão de professor que apresentam um grau distintivo de valor. Assim, para essa parte dos respondentes, os professores que se destacam encontram-se no nível superior de ambas as redes de ensino e fizeram cursos de pós-graduação, bem como aqueles que atuam no nível médio da rede pública.

Com base nesses dados, constatou-se que a desvalorização do professor é amenizada por esses poucos respondentes que acham que o professor ainda tem valor na sociedade e/ou que ele deveria ser mais valorizado. Como uma das características das RS é a de orientar as ações/atitudes dos grupos sociais, percebeu-se que uma das ações ou atitudes que tais RS podem orientar os entrevistados relaciona-se à motivação (positiva ou negativa) apresentada em sala de aula, contribuindo para o nível de aprendizagem e dedicação ao curso, bem como para as expectativas oferecidas pelo mercado de trabalho com relação a sua profissão.

Verificou-se que, com os dados obtidos na investigação, não foi possível afirmar, com exatidão, se a influência das RS de professor sobre o processo de formação dos licenciandos mostra-se um reflexo das RS de professor que esses estudantes comungam, consolidando as RS hegemônicas que apontam o professor como desvalorizado socialmente e, ao mesmo tempo, confirmando o que a literatura aponta sobre o professor, ou se a influência é decorrente das RS de professor de conteúdo positivo, que alguns licenciandos partilham, desvelando segmentos da profissão docente que ocupam o topo da escala hierárquica por eles apontada. No primeiro caso, a influência das RS teria um reflexo negativo no processo formativo dos licenciandos, uma vez que conduziriam esses estudantes a se desinteressarem pelo curso de graduação, realizando um processo formativo deficiente, cujas conseqüências se estenderiam ao exercício profissional. Já no segundo, a influência das RS de professor seria positiva sobre o processo formativo dos licenciandos, contribuindo para a entrada, no mercado de trabalho, de um profissional competente e dedicado a sua profissão. Assim, percebeu-se a necessidade de um estudo mais aprofundado para visualizar, com precisão, a

influência das RS de professor sobre as atitudes dos licenciandos frente a sua formação e exercício profissional. Após a análise das entrevistas apresentam-se as considerações conclusivas acerca desse processo investigativo.

9 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nesta investigação, procurou-se apreender as RS de professor, partilhadas por 165 licenciandos da UFPI, a partir de imagens de professor (fotos desse profissional em seus locais de trabalho), focalizando o processo de (des)valorização da profissão docente, evidenciado na literatura acerca da formação docente.

Partiu-se da sinalização de RS de professor que variavam conforme o contexto social dos sujeitos pesquisados, detectadas em um estudo desenvolvido por Sales (1996), as quais necessitavam ser mais bem avaliadas e da existência de representações hegemônicas de professor, de conteúdo dicotomizado, construídas pela sociedade acerca do valor/posição sociais desse profissional.

A opção em adentrar na dimensão psicossocial da formação docente, em que o licenciando foi colocado como foco de atenção, levou em consideração que a construção de representações sociais (RS), como processo criativo, orienta os comportamentos humanos, tornando-se uma ponte entre o mundo individual e o social.

Nessa perspectiva, procurou-se captar entre os licenciandos, professores em formação, particularidades das RS de professor que eles partilham acerca, por exemplo, do valor social do professor, do espaço de atuação desse profissional, de algum nível de hierarquização dentro da profissão docente e de como eles se vêem como professor no futuro.

Adotou-se o pressuposto de que as representações sociais de professor que os licenciandos comungam, contribuem, de alguma forma, para orientar o significado que eles atribuem ao professor, com possíveis reflexos na sua formação e, conseqüentemente, na sua atuação profissional futura.

