

REVISITANDO LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MAGISTERIO EN NIVEL MEDIO POR ALUMNOS CONCLUYENTES E INICIANTES EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN

COSTA, Luiz Fernandes - Faculdade Machado de Assis – FAMA - luiz.fernandes2008@hotmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente / Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: Formación docente, Representaciones sociales, Curso Normal, Revisión, Confirmación.*

^a *Palavras chave: Formação Docente, Representações Sociais, Curso Normal, Revisão, Confirmação.*

> **Resumen**

Este estudio buscó conocer indicios de las representaciones sociales de formación para el magisterio elaboradas por alumnos de Curso Normal Medio. La recolección de datos fue realizada en una institución ubicada en la Zona Oeste de la ciudad de Rio de Janeiro, considerada referencia de enseñanza. También se adoptó la actividad de observación en las aulas y dependencias de la escuela, registradas en libro diario, y la aplicación de un examen de asociación libre a 188 alumnos y 67 alumnos principiantes de 2009. A partir de la expresión inductora "formación para el magisterio", los participantes asociaron tres palabras, expresiones o frases que le ocurrían cuando aquella era mencionada. Los datos fueron sometidos al software EVOC, que les resultó por Núcleo Central a los formandos los vocablos 'educación, responsabilidad y vocación'; para los principiantes, 'enseñar y profesor'. Para los formandos, la responsabilidad se refiere al cuidado del otro, lo que sugiere la necesidad de la vocación para ejercer el magisterio. Para los principiantes, la formación parece estar vinculada al aprendizaje y al deseo de convertirse en profesor. Las diferentes representaciones parecen revelar la apropiación del discurso de los profesores sobre formación por parte de los alumnos al final del curso. El resultado de la investigación sorprendió al investigador. Sin embargo, a partir de 2012 comienza a cambiar esta escena cuando nuevos profesores del área profesionalizante llegan al instituto y no concuerdan con el modelo de formación en curso, lo que origina un cierto conflicto. En 2015 ocurre el desenlace para el investigador, que descubre

que la profesionalización del curso se da a través de libros de autoayuda, lo que puede justificar efectivamente la veracidad de la investigación.

> **Resumo**

Este estudo procurou conhecer indícios das representações sociais de formação para o magistério elaboradas por alunos de Curso Normal Médio. A coleta de dados foi realizada em um instituição localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro considerada referência de ensino. Adotou-se a atividade de observação nas salas de aula e dependências da escola, registradas em diário reflexivo, e a aplicação de um teste de associação livre a 188 formandos e 67 alunos iniciantes de 2009. A partir da expressão indutora “formação para o magistério” os participantes associaram três palavras, expressões ou frases que lhe ocorriam quando aquela era mencionada. Os dados foram submetidos ao software EVOC que resultou por Núcleo Central para os formandos, os elementos ‘educação, responsabilidade e vocação’; para os iniciantes ‘ensinar e professor’. Para os formandos a responsabilidade se refere ao cuidado do outro, o que sugere a necessidade da vocação para exercer o magistério. Para os iniciantes, a formação parece estar vinculada à aprendizagem e ao desejo de se tornar professor. As diferentes representações parecem revelar a apropriação do discurso dos professores sobre formação pelos alunos ao final do curso. O resultado da pesquisa surpreendeu ao pesquisador. Todavia a partir de 2012 começa a se desvelar a partir de novos profissionais que chegam ao instituto e não concordam com o modelo de formação em curso, gerando certo conflito. Em 2015 o pesquisador descobre que a profissionalização do curso se dá através de livros de autoajuda, justificando efetivamente para esse a veracidade da investigação.

