

<https://doi.org/10.1590/198053145675>

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: PRIORIDADE POLÍTICA, TENSÃO OU INCERTEZA?

Romilda Teodora Ens^I
Marciele Stiegler Ribas^{II}
José Luis de Oliveira^{III}
Rui Trindade^{IV}

Resumo

O artigo objetiva analisar as representações de formandos do curso de Pedagogia sobre valorização de professores. Na primeira parte, trazemos uma reflexão sobre a valorização do professor nas políticas educacionais a partir da descrição da profissão docente no Brasil e sua “instabilidade”, tomando a ideologia política como “constantes sociais”. Na segunda, estudamos a Teoria das Representações Sociais e a compreensão das políticas educacionais, a partir da Teoria do Núcleo Central para apreender como estão estruturadas as representações sociais dos formandos de um curso de Pedagogia sobre a valorização do professor. Na sequência, traçamos os caminhos da pesquisa e, por meio das análises prototípicas, estudamos as representações sociais emergidas desses estudantes.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • VALORIZAÇÃO DOCENTE

TEACHER'S APPRECIATION: POLITICAL PRIORITY, TENSION OR UNCERTAINTY?

Abstract

The article aims to analyze the representations of teacher appreciation by senior Pedagogy students. In the first part, we reflect on teacher appreciation in educational policies, based on the description of the teaching profession in Brazil and its “instability”, taking the political ideology as a “social constant”. In the second part, we use the Theory of Social Representations and the understanding of educational policies, from the Core Nucleus Theory, in order to understand how the social representations of senior Pedagogy students on teacher appreciation are structured. Finally, we traced the research paths and, through prototypical analyzes, we studied the social representations of these students.

EDUCATIONAL POLICIES • SOCIAL REPRESENTATIONS • TEACHER APPRECIATION

^I Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3316-1014>; romilda.ens@gmail.com

^{II} Centro Universitário UniSociesc e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5806-9129>; marci.stiegler.ribas@gmail.com

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2331-6684>; jose Luisctba@yahoo.com.br

^{IV} Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-8740-5382>; trindade@fpce.up.pt

VALORISATION DE L'ENSEIGNANT: PRIORITÉ POLITIQUE, TENSION OU INCERTITUDE?

Résumé

Le but de cet article c'est d'analyser les représentations qui ont les concluants du cours de pédagogie sur la valorisation des enseignants. Dans la première partie nous présentons une réflexion sur la valorisation de l'enseignant dans les politiques éducatives à partir de la description de la profession enseignante au Brésil et son "instabilité" où les idéologies politiques sont prises en tant que "constantes sociales". Dans la deuxième partie, nous étudions la Théorie des Représentations Sociales et la compréhension des politiques éducatives, à partir de la Théorie du Noyau Central à fin de saisir comment sont structurées les représentations sociales des concluants d'un cours de Pédagogie a propos de la valorisation de l'enseignant. Ensuite nous cherchons a retracer les chemins de la recherche et par le biais des analyses proptotypiques nous étudions les représentations sociales des étudiants.

POLITIQUES ÉDUCATIVES • REPRÉSENTATIONS SOCIALES • APPRÉCIATION DES ENSEIGNANTS

VALORIZACIÓN DEL PROFESOR: PRIORIDAD POLÍTICA, TENSIÓN O INCERTIDUMBRE?

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar las representaciones de los estudiantes de último año del curso de Pedagogía sobre la valorización de los docentes. En la primera parte, traemos una reflexión sobre la valorización del profesor en las políticas educativas a partir de la descripción de la profesión docente en Brasil y su "inestabilidad", tomando la ideología política como "constantes sociales". En el segundo, estudiamos la Teoría de las Representaciones Sociales y la comprensión de las políticas educativas, a partir de la Teoría del Núcleo Central para comprender cómo se estructuran las representaciones sociales de los estudiantes de último año de un curso de Pedagogía sobre la valorización del docente. A continuación, trazamos los caminos de la investigación y, a través de análisis prototípicos, estudiamos las representaciones sociales surgidas de estos estudiantes.

POLÍTICAS EDUCATIVAS • REPRESENTACIONES SOCIALES • VALORIZACIÓN DOCENTE

N O PERÍODO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA A DOCÊNCIA, ALÉM DAS APRENDIZAGENS

exigidas ao longo do curso, os estudantes também lidam com tensões, dilemas, angústias, anseios e incertezas em relação a ser professor. As expectativas para colocar em prática os saberes construídos no espaço/tempo dessa formação são muitas, embora alguns já estejam inseridos no contexto escolar, como trabalhadores da educação, por meio de estágios remunerados ou realizando o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). O fato é que, quando os estudantes estão concluindo o curso, distintas expectativas voltadas à profissão docente emergem. Entre elas, tomam forma aquelas relacionadas à aprovação em concursos públicos e/ou admissão em instituições privadas, uma vez que, com a conclusão do curso, esses alunos passam a ser considerados profissionais da educação.

Entre as inseguranças relativas ao ingresso no mercado de trabalho para o exercício da docência, a questão da valorização profissional é uma das predominantes. Tal situação pode ser explicada pelo fato de que, como ressaltam Nosella e Buffa (2005, p. 15), embora os professores sejam indispensáveis, eles são “transformados sempre em vilões, incompetentes e culpados [...]”. Em suma, os profissionais da linha de frente do processo educativo real ocupam o último degrau na hierarquia do processo educativo”.

