

AINDA SOU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ivany Pinto Nascimento

Doutora e Pós Doutora em Psicologia da Educação. Docente Titular e Pesquisadora do Instituto de Educação da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Bolsista Produtividade CNPq

e-mail: ivany.pinto@gmail.com

Apoio financeiro: CNPQ

RESUMO

Este estudo foi realizado com o financiamento do CNPq. A pesquisa objetivou analisar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas sobre a sua permanência na docência na perspectiva das objetivações e ancoragens que organizam essas representações. A metodologia seguida consistiu numa pesquisa de caráter descritivo, com referência na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978). A amostra envolveu 25 professores do Ensino Fundamental, distribuídos entre o sexo feminino e masculino com os seguintes critérios de seleção: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de instituições públicas e privadas; com 5 a 10 anos de tempo de exercício na profissão; da cidade de Belém/PA. O Instrumento utilizado para a coleta de informações seguiu a técnica Q que consistiu na ordenação de 70 itens pré-elaborados sobre a temática em estudo para serem organizados pela ordem de importância de acordo com cada informante. A análise das informações dos professores, após registro, seguiu os procedimentos da referida Técnica. Os resultados parciais, deste estudo, destacam que as representações sociais de professores sobre a permanência na docência se organizam em torno de objetivações e de ancoragens com sentidos muito mais desprazerosos do que prazerosos sobre a profissão.

Palavras-chave: Representações Sociais de professores. Permanecer. Docência.

I'M STILL A TEACHER OF FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT

This study was accomplished with the financing of CNPq. The research aimed at the analyze the teachers' of the fundamental teaching of public schools social representations on his/her permanence in the teaching in the perspective of the objectivations and anchorages that organize these representations. The following methodology consisted of the research of descriptive character with reference in the Theory of the Social Representations of Moscovici (1978). The sample involved 25 teachers of the fundamental teaching distributed among the feminine and masculine sex with the following selection criteria: of the 6th to the 9th year of the Fundamental Teaching II of public and private institutions; with 5 to 10 years of time of exercise in the profession; of the city of Belém. The Instrument used for the collection of information followed the technique Q that consisted of the ordination of 70 items pré-elaborated on the theme in study for us to be organized for the order of

importance in agreement with each informer. The analysis of the teachers' information after registration followed the procedures of the referred Technique. The partial results of this study point out that the social representations of teachers about the permanence in teaching are organized around objectifications and anchorages with senses much more unpleasant than pleasant about the profession.

Keywords: Teachers' Social Representations. Staying. Teaching.

AUNQUE SOY PROFESOR DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

RESUMEN

Este estudio fue realizado con la financiación del CNPq. La investigación objetivó analizar las representaciones sociales de profesores de la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas sobre su permanencia en la docencia en la perspectiva de las objetivaciones y anclajes que organizan esas representaciones. La metodología seguida consistió en una investigación de carácter descriptivo, con referencia en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1978). La muestra involucró a 25 profesores de la Enseñanza Fundamental, distribuidos entre el sexo femenino y masculino con los siguientes criterios de selección: del 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental II de instituciones públicas y privadas; con 5 a 10 años de tiempo de ejercicio en la profesión; de la ciudad de Belém / PA. El instrumento utilizado para la recolección de información siguió la técnica Q que consistió en la ordenación de 70 ítems pre-elaborados sobre la temática en estudio para ser organizados por el orden de importancia de acuerdo con cada informante. El análisis de las informaciones de los profesores, después del registro, siguió los procedimientos de dicha Técnica. Los resultados parciales, de este estudio, destacan que las representaciones sociales de profesores sobre la permanencia en la docencia se organizan en torno de objetivas y de anclajes con sentidos mucho más despaciosos que placenteros sobre la profesión.

Palabras clave: Representaciones Sociales de los profesores. Quedarse. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, intencionamos discutir os resultados do estudo realizado com o financiamento do Ministério da Ciência Tecnologia e Educação (CNPq) sobre a permanência na docência de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas, à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2010), de modo a verificar as objetivções e as ancoragens que organizam as representações que, por sua vez, orientam pensamentos, sentimentos e ações dos professores para com a sua profissão. Tal estudo se

justifica pela importância de entender as imagens e os sentidos que se organizam em torno da permanência na docência, em tempos em que essa profissão entra em questionamento, sobretudo por aqueles que elegeram a docência.

A profissão de professor, assim como as demais profissões, se insere em um contexto contemporâneo de rápidas mudanças, onde novas informações e conhecimentos se processam. Em função disso, surgem novas demandas que se convertem em exigências junto aos profissionais para que se atualizem no sentido de fazerem frente às questões, advindas das transformações em nossa sociedade, e que repercutem no exercício da profissão.

Assim, esse contexto de mudanças que certamente atinge a profissão de professor provoca em nós, pesquisadores do campo da educação, inquietações para investigar questões relacionadas a essa profissão, pois se intencionamos trazer para o debate científico a profissão de professor na contemporaneidade é importante que se pesquise junto aos docentes, no caso os do Ensino Fundamental de escolas públicas, as razões pelas quais esses profissionais se mantêm na docência, o que lhes dá satisfação, prazer e desprazer e o que os desafia no exercício da profissão?

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico da presente pesquisa consistiu de uma revisão integrativa da literatura sobre as temáticas: representações sociais e docência, a partir das bases de dados do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressaltamos que o apresentado a seguir é somente uma síntese dessa revisão.

