

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

*The social representations and expectations
of students entering the college of education*

*Las Representaciones Sociales y Expectativas de los Estudiantes
Recién Llegados en un Curso de Pedagogía*

RAIMUNDA ABOU GEBRAN
Unoeste- Presidente Prudente
ragebran@hotmail.com

NAIME SOUZA SILVA
Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista
naimefama@hotmail.com

HELENA FARIA DE BARROS
UNOESTE
helenabarros@uol.com.br

RESUMO O trabalho objetivou analisar as representações sociais dos acadêmicos ingressantes em Pedagogia e verificar suas expectativas em relação ao curso. A pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso, e os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e análise documental. Participaram da pesquisa doze acadêmicos ingressantes, que foram selecionados por procedência. A compreensão da diversidade de representação da clientela pode contribuir para repensar o projeto pedagógico do curso e subsidiar as ações dos professores envolvidos na formação de futuros profissionais docentes.

PALAVRAS-CHAVE: CURSO DE PEDAGOGIA; ALUNOS INGRESSANTES; REPRESENTAÇÕES.

ABSTRACT This study aimed at analyzing the social representations of first-year students in Education and check their expectations about the course. The case-study research had a qualitative approach, and the methodological procedures used were semi-structured interviews and desk analysis. Twelve first-year students were selected to take part in the study. The understanding of the students' different representation can contribute to the rethinking of the course's pedagogical project and support the actions of the faculty members involved in the training of future teachers.

KEYWORDS: COLLEGE OF EDUCATION; FIRST-YEAR STUDENTS; REPRESENTATIONS.

RESUMEN: El objetivo del estudio fue analizar las representaciones sociales de estudiantes de primer año en la pedagogía académica y comprobar sus expectativas sobre el curso. Investigación creada en un enfoque cualitativo, que consiste en un estudio de caso y los procedimientos metodológicos utilizados fueron entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. Los participantes fueron doce estudiantes que ingresan, que fueron seleccionados por su origen. La comprensión de la representación de clientes de la diversidad puede contribuir a repensar el proyecto pedagógico del curso y apoyar las acciones de los profesores que participan en la formación de los futuros profesionales de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: CURSO DE PEDAGOGÍA; ESTUDIANTES QUE INGRESAN; REPRESENTACIONES.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de professores para a educação básica no Brasil passou por significativas reformulações. As políticas educacionais concretizadas na legislação atual e nos documentos oficiais, em suas diferentes modalidades, possibilitam um repensar dos cursos de formação e da prática docente no que se refere à concepção, significado, estrutura, condições, clientela, *locus* de formação, exercício docente, entre outros, pois a realidade atual não mais satisfaz os educadores e a sociedade em geral, tendo em vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e atuação docentes.

O trabalho docente é complexo e exige uma integração de fatores que ultrapassam as relações mantidas no interior da sala de aula. Para Pacheco e Flores (1999), é complexo por constituir um processo, dinâmico e evolutivo de aquisição de experiências variadas ao longo de diferentes etapas formativas que resultam em conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser).

A formação direcionada para os saberes pedagógicos e as competências desenvolve uma prática pedagógica reflexiva, o que permite a compreensão das relações concretas vivenciadas no contexto educacional e nos processos de ensino e aprendizagem. Uma nova formação exige o repensar e o recriar de práticas pedagógicas com foco na colaboração, na reflexão, na relação teoria e prática, aspectos importantes no agir do professor.

Novas decisões e preocupações são suscitadas em torno da questão do “saber-fazer”, isto é, do como realizar na prática a implementação de um processo de formação de professores, com base em um currículo que atenda ao contexto social dos alunos, além de possibilitar a relação entre a formação inicial e continuada.

A pesquisa teve o objetivo de analisar as representações sociais dos acadêmicos ingressantes em Pedagogia com relação ao curso. Buscou-se identificar as representações sociais dos alunos ingressantes, expor suas diferentes procedências, investigar suas trajetórias, apresentar as razões da escolha por um curso de formação de educadores e analisar as relações do projeto pedagógico do curso de Pedagogia com suas representações sociais e expectativas.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso. Foram sujeitos desse estudo acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia de uma instituição

privada. Os procedimentos utilizados que viabilizaram o desenvolvimento do trabalho foram: entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Participaram da pesquisa doze acadêmicos ingressantes, selecionados por procedência, ou seja, acadêmicos oriundos do ensino médio, do magistério (técnico-profissional) e os que já atuam como docentes em escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Ressalta-se que a compreensão da diversidade de representações sociais e das expectativas da clientela pode contribuir para subsidiar e repensar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição, alvo da pesquisa, permitir aos docentes entender suas atitudes e posturas e, finalmente, traçar um panorama das trajetórias vividas pelos sujeitos, na perspectiva de compreender como estão sendo construídas as representações sociais relativas à formação de educadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para respaldar o trabalho, procurou-se discutir as teorias das representações sociais propostas por Moscovici (1978). Também serviram de apoio as contribuições de autores como Jodelet (2001), Marková (2006), Hollanda (2001) e Guimarães (2000) para articular as relações entre representações sociais e educação.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Na atualidade, um número elevado de informações e muitas questões que dizem respeito ao ser humano surgem no horizonte social. É necessário compreendê-las aproximando-as do que já é conhecido. As interações sociais, segundo Sá (1995, p. 28), criam “universos consensuais”. Com isso, representações são produzidas e comunicadas tornando-se verdadeiras “teorias” do senso comum. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade do grupo e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Assim, os indivíduos apropriam-se dos aspectos da realidade social pela elaboração da representação social, compreendida como forma de conhecimento elaborado e compartilhado, com perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (MOSCOVICI, 1978).