Em face do atual contexto de crescente desvalorização da profissão docente no Brasil, iniciando pela salarial, como comprovam pesquisas de Gatti e Barretto (2009)

e Alves e Pinto (2011), numa sociedade sob a lógica capitalista, professores com ensino superior recebem rendimento inferior ao de outras profissões, com mesmo nível acadêmico de formação. Além disso, a legislação educacional relacionada a essas formações atende a orientações de organizações internacionais. Sublinhamos as palavras de Alves e Pinto (2011, p. 622-623), que se apoiam em Alves e Soares (2009¹): “educação numa sociedade capitalista é o elemento chave da qualificação para o trabalho (ou o pré-requisito para as ocupações com maior prestígio) e a renda é consequência, ou seja, formação e remuneração são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo”. São incertezas ocasionadas pela não atratividade à carreira docente e pelo desprestígio de ser professor que levam os estudantes de ensino médio, segundo Gatti *et al.* (2010), a associarem ser professor na educação básica ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro. Ou, como apontam Ens *et al.* (2018), em pesquisa sobre o futuro de licenciandos, de que estes não projetam um futuro profissional promissor relacionado à profissão para a qual estão sendo formados.

São projeções que evidenciam o quadro de descontentamento e desestímulo em que se encontra boa parte dos professores, o que pode ser comprovado socialmente pelas frequentes e necessárias reivindicações de investimentos na educação para melhores salários, ampliação e manutenção de direitos conquistados e condições adequadas de trabalho. Esse contexto de desconforto e desprestígio social da profissão docente desenha o quadro geral de “mal-estar” a que fez referência Esteves (1999). Situação essa que historicamente acompanha o professor e, a julgar pelas políticas educacionais neoliberais, atualmente tende a se intensificar.

Diante dessa conjuntura de crescente desvalorização da profissão docente, buscamos investigar as representações sociais de estudantes, alguns inseridos no contexto de formação e outros já na prática docente, a fim de identificar os elementos constitutivos dessas representações em relação à “valorização do professor”. Elegemos como objetivo analisar essas representações sociais de formandos do curso de Pedagogia, utilizando a metodologia de abordagem qualitativa e como aporte teórico-metodológico a Teoria do Núcleo Central, de Abric, no que esta se articula à Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, tendo por foco a valorização do professor nas políticas educacionais brasileiras.

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Refletir sobre a valorização da profissão docente no Brasil é o desafio que propomos para este estudo. Isso porque não nos restam dúvidas de que a característica definidora da carreira do professor nos dias atuais, sem dúvida, é a da instabilidade. Tal marca refere a valorização do “ser professor” e tem na ideologia política

1 ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.

sua macrorregulação,² a qual funciona, conforme afirma Campos (2003), apoiado em Doise (1993³), como uma das constantes sociais em que se ancoram as representações sociais (RS).

A ideologia, segundo Guareschi (2000, p. 43), pode ser definida ao menos sob quatro acepções diferentes: cosmovisão do mundo, porém estática; enganadora e mistificadora; conjunto de formas simbólicas que servem para criar ou manter as relações sociais; e conjunto de formas simbólicas que servem para criar, ou reproduzir, relações assimétricas, desiguais de dominação. O autor explica que as duas últimas acepções de ideologia se aproximam da noção de representações sociais, porém não apresentam uma dimensão negativa ou pejorativa.

Com base nos sentidos dessas concepções, podemos supor que mudanças decorrentes do mundo social, político e economicamente globalizado potencializam e alteram, por vezes, a dinâmica social. É nesse sentido que Gimeno Sacristán (2003, p. 50) concebe a globalização como “fenômenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho” e, por consequência, a carreira docente.

Dito isso, é evidente que, se a vida social vem sendo perpassada e organizada por vários e instáveis referenciais, seja legítimo defendermos que ocorra o mesmo na escola – embora seja certo que a educação é algo a que não se pode remeter à formação recebida unicamente nesse espaço/tempo. Conforme Ens e Donato (2011, p. 79):

As transformações que invadem os muros da escola parecem estar ancoradas nas mudanças, em sua grande maioria não planejadas, da sociedade contemporânea. São transformações que interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor, bem como na maneira como os alunos e professores aprendem.

Em relação à instabilidade da carreira docente, essa ocorre pelo fato de a educação no Brasil, atualmente, estar imbricada em constantes processos de mudança que, conforme lembra Abdalla (2015, p. 191), são históricos e não se deram por “decretos, normas e portarias. [eles foram] processuais”, constituíram-se “no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer)”.

Sob essa perspectiva, é preciso reconhecer que a legislação educacional brasileira não demonstra uma dinâmica previsível, por ser dependente de uma política internacional, em que os processos e dinâmicas situacionais/locais são ignorados ou rebaixados para um plano inferior. Os ideários que trespassam as

² Ressaltamos aqui, entre as macrorregulações, as intervenções governamentais.

³ DOISE, W. *Logiques sociales dans le raisonnement*. Paris: Delachaux et Niestl, 1993.

políticas públicas, entre elas as educacionais, estiveram ancorados em “argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia”, nos anos 1990, como indicam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428). Ao final do século XX, prosseguem as autoras apoiadas em estudos realizados em documentos do World Bank (2000⁴), evidenciou-se “uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Além de ser possível constatar em nível global a crescente homogeneização das políticas educacionais e de seu alinhamento às necessidades do setor empresarial, por seu turno os documentos produzidos pelos órgãos oficiais afirmam estarem voltados para soluções dos problemas diagnosticados, cujas incógnitas desde sempre permanecem ignoradas. As problemáticas decorrentes desse descompasso levam a que o processo educativo pareça tarefa quase impraticável, por exemplo, na medida em que o transcurso do exercício da profissão docente atual é tangenciado mutuamente pelas decorrências de um “processo de alargamento do conceito de docência e gestão e a *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por consequência, pode levar à desintelectualização do professor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 185).