A literatura acerca da formação docente mostra que os valores e as posições atribuídas ao professor na sociedade são decorrentes de um processo sócio-histórico, em que, ao longo dos anos, a profissão de professor vem sofrendo uma gradativa desvalorização. Tal desvalorização acarretou um desgaste na imagem desse profissional e levou a categoria a se posicionar, em termos financeiros, aquém de suas expectativas e qualificações profissionais. O valor do professor comparava-se ao de um sacerdote, não precisando receber pelos seus serviços, visto que seu trabalho não possuía um valor a ser remunerado. Com a luta reivindicatória do professor por uma profissionalização, surge um conflito entre o que a sociedade pensa e espera desse profissional. Atualmente, constata-se o seguinte paradoxo: o trabalho de professor é bastante importante para a sociedade, uma vez que ele forma/educa/prepara todos os profissionais das várias áreas, no entanto, o valor atribuído a

esse trabalho formativo é considerado muito baixo, em termos de salário e da posição/valorização social perante as outras profissões e, também, com relação aos locais de trabalho e os recursos disponibilizados para os profissionais que atuam, principalmente, na rede oficial de ensino do país. Outros fatores somam-se a esses, como as constantes situações de violência por que passam as instituições escolares e a necessidade de o professor trabalhar em várias escolas para complementar sua renda, contribuindo até para que a profissão docente não se mostre um atrativo, principalmente, entre os filhos de famílias cultas e de nível socioeconômico alto.

Para a captação das particularidades das RS de professor que os licenciandos partilham, levou-se em consideração que os fenômenos sociais, relacionados às RS, são, por natureza, fugidios e de difícil apreensão. Nesse sentido, optou-se pela mediação iconográfica para mobilizar e apreender tais RS e, dessa forma, captar seus conteúdos. Desse modo, para a construção dos dados secundários, fez-se uso de um procedimento associativo-interrogativo, em que se partiu da aplicação do Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM na sua forma original associativa, intercalando-se, entre as atividades de Classificação Livre e Dirigida, a aplicação de um roteiro de entrevista – EBAI. Assim, a partir de um estímulo visual, composto por dezesseis (16) fotos de professor, em diversos níveis escolares e redes de ensino, em que este se apresenta como parte integrante de um conjunto de signos escolares, procurou-se apreender como os licenciandos representam esse profissional.

O uso desse recurso metodológico contribuiu tanto para a mobilização e apreensão das RS que eles partilham, quanto para desencadear as suas teorizações acerca da realidade da profissão docente, além de uma reflexão sobre o processo formativo que os licenciandos vivenciam, estendendo-a para as dificuldades relacionadas à prática profissional. Ou seja, a sua utilização na coleta de dados da pesquisa corroborou na mobilização das RS e facilitou a apreensão de seus conteúdos, pois esse tipo de questionamento, mediado pela fotografia, estabelece uma estreita relação com o senso prático dos entrevistados ou com os elementos que orientam, no cotidiano, as suas ações, principalmente, porque tais elementos são ativados por meio da memória quando estimulados iconograficamente. Desse modo, o sentido/conotação que emana do objeto observado, no caso o professor, está associado à posição social de quem o observa. As concepções que surgem acerca do objeto são diversas porque elas têm a ver com a relação existente entre o sujeito e o objeto. Portanto, a mediação iconográfica apresentou-se como facilitadora de apreensão de significados e reveladora de RS, configurando-se como um alargamento das fronteiras metodológicas dos estudos nessa área.

Para a apresentação dos resultados, optou-se pela exposição dos dados relacionados às duas atividades classificatórias com as fotos e, em seguida, àqueles referentes ao roteiro de entrevista. Os dados mostraram que a primeira atividade classificatória com as fotos (livre) deu-se a partir de um conjunto de signos presentes nas fotografias de professor, em que os professores foram classificados em dois grupos: aqueles que atuam na rede pública de ensino (Educação Infantil e Nível Fundamental) e os que atuam na rede particular (Níveis Médio e Superior).