Em um sentido mais amplo, as representações sociais poderiam ser consideradas uma forma de pensamento social, podendo, ainda, ser concebidas como a realidade formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns.

Moscovici (1978) fundamentou as representações sociais como:

“Ciências coletivas” *sui generis*, teorias do Senso Comum que se manifestam sob a modalidade de “conceitos, explicações e afirmações”, determinando o campo das interlocuções possíveis, das crenças, das concepções socializadas e orientando as condutas desejáveis ou legitimadas de um grupo na relação com os objetos sociais do cotidiano. (MOSCOVICI, 1978, p. 78).

Conforme indica Moscovici (2003, p. 40), “todas as interações humanas, desde que surjam, entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”, as quais são indispensáveis para a compreensão da dinâmica social e das relações entre indivíduos.

Ao considerar que as representações sociais constituem-se de aspectos psicológicos e sociais intercambiáveis e inter-relacionados, Moscovici (1978) propôs a superação de um paradigma científico reducionista, o que não torna menos difícil a tarefa de pesquisar e conceituar tais fenômenos. Contudo, justamente por situar-se na fronteira entre conceitos psicológicos e sociológicos, a ideia de representações sociais interessa amplamente às ciências humanas, ocasionando o que Jodelet (2001) chamou de transversalidade, razão do crescimento e diálogo com outras áreas de conhecimento.

Quanto ao conceito de representações sociais, Jodelet (2001, p. 22) explica que é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Para Moscovici (2003), representação é igual a imagem/significação, isto é, toda imagem é uma ideia e toda ideia é uma imagem. Caracteriza-se por dois processos principais: ancoragem e objetivação. Ancoragem é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não possuem nomes são estranhas, inexistentes. Objetivação é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir uma ideia em uma imagem.

Portanto, as representações seriam sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: o estabelecimento de uma ordem que capacita os indivíduos a orientarem-se e dominarem seu mundo social e a facilitação da comunicação entre membros de uma comunidade por providenciar-lhes um código para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e suas histórias individuais e grupais.

As representações sociais apresentadas pelos alunos ao ingressar no curso de Pedagogia, conhecidas pelo professor e coordenadores do curso, permitirão melhor adequação da escola e, principalmente, do ensino a eles.

EDUCAÇÃO E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

A educação é considerada um *locus* fecundo de representações sociais, em que jogos de interesses, saberes e significados são negociados incessantemente entre todos os atores envolvidos. Sabe-se da importância das representações que as famílias, os alunos, os professores, a escola e a sociedade constroem uns sobre os outros e sobre o trabalho educativo. São essas representações que sustentam suas expectativas e **ações**.

Em suas pesquisas sobre educação, Gilly (2001) aponta que as representações sociais são expressivas para a compreensão da circulação de significados pela escola e de como esta rede de sentidos influencia as atitudes e práticas no contexto educacional.

As pesquisas de Menin e Shimizu (2005) sobre educação e representações sociais no Brasil apontam o crescimento de investigações relacionadas à temática, contudo, acreditam serem necessárias mais pesquisas, uma vez que elas permitem observar os impactos que as mudanças sociais e culturais ocasionam na educação, gerando discursos e sentidos que, disseminados socialmente, envolvem as práticas educativas.

Hollanda (2001) afirma que, inicialmente, as pesquisas sobre a escola centravam-se no aluno, ignorando os outros personagens e a instituição em si. Com esta autora, pode-se dizer que as mudanças socioeconômicas, da comunicação e tecnológicas da sociedade atual evidenciaram que a aprendizagem (o conhecimento) depende do jogo de outros elementos presentes no contexto educativo: formação do professor, saberes postos em prática por ele, metodologia de ensino adotada, currículo definido na escola, formas e objetivos da avaliação, além de outros, como relações interpessoais que se instalam entre alunos e professor. Estes outros componentes da ação didática também têm sido objeto de pesquisas relevantes.

A teoria das representações sociais (TRS), segundo a autora, por reconhecer a indissociabilidade entre o mundo psíquico e social, pode ser utilizada como instrumento de análise do contexto escolar, visto que contribui para o surgimento e o entendimento das ideias e imagens compartilhadas pelos sujeitos na escola.

Guimarães (2000), por sua vez, define a representação social na compreensão dos fatos e acontecimentos, orientando sobre o papel da organização e das significações sociais dentro do processo educativo, possibilitando saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas.

Portanto, a relação entre representação social e educação chama a atenção para o esforço em apreender os problemas da área educacional no processo que articula o homem concreto, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico que o faz e circunscreve em espaços e tempos precisos. É possível transformar a prática docente valorizando o conhecimento dos profissionais da educação e introduzindo o novo por situações interacionais e por transformações nas representações sociais. As representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, por meio da linguagem, da ideologia, do imaginário social e, principalmente, por meio de seu papel na orientação de condutas e de práticas sociais.

