

CARACTERÍSTICAS DO SER PROFESSOR: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DE QUÍMICA, FÍSICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

FEATURES BE TEACHER: AN ANALYSIS OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF UNDERGRADUATE CHEMICAL, PHYSICAL AND BIOLOGICAL SCIENCES

Weverton Santos de Jesus

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe –
Campus Nossa Senhora da Glória weverton.santos@ifs.edu.br

Acácio Alexandre Pagan

Universidade Federal de Sergipe – *Campus São Cristovão*
apagan.ufs@gmail.com

Eliana Midori Sussuchi

Universidade Federal de Sergipe – *Campus São Cristovão*
esmidori@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa acerca das representações sociais sobre *ser professor*, de graduandos das Licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas. As falas dos sujeitos foram organizadas em três categorias: *Influências para a escolha da docência*, *Experiências na formação inicial do professor* e *Características do ser professor*. Assim sendo, procuramos nesta proposta, fazer uma discussão, dos principais aspectos da análise temática de conteúdo das falas do Grupo Focal discutidas à luz da Teoria das Representações Sociais, presentes na categoria *Características do ser professor*.

Palavras chave: ser professor, representações sociais, categorias.

Abstract

This work is a part of a research about the social representations about being a teacher of graduate students in the Undergraduate Chemistry, Physics and Biology. The subjects speeches were organized into three categories: *Influences for choosing teaching*, *experience in initial teacher characteristics* and *be a teacher*. Therefore, we sought in this proposal, make a discussion of the main aspects of thematic content analysis of the speeches of the Focus Group discussed in light of Theory of Social Representations, present in Features category of being a teacher.

Key words: be a teacher, social representations, categories.

Introdução

A identidade docente é um processo construído historicamente pelo sujeito, dinâmico e mutável, resultado de relações e experiências concretas com a realidade que o cerca e determina suas ações (ANDRADE, 1998; GATTI, 1996; PIMENTA, 2005). A construção identitária docente não se processa obrigatoriamente nos cursos de formação inicial de professores. As concepções sobre *ser professor* são formadas desde antes do ingresso na universidade, a partir das histórias de vida de cada um, desenvolvem-se na formação inicial e se consolidam na prática profissional. Elas refletem suas experiências escolares adquiridas ao longo da educação básica mobilizadas por diversos e distintos professores que participaram de sua formação.

Segundo Tardif (2010), antes mesmo de ensinarem, os futuros professores passam uma grande parte do tempo no futuro local de trabalho e, com isso, constroem crenças, saberes e representações sobre o ofício de professor, com base em sua história escolar anterior à formação inicial. Essas crenças historicamente construídas na experiência escolar são tão fortes que os estudantes passam da formação inicial para a prática docente sem abalá-las ou transformá-las.

O curso de licenciatura é um momento de repensar as representações sociais sobre a docência, para que, refletindo sobre elas, possamos construir uma prática profissional mais comprometida e vinculada com o contexto escolar. Ele é espaço de reflexão importante para problematizar a visão do licenciando-aluno sobre a docência construída, a partir da relação com seus mestres no processo de escolarização, passando a ver-se como professor e sujeito de sua práxis (PIMENTA, 2005). Para isso, é preciso escutar, entender, saber suas crenças e suas representações sobre o que é ser professor (D'ÁVILA, 2010).

Assim, o despertar para essa profissão se traduz em um importante objeto de investigação adequado ao estudo das representações sociais. Tal iniciativa leva em consideração o conjunto de informações, crenças e anseios sobre a futura atividade docente, que são mobilizados e compartilhados entre os estudantes das licenciaturas. Essa rede de saberes integra a realidade comum desse grupo social que, se socializa por meio de *representações sociais*. Deste modo, sob orientação da Teoria das Representações Sociais (TRS), procuramos neste trabalho entender como licenciandos definem e se identificam com a docência, como tais processos são estabelecidos, influenciados, construídos e reconstruídos. Procurando assim, compreender como o objeto *ser professor*, no que diz respeito as suas principais características, emerge e se contextualiza nas práticas sociais dos alunos de licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas do *Campus* Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizado no município de Itabaiana-SE.