Há que se analisar e compreender a situação em que se encontram os professores no Brasil, sob o marco das reformas do Estado implementadas desde a segunda metade do século passado, em particular após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 – e legislações decorrentes (BRASIL, 1988, 1996). É nesse ordenamento jurídico que se estabelecem as bases atuais para a definição das políticas educacionais e, em especial, para a formação e valorização do professor.

Por um lado, a Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, contempla aspectos relativos à valorização do trabalhador docente ao estabelecer a:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

Por outro, a LDB n. 9.394/1996, de modo a assegurar o que foi estabelecido pela Constituição Federal, define, em seu artigo 67 e legislação complementar,

4 WORLD BANK. Educational change in Latin America and the Caribbean. World Bank: SHD. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso em: 23 set. 2000.

como os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Regulamentações como essas têm definido nos últimos anos as reformas e/ou políticas educativas no âmbito nacional, seguindo orientações das organizações multilaterais, as quais substituíram entre seus objetivos a eficiência e a eficácia em seus documentos por um discurso humanitário. Com essa direção, as constantes sociais traduzidas nas legislações passaram a tratar a formação do professor como único elemento necessário à valorização profissional.

No Brasil, por decorrência, foi criado, em 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b) e sua complementação, bem como o Decreto n. 6.094/2007, o qual dispõe sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a).

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essa resolução, em seu capítulo VII, trata da valorização dos profissionais do magistério. Desse capítulo e seus respectivos artigos, incisos e parágrafos, destacamos:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC⁵ da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015)

O uso recorrente do termo “formação”, presente nas legislações educacionais para salientarem uma das dimensões da valorização do professor, tende a responsabilizar o próprio docente por sua formação e pela própria (des) valorização. Isso porque pensar a educação exige possibilitar aos professores o acesso ao capital cultural, em seu estado institucionalizado, já que muitos não possuem o capital cultural em seu estado incorporado, ou seja, próprio do seu

5 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

habitus,⁶ adquirido no meio familiar, devido a que este “depende, principalmente, do capital incorporado pelo conjunto da família” (BOURDIEU, 2013a, p. 84).

A aquisição desse capital em seu estado incorporado ocorre desde a mais tenra idade, assimilado de forma inconsciente, uma vez que é transmitido de maneira natural. Na classe dominante, pode ser entendido como um privilégio, por mesmo em situações informais propiciar uma educação diferenciada, porque valorizada socialmente e reconhecida pela escola. Assim, desde cedo, é potencializada socialmente a qualidade de contato com o ambiente escolar, com livros, línguas estrangeiras, etc.

Por seu turno, o capital cultural em seu estado institucionalizado se relaciona à obtenção do diploma, na medida em que o indivíduo obtenha um “reconhecimento institucional”, permitindo a “comparação entre os diplomados e, até mesmo sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*)” (BOURDIEU, 2013a, p. 87, grifo do autor). Sabemos que o capital cultural institucionalizado dificilmente suprirá a falta do capital cultural em seu estado incorporado, uma vez que a maioria dos professores tem sua origem nas classes sociais desfavorecidas, desprovidas do capital cultural incorporado valorizado pelas instituições escolares. Aspecto esse apontado por Gatti e Barretto (2009, p. 15), em pesquisa que destaca quem são os estudantes de licenciatura no Brasil.

[...] trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo background cultural dos estudantes.

Portanto, não basta tratar a valorização do professor apenas a partir da sua formação. Elementos como formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, entre outros, são fatores a serem considerados na “valorização dos profissionais da educação”, como ressaltado no eixo VI do documento/referência da Conferência Nacional de Educação de 2014 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 63-82), objeto de mobilização e debate dos professores. Isso passou a integrar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em seu artigo 2º, inciso IX, metas 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias no que tratam da valorização do profissional docente (Quadro 1).

⁶ “O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir” (BOURDIEU, 2013b, p. 125).

QUADRO 1**PRINCIPAIS AÇÕES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)/LEI N. 13.005/2014, EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

META	AÇÃO PREVISTA	PRAZO DE CUMPRIMENTO	ABRANGÊNCIA	DIAGNÓSTICO DO OBSERVATÓRIO PNE-2016
15	Política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Após um ano de vigência do PNE	100% dos professores da educação básica	- Professores da educação básica com curso superior: 77,5%. - Professores dos anos finais do ensino fundamental com formação superior na área em que lecionam: 44,6%. - Professores do ensino médio com formação superior na área em que lecionam: 54,9%.
16	Formação de professores da educação básica, em nível de pós-graduação.	Até o último ano de vigência do PNE (2024)	50% dos profissionais	Professores da educação básica com pós-graduação: 34,6%.
	Formação continuada em sua área de atuação.		100% dos profissionais	Professores da educação básica com formação continuada: 33,3%.
7	Equiparação de rendimento médio dos(as) profissionais da educação básica ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente.	Até o final do sexto ano de vigência deste PNE (2020).	100% dos profissionais	Rendimento médio dos professores de educação básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade: 52,5%.
18	Existência de plano de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional (PSNP).	Até dois anos de vigência do PNE (2016)	100% dos profissionais	Não há indicador para o acompanhamento da meta.

Fonte: Elaborado com base no PNE (BRASIL, 2014) e Observatório do PNE.