Os alunos ingressantes chegam ao curso superior com representações cotidianas, resultantes de suas experiências. São conhecimentos constituídos intuitivamente. Entretanto,

o conhecimento cotidiano é um obstáculo sério para a aquisição de outros conceitos mais elaborados, pois ele simplifica a complexidade dos conceitos científicos e os transforma naquilo que se tem chamado de elaborações errôneas, incompletas ou ingênuas, em suma, ele resiste a ser mudado ou transformado. (ARNAY, 1998, p. 42).

Assim, observa-se um abismo separando os conteúdos do ensino superior e a forma de raciocínio dos alunos ingressantes, o que pode gerar nos estudantes incompreensões e frustrações em relação às suas expectativas.

Corroborando o exposto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 232) levantam questões pertinentes à caracterização desses sujeitos, atribuindo importância à identificação dos alunos: “Se se tem como proposta um processo de ensinagem, tomar o aluno como sujeito desse processo é fundamental para que o construa como sujeito”.

As autoras não se referem às expectativas dos ingressantes no curso de Pedagogia, porém sinalizam, com algumas questões, nessa direção. Entre elas, destaca-se que esses alunos vêm de um 2º grau com dinâmicas de trabalho específicas dele e que não os prepararam para pensar na postura profissional e/ou no desempenho de uma profissão; apresentam dificuldades com a língua e de interpretação e não conseguem interpretar para compreender o ofício pelo qual optaram. Muitas vezes o aluno não busca qualidade de aprendizagem, mas um produto final (diploma), portanto, desconhece as habilidades necessárias ao desempenho de uma carreira.

O despreparo e o pouco conhecimento de sua opção profissional levam-nos a criar representações que não condizem com as reais necessidades sociais da profissão para a qual estão sendo formados, e isso pode gerar frustrações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Algumas categorias foram definidas para a análise do material coletado, a saber: perfil dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia; trajetórias escolares; razões da escolha do curso; atratividade docente; concepções sobre Pedagogia; expectativas dos ingressantes diante da matriz curricular.

Os acadêmicos participantes da pesquisa foram selecionados por perfis. Abrangendo acadêmicos oriundos do ensino médio (A), acadêmicos oriundos do magistério (técnico-profissional) (B) e acadêmicos que trabalham na área da educação (C). Foram selecionados, de um total de trinta ingressantes, quatro acadêmicos de cada perfil que concordaram em participar de forma anônima da pesquisa.

PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO

O perfil dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia foi traçado a partir dos seguintes elementos: sexo, idade, estado civil, naturalidade e condições socioeconômicas.

No que se refere ao sexo dos participantes da pesquisa, dados revelaram que eles são, majoritariamente, do sexo feminino. Esse aspecto foi ressaltado por um entrevistado do sexo masculino que, ao relatar sua opção pelo curso, considerou:

Eu fiquei muito preocupado quando resolvi fazer o curso de Pedagogia, pois fiquei com medo de pensarem que sou homossexual. Lembro que até fui conversar com a coordenação para saber se havia outros rapazes fazendo o curso [...] As pessoas associam que o curso é para mulher. (A4).

Carvalho (1999) revela certa preocupação ao investigar a “presença feminina” na escola. O autor aponta que ocorre predomínio da emoção e afetividade na visão de mundo e do trabalho docente e que a diferença entre professores homens e mulheres estaria articulada à hierarquia de gênero, ou seja, a mulher conformada com seu papel doméstico, de mãe, dona de casa e as professoras combinariam “referenciais domésticos

e profissionais, trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem” (1999, p. 247).

Todavia, nos últimos anos, apesar de a maioria dos docentes ser do sexo feminino, verifica-se que entre os jovens tornou-se cada vez menor a procura pela docência como profissão. Isso porque, apesar de reconhecerem a importância do professor, esses jovens são conhecedores das principais deficiências estruturais da profissão docente: desvalorização social, má remuneração, rotina desgastante, carga horária de trabalho excessiva e várias outras questões.

Outro aspecto relevante levantado no presente estudo é a diferenciação da idade dos alunos. Identificou-se que os alunos oriundos do ensino médio têm entre 18 e 37 anos, dos quais apenas dois estão na faixa etária de 18 anos. Uma análise do perfil dos alunos ingressantes advindos do magistério (técnico-profissionalizante) mostrou que eles têm entre 20 e 41 anos. Entre os alunos atuantes no magistério na educação infantil e ensino fundamental a faixa etária varia entre 20 e 54 anos.

Durante as entrevistas, uma aluna foi incisiva quanto à necessidade de um curso superior no final de sua carreira profissional e afirmou:

Apesar de já estar na educação há muitos anos, resolvi fazer o curso de Pedagogia para obter vantagens na hora da minha aposentadoria. Estou um pouco cansada desta profissão, mas hoje a legislação vem cobrando muito, mas... [pensou um pouco] para falar a verdade, percebo já desde o início que o curso vai me ajudar. (C1).

No tocante à trajetória de formação desses alunos, verificou-se que a maioria cursou o ensino fundamental na rede pública de ensino. Quanto à formação no ensino médio, observou-se que onze concluíram esta modalidade de ensino em escola pública e um em escola particular. Ao falarem sobre outros cursos que frequentaram no ensino médio, revelaram um processo de escolha permeado por dúvidas e dilemas. Alguns possuíam experiências bastante interessantes, como se pode notar pelo relato de duas alunas:

Apesar de ter feito o curso técnico em estética, resolvi buscar na educação um sonho de infância: ser professora. (A4).