Marco Teórico

Moscovici (2009) aponta para a ideia de que o sujeito é o resultado de interações complexas entre o consciente e o social. É por meio da comunicação e do contato com sua realidade que, os indivíduos conseguem criar e transformar o conjunto de informações que predominam no seu repertório de conhecimentos baseados no senso comum, gerando com isso as representações sociais. As representações sociais podem ser definidas como “*uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento*”

e de comunicação” (MOSCOVICI, 1978). Elas são formas de saber prático, que utilizamos para interpretar e atribuir significados ao mundo e às coisas que nos cercam. Elas têm como principal objetivo tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade (MOSCOVICI, 2009).

As representações sociais apresentam, em sua constituição, explicações, crenças, ideias, imagens, metáforas, símbolos e pensamentos, criados pelos sujeitos sobre um determinado objeto, sendo reproduzido e compartilhado entre os participantes de uma sociedade, constituindo-se em uma forma de *conhecimento* socialmente elaborada.

Os processos que explicam a gênese das representações sociais são chamados de *ancoragem* e *objetivação*. Na ancoragem as novas informações obtidas pelos indivíduos se unem às representações já existentes, sendo transformadas em um conjunto de conhecimentos socialmente estruturados e elaborados, transformando assim o desconhecido em natural (JODELET, 2001). A objetivação consiste em uma atividade cognitiva em que o sujeito atribui ao novo conceito uma imagem que traduz uma réplica da realidade (MOSCOVICI, 2009).

Metodologia

Adotamos o *Grupo Focal*, como técnica de investigação capaz de mobilizar e expor: motivos, crenças, opiniões, influências e sentimentos que os estudantes carregam e dialogam sobre o ofício docente. O grupo focal deste trabalho foi formado por 11 estudantes, sendo seis homens e cinco mulheres, com diferentes idades e matriculados em diferentes períodos da Licenciatura em Química, Ciências Biológicas e Física.

A discussão em torno da temática proposta foi desenvolvida a partir de questões pontuadas em um *roteiro* sobre objeto de estudo, construído para provocar, sustentar e direcionar a discussão (BARBOUR, 2009). A condução do diálogo e o envolvimento de todos os integrantes do grupo focal na discussão foi feita por um *moderador* e auxiliada por dois *relatores*.

As falas expressadas pelos sujeitos na sessão do grupo focal foram devidamente transcritas e organizadas em um texto. Para a apreciação desse *corpus* adotamos a *Análise de conteúdo*. Segundo Bardin (2009) a codificação de um material na análise de conteúdo implica na constituição de categorias, que fornecem uma organização estruturada do conteúdo mediante a transformação do material bruto em unidades de análise que apontam para uma representação simplificada do *corpus*.

As categorias desta pesquisa foram elaboradas procurando atender o contexto real das mensagens estabelecidas no temas. O software *Nvivo* foi utilizado nesta etapa para auxiliar e promover agilidade na seleção de unidades de contexto e registro; na identificação de frequências; e na organização e hierarquização de categorias.

Resultados e Discussões

As *Características do ser professor* (102)¹ são definidas como o conjunto de atributos que os investigados julgam necessários e importantes para a docência. As representações, nesta categoria, apresentam o professor como um agente responsável, que

¹ Os valores indicados nos parênteses expressam a frequência simples (fi) dos temas contidos em cada categoria e subcategoria.

necessita de apoio, maturidade e recursos metodológicos para o desenvolvimento pleno de sua atividade. A categoria é composta pelas seguintes subcategorias: *Responsabilidade* (41), *Apoio* (39), *Metodologia de ensino* (12) e *Maturidade* (10).

A *Responsabilidade*, na fala dos estudantes, reflete o conjunto de ações que o professor desenvolve no seu trabalho e que implica no desenvolvimento não só do aluno, mas de toda sociedade. O ato de ensinar parece visualizado como uma prática complexa a partir das inúmeras atribuições que envolvem a atividade docente. Por trás de suas ações, existe um conjunto de funcionalidades que o professor deve assumir e com as quais tem que se preocupar durante o processo de ensino-aprendizagem.

O ser professor é apresentado como alguém que deve: ajudar o próximo, ensinar para a vida, mudar concepções, apresentar e mediar o conhecimento, estudar sempre, interagir e dialogar com seus alunos. A subcategoria é formada por representações que mostram uma atenção especial dos futuros professores para com o aprendizado de seus alunos. O aluno é o foco e o objetivo da atividade docente e o conhecimento do professor surge como condição essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

[...] ser professor pra mim é... ser um mediador do conhecimento que... é necessário pra que você mude a sociedade uma visão de sociedade que tem aquele olhar bruto [...] (Q3).