A revisão nos levou a constatar que, embora haja um movimento crescente de estudos sobre a temática em tela, ainda é ínfimo o número de trabalhos que abordam as motivações de permanência ou desistência da docência. Assim, encontramos trabalhos produzidos entre 2006 e 2012. Quanto aos anos seguintes até 2018, encontramos somente um estudo que retrata o tema em questão.

Após revisão dos estudos encontrados, identificamos dois grupos diferenciados de professores. O primeiro é constituído pelos que caracterizam a escolha da profissão pela realização de um desejo. Renovam-se, buscam novos conhecimentos, novas técnicas de ensino, aprimorando o modo como exercem sua função. Esse grupo vislumbra a transformação da profissão com um novo futuro a partir de suas práticas no presente. O segundo grupo são os professores que optaram pela profissão, mas não tinham o desejo e não

desenvolveram habilidades para exercê-la por não se sentirem motivados. Esses professores permanecem na profissão acomodados, lecionam apenas por obrigação, não se sentem realizados com a profissão.

Comumente, essas pesquisas apontaram que as condições objetivas, entendidas como aspectos externos da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho), funcionam como entraves ou desafios para permanência no magistério, sem mencionar as condições subjetivas que fazem com que o professor questione a sua existência, o prazer e o desprazer em função do exercício de sua profissão, seus projetos de vida e o futuro. Entretanto, essas condições que conjugam fatores extrínsecos e intrínsecos têm estreita relação, mostrando que, se as condições objetivas de trabalho deixam a desejar, os sentimentos que o professor nutre sobre a sua profissão e o seu trabalho não serão diferentes. Logo, supomos que, se as condições de trabalho se adequam as necessidades do professor, as condições subjetivas deste ascendem, assim como a satisfação e o prazer.

Observamos também nessas produções a discussão sobre a necessidade de fazer com que a carreira docente seja mais atrativa e promissora no campo de sua atuação (GATTI et al, 2008; GATTI; BARRETO, 2009).

A valorização do magistério e a falta de interesse dos jovens por essa profissão é alvo de preocupação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e das Instituições de Ensino Superior, onde as licenciaturas são ofertadas.

As indagações decorrentes dos resultados dessas e de outras investigações, sobretudo aquelas que temos realizado, nos conduziram aos seguintes questionamentos: como fazer para que a formação de professores e o ensino sejam atrativos aos seus pretendentes? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? E, por fim, o que faz com que docentes permaneçam ou não na docência? Quais os fatores que contribuem para a permanência na docência e como eles se representam?

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999), a profissão docente não tem o mesmo valor de outrora. Na contemporaneidade, a docência deixou de ser uma profissão atraente, uma vez que ela ‘padece’ de inúmeras dificuldades, desde a falta de reconhecimento e valorização, baixos salários, condições precárias de trabalho, até falta de recursos, planos de carreira e formação atualizada, dentre outros agravantes. Em decorrência desse cenário desalentador, a

escola se constitui como uma das instituições em que os atributos negativos se sobrepõem muito mais aos positivos o que pode ser desmotivador para o trabalho docente.

Os avanços e transformações na sociedade atual, sem dúvida, nos encaminham para processos de aprendizagens nos quais a lógica que consolida a atividade e a tomada de decisões do sujeito lhe exige formas aprimoradas de lidar com o inusitado e com as adversidades. Na mesma medida, para completar o complexo dessas exigências sobre o sujeito contemporâneo, é imprescindível que ele tenha princípios que são básicos para processos de construção de conhecimentos, como: atenção, percepção, memória, persistência, emoção e afeto, conjugadas com os processos cognitivos acelerados. Essas e outras habilidades necessitam de atualização permanente para a qualificação de profissionais, no caso dos professores.

Desse modo, a formação aliada ao trabalho do professor é imprescindível e, por isso, deve ser contínua, permanente e está relacionada à prática de sua profissão. Nóvoa (2003, p. 23) reitera esses aspectos ao registrar que “[...] O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim, perguntamos: será que a estrutura educacional dos dias atuais propicia um crescimento permanente de seus docentes, condizente com as necessidades formativas da profissão? Essa indagação suscita, em nós, muito mais uma provocação do que uma tentativa de fornecer uma resposta.

O que constatamos na contemporaneidade é o papel do professor e de seu trabalho no processo ensino-aprendizado serem questionados e “postos em xeque”, não somente pelo contexto social, em função das transformações acentuadas, e sim também pelos índices de aproveitamento, reprovação, desinteresse e evasão escolar dos alunos. Esses índices continuam com altos percentuais que comprometem a qualidade educacional no Brasil.

Vale acrescentar que existem variáveis de outras ordens, como: a emocional, a social, a cultural, dentre outras, que interferem no trabalho do professor e contribuem, sem dúvida, para a caracterização dos fatores que regulam os níveis de motivação e refletem no seu trabalho, no processo ensino-aprendizagem e aproveitamento escolar do aluno. Ademais, não se deve perder de vista que esses fatores têm suas dinâmicas articuladas às idiossincrasias tanto do professor quanto do aluno e de outras dimensões partícipes das suas vidas.