Eu não sei se era realmente o que queria. Fiz um curso de técnico em química; na época gostei, mas não era o que realmente queria, e também queria um curso superior. (C3).

TRAJETÓRIAS ESCOLARES

As universidades e os cursos superiores têm forte relação com a sociedade e grande responsabilidade com a formação profissional e pessoal dos sujeitos. A demanda social influencia algumas transformações e, conhecedora dessas responsabilidades, a sociedade cria expectativas, especialmente no que diz respeito a novas políticas para a formação e valorização docente, medidas fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino.

Cabe lembrar que um fato que veio valorizar e estimular a melhoria do ensino foi a implantação de uma norma estabelecida no artigo 62 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) determinando que a “formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior”.

Algumas pesquisas sobre as trajetórias escolares e de vida na educação no Brasil indicam a relevância de se analisar trajetórias para um melhor conhecimento das possibilidades e dificuldades de escolarização de alunos de diversas camadas sociais e sua influência na opção por um determinado curso superior e na construção da prática e da docência.

Arnay (1998) tece reflexões sobre a diferença do conhecimento cotidiano e daquele produzido nas escolas, oriundo das universidades (científicos). Isto se deve ao fato de que os alunos chegam à faculdade com conhecimentos cotidianos (representações sociais) elaborados com suas experiências.

Para Di Sessa (apud POZO, 1997, p. 194), as ideias (representações) dos alunos constituem “teorias” que carecem de coerência conceitual. Não passariam de “retalhos” de conhecimento, produto da percepção direta, fenomenológica, do mundo, que se ativam em função do contexto. Verifica-se uma lacuna entre os conhecimentos científicos a adquirir e a forma de raciocínio dos alunos ingressantes. Isso, muitas vezes, faz o aluno frustrar-se e sentir maior necessidade de escolarização como forma de aperfeiçoamento profissional, conforme identificado na fala dos sujeitos da pesquisa:

Terminei o magistério, mas meu contato com a educação foi somente através do estágio. Portanto, acho que para eu poder entrar numa sala de aula, necessito de maiores conhecimentos. (B1).

No ensino médio aprendi muito, mas sei que no curso de Pedagogia estarei me preparando para a atuação profissional. (A2).

Sabendo-se da distância entre o imaginado por eles e o necessário para sua carreira profissional, devem ser planejadas ações por parte dos docentes na tentativa de conduzir de forma menos traumática o processo de escolarização superior. “O desenvolvimento do conhecimento científico é dirigido, em parte, pela busca de maior coerência explícita” (THAGARD, 1992 apud POZO, 1997, p. 194), pela reflexão e por ser facilmente comunicado de forma verbal e pode surgir de (representações) ideias intuitivas se trabalhadas. Estas ideias precisam ser trabalhadas e constituem ponto de partida para o docente. Parte-se do conhecimento (representação) do aluno.

Assim, pode-se integrar à dimensão social das trajetórias a análise de subjetividades, como sentimentos em relação a experiências escolares prévias, percepção das interações sociais vivenciadas por eles e também dos significados construídos por meio dessas relações afetivas estabelecidas no âmbito do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as contribuições de Tardif e Raymond (2000) e Tardif e Lessard (2005) são significativas, pois privilegiam a trajetória profissional e pré-profissional dos docentes ao analisarem a questão dos saberes e do trabalho do professor. Para os autores, conhecimentos, crenças, valores e experiências acumulados ao longo de sua história de

vida pessoal e acadêmica estruturam sua identidade, suas relações com os outros e sua compreensão do mundo, escola e saberes.

Dessa forma, as trajetórias escolares estabelecem um diálogo com as representações sociais. Jodelet (2001, p. 26) ressalta que:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Em relação às trajetórias escolares anteriores ao ingresso no ensino superior, verificou-se que a maioria dos entrevistados afirmou ter estudado em escola pública. Dos doze sujeitos desta pesquisa, apenas um relatou ter estudado em escola particular.

Nunca estudei em escola pública; a minha vida inteira estudei em escola particular. Por isso tenho uma base muito boa com leitura, com escrita... escrevo muito bem e me considero uma aluna preparada. (C3).

A fala revela que a representação social construída pela aluna C3 do curso de Pedagogia tem como foco principal a grande deficiência do ensino básico público em relação ao ensino privado, que, às vezes, chega a preconceito.

Nesse estudo, outro ponto que chamou atenção diz respeito às condições socioeconômicas dos entrevistados. O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, pois a maioria pertence a famílias das classes C e D, resultados esses consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem-Ine/MEC) e que convergem com as pesquisas de Marin e Giovanni (2007).

Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior, afirmação que pode ser comprovada com o seguinte relato do participante B4, o qual concluiu o magistério (técnico profissionalizante), mas ainda não atua na docência:

Trabalho desde 1993. Ainda cursando o ensino médio, meu primeiro registro foi de pajem; trabalhei em indústrias e no comércio. Trabalho desde os 14 anos, mas, depois que entrei na área da educação, pretendo nunca mais sair. Tomara que consiga um trabalho logo! (B4).

Sempre estudei em escola pública e, para pagar uma faculdade particular, o único curso que eu poderia fazer seria Pedagogia, pois, de todos, era o menos caro. (C3).