Observou-se que, nessa classificação, houve uma decodificação dos signos associados ao local de atuação do professor e a ele próprio. A ação classificatória das fotos deixou à mostra que os fatores determinantes para o julgamento desses profissionais teve por base a remodelação e reconstrução dos elementos relacionados ao professor e ao ambiente escolar em que foi retratado, os quais são decorrentes do processo de mobilização de suas RS de professor, a partir da decodificação do conjunto de signos presentes nas fotografias. Desse modo, as RS de professor partilhadas pelos licenciandos, enquanto teoria do senso comum, serviram de guia para as suas ações de escolher e julgar o professor, legitimando e ressignificando seus valores (positivos e negativos) e suas posições sociais (valorizado/desvalorizado), veiculados na sociedade acerca do professor e do seu local de trabalho. Assim, ao realizarem a classificação do professor, os licenciandos transferem as características relacionadas ao seu local de trabalho para o próprio professor. O professor e o seu local de trabalho compuseram os dois eixos representacionais partilhados pelos licenciandos para realizar o julgamento do professor.

Com base nos resultados obtidos na atividade de classificação livre com as fotos, constituíram-se algumas relações: quanto mais desestruturado é o ambiente em que o professor trabalha, mais ele se apresenta mal vestido e menor, estima-se ser, a sua remuneração, qualificação e valorização social; quanto mais estruturado é o ambiente em que o professor trabalha, mais ele se apresenta bem vestido e maior, estima-se ser, a sua remuneração, qualificação e valorização social.

Verificou-se que essas relações esboçaram a existência de uma escala hierárquica dentro da profissão docente. Tal escala expõe que o valor e a posições sociais atribuídas ao professor variam conforme o seu espaço de atuação profissional, especificamente, de acordo com a rede de ensino e o nível escolar, e são orientadas pelas RS que os licenciandos comungam acerca do professor, ancoradas em vários signos semióticos existentes, ou não existentes, nos ambientes escolares em que os professores foram retratados.

Nesse sentido, a análise dos dados provenientes da atividade de classificação livre dos professores apontou para uma separação desses profissionais em dois grupos: mais valorizados e menos valorizados, conforme, mais especificamente, a rede de ensino e o nível escolar da instituição em que eles desenvolvem suas atividades docentes. As fotos que obtiveram os maiores percentuais de indicação dos professores, considerados mais valorizados socialmente, estão entre as posicionadas do lado esquerdo dos gráficos 1 e 2, enquanto que do lado direito desse gráfico encontram-se as fotos dos professores julgados como menos valorizados.

Com a intenção de aprofundar os dados acerca da hierarquização dentro da profissão docente, realizou-se uma segunda atividade classificatória com as mesmas dezesseis fotos de professor, associada a quatro de seus locais de trabalho: escola pública, escola particular, universidade pública e universidade particular. Verificou-se que, nessa etapa, os licenciandos recorreram aos mesmos critérios utilizados anteriormente para justificar a classificação dos professores nos agrupamentos realizados. Observou-se que os licenciandos apoiaram-se, principalmente, nas condições físicas e estruturais do ambiente escolar em que os professores atuam, além da postura do professor em sala de aula, do vestuário e do modo de ministrar as aulas, a provável qualificação e remuneração, idade e categoria administrativa para a classificação das fotos. Tais itens mostraram-se, portanto, determinantes no julgamento do professor, ratificando os resultados obtidos inicialmente.

Assim, constatou-se que as duas atividades classificatórias realizadas com as fotos expõem e ratificam a existência de uma escala hierárquica dentro da profissão docente, em que os professores foram julgados como mais e menos valorizados, de acordo com o seu local de trabalho, ou seja, a rede de ensino e o nível escolar em que atuavam. Esses dados confirmaram e aprofundaram a sinalização de uma hierarquização relacionada à profissão docente, anunciada anteriormente em um estudo desenvolvido por Sales (1996).