Contudo, a cobrança maior, por vezes, é depositada no trabalho do docente sem atentarmos para a subjetividade que permeia o tipo de permanência em uma carreira como a

de professor. Nesse sentido, é importante escutar o docente que trabalha nas inúmeras modalidades de ensino, os consensos partilhados com seus pares sobre os fatores que mantêm a sua permanência na docência, bem como as implicações no seu trabalho e nos desafios que enfrenta na contemporaneidade.

A compreensão sobre a constituição e a representação dos fatores que incidem sobre a atratividade, a motivação e a permanência nas carreiras profissionais, no caso, a do professor, necessita considerar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e nas profissões, envolvendo aspectos de natureza objetiva e subjetiva.

Do ponto de vista objetivo, temos as condições históricas, sociais e materiais, determinadas. Os empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos de trabalho (LEVENFUS; NUNES, 2002).

Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações que modificam as formas e as relações de trabalho nos diversos âmbitos profissionais. Isso significa que estamos inseridos em um contexto histórico complexo, cujo cenário de relações sociais e de trabalho refletem essa complexidade, ao introduzir uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

Vale lembrar que a palavra carreira tem origem no latim medieval, via a palavra *carraria*, que significava “correria, corrida”. A partir do sentido simbólico, atribuído a “correria ou corrida”, é que, no século XIX, essa palavra passa a ser empregada à profissão em sua forma atual, ou seja, como percurso de vida profissional, como etapas de uma profissão que apresenta progressão relativa ao nível de formação e de amadurecimento.

Cumprir destacar que a palavra estrada, utilizada para qualificar uma profissão, tem o sentido de evolução. No entanto, as carreiras profissionais, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, caracterizam-se pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade.

A noção de trabalho, analisada no contexto atual, segundo Dubar (2006), é a de que, independentemente de sua natureza, ele se tornou um desafio para o sujeito face às exigências cada vez maiores, além de se caracterizar pela incerteza e pela grande implicação social.

Dessa maneira, os processos de escolha profissional bem como a inserção no mundo do trabalho se encontram inter-relacionados. Isso indica que a escolha profissional não está vinculada somente às características pessoais do sujeito, e sim, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que ele vive. Implica dizer que a subjetividade e a

objetividade do sujeito são construídas, ao mesmo tempo em que ele constrói a realidade sobre as coisas, sobre o mundo e as suas relações. Daí que a escolha profissional e a sua permanência ‘carrega’ um sentido interno para cada sujeito, referente à sua história de vida, mas também tem uma referência externa e coletiva, marcada pelo contexto histórico e social em que o sujeito se encontra inserido e interage com os outros.

As representações sociais das profissões e as permanências nelas, associadas ao *status* e ao salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho. Lisboa (2002, p. 30) explica que a escolha do indivíduo é “limitada por objetivos que vão desde as expectativas familiares até subjetivas-objetivas e históricas e sociais”.

O aspecto salarial, embora seja fator forte na determinação da escolha, não é o foco de todas as questões, na medida em que não esgota a atratividade, a motivação e outros fatores que determinam a permanência do sujeito numa profissão (LISBOA, 2002).

Arroyo (2000) considera que um dos problemas enfrentados pelo professor, na contemporaneidade, é a sua descaracterização e desprofissionalização. O autor destaca que é importante que haja a ressignificação do lugar, da função do professor e de sua identidade que, segundo ele, “tende a ser afirmada frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa” (ARROYO, 2000, p. 22). Esses e outros aspectos corroboram a crise de identidade profissional.

Em síntese, outros elementos, tanto de ordem individual quanto contextual, que compõem a motivação, a emoção, os interesses e as expectativas do sujeito passam a interferir nas suas escolhas, na permanência na profissão e na atividade que o sujeito desenvolve.

A crise de identidade e a crise da profissão docente têm uma dinâmica inter-relacionada, uma vez que as fronteiras que as caracterizam são quase imperceptíveis. Um professor com a autoestima abalada é um profissional fragilizado e vice-versa. Ambos, o professor e a sua profissão produzem sentidos que se complementam (NASCIMENTO, 2011). Assim, o projeto profissional é decorrente de fatores extrínsecos e intrínsecos que se combinam e interagem de diferentes formas, em função dos grupos sociais.

Desse modo, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições levantadas nas pesquisas sobre o “estar professor” (PLACCO; SOUZA, 2012; BARAÚNA et al, 2012). Elas oscilam entre satisfações e frustrações, entre a opção e a necessidade. Aqueles que nela se encontram justificam a sua

opção ou pelo aspecto pessoal (amor por esse trabalho, pelas crianças, horário conveniente) ou social (contribuir para o avanço social das comunidades), dentre outras. No entanto, as pesquisas comprovam que, atualmente, a procura pela profissão de professor continua decrescente.

A literatura disponível, na área da formação de professores, aborda questões que, direta ou indiretamente, se relacionam com a discussão sobre a motivação pela carreira docente e sua permanência nela, como exemplo: a massificação do ensino, a feminização do magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas e a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

O trabalho do professor se encontra mais complexo e exige mais responsabilidade. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e a sua profissionalidade. Autores como Fanfani (2007), Dussel (2006) e Tedesco (2006) discutem como as mudanças em diversos setores da sociedade contribuem significativamente para a crise de identidade dos trabalhadores da educação e a conseqüente atratividade e permanência na profissão.

São inúmeros os desafios e as atribuições que passam a fazer parte da prática docente. A introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente é um dos desafios. Elas produzem mudanças na relação com o conhecimento, o que gera a sensação de obsolescência para muitos profissionais da educação que não as utilizam.