Embora o PNE (BRASIL, 2014) aponte para medidas promissoras de valorização dos profissionais da educação, por si só, enquanto texto, não garante seu cumprimento. Para tal, faz-se necessária a conjugação de diversos fatores, entre os quais se destacam: vontade política na perspectiva de gerar novas ações e formulações legislativas para ampliar a valorização e a formação profissional desejada; maiores investimentos na educação; além de abrir, cada vez mais, as possibilidades de participação das comunidades escolares e da sociedade em geral para a formulação dos encaminhamentos necessários e monitoramento das ações previstas.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao formular a Teoria das Representações Sociais (TRS), na década de 1960, Serge Moscovici (2003) articulou a psicologia com a sociologia, situando a sua teoria na psicologia social. Partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2003, p. 79) considerou que, para a constituição de uma representação social, além do fator coletivo, há o individual, na medida em que

[...] toma, como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo [foi] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade.

Porquanto, “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Moscovici (2003, p. 184) esclarece que “uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas – o que é invisível ou está ausente dessas coisas”. De acordo com o autor, a principal função das representações é “tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54), se constituindo e se fazendo presentes nos processos de comunicação. Conforme esclarece Jovchelovitch (2002, p. 80), “as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos”.

Na discussão de como fazer a análise das representações sociais, Jovchelovitch (2002, p. 81) explica que essa “deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente se engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos [...] são processos de mediação social”.

Sobre os processos de mediação social, a autora afirma que, na comunicação, ocorre a

[...] mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo. (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 81)

Sob essas perspectivas, pode-se entender que a valorização do professor é permeada por processos de mediação social, visto que seu trabalho envolve dar sentido e significado ao que faz no espaço/tempo da escola.

Para explicar o surgimento das representações sociais (RS), Moscovici (1978, 2003) propôs dois processos responsáveis pela representação de um objeto, rotulando-os de ancoragem e objetivação, que estão interligados na constituição de uma representação, o que significa que um depende do outro para gerar ou mesmo reproduzir representações. A relação desses dois processos é assim explicada por Moscovici (1978, p. 176):

[...] a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social [e] a amarração [ancoragem] permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem.

No entanto, para analisar representações sociais, é necessário ir além da simples constatação, pois elas, segundo Marková (2017, p. 363), por serem produzidas em “interações heterogêneas entre os grupos e seus contextos específicos, produzem uma variedade de estilos de pensamento e comunicação, alguns baseados em consenso, outros em dissenso e contradição”. Uma representação social, prossegue a autora, “pressupõe a transformação de um tipo de conhecimento em outro; e a transformação de vários tipos de conhecimento é pertinente a condições sócio-históricas e culturais específicas”.

É por isso que, ao ultrapassarmos o nível de constatação, diz Alves-Mazzotti (2008, p. 20), “sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos”, buscamos compreender como e por que as “percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas”, ao que nos perguntamos: qual é a representação sobre valorização do professor? A quem interessa essa representação? Cientes de que elas, ao serem produzidas, segundo essa autora, “recorrem aos sistemas de significados socialmente enraizados e partilhados”, apropriados psicossocialmente pelos indivíduos e/ou grupos, em função das constantes sociais.

Isso posto, constatamos ser difícil, pelas constantes sociais em que se ancoram, que as representações, por estarem em meio a um jogo de forças emanadas de relações múltiplas do poder econômico e político, levem classes sociais e organizações da sociedade civil a perceberem e valorizarem isto ou aquilo. Como assinala Jodelet (2001, p. 21), a representação social 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”. Logo, as representações sociais,

[...] enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Assim sendo, consideramos o aporte teórico da TRS profícuo para interpretarmos as RS de formandos de Pedagogia acerca da valorização docente. Por meio da apreensão dessas representações, esperamos superar a constatação e compreender, pelo menos em parte, como e porque as percepções, atitudes e

expectativas sobre valorização docente foram construídas e reguladas pelas políticas educacionais decorrentes da Lei n. 9.394/1996. Destacamos, nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, que define como um dos princípios da educação “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006 (BRASIL, 2006).

Para a apreensão dos elementos constitutivos das representações sociais, ultrapassando a constatação imediata, faremos uso de “um olhar psicossocial”, tendo por apoio a Teoria do Núcleo Central (TNC), de Abric (2001), visto ter por base a teoria de Moscovici, expandindo-a para possibilitar uma análise estrutural profícua.

A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL: UMA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A proposta da TNC, de Abric, é a de compreender como as representações sociais são organizadas internamente, identificando os elementos que integram o sistema central e o periférico, sendo, por isso, uma abordagem estrutural. Nesse sentido, segundo Abric (2000, p. 36), “O jogo e a interação entre sistema central e periférico aparecem como elementos fundamentais na atualização, evolução e transformação das representações”.

A teoria proposta por Jean-Claude Abric (TNC) é uma abordagem estrutural da TRS, que permite desvelar os conteúdos de uma representação e de como esses se organizam. Nas palavras do próprio autor, sua teoria propõe que

[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação (ABRIC, 2000, p. 31),

sendo que o núcleo central

[...] é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. (ABRIC, 2000, p. 31)

As principais funções desse núcleo, segundo Abric (2000), são as funções geradora e organizadora. A primeira dá sentido aos outros elementos que constituem a representação. Pela segunda, os demais elementos que compõem a representação se relacionam, adquirem sentido e são estabilizados. Desse modo, o núcleo central (NC) revela sua dimensão qualitativa, uma vez que “não é a

presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). O autor esclarece, ainda, que “é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações” (ABRIC, 2000, p. 31).

A organização interna de determinada representação se constitui de elementos centrais e periféricos. Em qualquer RS, além do sistema central/núcleo, há um sistema periférico, que congrega os seus demais elementos. Por estarem em torno do NC, os elementos do sistema periférico “constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31).