De acordo com os dados obtidos, verificou-se que o local de trabalho do professor (prédio escolar) tem influência direta no julgamento que o licenciando faz sobre o valor/posição que esse profissional tem na sociedade, ponto reforçado nas respostas dadas na entrevista. Sobre esse aspecto, Sales (2000) chegou à conclusão, em seu estudo sobre o valor simbólico do prédio escolar, que este, enquanto signo semiótico, dotado de valor simbólico, influencia no julgamento que a sociedade faz acerca do nível de ensino das escolas, bem como do saber de seus egressos. O referido autor afirma que o valor simbólico do prédio escolar é fruto de um consenso social, em que as representações se apresentam como legitimadoras do valor da instituição de ensino que o prédio escolar encerra. Assim, um

prédio escolar identificado, semioticamente, como sendo da rede pública de ensino, por mais que apresente características valorizadas socialmente, ele não consegue legitimar a instituição de ensino que abriga, nem o saber de seus egressos. Nesse sentido, considerou-se que os achados desta pesquisa, confirmando a influência do local de trabalho do professor no seu julgamento, ratificam o estudo de Sales (2000) acerca do valor simbólico do prédio escolar.

Visando aprofundar as informações acerca da classificação dos professores, realizada pelos licenciandos, criaram-se várias situações hipotéticas para compor um roteiro de entrevista. A aplicação desse roteiro apoiou-se nos agrupamentos iconográficos, emergidos da primeira atividade classificatória, cuja finalidade foi apreender as crenças, valores, ideologias, ou seja, as RS de professor, partilhadas por aqueles sujeitos, os quais estimularam os licenciandos a discorrer, espontaneamente, acerca das teorias do senso comum que eles partilham sobre o professor e outros pontos que sentissem necessidade. As respostas dadas a esse roteiro finalizam o julgamento do professor.

Entre os resultados obtidos na análise das entrevistas, percebeu-se que a decodificação dos signos relacionados ao professor (vestuário, aparência intelectual, modo de ministrar a aula), conjuntamente com os relacionados às características físicas e estruturais do local de trabalho do professor (adequada/inadequada, rede pública/particular e nível de ensino), compuseram os eixos que direcionaram o julgamento do professor, conforme o contexto cultural e histórico em que se forjam as RS de professor que eles comungam, as quais estão imbricadas nas RS de prédio escolar e de rede pública e particular de ensino. Assim, as características estruturais dos cenários escolares em que os profissionais da educação atuam, foram apreendidas e estendidas à pessoa do professor.

Nesse sentido, os professores mais aceitos pelos licenciandos, para desenvolverem o processo educacional junto a seus filhos, “atuam em ambientes com estrutura adequada”, “aparentam ser mais qualificados” e “aparentam adotar uma metodologia mais dinâmica”. Entre os professores menos aceitos, encontram-se aqueles que “atuam em ambientes pouco estruturados”, “que aparentam adotar uma metodologia tradicional” e “que parecem atuar na rede pública de ensino”. Inferiu-se que tais escolhas tiveram por base suas RS de professor, de prédio escolar, de educação e de ensino público brasileiros. Portanto, os professores que os licenciandos mais gostariam que participassem do processo educativo de seus futuros filhos fazem parte do grupo de professores que eles julgaram como sendo os mais valorizados socialmente e os professores que eles menos gostariam fazem parte do grupo de profissionais julgados como menos valorizados na sociedade.

Detectou-se que, para os respondentes, os professores julgados como mais valorizados são, também, aqueles que ganham mais. Tais professores “atuam em instituições estruturadas”, “apresentam-se bem arrumados”, “aparentam ter uma boa postura” e “atuar no Ensino Superior”. Por outro lado, os professores menos valorizados, para os licenciandos, são aqueles que ganham menos e “atuam em instituições sem infra-estrutura”, “aparentam atuar na rede pública de ensino”, “apresentam-se mal arrumados em sala de aula” e “aparentam atuar nos anos iniciais da Educação Básica”. Confirmou-se, dessa forma, que as características estruturais do espaço de atuação do professor são estendidas ao próprio professor que passa a ser julgado de acordo com elas.

Captou-se, entre os licenciandos, que eles adotam, para si, no futuro, o modelo de professor que possui “uma boa metodologia”, “é mais qualificado”, “atua no Ensino Superior”, “atua em instituições estruturadas” e “ganham mais”. Esse modelo ressalta pontos da prática pedagógica e da formação profissional do professor, repassados no processo formativo dos licenciandos, e possui as características dos professores apontados como mais valorizados socialmente.