Nesse âmbito de mudanças na relação com e no trabalho, pressupomos que os docentes constituem representações sobre a sua profissão. Assim, neste estudo, a proposta foi estudar as formas como os docentes representam a sua permanência no trabalho docente; como elaboram, transformam e interpretam os fatores que os vinculam ao seu trabalho no Ensino Fundamental de escolas públicas.

Desse modo, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici (2010), concebemos as representações sociais como produto das interações entre os indivíduos que trazem, em sua essência, a maneira pela qual o sujeito ou um determinado grupo constrói significados e conceitos em relação a determinado objeto, levando em consideração as realidades nas quais esses indivíduos ou grupos estejam inseridos, suas ocupações e interesses e objetivos que permeiam as suas ações.

Esses fatores são significativos para que se elabore determinada representação ou para que dela se compartilhe. As representações estão diretamente relacionadas às trocas simbólicas, permanentemente desenvolvidas nos ambientes sociais, por meio das relações interpessoais que se estabelecem entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2010).

Moscovici (1978) afirma que a representação tem processos envolvidos na atividade representativa. Eles são a objetivação e a ancoragem que têm a função de organização e representação da realidade. As duas faces articuladas desse processo são: a figurativa e a simbólica que correspondem, respectivamente, a objetivação e a ancoragem. Dessa maneira, representação = figura, significação = sentido na composição das representações sociais, ou seja, a toda figura um sentido e vice-versa.

Nessa lógica, consideramos que a permanência na profissão de professor é filtrada e representada, em consenso, com o seu grupo de pertença. Vale notar que a partilha de ideias, pensamentos, sentimentos e ações feitas por esse grupo prevalece para dar sentido e orientar as suas práticas.

Jodelet (2001), psicóloga social francesa e principal colaboradora de Moscovici, destaca a abordagem processual e indica que os saberes tácitos, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais, têm uma marca social. Essa marca dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações que refletem a interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Os estudos da área de educação, em interlocução com o campo das representações sociais, permitem a compreensão de como são percebidas, pelos sujeitos que atuam no cenário educacional, as questões relativas aos fenômenos educacionais e à profissão docente, bem como seus mecanismos, negociações simbólicas, orientadores, balizadores de ações, ou seja, as imagens e os respectivos sentidos que fundamentam as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de um grupo sobre um acontecimento ou um objeto social. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais oferece rico suporte para o estudo de fenômenos educacionais, pois, segundo Gilly (2001), contribui para a compreensão sobre os fatores psicossociais que agem no processo educativo do mesmo modo em que agem sobre os resultados.

Nessa incursão, partimos do pressuposto de que é imprescindível escutar os professores sobre a sua profissão, pois são eles que fazem a prática e a ressignificam, modificando ou reafirmando o modo de sua permanência como docente.

A amostra deste estudo envolveu 25 professores do Ensino Fundamental, distribuídos entre o sexo feminino e o masculino, que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de instituições públicas da cidade de Belém e têm de cinco a dez anos de tempo de exercício da profissão. Cumpre destacar que esses professores se encontram lotados em diferentes escolas de Ensino Fundamental para complementação de carga horária. Essas escolas são classificadas pela Secretaria de Educação como escolas de médio porte, na medida em que têm o Ensino Fundamental desde a 1ª série. A escola, onde contatamos os professores participantes desta pesquisa, fica situada em um bairro da periferia de Belém-PA.

O instrumento utilizado para a coleta de informações seguiu a técnica Q, e consistiu na ordenação de setenta itens pré-elaborados em forma de frases sobre a temática em estudo para serem organizados por ordem de importância de acordo com cada informante. Essa técnica verifica a frequência com que um determinado acontecimento é observado em uma amostra de dados coletados (GATTI, 1972), nesse caso, a dos docentes do Ensino Fundamental, e se há desvio significativo ou não da frequência esperada, ou seja, da desmotivação pela carreira docente, encontrada nas produções que tratam do tema.

A análise das informações dos professores, após o seu registro na planilha, desenvolvida a partir do *software* Excel, seguiu os procedimentos e tratamento da referida técnica, com base na lógica estatística do desvio padrão. Usamos a análise de conteúdo para a leitura dos agrupamentos gerados por esse tratamento. Acrescentamos que utilizar a teoria das representações como suporte teórico, conforme mencionado, para conhecer as representações sociais que os docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas atribuem à sua permanência na docência, implicou em identificar as objetivações (imagens) e as ancoragens (sentidos) que organizam essas representações.

Para tanto, após os agrupamentos das informações dos docentes, operacionalizados pela análise de conteúdo de Bardin (1976), foi possível efetivar o levantamento dos significados que estruturam as representações sociais desses docentes informantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste estudo, a proposta foi estudar as formas como os docentes representam a sua permanência no trabalho docente, ou seja, como elaboram, transformam e interpretam os fatores que os vinculam ao trabalho da docência no Ensino Fundamental de escolas públicas. A análise apresentada versou sobre a média aritmética, onde se concentram as maiores

frequências das frases selecionadas¹ pelos sujeitos e, de acordo com a análise referenciada pela técnica Q (instrumento de medida capaz de detectar percepções, estímulos, comportamentos e outros), os resultados indicaram dois grupos de frequências, nomeados de Grupo 1 e Grupo 2.