Tendo por base a TNC de Abric, buscamos apreender como estão estruturadas as representações sociais dos formandos de um curso de Pedagogia sobre a valorização do professor. Isso posto, no próximo item, apresentamos os caminhos da pesquisa.

CAMINHOS DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Na produção dos dados privilegamos a utilização da técnica de associação livre, com 28 estudantes formandos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade do Estado do Paraná. O teste, de acordo com Nascimento-Sehub e Camargo (2000, p. 296), “consiste em uma análise lexicográfica, na qual o índice empírico: ‘palavra’ corresponde ao ‘indicador’ elemento de uma representação social”.

Foi solicitado aos estudantes que, a partir do indutor “valorização do professor”, escrevessem cinco palavras relacionadas que lhes viessem de imediato à mente e, em seguida, as classificassem, por ordem de importância, e justificassem a escolha da palavra mais importante.

As respostas ao indutor (139), após lematizadas, foram processadas no *software* EVOC, versão 2000.

Além da evocação, os estudantes responderam a um questionário de perfil, pelo qual foi confirmada a feminização do magistério, pois dos 28 estudantes 26 eram do sexo feminino. Quanto à idade, 16 estudantes tinham entre 20 e 25 anos, quatro entre 26 e 30 anos, quatro de 31 a 35 anos, três entre 36 e 40 anos e um com idade entre 41 e 45 anos.

A maioria dos formandos (22) já atuava na educação básica. Entre esses, nove na educação infantil, 12 nos anos iniciais do ensino fundamental e um em todas as etapas, pois realizava monitoria de alunos. Concernente ao vínculo empregatício, cinco estudantes dispunham de contrato de trabalho e 14 eram estagiários. Os outros três usufruíam de bolsa Pibid.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE PROTOTÍPICA

Na conferência dos protocolos usados para os estudantes – 28 responderem ao teste de associação de palavras –, constatamos que esses registraram no mínimo quatro das cinco palavras solicitadas. Do total de vocábulos verificados (139), apenas dois foram modificados: “remuneração” por “salário” e “formação continuada” por “formação”. O *corpus* para a análise constou de 52 palavras diferentes.

Tradicionalmente, conforme indicam Wachelke e Wolter (2011), investigações, para saber quais os elementos e como eles se estruturam em uma dada RS recorrem, ao *software* EVOC como recurso para verificar o modo de estruturação dos elementos de uma RS, visto que “A estrutura de uma RS demanda a identificação do núcleo central” (ROUQUETTE; RATEAU, 1998⁷, *apud* WACHELKE, 2008, p. 115).

Com base na Teoria do Núcleo Central, de Abric, identificamos, com auxílio do *software* EVOC (versão 2000), os elementos que possivelmente compõem as representações sociais dos formandos de Pedagogia concernentes ao indutor proposto “valorização do professor”. O Quadro 2 sintetiza os resultados de um dos programas (*Rangfrq*) desse *software*, nas duas situações de resposta ao teste (evocação inicial – OME; hierarquização das próprias respostas – OMI).

De pronto, verificamos que apenas seis dos 139 vocábulos evocados pelos estudantes atenderam aos critérios de corte adotados neste trabalho para rodar o *Rangfrq*,⁸ isto é, 6 de frequência mínima (*f*) e ordem média (OM) 3. A análise prototípica expressa no Quadro 2 demonstra que três elementos (*formação*, *respeito* e *reconhecimento*) ocupam os mesmos quadrantes, nas duas situações (evocação inicial – OME; hierarquização – OMI), sendo os dois primeiros no 1º quadrante e o último – *reconhecimento* –, no 3º quadrante.

Pelas respostas dos estudantes, o provável núcleo central da RS “valorização do professor” é constituído pelos elementos *formação* e *respeito*, pois são os que permaneceram no 1º quadrante na situação da hierarquização (OMI). No núcleo central, situam-se os elementos de maior significação simbólica, ou seja, evocados prontamente pela maioria e com OM inferior a três. Esses elementos/conteúdos são os mais rígidos, difíceis de serem transformados, visto que, segundo Abric (2000, p. 33), definem “os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações”.

7 ROUQUETTE, M.-L.; RATEAU, P. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: PUG, 1998.

8 Para decidirmos os pontos de corte (frequência mínima = 6 e OM = 3): sendo 28 o total de participantes, 20% deles = 5,6. Logo a frequência intermediária – a que aparece no Quadro 2 na coluna “pontos de corte” – ficou 12.

QUADRO 2

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESTRUTURA E ORGANIZAM A RS DOS ESTUDANTES SOBRE “VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR” POR SITUAÇÃO DE RESPOSTA (EVOCAÇÃO INICIAL - OME; HIERARQUIZAÇÃO - OMI)

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS/ELEMENTOS	OME		OMI	
		F	OM	F	OM
Freq >= 12 OM < 3	1º quadrante - provável núcleo central				
	Formação	17	2,941	20	2,850
	Respeito	21	1,667	21	1,952
	Salário	19	2,421		
Freq >= 12 OM < 3	2º quadrante - 1ª periferia				
	Salário			19	3,368
Freq < 12 OM >= 3	3º quadrante - zona de contraste				
	Dignidade			6	2,500
	Reconhecimento	10	2,500	10	1,600
Freq < 12 OM >= 3	4º quadrante - 2ª periferia				
	Dignidade	6	4,000		

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados gerados pelo EVOC 2000.

Ao observarmos o quadro de quatro casas, as palavras que constituem o provável núcleo central (vide OMI no Quadro 2), de acordo com a ordem média de evocação, são *respeito* e *formação*, sendo que a primeira aparece com a maior frequência (21). O elemento *formação* foi o que obteve maior OM (2,850), nesse quadrante.