> **Introdução**

A formação docente ocupa lugar de destaque no cenário brasileiro. A partir da década de 90 do século XX essas discussões se intensificam. Tal procedimento se justifica com a participação do Brasil em 1990, na Conferência Mundial de Educação em Jomtien, na Tailândia. Na interlocução nacional da carta-compromisso de Jomtien, a partir de um evento realizado em São Paulo em 1995, o Ministério do Trabalho patrocinou o Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade. Na ocasião foi aprovada uma carta-educação recomendando a valorização da prática de ensino e um redesenho de nova estrutura para formação de professores no Brasil em nível superior. Freitas (2007) observa que a flexibilização e diversificação de oferta para formação em nível superior na década de 90 ofuscou a formação de professores em nível médio, já que essa era considerada insuficiente para o exercício da docência. O que procurou se resolver com a criação do Curso Normal Superior (Brasil,1999). Com fim do Curso Normal

Superior em 2006 e da 2ª Década da Educação em 2007 a autora observa uma retomada e expansão do curso Normal nível médio em alguns estados brasileiros, consolidando essa modalidade de ensino como permanente nas políticas públicas. A Escola Normal desde que foi criada sobrevive a um sistema de descontinuidade, que se agravou a partir das orientações da LDB9394(Brasil,1996), em seu artigo 62, reproduzido a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (grifo nosso)

Nesse contexto se encontra o Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK), fundada em 3 de maio de 1959 com o nome de Escola Normal Sarah Kubitschek (ENSK), oferece a modalidade de formação de professores em nível médio, sendo reconhecida através da Lei Orgânica de n.8530, de 2 de janeiro de 1946, fruto da Reforma Capanema. Essa Lei legaliza o curso, o que favorece a ramificação por todo o país. Apesar do crescimento em unidades, o desenvolvimento do Curso Normal foi tolhido, pois a política educacional vigente não era compatível com a sua proposta. Estava em voga um acordo de cooperação e apoio ao ensino elementar patrocinado pelos Estados Unidos da América (EUA) através do Programa da Assistência Brasileiro-Americana de Apoio ao Ensino Elementar (PABAEE). Esse programa foi administrado pelo MEC e pelo *United States Agency of International Development* (USAID) no período de 1957-1965 com o objetivo de rever a metodologia de ensino aplicado ao Curso Normal, pautando-a em direção à Psicologia. No entanto, essa empreitada não trouxe benefícios para à escola brasileira uma vez que se apresentava como modelo tecnicista, excludente e descompromissado com a educação básica pública. Haidar e Tanuri (2001) explicam que as teorias importadas eram de dupla face: ao serem disseminadas em nosso território incorporavam o esboço de uma sociedade capitalista.

Com a promulgação da LDB n.4024 em 20 de dezembro de 1961, o currículo da Escola Normal ganha maior flexibilidade sem com isso aproximar o oferecido da real necessidade, dando início ao seu retrocesso. Ocorre que a partir do golpe militar de 1964, as questões educacionais foram centralizadas pela Presidência da República através da sua Secretaria de Planejamento. A educação básica mais uma vez é ignorada e em seu lugar é priorizada a educação para o trabalho, o que se consolida com a Lei de n.5540/68.

Essa Lei promove uma reforma universitária (Rothen, 2008) e aponta a formação do professor para o nível superior, por meio das licenciaturas plenas a se realizar nas Faculdades de Educação. Com o seu advento são incorporadas as disciplinas Metodologia de Ensino do 1º Grau e Prática de Ensino da Escola de 1º Grau ao currículo da Escola Normal, com estágio supervisionado. O modelo burocratizado dessas mudanças esvaziou a autonomia do professor transformando-o em mero transmissor de conhecimentos.

Assim sob a égide do capital humano emerge a LDB n.5692, de 11 de agosto de 1971, que impulsionou o ensino para o tecnicismo, impedindo o cumprimento do papel da educação como agente de transformação. E, nos anos de 1970, surgem os Cursos de Habilitação Profissional de 2º Grau transformando o Curso Normal em um curso profissionalizante. Com o enfraquecimento dos cursos técnicos no final da década de 80, a Escola Normal ganha nova visibilidade. Sua ressurreição, no entanto, traz as marcas indeléveis dos prejuízos sofridos e as sequelas que impedem seu retorno ao estado original. Diante desse panorama, busca-se conhecer as visões sobre a formação docente em nível médio, o que revela a necessidade de investigar não só as representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores mas também por alunos iniciantes e concluintes. Neste artigo o foco se dirige aos alunos da 1ª série e da 4ª série do curso, buscando entender a gênese dessa representação social dentro do Instituto de Educação Sarah Kubitschek.