Vale acrescentar que a eleição das frases desses dois grupos nos fornece subsídios para a compreensão dos fatores que concorrem para permanência dos professores na docência. Por isso, abordamos aquelas frases de maiores frequências em ambos os grupos. No geral, essas frases, em conjunto, se assemelham em suas imagens e sentidos que pautam as representações atreladas aos significados, estas constituídas nas partilhas, vivenciadas no trabalho dos docentes no Ensino Fundamental em escolas públicas.

Os docentes do Grupo 1, conforme as concentrações de frequência, selecionaram frases com sentidos mais desmotivadores do que motivadores para a permanência na profissão docente. Assim, a respeito do que pensam os professores em relação a si mesmos, relacionamos as seguintes frases:

- Eu não me sinto preparada para dar aula.
- Eu tenho vergonha da minha profissão.
- Eu queria ter uma profissão diferente da que tenho.
- Eu engulo sapo a cada dia.
- Todo dia tenho dor de cabeça quando chego à escola.

Essas frases nos revelam imagens e sentidos de desvalorização da profissão em função do despreparo na formação tanto inicial quanto continuada que resulta em um trabalho que compromete a sua qualidade, além de contribuir com o adoecimento pela desmotivação do trabalho realizado. A vergonha da profissão de professor possivelmente é decorrente da sua desvalorização o que compromete a dimensão física e emocional do professor.

Estudos de Cortez et al (2017) assinalam a construção de um ciclo de adoecimento físico, mental e emocional do professor que implica sofrimento, desestruturação psíquica, problemas vocais, dentre outros. Esses pesquisadores ratificam a necessidade de pesquisas sobre o adoecimento com vistas nos fatores que concorrem para o comprometimento da saúde do professor. O dito popular “engolir sapo” reflete a imagem de que existe algo difícil de aceitar como as determinações e pressões da Secretária de Educação que, por sua vez,

¹ Essas frases foram elaboradas previamente e aplicadas em um grupo piloto para correção quanto à compreensão.

funciona como supervisora do cumprimento das instâncias superiores quanto ao conteúdo que deve ser ministrado e os respectivos prazos, além de outras decisões.

Lapo e Bueno (2003, p. 65) afirmam que os fatores que mais contribuem com o abandono da profissão docente são: “os baixos salários, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional”. Os pesquisadores Anjos e Trindade (2017) acrescentam que o abandono da profissão pelo professor tem dois caminhos: a) a saída definitiva do contexto escolar; b) a saída simbólica em que o professor deixa de assumir a responsabilidade pelo seu trabalho.

Segundo Gatti (2013), a representação da desvalorização da docência na educação básica persiste, uma vez que a constituição sócio-histórica e política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais estão longe de serem alcançadas.

Essas frases, escolhidas pelos docentes, também envolvem aspectos cognitivos e emocionais do processo de formação e do próprio trabalho docente. A prática profissional cada vez mais exige novos saberes e conhecimentos que, na maioria das vezes, não são vistos no processo de formação. Por outro lado, a emergência de novos assuntos, interpostos nas relações com os alunos em sala de aula, a todo momento coloca os docentes à prova, visto que eles expressam que vivenciam um misto de angústia e sentimentos, muitas vezes, contraditórios na medida em que se sentem simultaneamente aborrecidos, desmotivados e tristes quando não dão conta de realizar a contento o seu trabalho; e entusiasmados, motivados e alegres quando realizam o seu trabalho a contento (CASASSUS, 2009).

De outro modo, esses professores atribuem outros fatores à desmotivação pela profissão docente, na medida em que elegem as seguintes frases:

- O Estado não reconhece o nosso trabalho.
- A culpa de o ensino ser ruim é do Estado.
- O Estado paga muito mal.
- A escola não oferece condições para ensinar.
- A sala de aula é muito quente.
- Os alunos são desrespeitosos.
- Os pais põem a culpa no professor pelo insucesso.
- Os pais não ajudam.
- Levanto muito cedo para ir à escola.
- A formação que recebemos é inadequada.

- Essa profissão é desvalorizada.

As frases eleitas pelos professores permitem identificar a coexistência de diferentes questões, como: a culpabilização do Estado pela desvalorização da profissão de professor, pela baixa remuneração e pelo ensino ruim. Outra queixa é que a escola não tem infraestrutura para ensinar. Além disso, os alunos não os respeitam e os pais culpam os professores pelo insucesso escolar de seus filhos, mas não contribuem nem com aprendizagem destes e nem com a sua formação para a vida.

Nesse contexto, Maranhão (2004, p. 89-90) destaca a importância da relação família-escola, afirmando que:

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é. O ideal é que pais, professores e comunidade estreitem seus laços e torne a educação um processo coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia.

Segundo o autor, a educação não é somente a aprendizagem de conteúdos, mas o exercício da cidadania é de responsabilidade da escola. Contudo, essa função deve ser compartilhada com a família. Não podemos negar que na Amazônia, ainda, existe um contingente significativo de pais que não são escolarizados e que, portanto, não sabem ler e nem escrever e necessitam de ajuda para desenvolverem atividades, juntamente com seus filhos. A escola, na medida em que se ‘lance mão’ de alternativas que possam trazer os pais para junto dela, é possível estabelecer uma relação de ajuda mútua e até mesmo motivar esses pais para estudar.