O profissional docente é um agente social de múltiplas tarefas. As atividades desenvolvidas em sua prática profissional, não só afetam o contexto escolar, como também toda a comunidade. De acordo com os investigados, é um indivíduo capaz de ajudar aos outros, os alunos e a sociedade que o envolve, por meio da mediação de seus conhecimentos, oportunizando um futuro melhor para todos.

[...] É saber que você mesmo você pode formar um médico... um advogado... um engenheiro... através (é) de seu ensino (Q3).

A mediação do conhecimento é concebida como uma troca entre professor e aluno e vice-versa. Nessa relação, destacamos o aluno como um sujeito ativo e participativo. As suas concepções são referências para o desenvolvimento do trabalho do professor, ou seja, o educando não é tratado como um sujeito passivo ou como alguém desprovido de conhecimentos (tábula rasa) (SANTOS; SCHNETZLER, 2003). De acordo, com a estudante F7, o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido a partir da mediação de conhecimentos entre discente e docente.

[...] você tem um conhecimento... mas o aluno pode saber algo que você não saiba então isso vai acontecer o quê? Uma mediação do conhecimento [...] (F7).

A fala do estudante parece compactuar com a perspectiva Freiriana, de que é preciso respeitar as concepções dos alunos e considerar suas experiências socialmente construídas durante o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2008). A participação ativa dos alunos é, assim, desencadeada pela relação e interação que o professor deve possuir e assumir no trabalho docente.

[...] é uma mediação entre professor-aluno e na verdade tem que ter uma interação professor-aluno porque se não funciona é uma coisa que você só vai decorar pra fazer a prova (F7).

O ensino não é entendido como uma atividade simplista para os licenciandos em Ciências Biológicas. O processo de ensino-aprendizagem é concebido como função complexa, representação que nasce das experiências nos estágios supervisionados e no trabalho docente.

[...] eu cheguei no estágio eu pensei assim... Meu Deus como é difícil trabalhar... como é difícil SER PROFESSOR como é complexo (CB7).

[...] é você lidar com a frustração... de pegar uma sala de aula com cinquenta alunos [...] sem ter recursos pra trabalhar, você fala pra vinte e cinco no máximo e aí você percebe que desses vinte e cinco, alguns ainda não conseguiram pegar o que você... tem... é... você tá falando [...] (CB7).

O aprendizado parcial da turma provoca um sentimento de frustração sobre seu trabalho docente. A complexidade de ser professor surge da preocupação com a aprendizagem dos educandos, transparecendo como uma inquietação comum do grupo de licenciandos investigados. Costa e Almeida (1998) afirmam que as representações sociais podem ser transformadas a partir de novas práticas ou eventos sociais que sejam considerados particularmente significativos e de referência para o grupo. Para Rouquette (1998), elas devem ser entendidas como uma condição das práticas, e as práticas como o seu agente transformador.

A análise dos dados indica a regência de classe como um novo contexto, uma nova prática social que difere das experiências dos anos iniciais do curso, capaz de promover a reconstrução e a transformação das representações sobre ser professor, pois, constitui-se em um importante espaço de conversas, de identificação e de reafirmação sobre a complexidade da profissão docente, principalmente por aproximar o futuro docente da realidade que atuará.

A mudança das concepções que os estudantes adquirem na educação básica, sobre a ciência e do modelo tradicional de ensino de ciências expresso por muitos professores, é o objetivo que os entrevistados buscam inserir e alcançar em sua prática pedagógica.

[...] nós temos que ter a consciência de que... se nós não queríamos aqueles professores que nos ensinamos tradicionalmente... nós temos que mudar essa visão de mundo [...] (F7).

Eles expõem uma aversão ao ensino tradicional motivada pela postura assumida por alguns dos seus antigos professores, que são caracterizados como “mala”, “perverso”, sem afeto e diálogo com o aluno. Para os estudantes, esse conjunto de atributos influencia o aluno a representar a ciência como algo difícil de entender, ou seja, um “bicho de sete cabeças”.

[...] vou ser professora vou tentar mudar esse conhecimento que os alunos têm de Física... essa concepção... que Física é o *bicho de sete cabeças* [...] (F7).

[...] o tipo de professor dando aula... isso é um... “estopim”, você é um professor carrasco ali que... mala, perverso, não dá ligança, não tem um diálogo com você [...] (Q3).