› ***Teoria das Representações Sociais***

Segundo Berger e Luckman (2002) os conhecimentos na vida cotidiana fazem emergir representações em contato com a linguagem e a realidade. Cada homem interpreta a vida segundo sua subjetividade e sua inserção social. Dessa inserção, surge o grupo, que imprime uma identidade de pertença onde passa a circular um saber ingênuo, por ele produzido em sua cotidianidade por meio de conversações, gestos e interações que se cristalizam. Em decorrência, o grupo passa a ser regido por um código comum que é responsável pela formação de condutas ou práticas sociais que orientam as comunicações reconstruindo o objeto representado. Conhecer as representações de formação para o magistério elaboradas tanto por alunos concluintes como por alunos iniciantes no curso normal de um instituto de educação ganha relevância, porque vai ao encontro dos saberes partilhados por esses grupos. Tais saberes geram atitudes, crenças e instituem valores que norteiam as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula e, conseqüentemente, o trabalho docente.

A Teoria das Representações Sociais permite compreender os sentidos atribuídos à formação e à natureza dos obstáculos que professores e, possivelmente, futuros professores encontrarão para realizar seu trabalho. Isso decorre do fato de que as práticas educativas se realizam em consonância com as representações sociais — e vice-versa—tornando possível sua identificação por meio do discurso desses profissionais, suas concepções e ações que interferem na formação dos alunos. As representações sociais possibilitam compreender como o comportamento humano orienta e é orientado pelas práticas sociais. Ela é de natureza psicossocial, mas seu olhar é sociológico. Um sistema que possui uma lógica e linguagem própria, na qual é classificado como sujeito aquele que atribui sentido à sua experiência em um universo social, afastando-se de estruturas previamente fornecidas pela sociedade. Para Moscovici (idem, p.40), "o

importante é a natureza da mudança, através da qual as representações se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade”.

Historicamente a Teoria das Representações Sociais é uma abordagem que se constitui na Psicologia Social. Surgiu na Europa com a obra “*La psychanalyse: son image et son public*”, publicada por Serge Moscovici em 1961. Essa abordagem restabelece o aspecto social dentro da Psicologia Social, evocando o conceito das representações coletivas identificadas por Durkheim. Moscovici (1978, p.25) reconhece que Durkheim ao sugerir a expressão “representação coletiva”, contribuiu para sua importância no social:

Foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”. Quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irredutível à atividade cerebral que o permite; também a representação coletiva não se reduz a soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Com efeito, ela é um dos sinais do primado social sobre o individual, da superação deste por aquele.

O encaminhamento de Moscovici para o caráter dinâmico das representações sociais permitiu ao autor caracterizar essas representações como uma forma de conhecimento particular, que tem por função “a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici,1978, p.26). A partir de 1970, segundo Lage (2002), a Teoria das Representações Sociais passou a contar com duas abordagens: a processual que corresponde à orientação original proposta por Serge Moscovici, que cuida do estudo do grupo em função do lugar que ele ocupa na sociedade e é complementada por Denise Jodelet. Já a estrutural busca entender a construção de um objeto a partir do ponto de vista cognitivo, sendo seu principal expoente é Jean Claude Abric.