Nesse sentido, o vínculo – família e escola – pode ser estabelecido de várias formas, como diz Szymanzki (2003, p.101):

[...] As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escolar (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não [...].

O sacrifício e o desprazer comparecem nas frases que estes professores destacam, como: levantar muito cedo para ir à escola, quem mora na Amazônia sabe que as escolas, na maioria das vezes, não se localizam próximas à casa do professor, mesmo quando se trata daqueles que trabalham na capital. Somado a isso, comparece reiteradamente a formação inadequada e a desvalorização da profissão de professor.

Os sentidos – que objetivam as imagens e ancoram significados consensuais que constituem as representações sociais desses professores sobre a permanência na profissão –

são os da desvalorização da profissão docente, numa relação direta com a precarização de seu trabalho. Essas denúncias que se inscrevem como queixas se ampliam para os diversos contextos da educação brasileira (GATTI, 2013).

Existe a dificuldade dos alunos de se manterem estimulados no processo de aprendizagem e de prosseguirem na escola – que pode ter pesado na ‘queda’ de 1,8 milhão de matrículas no Fundamental nos últimos quatro anos, de acordo com as estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018. Outro ponto de destaque é de que os fracassos permanentes – na alfabetização por ser fundamental para a sequência positiva dos alunos – têm um impacto direto no aproveitamento do aluno nos anos seguintes. Como o 3º ano corresponde hoje ao fim do ciclo de Alfabetização, a falta de base para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática impactam na aprendizagem de outros conteúdos ao longo da Educação Básica.

Quanto às frases com maior frequência sobre o sentido de ser professor e a eleição por essa profissão, os sentidos aparecem da seguinte forma na escolha das frases a seguir:

- É dar sem receber.
- É um dom de Deus.
- É ter sabedoria.
- Exige muita paciência.
- É padecer no paraíso.

Nesse agrupamento de frases, ser professor se vincula a imagens que materializam sentidos que ancoram em ações altruístas, desprovidas de cobranças, por ser a profissão de professor um dom de divino. Podemos considerar que essas imagens e sentidos que esses professores destacaram são representações que nos remetem às origens da profissão de professor, visto que o trabalho do professor era exercido em contextos em que a forte influência da religião fazia dessa ocupação uma missão divina e que, portanto, ser professor seria um dom exercido como altruísmo. Esta e outras representações sociais do mesmo teor fazem com que a afetividade seja um atributo maior da profissão professoral.

Para tanto, o ser e fazer do professor deve ter como referência o sacerdócio o que nos remete a religião e a uma sabedoria inquestionável.

Essas representações que atravessam o tempo histórico-social mantêm a profissão de professor romantizada como uma vocação, missão, trabalho divino ou heroico, em que o sofrimento é prazeroso e naturalizado. Esses outros aspectos afins sinalizam alguns entraves

para se conceber a profissão de professor como um processo em que existe a necessidade da formação acadêmica para a construção de saberes críticos e reflexivos que objetivam a compreensão teórica-metodológica-pedagógica dos inúmeros contextos educacionais bem como o desenvolvimento de habilidades específicas que subsidiam essa profissão. Sem atentar para esses entraves, dificilmente os processos pelos quais se vinculam a construção da profissão do professor ficarão restritos, juntamente com a respectiva dimensão política, conforme Tardif (2002).

Quanto às frases eleitas pelo Grupo 2, observamos que os motivos que os docentes elegem para demonstrar a sua permanência na profissão objetivam imagens, como:

- É uma profissão que exige heroísmo.
- É a melhor das profissões.

As frases mais frequentes eleitas pelos participantes da pesquisa sobre a permanência na docência ancoram significados, como:

- A falta de opção para exercer outra profissão.
- A garantia da sobrevivência da família por ser o trabalho do professor mais seguro do que o de outras profissões.
- A profissão de professor é um vício, como se não tivesse saída.

As frases presentes indicam motivos ambivalentes para a permanência na docência. Comparecem significados e sentidos que corroboram estudos realizados anteriormente (NASCIMENTO, 2011), nos quais constatamos que, infelizmente, um número significativo de professores do 1º e do 2º grau ‘abraçou’ a profissão porque não havia alternativa na região onde moravam, ou entraram no curso de magistério em consequência de não terem obtido nota para o curso pretendido.

Dessa maneira, uns descobrem que têm motivação para exercer a profissão de professor após a entrada na faculdade, quando iniciam o estágio docente ou ainda quando começam a trabalhar. Outros saem da faculdade, formados e sabedores de que não têm motivação e nem habilidades desenvolvidas ou, ainda, se encontram em dúvidas sobre exercer a carreira de magistério, todavia, insistem em inserirem-se nela.

Acreditamos que se os cursos de licenciatura insistissem em debates sobre a formação de professores e seus respectivos currículos, articulados com a prática pedagógica, necessários para as vivências do aluno com a profissão, contribuiriam em grande medida para a compreensão cada vez mais abrangente e significativa da realidade (MIZUKAMI, 1986).

Existe diferença entre o aluno somente escutar e discutir com base em idealizações e o aluno escutar e discutir o que praticou e vivenciou.

Os conflitos se iniciam possivelmente quando as demandas sobre o trabalho do professor vão além de sua formação, visto que exigem decisão, criação, senso crítico e outros aspectos que subsidiam ser professor e saber o que faz, para que o professor possa reivindicar e ressignificar a sua profissão.