No processo de objetivação, o conceito é transformado em uma imagem que se traduz em uma réplica da realidade, convertendo o estranho em concreto (MOSCOVICI, 2009). As idéias construídas pelos investigados apontam para imagens do que seja um mau professor, qualificado por atitudes negativas, que são construídas e adotadas dentro de uma proposta de ensino tradicional. As imagens nos indicam características que levam os investigados a classificar o professor como um péssimo profissional, por meio de representações que implicam, principalmente na falta de afetividade para com o aluno. Nesse contexto, o pensamento dos licenciandos sugere a característica afetiva como um importante atributo para ser professor.

Segundo os estudantes, para *ser professor* é preciso ter *Apoio*, que pode vir de pessoas próximas, como a família e os colegas de trabalho, da sociedade a partir da valorização profissional e dos governos, por meio de uma valorização financeira. Nesta categoria, estão inseridos os fatores que dificultam o desenvolvimento do trabalho docente e a permanência no magistério, como: a desvalorização salarial, a falta de incentivo e da presença

da família, a falta de integração dos colegas de trabalho e o preconceito da sociedade.

O incentivo e a força que os familiares transmitem aos estudantes são atributos que os estimulam a seguir a licenciatura. Eles são companheiros que ajudam a lutar, a acreditar nos sonhos e a enfrentar as inúmeras surpresas que essa atividade reserva.

[...] minha mãe sempre diz assim... ah... seja professora... a mãe dela foi professora... meu pai foi... eles nunca... disseram pra eu não ser... pra eu seguir outra carreira... (Q1).

Por outro lado, a família para uma parcela dos estudantes não oferece o apoio necessário para os licenciandos seguirem a docência. A falta de incentivo dos familiares surge das representações sociais que possuem sobre a profissão professor. Para eles, ser professor é sinônimo de muito trabalho, muito estudo e pouco dinheiro, sendo por isso julgada como uma atividade muito sofrida.

[...] minha mãe disse... meu filho não queira ser professor não... é porque minha mãe já foi professora sabe... aí ela... ela disse que professor sofre muito e ganha pouco (F10).

As críticas dos familiares mostram uma visão de que o estudo é algo martirizante e requer esforço, parecendo, por vezes, não ser valorizado ou recompensado financeiramente. Para Nacarato, Varani e Carvalho (1998) esse contexto mostra uma sensação de desvalorização, desconhecimento e menosprezo para com a profissão docente. O desprestígio concebido por algumas famílias sobre o magistério é construído na comparação de ordem financeira com outras profissões, como direito, medicina e engenharia e a partir de experiências profissionais que os familiares tiveram com o magistério. Tanto os estudantes dos anos iniciais, como os dos anos finais, manifestam a mesma falta de apoio.

[...] a maioria dos pais e das mães querem que o filho seja médico engenheiro... advogado [...] (CB3).

[...] se fosse por minha mãe eu quando tivesse concluído o meu ensino médio estaria estudando pra concurso da caixa pra ser... bancário [...] (F10).

A remuneração é uma ferramenta importante para que o professor prossiga e enfrente as dificuldades do seu trabalho. O descontentamento com o salário pago aos docentes é encarado como algo comum na vida destes profissionais, fruto de reclamações generalizadas entre os professores em atividade e os licenciandos. Os baixos salários são entendidos como uma rotina e sem soluções imediatas, na perspectiva dos estudantes.

[...] não só pensar no dinheiro porque REMUNERAÇÃO... não é bem remunerado infelizmente [...] (F7).

[...] É mal remunerado! É então... mas a gente... *a gente tem que saber o que quer* [...] (F7).

Além da falta de apoio das pessoas mais próximas e da desvalorização salarial dos professores, outro fator que parece contribuir para algumas das angústias dos graduandos é o preconceito, que, segundo eles, surge principalmente da sociedade que marginaliza e desvaloriza a profissão docente, qualificando-a como algo doloroso.

[...] preconceito que nunca vai deixar de existir... eu acho... primeira coisa negativa... sempre vai sofrer preconceito [...] (CB3).

Moscovici (2009) descreve o preconceito como uma crença sobre a qual não procuramos refletir, designada como uma forma de pensamento, de senso comum, sem fundamento. Nesse contexto, o preconceito surge especialmente da falta de entendimento das pessoas sobre o que é a licenciatura, como retratado por alguns estudantes de Ciências Biológicas, respectivamente dos anos iniciais e finais.

[...] quando eu digo assim eu faço licenciatura em biologia aí perguntam o que é isso? quando eu digo que posso SER PROFESSOR aí fazem uma cara meio de nojo [...] (CB7).