De acordo com os relatos anteriores, observou-se que são estudantes com restrições financeiras, com poucos recursos para investir nos estudos. Essa realidade tem como consequência mudanças significativas no perfil dos acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Ainda com relação ao fator econômico, cabe ressaltar que muitos entrevistados manifestaram o intuito de obter estabilidade financeira no futuro, aspecto salientado por mais de um discente:

Apesar de ser jovem, me preocupo com meu futuro e vejo muitos professores reclamarem de salário, dos alunos. Mas, apesar de ver também essas dificuldades, resolvi fazer o curso, pois, além de ter um diploma superior, quero garantir um futuro, pois não sei o que virá pela frente. Mas fico preocupada: será que fiz uma boa escolha? (A3).

Essa fala indica que há uma perspectiva em relação à carreira docente. Apesar de o processo de escolha da carreira ser permeado por tensões e dilemas relacionados a diversos fatores, como restrições financeiras, preconceitos, e o principal deles, o socioeconômico, pode-se perceber o desejo e a potencialidade desses alunos diante das demandas da sociedade, de seus pais e suas próprias expectativas.

RAZÕES DA ESCOLHA DO CURSO

O discurso sobre a profissionalização docente parece estar definitivamente entre os temas abordados nas discussões pedagógicas há alguns anos.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (1995) salienta que não se formam apenas professores, mas produz-se uma profissão que, muitas vezes, tem se fundamentado em “modelos” ditados pela “moda” educativa, sem reflexão sobre sua ação.

Essa crítica vai ao encontro do que acredita Nacif (1997) e leva a pensar sistematicamente sobre os processos de construção da docência e da carreira profissional. Para o autor, a carreira profissional, nas últimas décadas, pode ser caracterizada pela necessidade de haver um projeto pessoal e também pela conscientização dos indivíduos de que a gestão desse projeto é responsabilidade sua. Nesse contexto, o indivíduo deve pensar estrategicamente sua carreira como um processo de diferenciação pessoal, e não mais como um modelo de sucesso profissional, e refletir sobre as possibilidades de crescimento e autorrealização.

Nesse processo, a formação do aluno envolve os desafios da sociedade do conhecimento – as lutas pela construção do profissionalismo, a autonomia para atuar na construção do processo educativo –, admitindo, assim, que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas. A “profissionalidade” docente é algo que deve se comprometer com a qualidade dos processos de aprendizagem dos educandos.

Ao indagar os entrevistados sobre sua avaliação do curso de Pedagogia e sua influência em seu projeto de vida profissional, foram obtidas as seguintes respostas:

Já está influenciando e sei que quando terminar o curso serei um profissional completo e capacitado para continuar na área da educação. (C4).

Sempre quis ser professor e, com a bolsa que ganhei do Prouni, ficou ainda mais fácil realizar o sonho. Agora já me imagino um pedagogo e com muito sucesso. (A2).

Ao visar o favorecimento de seus talentos, experiências, habilidades e competências, o indivíduo deve traçar planos, de acordo com suas aspirações, desejos,

necessidades e, principalmente, ambições, de modo a fazer escolhas conscientes, permitindo, assim, a realização de seus desejos. Nesse caso, destaca-se a fala do aluno A2:

Tenho outros planos na área da educação, um sonho que ainda desejo realizar. Por isso, quero aproveitar muito o curso, adquirir conhecimentos para colocá-los em prática. (A2).

O participante da pesquisa, oriundo do ensino médio, diz que “tem outros planos para a área da educação”. Quando questionado sobre quais seriam tais planos, conclui:

Quero atuar na supervisão escolar, pois trabalhar junto aos professores acredito ser melhor que na sala de aula. Mas também sei que, para isso, preciso fazer o curso com muito compromisso. (A2).

Em sua fala, esse aluno, além de demonstrar interesse pelo curso, deixa bem clara sua intenção de atuar na área da supervisão escolar; tem a ideia de que ficar fora da sala de aula é mais fácil, apesar de, já no início do curso, perceber que, para exercer tal função, precisará de maior esforço e aperfeiçoamento.

De acordo com Furlani (1998), a escolha profissional não consiste em uma decisão exclusivamente individual, mas vincula-se a vários fatores, inclusive familiares. Alguns desses aspectos puderam ser detectados no discurso de alguns alunos, que afirmaram terem sido influenciados por familiares em sua escolha profissional.

Em suas falas, os participantes A1 e A4 demonstraram essa interferência:

O curso de Pedagogia surgiu em minhas escolhas por acaso. Minha madrinha, que na época também era minha patroa, me aconselhou a seguir carreira de professora na educação infantil. No início, o medo me abateu; amar aquelas crianças era fácil e me dediquei como se fossem meus irmãos. Pensei não conseguir, mas não podia dizer não ao pedido da minha madrinha para tentar a faculdade. No curso de Pedagogia pude perceber o quanto ela estava certa e, sim, o curso de Pedagogia é ótimo e está desenvolvendo muitas habilidades para minha atuação profissional. (A1).

Tenho uma tia que é professora. Nós conversamos muito sobre educação. Eu também gosto muito de crianças e não quero parar de estudar. Adoro ensinar e tenho primas que estudam no 5º ano e eu ensino as tarefas escolares e me sinto uma professora. (A2).

A influência dos pais também ocorre, conforme a fala dos entrevistados abaixo:

Resolvi fazer o curso de Pedagogia devido à influência da minha mãe. Acredito que, por não ter tido a oportunidade de estudar, sempre tentou influenciar minha escolha, até que resolvi. (A4).