Os participantes demonstram que a palavra *respeito*, ao ser hierarquizada, assume o sentido da valorização profissional, conforme é evidente nos relatos:

Acredito que quando você valoriza o trabalho de alguém o respeito está em primeiro lugar, o valor está no respeito como pessoa e profissional. (Formando 16)

O respeito é essencial nas relações humanas, sendo o que considero o primeiro passo para que se consiga a valorização profissional. (Formando 20)

O respeito é necessário em qualquer profissão e na área da educação é preciso resgatar a valorização do professor para que a sociedade perceba a importância deste profissional. (Formando 28)

Outro elemento acerca da valorização profissional, *salário* foi apontado por 19 participantes, com grau de significação (2,421), na situação de evocação inicial (OME), porém, na situação OMI de hierarquização, situou-se na 1ª periferia (f 19, OM=3,368). A saliência desse vocábulo, na dimensão profissional e pessoal, evidencia-se no relato do formando 8: “O professor, por ter o papel de

formador cidadão, é considerável que ele tenha um ótimo salário, pois formar não é tarefa fácil”.

Ainda que o piso salarial para a profissão seja destaque desde sua inclusão na Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional n. 53/2006, passando a constar como um dos princípios da educação “VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988, 2006), a remuneração adequada para a categoria não é uma realidade. Constatamos que, pelos próprios indicadores do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) em relação à meta 17, embora faltem poucos anos para finalizar o prazo inicialmente previsto (2020) e pela qual está prevista a equiparação do salário dos professores da rede pública com as demais categorias com o mesmo grau de escolaridade, em 2015, apenas 52,5% dos profissionais do magistério tinham equiparação equivalente, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (OBSERVATÓRIO PNE, 2017).

Nesse viés de salário para professores, deparamos no Brasil com uma política considerada fracassada nos Estados Unidos, ditada pela lógica meritocrática, pela qual “bônus” são dados aos professores como compensação pelos baixos salários (OBSERVATÓRIO PNE, 2017). São dispositivos como esses que compõem o cenário neoliberal, atendendo à lógica do mercado, pois se ancoram, segundo Feldfeber (2007, p. 446, tradução nossa) na

[...] redefinição da carreira docente por meio da flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair “os melhores” para a profissão, avaliações baseadas em “regras objetivas”, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional.⁹

Com base nos impactos que as políticas educacionais geram para as interações educativas, podemos dizer que a questão do *reconhecimento* evocada por aproximadamente 36% dos estudantes, porém com o valor simbólico mais alto na OMI (1,600), situado no 3º quadrante, sinaliza que esse tema é importante, do ponto de vista dos participantes, para a valorização do professor e para a sociedade, conforme se evidencia nos depoimentos:

Acredito que o reconhecimento está intrinsecamente ligado a valorização do professor, pois na visão de muitos, qualquer pessoa pode ser professor. Diante disto a desvalorização da

⁹ No original: “redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a ‘los mejores’ a la profesión, evaluación basada en ‘reglas objetivas’, mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional”.

profissão é clara e reafirmada na remuneração do profissional. (Formando 17)

O professor é muito desvalorizado, a comunidade no geral não reconhece o professor como alguém de muita importância para a sociedade. (Formando 26)

Em seu relato, o formando 27 ainda destaca que o reconhecimento se relaciona à adequação das condições de trabalho e à responsabilidade do professor para a formação do cidadão: “Considero que, ao pensar sobre valorização do professor, remete ao reconhecimento da profissão com condições adequadas de trabalho e pela responsabilidade que possui com a formação dos sujeitos”.

Na primeira e segunda periferias e na zona de contraste, situam-se os elementos do sistema periférico. Geralmente, os elementos que compõem esse sistema se relacionam mais às experiências cotidianas dos indivíduos, evidenciando características mais individuais. Entretanto, conforme salienta Abric (2000, p. 34), o sistema periférico não é “um componente menor da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade”. Por conseguinte, ainda nas palavras do autor, o sistema periférico é “um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento”.

Interessante observar que o único elemento presente na 1ª periferia – “salário” ($f = 19$, $OM = 3,368$) – e na situação de OMI, na evocação espontânea ocupou o 1º quadrante.

Para a efetivação do respeito, em relação à formação é fundamental um salário compatível e condições de trabalho. No entanto, ao falarem de formação alguns o fazem de forma isolada, o que é comprovado na argumentação do formando 9 ao afirmar: “O professor precisa ser valorizado no que diz respeito a sua formação, pois necessita estar sempre pesquisando, se atualizando para melhorar a sua prática docente”. Com o mesmo sentido, o formando 12 destaca: “Para uma real valorização do professor é fundamental que se tenha uma boa formação inicial e condições para que sempre esteja se aperfeiçoando, podendo participar de formação continuada”. Por sua vez, o formando 11 ressalta o valor da formação para a identidade profissional: “É de grande importância colocar em primeiro lugar a formação do professor como um profissional da área, pois sua valorização é importante para a própria identidade profissional e pessoal”.

Essas falas evidenciam que as representações desses estudantes, de algum modo, ancoram-se em possíveis efeitos das políticas educacionais, no que definem a formação do professor como solução para a precarização da educação brasileira.