Nessa pesquisa optou-se por trabalhar com a abordagem estrutural, teorizada por Abric (1994), e que esclarece que a representação social de um objeto está estruturada por meio de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é rígido e impede mudanças ocasionais na estrutura, por isso o núcleo central é determinado “de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo ”(Abric,1998,p.31). Enquanto o núcleo central condensa os elementos estáveis e rígidos da representação, o sistema periférico traz para si os elementos móveis e flexíveis. Esse sistema dual é necessário à existência de uma representação social.

Em se tratando de educação Souto (2007) constata que apesar dos educadores reconhecerem a necessidade da formação específica e continuada, suas crenças e valores ainda estão estabelecidas na profissão como missão e sacerdócio. Na 59ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência(SBPC) a autora socializou sua pesquisa sobre a representação dos licenciandos sobre a profissão docente e mostrou que eles a identificam ora como sacerdócio, ora como profissão relativa ao ensino. Nessas circunstâncias segue o Curso Normal em nível médio em uma política que mescla

estabilidade/instabilidade de oferta do curso, com um ensino dicotômico, conforme aponta Bueno (1999), o que impossibilita uma preparação capaz de lidar com a diversidade social e cultural que aguarda os novos profissionais nas escolas, permitindo a reprodução do estereótipo do professor transmissor de conhecimentos. Note-se a necessidade de empreender estudos sobre representações sociais de formação docente, sobretudo aqueles relacionados ao nível médio, nível de ensino que ocupa lugar de incertezas no cenário educacional.

› **Representações Sociais de formação para o magistério**

Neste estudo, optou-se por empreender uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Bogdan e Biklen (1999, p.70) consideram que “ao escolher esse modelo de pesquisa, o pesquisador tem por objetivo compreender melhor, o comportamento e a experiência humana”. Já Patton (1986 *apud* Alves-Mazzotti; Gewandsznajder,1999,p. 131) assinala que as pesquisas qualitativas assumem como característica principal a natureza compreensiva ou interpretativa. Pressupõe-se que os seres humanos atuam em “função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado”, que depende de um tempo para que seja desvelado.

A pesquisa foi realizada durante um ano, entre maio de 2008 e abril de 2009, com duas visitas semanais a instituição, investigando as relações cotidianas no espaço escolar e procedendo à análise documental. Na sequência, foi aplicado teste de livre evocação aos alunos do 1º ano (iniciantes) e do 4º ano (concluintes), pois se pretendia comparar as representações sociais de formação para o magistério dos diferentes grupos.

› **Teste de livre evocação**

Ao desenvolver a abordagem estrutural, Abric (1994) considerou que uma representação social é definida por seus conteúdos e por sua estrutura interna, que organiza os elementos que a constitui. Para melhor levantar o conteúdo de uma representação Abric (1994) sugere a utilização da técnica da associação, pois a partir de palavras indutoras, o sujeito associa outras palavras que lhe vêm à mente quando aquelas são mencionadas. “Devido à sua característica de espontaneidade e à dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o “universo semântico” do “objeto estudado” (idem).

Nesta pesquisa, foi aplicado um teste de livre evocação. Foi solicitado aos alunos participantes que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão indutora “formação para o magistério” e que as ordenassem da mais importante para a menos importante, justificando em um pequeno texto as palavras evocadas. De posse das palavras evocadas, estas foram agrupadas quanto ao nível semântico. Em seguida foram submetidas ao software EVOC (Vérges,1992) que identifica os

possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência(F) e a ordem média (OME). A frequência(F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde ao núcleo central. No quadrante superior direito se encontra a primeira periferia, considerado o fluído social. No quadrante inferior direito, está à segunda periferia, onde se localizam os elementos de maior frequência e evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, definidos por Abric (1993 *apud* Sá 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais. As seções em seqüência apresentam e discutem a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes(AC) e alunos iniciantes(AI) de Curso Normal em nível médio.