Estava indeciso se fazia ou não o curso, mas sempre busco conselhos com meus pais. Foi aí que, depois de uma conversa com eles, decidi, e percebo que fiz uma boa escolha. (C2).

Em relação aos docentes que já atuam no magistério, o ingresso significou, para muitos, a oportunidade de prosseguir os estudos, ascendendo a graus mais elevados de formação, conforme revelam as professoras ouvidas em nossa pesquisa.

Eu não queria fazer vestibular para outra área. Fiz para professora, Pedagogia. (C2). Quando eu fiz magistério só tinha técnico em contabilidade e magistério. Contabilidade eu não queria... Tem muita matemática e tenho dificuldade. Aí optei pelo magistério. (C4).

As afirmações revelam que suas escolhas estiveram diretamente relacionadas às oportunidades de estudo e formação. Foi possível constatar que o magistério representou, para muitas destas profissionais, a alternativa mais atraente para continuar os estudos.

ATRATIVIDADE DOCENTE

Nos últimos anos, a profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação, e alguns estudos revelam a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares nos níveis do ensino fundamental e ensino médio.

A carreira profissional na área da educação, segundo Nacif (1997), pode ser caracterizada pela necessidade de existência de um projeto pessoal e também pela conscientização de que a gestão desse projeto faz parte de sua responsabilidade.

O indivíduo deve pensar estrategicamente sua carreira, como um processo de diferenciação pessoal e um modelo de sucesso profissional, e refletir sobre as possibilidades de crescimento e autorrealização.

Como forma de cristalizar as afirmações acima, pode-se citar Valle (2006), quando se refere às lógicas relacionadas às representações de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção ao mundo do trabalho e, em particular, ao exercício da docência. A autora aponta que as motivações para o magistério estão ligadas a fatores altruístas e também à realização pessoal, a saber: dom e a vocação, amor às crianças, amor ao outro, amor à profissão, amor ao saber e necessidade de conquistar rapidamente certa autonomia financeira. “Somente quis fazer o curso porque observava o amor que minhas professoras tinham quando eu estudava na educação infantil, e quero ser como elas” (A1).

Carvalho (1999) assinala que na virada para o século XX, a concepção pedagógica centrada no desenvolvimento da criança dotada de personalidade aparece acompanhada de um movimento de identificação da docência com a feminilidade, já que a escola passa a ser vista como extensão do lar e da família. O “cuidado” aparece, então, em sua dimensão disciplinadora, na família e na escola. Nessa perspectiva, cabe analisar a visão de uma das alunas sobre a valorização da profissão docente:

Já ouvi professores reclamarem do salário, da falta de valorização do profissional da educação, mas sei que continuam na carreira por amor à profissão. Mas eu quero ser uma ótima professora. O curso nem sempre oferece tudo, depende também do aluno. (C4).

Alguns alunos buscam o curso visando a um futuro próspero na carreira, conforme a fala do aluno C2:

Muitos dos professores da minha cidade já estão velhos de carreira e aposentando, e, observando o mercado de trabalho, outras profissões são complicadas também; alguns formam e ficam desempregados, e na área da educação é mais fácil arrumar emprego. Eu penso, e sempre vejo reportagens [sobre a] falta de professores de diversas disciplinas. (C2).

Dos alunos entrevistados, alguns apontaram razões como “facilidade de acesso”, “gostarem mais da área de humanas”, “questões relativas à empregabilidade”, “conciliar estudo e trabalho”.

Ponto balizador nos depoimentos dos entrevistados, a escolha e a atratividade docente do curso de Pedagogia não ocorreram apenas pelas aptidões naturais, mas por fatores de diversas ordens, dentre os quais se destacam as características socioeconômicas, em especial dos cursos na área de humanas.

Desse modo, discussões sobre a atratividade docente potencializam algumas contradições evidentes sobre o “estar professor” que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Entretanto, atualmente se observa que a procura pela docência vem diminuindo tendencialmente.

CONCEPÇÕES SOBRE PEDAGOGIA

A questão da formação de professores é um enorme desafio para as políticas educacionais, uma vez que as redes de ensino estão em expansão. O curso de Pedagogia, como um dos espaços dessa formação, é definido por uma preparação integradora, que favorece que o futuro profissional desenvolva sua capacidade de aprender e apreender, de buscar informações em fontes diversas e de várias formas. As novas diretrizes para o curso de Pedagogia trouxeram avanços e uma formação mais geral, mas faz-se necessário que a atuação pedagógica compreenda, cada vez mais, o pensar, o refletir, o agir, o transformar, o dar aula, o articular, o direcionar, o coordenar, aspectos que envolvem um universo de conhecimentos, e não uma concepção que se restrinja à formação técnica do profissional.

Sobre estas questões, vale observar as afirmações dos alunos:

Já atuo no campo educacional, mas o curso de Pedagogia vai ajudar a compreender melhor a teoria educacional e também a prática. As matérias contempladas na matriz curricular até o final do curso favorecerão isso. Tenho certeza. (C2).

Comecei o curso meio de brincadeira, mas percebi que não é do jeito que pensava. As aulas trazem bastante teoria, mas temos aulas bastante interessantes e, com certeza, vai ser base para minha atuação como profissional. (A4).