Verificou-se que os licenciandos, orientados pelos critérios legitimadores da profissão de professor na sociedade, compuseram o perfil de professor que eles convidariam para atuar em uma hipotética escola dirigida por eles. Desse modo, os professores deveriam apresentar as seguintes características: ser “mais qualificados”, ser “mais dinâmico em sala de aula”, “ter uma boa postura” e “ter domínio dos conteúdos”, cujas imagens correspondem, para os licenciandos, às dos professores julgados como tendo mais valor na sociedade.

Constatou-se que os licenciandos ratificam a desvalorização social do professor, pois a grande maioria deles afirmou que “o professor não tem valor na sociedade”, contra alguns poucos que acham que ele “ainda tem valor”. Entre as principais causas dessa desvalorização está o “governo”, apontado como o agente central, em decorrência dos “baixos salários”, pela “falta de investimentos na infra-estrutura das escolas públicas”, como também pela “excessiva carga horária de trabalho” e “desvalorização da própria educação”. No entanto, os licenciandos apontaram uma outra causa da desvalorização do professor: a “desvalorização social dos cursos de licenciatura”.

Entre os dados, observou-se que houve uma associação entre a desvalorização do professor, o nível escolar e a rede de ensino em que ele atua. Tal associação aponta os profissionais que atuam na rede pública como os profissionais da educação considerados menos valorizados socialmente. A atribuição de valor e de posição social do professor pelos licenciandos, é associada, principalmente, ao espaço de atuação desse profissional, orientada

pelo conjunto de signos presentes nas fotografias, o qual comunica o lugar que o professor ocupa como profissional valorizado/desvalorizado no espaço social, tendo por base as RS de professor que os licenciandos comungam.

Por fim, evidenciou-se que a grande maioria dos licenciandos partilha de RS hegemônicas de professor como uma categoria profissional desvalorizada socialmente, portanto, de conteúdo negativo. Com base nesses dados, inferiu-se que essas RS de professor, por possuírem um conteúdo negativo, tendem a baixar a auto-estima desses estudantes e, conseqüentemente, a diminuir suas motivações pelos estudos, pois, de acordo com o que preceitua a teoria moscoviciano, uma RS orienta atitudes ou ações dos indivíduos que a partilha. Por outro lado, alguns licenciandos, com base na hierarquização que eles reconheceram existir dentro da profissão docente, projetam-se nos professores que mais se destacam na sociedade, ou seja, naqueles mais valorizados socialmente. Nesse sentido, a existência de RS de professor que valorizam determinados segmentos dos professores, ou seja, de conteúdo positivo, tendem a elevar a auto-estima desses licenciandos e, conseqüentemente, a aumentar suas motivações pelos estudos.

Com base no exposto anteriormente, concluiu-se que os possíveis reflexos no processo de formação dos licenciandos, decorrentes das RS de professor que eles comungam acerca desse profissional, apresentam uma dimensão tanto positiva quanto negativa. A dimensão positiva se mostra na atitude dos licenciandos de se imaginarem, no futuro, trabalhando entre os professores mais valorizados socialmente, ou seja, deles vislumbrarem estar entre aqueles professores que passam uma imagem de profissional mais qualificado, mais dinâmico em sala de aula, mais bem remunerado, mais arrumado e atuando na rede particular, nos níveis superior e/ou médio. E que atitudes como esforço e empenho foram as prerrogativas apontadas, por eles, como necessárias para que possam fazer parte do modelo de professor que a sociedade legitima. A dimensão negativa da RS de professor que os licenciandos comungam está em alguns desses estudantes não se projetarem, profissionalmente, entre os professores mais valorizados, ou até nem se verem como professor no futuro. Essa RS tende a minar o interesse do licenciando por sua formação, tendo como possível conseqüência a entrada de um professor de baixa qualidade no mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento, a existência de RS que mobilizam ações ou atitudes dos entrevistados em sentidos opostos, em relação ao objeto professor, evidencia a necessidade de estudos posteriores que venham a utilizar uma metodologia mais focada para apreender outros fatores de motivação dos licenciandos, relacionado ao curso que gostariam de frequentar, além dos inferidos pelas RS apreendidas nesta investigação, como também para