Na subcategoria, *Metodologia de Ensino*, está inserida as maneiras como os entrevistados imaginam que o professor deve conduzir sua prática pedagógica, preferencialmente sob o uso de metodologias diferenciadas, que lhe permitam um ensino dinâmico e um distanciamento do ensino tradicional.

[...] o professor tem que trabalhar de maneira lúdica... não pode trabalhar de maneira tradicional [...] (F7).

[...] pra melhorar o ensino não realmente pode-se introduzir aos poucos e utilizando o quadro também porque não é assim essa mudança radical... assim vamos pra sala de informática matemática agora vai ser no computador [...] (CB7).

A mudança e a inovação do ensino são os pensamentos que sustentam a subcategoria. Elas são construídas a partir da imagem de um ensino mais atrativo, que supere o modelo de ensino tradicional que ainda se faz presente nas salas de aulas. Destacamos, nessas concepções, a influência do curso de licenciatura na construção dos modelos de ensino idealizados pelos alunos.

A subcategoria, *Maturidade*, expressa a preocupação dos licenciandos sobre a questão da idade na escolha do curso de licenciatura. Os graduandos, em especial dos anos iniciais, sugerem que os alunos estão chegando à universidade “imaturos” e sem noção do que realmente querem. E culpam a falta de orientação no ensino médio.

[...] é um dos maus que tem no (universo) do ensino médio... é que você termina o ensino médio e você não tem a noção do que vai fazer [...] (Q3).

As ideias dos licenciandos definem a maturidade como um fator de permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. A pouca idade dos calouros é um dos principais fatores que os estudantes apontam como influências para a evasão nos cursos de licenciatura. Ela estaria associada à falta de objetivos e de critérios para a escolha do curso. Para a estudante CB3 o indivíduo com 15 anos que ingressa na licenciatura é apenas uma “criança” e por isso não tem a capacidade de decidir sobre o seu futuro.

[...] um dos fatores da evasão... na universidade, você desiste porque quando chega lá você diz: ah eu não gosto disso, não quero e naquele idade você tá entre escolha né... dezesete... dezoito, você tá ainda escolhendo... você tá naquela mudança [...] (Q3).

[...] no curso de biologia, tem meninos com 15 anos... como é que uma criança com 15 anos vai parar numa universidade... o que ela... o que ela sabe? o que é que ela quer? (CB3).

Considerações Finais

As representações sociais sobre ser professor, no que diz respeito as suas principais características, para os estudantes investigados apresentam em seu conteúdo um conjunto de imagens, crenças e valores construídos e influenciados por realidades externas e internas às atividades acadêmicas. Elas são formadas principalmente sobre o que eles acham que deve ser o professor. “Saber o que quer” e a “força” são possivelmente os elementos centrais que constituem, orientam e mobilizam as representações dos sujeitos investigados que entram nos cursos com inseguranças, jovens e imaturos e, no processo formativo, começam criar certezas sobre seus papéis na sociedade.

Na licenciatura, os discentes procuram entender melhor a profissão docente, para saberem o que querem e à medida que eles constroem essa convicção, estão dispostos a

enfrentar os desafios que a profissão coloca, bem como fora dele, com a falta de apoio dos familiares, da sociedade e do Estado. Para tanto, eles acreditam que precisam construir uma “força” para enfrentar as barreiras internas e externas, para alcançarem aquilo que querem, os seus sonhos, a sua formação humana e profissional.

Os cursos ajudam a desenvolver uma maior criticidade sobre seus aspectos sociais, além de dar suporte técnico para a diversificação de atividades pedagógicas. “Saber o que quer”, parece que tudo o que os estudantes querem é, que os professores, os pais e a sociedade os auxiliem e incentivem ao auto-conhecimento na construção de uma identidade docente mais humanizada e socialmente responsável.

Referências

ANDRADE, M. A. A. de. Identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 141-150.

BABOUR, R. **Grupos focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p. (Pesquisa Qualitativa) ISBN 978-85-363-2054-0.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2009.

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. A construção social do conceito de bom professor. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (1998) (orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, pp. 251-269.

D’ÁVILA, C. M. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In: CÓLOQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2., 2008, São Cristóvão-SE. **Anais do II Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão-SE, 2008. p. 1-11.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 148 p.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**. nº 98, ago. 1996.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. Cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 73-104.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2005. p. 15-34.

SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 144 p.