Com base nas afirmações dos alunos entrevistados, é possível afirmar que a Pedagogia torna-se um processo significativo de discussão, que deve nortear a formação e atuação do profissional. Os alunos têm consciência de que o curso oferece embasamento prático e teórico. Não é tão “fácil” quanto alguns pensavam a princípio, pois não oferece somente técnicas e procedimentos para ensinar, mas também cultiva e busca despertá-los para a necessidade de reflexão, de pensar além, de adaptar-se a condições adversas de trabalho, postura essa que é imprescindível para um bom desempenho do pedagogo.

EXPECTATIVAS DIANTE DA MATRIZ CURRICULAR

No que se refere às expectativas dos ingressantes diante da matriz curricular, constatou-se que os doze alunos possuem uma imagem idealizada da profissão docente. Ao analisar as entrevistas, alguns fazem menção ao sonho de ensinar, ao aperfeiçoamento para a carreira; outros buscam procedimentos e uma didática para a prática em sala de aula.

Quando comecei o curso não imaginava o quanto ia contribuir para minha carreira profissional. Hoje, em sala, até aplico coisas que aprendo aqui. (C3).

Sempre sonhei ser professora, por isso fiz o magistério, mas, para mim, ainda era pouco; por isso ingressei no curso. (A1).

O aluno, ao ingressar no curso, não imagina o quanto ele pode contribuir para sua carreira profissional, mas é nesse sentido que o projeto pedagógico do curso (FACULDADE, 2010) foi concebido. Assim, parte-se da compreensão do homem como um ser biológico e social, constituindo o educador como ser “aprendente” e “ensinante” dos diversos saberes matemáticos, históricos, artísticos, corporais, científicos e, sobretudo, dos saberes do mundo e daqueles que edificam o homem como ser participante e comprometido com a transformação de sua comunidade, sendo ela uma instituição escolar ou não.

A realidade educacional hoje é bastante complexa, tendo em vista o grande número de atividades a cargo do professor e as exigências da tecnologia, internet e várias mídias. Em consequência, é difícil para o professor motivar os alunos apenas com giz e lousa. Ele se vê, então, obrigado a recorrer a técnicas e meios adequados e atuais para isso.

Infelizmente, hoje está difícil chamar a atenção das crianças, despertá-las para a aprendizagem. Se não tivermos cartas nas mangas e um bom jogo de cintura em sala não conseguimos nada, mas já aprendi uns truques aqui e sei que ainda têm muito mais. (C4).

Em meio à complexidade do mundo, a profissionalização docente recebe atenção especial de diversos teóricos, como Nóvoa (1995), Perrenoud (2000, 2001, 2002), Tardif

(2002), Pimenta (2002), Alarcão (2003). Esses autores buscam pensar a formação docente focando o conjunto de saberes, habilidades, atitudes e competências, isto é, envolvendo a prática educativa na perspectiva do bom desempenho profissional dos educadores.

O conhecimento oferecido pelo curso refere-se ao conhecimento de substância das disciplinas (conceitos, relações entre eles, princípios, fatos), estrutura sintática (maneiras de a disciplina criar e validar novos conhecimentos, maneiras de pesquisar), conhecimento pedagógico (modo de ensinar a matéria) e conhecimento experiencial (experiência docente vivida e estágio para a prática). Os alunos referem-se ao conteúdo dizendo:

Já nos primeiros dias de aula nos foi apresentado pela coordenadora do curso o que nós íamos ver em termos de matéria até o final do ano e também do curso. A matriz é bem atrativa. Acho que vou gostar. (C3).

Quando vou preencher as fichas sobre a situação dos meus alunos tenho dificuldade, pois não tenho o conhecimento pedagógico, as palavras e conceitos certos. Mas o curso vai oferecer isso, com certeza. (C1).

Os alunos com procedência “C” já trabalham na educação infantil e ensino fundamental e vivem em sua própria formação um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada – saberes que vão sendo construídos e reconstruídos com base na reflexão sobre a prática.

Na concepção de Nóvoa (1995), é importante olhar para o saber da experiência como fator preponderante na formação do professor. Para o autor, não é pelo acúmulo de cursos ou de técnicas que se consegue formar o professor, mas por uma “reflexividade crítica sobre as práticas realizadas” (1995, p. 25).

Todos os alunos participantes da entrevista demonstram grandes expectativas com relação ao curso. No entanto, mesmo diante do oferecimento de disciplinas, oficinas, cursos, tutoriais, estudos dirigidos, entre outros, alguns dos alunos entrevistados demonstraram dificuldades na aprendizagem e ainda não têm disponibilidade de horas semanais para estudos, como mostram os relatos abaixo:

Não tenho tempo de estudar porque trabalho a semana toda; o tempo que tenho para estudar é no ônibus, durante o percurso para a faculdade, e, mesmo assim, nem sempre estudo, pois, muitas vezes, estou super cansada, e se for estudar vou dormir; por isso que minhas notas não são boas. Mas não desisto do que quero, quando consigo estudar no ônibus estudo parte do caminho. (A1).

Entende-se que, para atender à proposta do curso de Pedagogia conforme a matriz curricular apresentada, o aluno necessitará adquirir conhecimentos pedagógicos bem como aprender a socializá-los, favorecendo momentos de prática pedagógica e possibilitando uma formação com excelência.