estabelecer uma correlação entre as RS positivas e negativas de professor e o nível socioeconômico dos licenciandos que a partilham. Tais dados mostraram-se necessários uma vez que a literatura sinaliza para uma correlação entre o curso escolhido pelo licenciando e o seu nível socioeconômico, e que as condições objetivas dos candidatos às licenciaturas estão relacionadas às esperanças subjetivas que o seu grupo fornece.

Acredita-se que a reflexão sobre o papel do professor na sociedade, a valorização/desvalorização do professor e as dificuldades na prática profissional sejam necessários no processo de formação, uma vez que se mostra como uma possibilidade de trabalhar a reconstrução das RS que os licenciandos partilham acerca do professor, da Educação, do Ensino etc.

Nessa perspectiva, reconhece-se que a presente investigação trouxe uma valiosa contribuição nesse sentido, à medida que propiciou aos sujeitos participantes o pensar e o repensar sobre a formação docente e a realidade em torno dela, no momento em que os licenciandos manuseavam as fotos de professor, agrupavam-nas e justificavam tais agrupamentos. Durante esse processo, era como se os licenciandos se transportassem para uma realidade próxima, vendo-se como professores atuantes em seus contextos de trabalho, de acordo com as condições objetivas de que dispõem e as esperanças subjetivas que o seu grupo fornece. Assim, eles puderam pensar e repensar sobre as metodologias que gostariam de aplicar, as posturas que irão adotar, as condições de trabalho necessárias a uma educação de qualidade, a necessidade de o governo implementar melhorias nas instituições públicas de ensino, o imperativo em rever o valor e a posição atribuídos ao professor na sociedade, enfim, sobre o valor e a posição da sua futura profissão na sociedade, as dificuldades enfrentadas no desempenho das atividades docentes, as possibilidades de ascensão profissional e o grande papel que ele tem na formação de todas as outras profissões. Na verdade, seu papel como agente mobilizador e transformador de RS de professor, de educação e de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa et al. As representações de futuros professores sobre o trabalho docente: os labirintos da formação inicial. In: **Anais da V Jornada Internacional e III Congresso Brasileiro sobre Representações Sociais**. Brasília: UnB, 2007.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed., Goiânia: AB, 2000, p. 27- 46.
- ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. A teoria das representações sociais e o desvelamento do fazer e do saber docente. In: **Anais do 5º Encontro de Estudos Interdisciplinares em representações sociais: teoria, pesquisa e intervenção**. Natal: Cartgraf, 2003, p. 79-85.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Leópolo; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). A profissionalização dos formadores de professores. Tradução de Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et al. Os sentidos de ser professor. In: **Educação e Cultura Contemporânea**. - v. 1, n. 1 (jan./jun.), Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2004, p. 61-87.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Profissão Docente: organização histórica do processo pedagógico. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo, CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.), **Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007, v. 2, p. 97-106.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARROS, Ana Luíza Xavier et al. A representação social sobre a formação profissional em estudantes universitários. In: **Cadernos de Educação**, n. 24, Pelotas: Editora da UFPel, jan./jun. 2005, p. 161-177.
- BAUER, W. Martins; GASKELL, George (Orgs.); ALLUM, Nicholas C. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (Introdução)**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOAVISTA, Conceição. **O prestígio do professor e sua atuação profissional: fatores sociais de influência**. Teresina, Piauí, Dissertação de Mestrado, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 39-64.

CARVALHO, Maria de Rosário de Fátima de. Entre a busca da verdade e a identificação do consenso: reflexões sobre a pesquisa em representações sociais. In: COUTINHO, Maria Penha Lima. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 161-170.

_____. As representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In: CARVALHO, Maria de Rosário de Fátima de; PASSEGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003, p. 17-30.