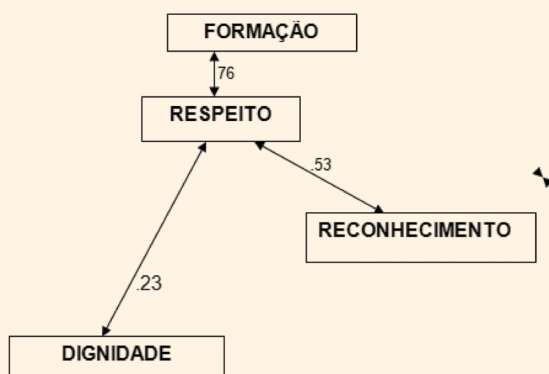
Quanto ao elemento “dignidade”, evocado por seis formandos, apesar de lembrado tardiamente ($OM = 4,000$, na evocação inicial), por conseguinte situado na 2ª periferia, na situação de hierarquização (OMI), ocupou a zona de contraste. Alguns formandos ressaltam a sua importância para a efetivação do respeito,

elemento forte do NC dessa representação. O sentido da argumentação “Só se valoriza o professor quando este ainda tem sua dignidade de pessoa humana respeitada”, do formando 18, alude a essa valoração.

As relações de força entre os elementos da RS “valorização do professor” dos 28 formandos de Pedagogia, verificadas pela análise de similitude (ROUSSIAU, 2002), apontaram que a relação mais forte foi entre *formação* e *respeito* (.76), seguida por *respeito* e *reconhecimento* (.53) e *respeito* e *dignidade* (.23). Na matriz de co-ocorrências, gerada pelo programa AIDECAT do software EVOC, essa mesma força foi identificada entre *dignidade* e *formação*. Em face das regras para montagem da árvore máxima dessas relações (PECORA, 2011), o número de participantes para cálculo¹⁰ foi reduzido para 17 (Figura 1).

Ademais, analisando o contexto de emissão dessas palavras, com auxílio do programa LISTVOC do EVOC (2000), constata-se que o elemento *respeito* hierarquizado como o de maior importância por 21 estudantes, com OM de 2,850, suplantou a relevância atribuída à *formação* ($f = 20$; OM = 2,850). A relevância do elemento *salário*, que na evocação inicial ficou no 1º quadrante ($f = 19$; OM = 2,421), na situação de atribuição de sua importância (OMI) decaiu para a 1ª periferia ($f = 19$; OM = 3,368).

FIGURA 1
ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE



Fonte: Elaboração dos autores.

Assim, nas representações sociais dos estudantes participantes, *formação* não só merece por si *respeito*, quanto o *salário* do professor demonstra ser uma dimensão importante para eles, visto que, quando o salário foi mais valorizado pelos estudantes participantes, isso ocorreu no contexto em que as palavras *respeito* e *formação* foram declinadas em resposta ao indutor “valorização do professor”.

Cientes de que “Devemos ter cuidado para não reificar a descrição e lembrar sempre que é uma descrição, e não uma lista dos constituintes ontológicos

¹⁰ A fórmula para o cálculo da similitude é: E_o/n .

de uma RS” (LAHLOU; ABRIC, 2011, p. 20.7., tradução nossa), as análises apresentadas não se encerram em si mesmas, porque, como explicam esses autores:

[...] de modo geral, qualquer descrição científica é apenas um meio para um fim. [...] Ninguém pode pretender que os mapas sejam os próprios territórios e, nesse sentido, todos os mapas podem ser criticados como arbitrários, aproximados e “falsos”. No entanto, eles continuam úteis. (LAHLOU; ABRIC, 2011, p. 20.6, tradução nossa)¹¹

As significações e sentidos das representações dos estudantes participantes nessa pesquisa revelam, em parte, serem as políticas educacionais macrorreguladoras das expectativas dos formandos sobre valoração do professor e para a ação dos professores. São nessas políticas que se ancoram os recursos utilizados nas formulações das representações desses estudantes, futuros professores, pois, como esclarece Moscovici (2003, p. 221), “nossas ideias, nossas representações, são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos das coletividades às quais pertencemos”.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS...

O cenário construído pelas estratégias e critérios de análise utilizados permite que nele se evidencie que a “formação” exigida para esse profissional merece “respeito”, “reconhecimento” e “salário”, como revela RS sobre “valorização do professor” desses estudantes formandos em Pedagogia. Dimensões essas em conformidade com o sentido da valorização do magistério expresso na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, parágrafo terceiro, do artigo 18:

[...] A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015)

¹¹ No original: “In other words, any scientific description in general is only a means to an end. [...] No one would pretend that the maps are the territories themselves, and in that sense all maps can be criticized as arbitrary, approximate, and ‘false’. However they remain useful”.

Entretanto, sobre a consonância da referida legislação com as RS sobre “valorização do professor” desses formandos, retomamos o diálogo de Moscovici (2003, p. 314) quando, ao explicar a Marková sobre como nasceu a ideia de representações sociais, esclarece ser “difícil saber como uma ideia nasce na mente de alguém”, pois “há sempre uma transfertilização de conjunturas, interesses e intenções”. Ou seja, é no “jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, [...] constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2012, p. 27) que as políticas educacionais são geradas.

Do modo como tais políticas são estabelecidas, o Estado passa a se apresentar, segundo Boneti (2012, p. 27), como um “agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os diversos segmentos sociais”, o que faz parecer ser prioridade política a valorização do professor.

Mas, no bojo dessa política, apesar da indicação do parágrafo terceiro da Resolução CNE/CP n. 1/2017 sobre como o Estado considera a valorização do professor, ainda concordamos com Ball (2002, p. 3) que expressões como “Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade” traduzem o papel das reformas educacionais das últimas décadas, pois elas trouxeram à tona uma nova reestruturação do trabalho do professor, o qual passou a ser entendido como novas formas de trabalho, reveladas significativamente na precarização relativa às condições de trabalho e à valorização, principalmente, salarial do professor.