Como explica Fanfani (2007), a sociedade exige da escola muito mais do que ela pode ofertar. Vale notar que existe uma lacuna entre a imagem ideal do professor e a realidade relacional e temporal da sua prática e de seu trabalho. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver a atividade de ensinar, precisa saber lidar com problemas de indisciplina e violência, falta de interesse de alunos, necessidade de trabalhar com um número elevado de alunos e desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade.

O que observamos na frequência de frases eleitas pelos 25 professores é que existe um desprazer crescente em relação à profissão de professor. Esse desprazer se ancora em sentidos que se transformam em queixas sobre a infraestrutura e a localização da escola, alunos que não desejam aprender, pais de alunos que não ajudam na aprendizagem de seus filhos e nem os educam, e, ainda, o Estado que, na visão desses professores, deveria valorizar a profissão com remuneração adequada.

Essas frases partilhadas remetem ao descontentamento pela desvalorização da profissão docente que, para esses professores, poderia ser mais valorizada por meio de melhores salários.

Nesse sentido, essas representações denunciam o descontentamento com a profissão docente. Placco e Souza (2012, p. 22-23), apoiadas em Moscovici, afirmam:

O indivíduo se projeta naquilo que representa, constrói a si a partir de suas representações dos objetos, do mesmo modo que forma representações dos objetos a partir daquilo que considera como pertencente à sua identidade.

Desse modo, as atribuições de sentido pelos professores, alvo do estudo, são reconhecidas tanto na perspectiva individual quanto social desses sujeitos, portanto, atravessa a dimensão afetiva, representacional e, por conseguinte, o mundo do trabalho se manifesta por meio das práticas orientadas pelos conteúdos figurativos e sentidos constitutivos das representações sociais.

Esse baixo valor social e governamental da profissão docente configura-se, para esses professores, em imagens e sentidos de desvalorização da docência, pela precarização do

trabalho docente, nas contradições entre a formação e a realidade educacional. Isso tudo reverbera desprazerosamente e conduz a um processo de desmotivação para os que já se encontram nessa profissão e ainda para aqueles que poderiam elegê-la.

Os dados do relatório sobre Políticas Eficientes para Professores, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 28 de fevereiro de 2018, revelam que na média, dentre os países avaliados, sobretudo o Brasil, existe queda na proporção de alunos de 15 anos interessados pela carreira do magistério. O percentual passou de 6% dos jovens que elegem esta carreira para 4,2%. Segundo o estudo, a baixa atratividade da profissão de professor se deve à baixa valorização social e aos salários.

A eleição da profissão de professor aparece para esses professores foco deste estudo, vinculada a motivações objetivas, pessoais e familiares, como nas seguintes frases de maiores frequências:

- Eu não queria ser professora, mas minha família desejava que eu fosse.
- Não escolhi, mas estou contente.
- É a profissão que combina com a função de ser mãe e dona de casa.

Observamos nessas frases que, segundo Valle (2006), o gênero sexual funciona também como uma das variáveis na motivação e escolha pela docência em nossa sociedade, na medida em que a maioria dos licenciandos e docentes nas redes de ensino são do sexo feminino.

A feminização do magistério não está vinculada somente à presença massiva de mulheres na profissão docente, e sim também à associação das práticas, atividades e significados dessa profissão ao universo feminino, independentemente de quem os corporifica, conforme nos ilustra Carvalho (1999).

Notamos, também, que tomar para si a responsabilidade de ser professor parece frágil. A escolha da profissão, segundo habilidades pessoais, formação de nível superior realizada, ou ainda outros fatores que apontem para a escolha profissional – direcionada a aspectos importantes que devem ser desenvolvidos para o exercício da carreira docente – parece distante.

A insatisfação, geradora do desprazer em relação ao trabalho, manifestado por esses professores do Ensino Fundamental, encontra suas raízes nas condições de trabalho, nos baixos salários, na inadequação dos critérios de ascensão na carreira profissional, na falta de qualificação para acompanhar as mudanças e as demandas dos alunos. Esses fatores de insatisfação fazem com que os professores exerçam a sua profissão cada vez mais

desmotivados, o que leva à acomodação e à resistência para renovar-se e para capacitar-se melhor. O trabalho docente, desse modo, se transforma em uma rotina sem nenhum sentido, acréscimo ou reorganização (FRANCHI, 1995).

Perguntamos: onde estaria a fonte de satisfação do professor na contemporaneidade? O que motiva o professor para o trabalho? As pesquisas afirmam que a maior fonte de satisfação do professor ainda é ensinar (MOREIRA, 1996). Por outro lado, segundo Franchi (1995), a permanente desvalorização da profissão docente e suas atuais condições fazem com que os professores sintam que o prazer de ensinar seja cada vez menor.

Possivelmente, uma formação de qualidade na preparação do professor durante o curso pode fazer a diferença, no sentido de aumentar a clareza e a definição na escolha da profissão, bem como assegurar níveis de prazer e luta por eles no desempenho da profissão. Sabemos que a queixa não motiva e nem dissipa os problemas inerentes da profissão, mas é a motivação e o envolvimento com o exercício da profissão que mobilizam os diálogos e as alternativas para mudanças. Acrescentamos que não estamos desconsiderando os fatores que desmotivam a permanência na docência, e sim fazendo algumas provocações que julgamos pertinentes e que valem também para nós, professores do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, as representações sociais sobre a permanência na docência de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas ensejam imagens e sentidos que orientam ações, inscritas nos motivos e na desmotivação dos professores, alvo do estudo para permanecerem na docência.