› **Alunos concluintes (AC):**

Dentre os concluintes, participaram as turmas 4001,4002,4003,4004,4005 e 4006 (formandos de 2009). Responderam ao teste de livre evocação 188 alunos, dos quais nove são do sexo masculino e 179 do sexo feminino. Quanto às idades registrou-se que 41 alunos têm 17 anos; 82 alunos, 18 anos; 23 alunos, 19 anos; nove alunos, 20 anos; e 33 alunos tinham mais de 20 anos de idade. A Tabela 1 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes (TABELA 1).

Encontrada a centralidade dessa representação, procurou-se conhecer seu conteúdo a partir das justificativas registradas por meio da proposta desenvolvida por Bardin (1977). A análise teve como ponto de partida cada elemento que compunha o núcleo central: “responsabilidade, educação e vocação”. Na periferia próxima encontram-se os elementos “amor, paciência e dedicação”.

A palavra responsabilidade possui significados diferenciados. O que se percebe a partir da análise das justificativas, é que está relacionada a cuidado, necessidade, qualidade. Eis um exemplo da evocação da palavra responsabilidade como necessidade: “É fundamental para todas as ações” (AC 158), e como qualidade: “Para ser professor devemos ter muitas qualidades, penso eu que uma das mais importantes é a responsabilidade” (AC 145).

Quando se trata de profissionalização, as orientações e experiências dos professores formadores quanto à realidade escolar, parecem não interferir significativamente na visão que os alunos constroem durante a formação, mesmo com efetiva participação nos estágios. Percebe-se que um grupo de alunos está

mergulhado em um mundo mítico, onde sonhar faz bem. Lecionar é o mesmo que se apossar de um grande prêmio, o que dá ao postulante, um sentimento de eterna gratidão: O amor, o respeito, o carinho devem sempre envolver o trabalho docente. Amar os alunos, a profissão, ser cuidadoso e mostrar o quão são importantes nossos alunos e a nossa profissão (AC 231).

Ao se atribuir inúmeras responsabilidades ao professor, fato que descaracteriza a docência, acaba-se também atribuindo ao professor “outros poderes”:

Porque no magistério, um professor é como um médico que tem vidas em suas mãos depende dele a sobrevivência ou morte dessa vida. O professor tem em suas mãos o aprendizado, ele ensina, a criança aprende; se ele não ensinar, a criança não aprenderá e não conseguirá sobreviver na sociedade em que vive (AC 143).

O ensino também é concebido como cuidado, principalmente no 1º segmento do Ensino Fundamental. E esse cuidado, depende da paciência: “É preciso ter paciência para cuidar e administrar a turma bem porque cuidar de crianças não é tão fácil quanto parece por isso é preciso ter paciência” (AC 199). Para Rocha (2000 *apud* Maia, 2009) o “cuidar”, o “doar-se”, o “amor” que se revelam a partir do século XIX como características femininas consideradas inerentes à boa educação, parecem ainda constituir a tônica da profissionalização em vez da qualificação profissional.

› **Alunos iniciantes (AI):**

Participaram da pesquisa 67 alunos iniciantes (1ª série), dos quais 13 do sexo masculino e 54 do sexo feminino. Quanto às idades se registraram sete alunos de 14 anos; 50 alunos com 15 anos e 10 alunos com 16 anos. Solicitou-se aos alunos a colaboração na pesquisa, o que foi prontamente aceito. Inicialmente todos preencheram a parte do perfil. A seguir foi lida a expressão indutora “formação para o magistério”, a qual cada um procurou se empenhar nas respostas. A Tabela 2 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos iniciantes (TABELA 2).

O núcleo central é composto pelos elementos ‘ensinar e professor’. Para alguns dos alunos iniciantes, a palavra ensinar está relacionada a adestrar: “Ensinar crianças e adultos a enfrentar a sociedade” (AI 6). Essa justificativa parece indicar que é preciso municiar o aluno para o enfrentamento social. Provavelmente isso se deve à preparação para a competitividade. O ensino faz parte da vida. É uma constante busca de conhecimentos, sem que haja o alcance pleno do saber. Para alguns alunos o ensino assume o caráter tecnicista, fruto de um modelo “ultrapassado” que ainda prevalece nas escolas: “Temos que ensinar aos alunos todos os trabalhos” (AI 9). Porque sem o ensino do professor, o aluno não terá aquele aprendizado para passar os conteúdos para os alunos, que você no futuro poderá ensinar (AI 13).