CARVALHO, J. O.; DUARTE, I. H. F.; FREIRE, D. Condições futuras atribuídas ao trabalho docente: representações sociais de licenciandos da UFMT. In: **Anais da V Jornada Internacional e III Congresso Brasileiro sobre Representações Sociais**. Brasília: UnB, 2007.

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

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhado da grade “família da fábrica”: a fotografia como fonte histórica. In: **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004, p. 37-59.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 97-130 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 187-200, 2001.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-28.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991, p. 95-124.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa; VARLOTTA, Yeda Maria da Costa. As representações sociais de professor do Ensino Médio. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez., 2004, p. 17-28.

FERREIRA, Rodolfo. Magistério, Mídia e Imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. 2. 2d., Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 111-124.

_____. **As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho.** Texto apresentado na 27ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, 21 a 24/11/2004 e disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0518.pdf>

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004, p.109-125.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra. Textos em representações sociais (Introdução). In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2003, p.17-25.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44, 2001.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.118, São Paulo, mar.2003.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Jane Mary (Org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 46-57.

LIMA, Aloísio da Silva. O uso das representações sociais na construção de mapas cognitivos. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima (org.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p.78-107.

LIMA, Francisca de Fátima; SALES, Luís Carlos. Professores de Língua Inglesa no Ensino Básico: representações sociais do aluno de escola pública. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo, CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.), **Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas.** Teresina: EDUFPI, 2007, v.2, p. 155-165.

LIMA, M. S.; RANGEL, K. T. P.; PAREDES, E. C. Atividades de professor nos dias atuais: representações sociais de alunos de cursos de licenciatura da UFMT. In: **Anais da V Jornada Internacional e III Congresso Brasileiro sobre Representações Sociais.** Brasília: UnB, 2007.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, W. Martins; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002, p.137-155.

MECHA, Andrés A.; WAGNER, Wolfgang. Construindo bruxas: representações sociais, discurso e instituições. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSERGI, Maria da Conceição.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró. RN: Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-um Rosado, 2003, p. 31-43.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 1-81.

_____. Textos em representações sociais (Prefácio). In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 8. ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2003, p. 7-16.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NARVAES, Andréa Becker. Significações de professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2. ed., Egeu: Ed. Unijuí, 2004, p. 37-56.

NÓBREGA, Ceva Maia. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. universitária Associado, 2001, p. 55-87.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991, p. 11-32.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB / Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 100, mar.1997, p-57-77.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

PESSANHA, Eurize Caldas. Ascensão e queda do professor. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n.1, p. 1- 27, 1995.

ROAZZI, Antonio; NASCIMENTO, Alexsandro Medeiros do; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Epistemologia e representações sociais: reflexões a partir de um paradigma emergente na pesquisa psicossocial – complexidade e interconexão. In: **Anais do 5º Encontro de Estudos Interdisciplinares em representações sociais: teoria, pesquisa e intervenção**. Natal: Cartgraf, 2003, p. 330-337.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Jane Mary (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

_____. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Produção de linguagem e ideologia**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SALES, Luís Carlos. **Estudar para quê?** Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

_____. Entrevista baseada em agrupamentos iconográficos. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani de (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007, v.2, p. 45-58.

_____. ; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Fazer-se professor: trajetórias escolares de licenciandos e suas representações sociais sobre a profissão docente. In: PASSOS, Guiomar

de Oliveira; SALES, Luís Carlos (Orgs.), **Educação**: mediações simbólicas, Teresina: EDUFPI, 2006, p. 21-30.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempo de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 155-174 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação dos professores da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 47-93 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUSA, Clarilza Prado de Sousa et al. Aprendendo a conhecer as representações de futuros professores para intervir em sua formação. In: **Anais da V Jornada Internacional e III Congresso Brasileiro sobre Representações Sociais**. Brasília: UnB, 2007.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, Nilda (Org.) **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992, p. 3-33.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 13-45 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

WAGNER, Wolfgang. Sociogênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed., Goiânia: AB, 2000, p. 3-25.

A N E X O S