Diante do exposto, é possível dizer que a pesquisa demonstrou que a escolha pelo curso de Pedagogia trouxe (e ainda traz) para os alunos entrevistados certa indefinição, pois eles se veem cercados de questionamentos como: “Será que escolhi o curso certo?”, “Conseguirei emprego e sucesso na carreira profissional?”

Essas dúvidas também são resultantes do fato de que, na atualidade, a sociedade cobra dos profissionais diversos conhecimentos e competências para sua inserção no mundo do trabalho.

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (PERRENOUD; MAGNE, 1999, p. 12).

Cada vez mais a sociedade cobra os profissionais da educação. Os alunos participantes da pesquisa estão bastante conscientes da necessidade de uma melhor preparação, buscando uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida, para o mercado de trabalho. “A corrida aos diplomas perde sua pertinência junto com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores” (PERRENOUD; MAGNE, 1999, p. 15).

Nota-se, pois, que os alunos ingressantes devem ser motivados para não desanimarem com as injustiças sociais, e cabe ao curso favorecer orientações dessa natureza desde o início do processo de formação.

A construção social de uma carreira de sucesso pode passar aos discentes a ideia de que esse percurso deve ser totalmente individualizado (TARTUCE, 2007). O ensino, hoje, é trabalho conjunto, trabalho de grupo. **É atividade colegiada.** O trabalho docente depende da relação com os alunos e outros professores e realiza-se a partir dela. Essas impressões manifestam-se nas representações dos alunos pesquisados, em suas experiências em sala de aula, pois, muitas vezes, os próprios colegas têm uma imagem negativa da profissão pela qual optaram:

Alguns colegas têm vergonha de contar que fazem o curso de Pedagogia em função do salário. Existe uma discriminação na própria faculdade. Sentimos que outros cursos são mais privilegiados; não sei se é porque é um curso mais barato. (A4).

São essas afirmações negativas que afastam os alunos da escolha da docência, mas, em contrapartida, situações positivas colaboram para que o aluno pense em ser professor.

Partindo-se do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem e por competências adquiridas ao longo do processo de formação, antes de inserir os educadores em atividades pedagógicas relativas ao processo ensino-aprendizagem, segundo, devem ser desenvolvidas competências diversas, as quais devem ser adequadas ao fim a que se destinam (Perrenoud e Magne, 1999),.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a formação do professor sofreu reformulações e vem sendo tema de diversos estudos. As políticas educacionais concretizadas na legislação atual e nos documentos oficiais, nos diversos níveis, propõem um repensar da prática docente que vai desde a reflexão sobre sua concepção e significado até as particularidades do exercício docente.

Essa preocupação resulta, dentre outros fatores, do fato de que os parâmetros até então vigentes parecem não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, visto que são frequentes as discordâncias, críticas e reflexões em torno da formação e atuação docente. Além disso, intriga e preocupa a procura cada vez menor pelos cursos de licenciatura, o que permite vislumbrar uma escassez de profissionais já nos dias de hoje, situação que poderá se agravar.

A compreensão das representações sociais dos alunos sobre o curso de Pedagogia e a profissão docente é, portanto, de suma importância, uma vez que permite aos professores entender atitudes e posturas dos discentes e, assim, efetivar ações para adequar o ensino ao aluno e à realidade presente, buscando sanar deficiências e valorizar habilidades.

Fica evidente, portanto, que as representações sociais têm papel significativo na concretização das finalidades postas pela sociedade à educação ao possibilitar melhor formação do profissional, desde que permita organizar e compreender as origens, aspirações, crenças, atitudes e opiniões dos alunos para trabalhá-las.

As análises contribuíram para o entendimento das expectativas dos alunos ingressantes e indicaram a necessidade de reestruturação do projeto pedagógico. Contudo, o que mais chamou atenção foi a nobreza e o valor que os estudantes atribuem à carreira docente, apesar do reconhecimento que, muitas vezes, o professor não encontra e pela falta de consciência de compromisso no trabalho. Não deixaram, porém, de enxergar possibilidades na carreira profissional, acreditando na escolha que fizeram.

Conclui-se que essa consciência e a consequente reestruturação no curso de Pedagogia poderão oferecer melhor formação profissional. Espera-se que, de alguma forma, as reflexões aqui apresentadas fomentem o desenvolvimento de competências mínimas para a melhoria da prática educativa na perspectiva reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões de nossa época.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 115-116.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

FACULDADE ALDETE MARIA ALVES. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Iturama, 2010. (Não publicado.)

FLATH, E.; MOSCOVICI, S. Social representation. In: HARRÉ, R.; LAMB, R. (Eds.). **The dictionary of personality and social psychology**. London: Basil Blackwell Publisher, 1983. p. 26-28.

FURLANI, L. T. M. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001. p. 321-341.

GUIMARÃES, C. M. **Representações sociais e formação do professor pré-escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.

HOLLANDA, M. P. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária, 2001. p. 450-463.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos sobre representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de conhecimento de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan.-abr. 2007.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 97-99.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NACIF, R. C. **A carreira profissional como um fato individual**: um estudo empírico. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, São Paulo.

- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.
- PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, J. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POZO, I. J. Mudança decorrente da mudança de rumo a uma nova concepção da mudança conceitual na construção do conhecimento científico. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1997.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 157-158.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Wisdom, time and learning of their work by teachers. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARTUCE, G. L. B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.
- VALLE, I. R. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

Submetido em: 2-10-2014

Aceito em: 4-5-2015