O elemento professor indica um modelo a ser seguido. Nele habitam verdades incontestáveis; ele tem nas mãos a chave do futuro. É ele quem aponta caminhos, sendo um companheiro eficaz na preparação para a vida: “Ser professor é ter ideologia. Mostra os seus conhecimentos para seus alunos. Ensiná-los a ter um futuro melhor” (AI 12).

Quanto à palavra educação que aparece na periferia próxima, evocada por muitos alunos, é possível perceber a crença no poder de transformação que ela exerce sobre os indivíduos, como se pode ler na justificativa do aluno: “Só através da educação pode-se mudar um país, pois as crianças que hoje são bem educadas, amanhã serão adultos bem mais humanizados” (AI 1). Já o elemento paciência carrega o sentido de suportar, aturar: “Paciência, porque é difícil aturar o filho dos outros que não tem educação” (AI 11). No entanto, um dos respondentes vê na paciência uma virtude, um atributo necessário à realização do trabalho docente: É preciso ter paciência, porque a criança não entende as coisas como nós. Outras têm mais dificuldade e precisamos explicar quantas vezes for necessário (AI 17).

Os resultados encontrados abrem espaço para uma reflexão mais profunda sobre a formação de professores. Comparando-se os núcleos centrais das representações sociais de formação para o magistério, é possível conjecturar que os quatro anos de curso imprimiram a cultura do formador aos concluintes, por meio de doutrinação educacional. Observa-se ainda que o sistema periférico da representação social dos concluintes parece reforçar os dotes femininos, que são os delineadores do protótipo do professor das séries iniciais da educação básica.

Já o núcleo central da representação dos alunos iniciantes não possui elementos comuns com o núcleo central da outra representação, o que pode indicar que os alunos ao ingressarem no Curso Normal têm expectativas de aprenderem o ofício de ser professor, aprender a ensinar. Dessa forma os elementos do núcleo central ensinar e professor dialogam com a educação (elemento periférico) de forma diferente do outro grupo. Salvo exceções, percebe-se que a educação é vista por esses estudantes em sua forma instrumental, como um objeto de diálogo entre professor e aluno.

Quanto aos concluintes, os resultados podem indicar aproveitamento da prática e dos estudos literários. No núcleo central dessa representação surge o elemento responsabilidade, cujo sentido muito se aproxima do elemento compromisso. Quanto aos alunos iniciantes, eles parecem querer aprender. O diferencial é que a aprendizagem deve lhes garantir uma formação capaz de promovê-los a professores. Esses chegam para o curso com expectativa de profissionalização. Trata-se da formação com *status* para o primeiro emprego.

› **Considerações finais**

Ao comparar as representações compartilhadas pelos dois grupos percebe-se que o aluno iniciante busca na formação para o magistério profissionalização que envolve produção/vencimento e o conhecimento, que é objeto de troca. Durante o curso, as influências da atuação do professor formador sobre o que é “ser professor” parecem ser muito prementes, sendo os estágios, aulas práticas e informações cotidianas sobre a profissão insuficientes para auto-reflexão desses alunos. O que permite conjecturar que os formandos se convertem ao discurso de seus formadores, repetindo-o e alimentando a rigidez do grupo de pertença. Até aqui havíamos conseguido apenas um retrato da possível estrutura das representações sociais de formação para o magistério de um corpo discente. O docente, continuou acompanhando a investigação a partir da dinâmica do estabelecimento. Em 2012 duas professoras de matérias profissionalizantes de outro instituto vieram complementar horário no IESK. Tiveram dificuldades para lecionar. Suas concepções de profissionalização eram outras. O assunto chegou ao gabinete e a direção geral não permitiu mudanças no planejamento do Instituto. Em 2014 outro descontentamento por uma professora de disciplina profissionalizante, recém concursada. Para se enquadrar na equipe de professores teria que preparar as normalistas para o exercício da educação a partir de livros de autoajuda. De posse dessa informação o pesquisador “entrevista informalmente” docentes envolvidos na parte profissionalizante do curso e confirma o modelo em voga, inclusive títulos de livros em uso, justificando efetivamente a veracidade da investigação.