Quanto às imagens que referendam as objetivações e os sentidos que legalizam as ancoragens sobre a profissão que esses professores têm, persiste a representação de que ser professor é um sacerdócio, um dom e precisa ter vocação. E esses sentidos parecem sustentar a missão de ser professor e justificar a sua permanência, mesmo que o contexto educacional seja precário e não possibilite avanços no ensino-aprendizagem. Por outro lado, essas imagens se articulam à desvalorização do trabalho docente o que torna a profissão pouco promissora, sem contar com as difíceis condições concretas das escolas públicas e, ainda, com a falta de motivação dos alunos pela escola e pela aprendizagem.

Essa atribuição de significados por esses professores é definidora das imagens que repercutem nos seus discursos e nas suas ações sobre a desmotivação com a qual permanecem

na docência. Isso nos possibilita a compreensão das objetivações das representações desses professores.

Nesse sentido, as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre a permanência na docência se organizam por entre objetivações que se articulam a um forte desprazer, vivido na profissão por esses professores. Implica dizer que as imagens tecidas sobre a profissão de professor revelam uma profissão desafiadora e altruísta, mas, ao mesmo tempo, vivida de modo desmotivador, dada às condições de precarização da docência no contexto da educação brasileira.

Para além das questões reais, geradoras de desprazer em relação à profissão de professor, existem outras que merecem reflexão e discussão tanto nos cursos de licenciatura quanto pelos professores em exercício no sentido da ressignificação do trabalho do professor. Significa fundamentar os processos de formação com políticas e conhecimentos articulados à teoria e à prática.

Atualmente, a formação de professores e a capacitação em serviço caminham na contramão da realidade do trabalho do professor, ou seja, essa formação se distancia da concepção do professor como sujeito crítico-reflexivo, que necessita da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 29). Implica em dizermos, que a profissão de professor necessita permanentemente de reflexões e discussões críticas sobre a ação e a prática como forma atender as necessidades da formação inicial e continuada do professor, além de trazer para foco questões importantes e fundamentais ao processo ensino-aprendizagem e a profissionalização na perspectiva da identidade profissional do professor, do valor que ela tem para a sociedade, para a formação de futuros professores e alunos-cidadãos.

Esses apontamentos possivelmente podem se constituir em caminhos para se pensar, como diz Nóvoa (2003), na ressignificação e configuração da profissionalidade do professor em ‘prol’ de uma cultura profissional que venha ao encontro das necessidades do professorado e da qualidade da educação que atualmente é tão preocupante e ameaçadora não somente para a formação de sujeitos-cidadãos, mas também para a valorização e formação permanente de professores. Desse modo, os sujeitos, alvos deste estudo, expressam possivelmente uma denúncia e queixa que se converte em eco para um número significativo de professores brasileiros.

As representações desses professores, muito embora atribuam valor a profissão, imprimem imagens e sentidos consensuais de que permanecer na profissão por um lado é gratificante e prazeroso na medida em que suas demandas são atendidas; e por outro lado, o nível de desprazer e desmotivação, vivido no dia a dia do trabalho, é grande, uma vez que essas demandas são atendidas de forma pontual o que compromete tanto suas condições existenciais quanto suas formações e suas práticas.

Os resultados deste estudo comprovam que mesmo num contexto educacional ameaçador, esses professores conseguem fazer superações em seu trabalho e apresentar respostas na contramão desse cenário desalentador. Esperamos que este estudo possa contribuir com pesquisas e debates que tratam dessa temática, e com os avanços no estudo das representações sociais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Francisco Valdeinei Santos; TRINDADE, Marileia. Escola como dispositivo valorativo e emocional. In: _____; NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sonia Eli (Org.) **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017. p. 49-81.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2000. p.11-26.

BARAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara et al. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 35-40.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1976.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASASSUS, Jaime. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Unesco/Líber, 2009.

CORTEZ, Pedro Afonso et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 113-122, 2017.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Lisboa: Afrontamento, 2006.

DUSSEL, Inés. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: _____. **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 35-40.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

_____. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, p. 46-51, 1972.

_____. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em contexto institucional. In: _____. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 58-59.

_____.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 41-58.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2018. **Relatório**. Ministério da Educação. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: _____.; SOARES, Dulce Helena Penna (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 44-55.

LISBOA, Mário Dionísio. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, Rosane Schotgue; SOARES, Dulce Helena Penna (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 34-36.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação brasileira: resgate, universalização e revolução**. Brasília: Plano, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, v.1, n.1, p. 88-96, out.1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. As representações sociais dos professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola. **Relatório final**. Atividades desenvolvidas entre janeiro de 2011 a novembro de 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 5-20.
NÓVOA, António (Org.). Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, abr./ maio 2003.

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: _____.; VILLAS

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 22-23.

SORATTO, Lucia; OLIVIER-HECKLER, Cristianne. Educação: carinho e trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Escola**: uma organização multiprofissional. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 122-138. v. 1.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2003.

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

TEDESCO, Juan Carlos. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: _____. **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 13-15.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

Recebido em: 21.10.2018

Aceito em: 08.11.2018