Nesse sentido, inferimos que as representações desses formandos em Pedagogia sobre valorização do professor não se ancoram apenas em tensões geradas por uma simples transferência das forças sociais, econômicas e políticas, mas também em uma transfertilização conjuntural de diferentes conjuntos de interesses globais ou locais que se entrecruzam com valores, crenças ou padrões de comportamento, culturas de determinados grupos ou indivíduos (FRANKEL, 1987). Tais representações também se traduzem numa esperança e desesperança, como a indicada no depoimento do formando 17: “Acredito que o reconhecimento está intrinsecamente ligado à valorização do professor [...] a desvalorização da profissão é clara e reafirmada na remuneração do profissional”.

Não desconhecemos que a dinâmica da educação brasileira está dominada por tensões e incertezas, o que pode ser observado no interior dos espaços e tempo de formação e de atuação profissional, uma vez que muitos dos formandos do nosso estudo já atuam em escolas. Ao mesmo tempo em que se formam, defendendo a inclusão e a universalização da educação, parecem se perguntar: “como fazer isso?” “Como ensinar e aprender ou aprender e ensinar?” “Como lidar com a desigualdade e com a diversidade?”, entre outras questões.

Quando o professor realiza um trabalho “submetido à lógica do capitalismo e às suas contradições [...] entre a intensificação e a precarização do seu trabalho” (KUENZER, 2011, p. 677-679), encontrará incertezas e tensões. Se, por um lado, as exigências na sua atuação são intensificadas pelos desafios da escola

contemporânea, por outro, a valorização desse profissional parece cada vez mais utópica em termos de salário e reconhecimento político e social.

Esse aspecto é corroborado por Gatti *et al.* (2010), em pesquisa com jovens que cursavam o ensino médio em escolas públicas e privadas, os quais indicam admiração por aqueles que escolhem ser professor, mas consideram essa escolha carregada de sacrifício, pouco valorizada pela sociedade e mal remunerada.

Portanto, para uma verdadeira valorização do professor, é fundamental equacionar problemáticas relativas à remuneração adequada, às condições de trabalho e à formação inicial e continuada desse profissional, que viabilizem o respeito e reconhecimento social desse profissional.

Entretanto, algumas questões se impõem para serem respondidas em futuras pesquisas, por nós ou outros. Entre estas: qual e em que aspectos será dimensionado, pelas políticas públicas, o futuro da profissão docente no Brasil e o que será dos professores? A quem vai favorecer ou prejudicar a formação proposta e conduzida para esses profissionais? Quais princípios ganharão poder e quais serão desconsiderados? Estará essa formação orientada para uma educação integral do ser humano, ou o mercado definitivamente será o regulador principal da educação?

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; BEHRENS, Mariilda Aparecida (org.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPRes, 2015. p. 191-231.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (org.). *Prácticas sociales y representaciones*. Tradução José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France-CCC IFAL, 2001. p. 11-32.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Brasília, v. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/105/113>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BONETTI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. Tradução Albert Stuckenbruck. Revisão técnica Guilherme João de Freitas Teixeira. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 89-141.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2017.

CAMPOS, Pedro Humberto F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, M. C. da S. (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 21-36.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

ENS, Romilda Teodora *et al.* Representações sociais de estudantes de licenciatura: “a corda bamba” do futuro. In: SOUSA, Clarilza Prado de Sousa *et al.* *Qual futuro? Representações sociais de professores, jovens e crianças*. São Paulo: Pontes, 2018. No prelo.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação*: documento – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/imagens/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 9 dez. 2017.

FRANKEL, Boris. *Los utopistas postindustriales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba. S. de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, L. R.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo na contemporaneidade*: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 33-46, 2000.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-88.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

LAHLOU, Saadi; ABRIC, Jean-Claude. What are the “elements” of a representation? *Papers on Social Representations*, v. 20, n. 2, p. 20.1-20.10, 2011. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>. Acesso em: 15 mar. 2012.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 305-388.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO-SEHUB; Clélia Maria; CAMARGO, Brígido. Psicologia social: representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, abr. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Introdução. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (org.). *Os professores não erram*: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2005. p. 13-20.

OBSERVATÓRIO PNE. Valorização do professor: meta 17 do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor>. Acesso em: 1 nov. 2017.

PECORA, Ana Rafaela. *Análise de similitude*. 74 slides. Minicurso realizado na VII JORNADA INTERNACIONAL E V CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Vitória, ES, 2011.

ROUSSIAU, Nicolas. Similitud analysis: a methodology for studying the structure of social representations. *European Review of Applied Psychology*, v. 52, n. 3-4, p. 293-304, 2002.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselaine F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 14 jan. 2016.

WACHELKE, João. Relationship between response evocation rank in social representation associative tasks and personal symbolic value. *International Review of Social Psychology*, v. 21, n. 3, p. 113-126, 2008. Disponível em: http://www.laccos.com.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=5&lang=br. Acesso em: 15 jan. 2018.

WACHELKE, João F. R.; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NOTA: As discussões nas reuniões do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS) da PUCPR impulsionaram, em 2017, a realização do presente artigo, tendo como aporte teórico políticas docentes e representações sociais nas análises de pesquisas em formação de professores. Ao final do ano, realizamos um teste de associação de palavras, a partir do indutor “valorização do professor”, com estudantes de Pedagogia. Adentramos 2018, com trocas entre o professor Rui Trindade e a coordenadora do grupo, no decorrer do seu pós-doutoramento na Universidade do Porto. As trocas no grupo intensificaram-se, após a sistematização dos dados, tendo por base as perspectivas encontradas sobre “valorização do professor” e as de cada um dos autores do texto.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marcele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145675>

Recebido em: 22 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 22 JANEIRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.