› **Anexo**

Tabela 1 – possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes (AC) de Curso Normal em nível médio.

F_≥23		OME_≤1,93	F_≥ 23		OME_{>}1,93
Responsabilidade	34	1,85	Amor	55	2,07
Educação	31	1,74	Paciência	34	1,97
Vocação	23	1,91	Dedicação	29	2,20
F_{<}23		OME_≤1,93	F_{<}23		OME_{>}1,93
Crianças	19	1,63	Respeito	16	2,12
Ensinar	16	1,62	Futuro	14	2,14
Aluno	9	1,88	Compromisso	9	2,00
Professor	2	1,92			

Tabela 2 – Possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por iniciantes (AI) de Curso Normal.

F_≥11		OME_≤1,88	F_≥11		OME_{>}1,88
Ensinar	15	1,53	Educação	23	1,91
Professor	14	1,57	Paciência	14	2,21
F_{<}11		OME_≤1,88	F_{<}11		OME_{>}1,88
Responsabilidade	8	1,62	Respeito	10	1,90
Estudo	7	1,71	Alunos	9	2,11
Trabalho	7	1,71	Escola	7	2,43
			Aprendizagem	7	2,00

Referencias

- Abric, J.C. (1994) Methodologie de recueil des représentations sociales. In: Abric, J. C. (ed.). Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF.
- _____. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S.P.; Oliveira, D. C. (orgs). Estudos interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB.
- _____. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, D. (org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Alves-Mazzotti, A.J. (1994) Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: Em Aberto, Brasília: ano 14, n.61, p.60-61, jan/mar.
- Arruda, A. (2002) Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa, n.117, p.127-147, novembro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 23/08/08.
- Bardin, L. (1977) Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (2002) A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (199) Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Brasil, MEC. Decreto n. 3276, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Gráfica do Senado, 07/12/99. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3276_99.htm. Acesso em: 10/09/09.
- _____. LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 13/08/08.
- _____. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico.
- _____. Lei n 5692/71. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm. Acesso em: 17/10/08.
- _____. Lei nº 4024. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 20/05/07.
- Bueno, N. de L. (1999) O Desafio da Formação do Educador para o Ensino Fundamental no Contexto da Educação Tecnológica. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. Disponível in revista: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec/article/view/1996/1402>, acesso em 15/04/2008.
- Haidar, M.de L. M.; Tanuri, L. M. (2001) A educação Básica no Brasil. In: Gualberto, João de C. Meneses (org). Estrutura e funcionamento da Educação Básica. 2.ed. São Paulo: Pioneira.
- Lage, E. (2002) Modelos e pesquisas no campo das Representações Sociais. Curso ministrado no Departamento de Ciências da Vida. Salvador, UNEB.
- Maia, H. (2009) Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. Revista de Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v.6, n.12, p.35-54, jan/jun.
- Moscovici, S. (2003) Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes.
- _____. (2008) A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, [1961]1978.
- Rothen, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1998. Educação e Sociedade, v.29, n.103, p.453-475.

Souto, B.N.R. (2007) As representações sobre o ofício do professor e as expectativas em relação à formação docente. Anais da 59ª Reunião Anual da SBPC, 2007. Disponível em: www.sbpcnet.org.br/eventos/59ra/pags/prog_cient_net.pdf. Acesso em: 02/12/08.

Vergés, P. (1992) L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de Psychologie, 45 (405), p.203-209.