



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KAREN ANGÉLICA SEITENFUS

**FUTURO E DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PRESENTISMO**

**CHAPECÓ
2017**

KAREN ANGÉLICA SEITENFUS

**FUTURO E DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PRESENTISMO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª Dra. Maria Helena Cordeiro.

CHAPECÓ
2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Seitenfus, Karen Angélica

FUTURO E DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PRESENTISMO/ Karen Angélica
Seitenfus. -- 2017.

148 f.:il.

Orientadora: Maria Helena Cordeiro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Representações Sociais. 2. Formação de
Professores. 3. Futuro. 4. Projeções de Futuro. 5.
Presentismo. I. Cordeiro, Maria Helena, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

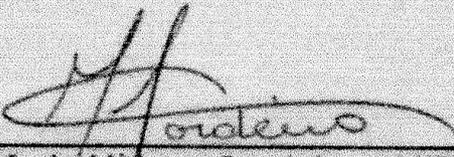
KAREN ANGÉLICA SEITENFUS

**FUTURO E DOCÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PRESENTISMO**

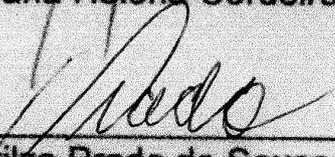
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre
em Educação, defendido em banca examinadora em 10/11/2017

Aprovado em: 10, 11, 2017

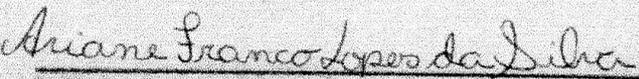
BANCA EXAMINADORA



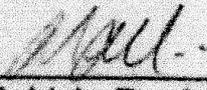
Prof. Dr^a. Maria Helena Cordeiro – UFFS



Prof. Dr^a. Cláudia Prado de Sousa – PUC-SP



Prof. Dr^a. Ariane Franco Lopes da Silva – UFFS



Prof. Dr^a. Lísia Regina Ferreira – UFFS

Chapecó/SC, novembro de 2017

Dedico ao meu querido mano, Gustavo Ramiro Seitenfus, que continua, tenho certeza, atuando por um mundo melhor, agora em outro plano.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me construiu como ser humano, a quem devo a vida e o que sou.

Ao Nícolás, meu filho, que me faz querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

À professora Maria Helena, mais que orientadora, mestre admirável e ser humano sem igual, por quem tenho profunda gratidão, admiração e respeito, e cuja amizade também espero ter conquistado.

Às professoras Ariane, Clarilza e Lísia, membros da banca, intelectuais que admiro e respeito, por seu tempo e sua disponibilidade, por suas importantes contribuições.

Às amigas queridas que me acolheram, me deram colo, riram e choraram comigo nesse período da minha vida: Clarete, Eclær, Elisângela, Franciele, Juliane, Luciana, Marisa, Silvana, Susana, Terezinha...

Às queridas amigas e parceiras, no estudo e na estrada, Natália e Silvana.

Aos professores e colegas do PPGE, cuja convivência me fez crescer, academicamente, profissionalmente e, principalmente, como pessoa.

Ao grupo de pesquisa em Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação, e ao NEARS que me fortaleceram como pesquisadora.

Ao IFC, pela oportunidade de realização do mestrado, permitindo que eu me afastasse do trabalho, e especialmente pela possibilidade de realização da pesquisa na Instituição.

Aos alunos das licenciaturas que participaram da pesquisa, sem os quais este momento não seria possível.

A Deus, acima de tudo.

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto...”

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

A pesquisa proposta encontra-se alicerçada em estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), que integra a Cátedra UNESCO em Profissionalização Docente, e a Cátedra Franco Brasileira Serge Moscovici. O presente estudo tem como tema as representações de professores em formação sobre a docência e sobre as perspectivas de futuro na docência, diante de um contexto tido como de abandono do passado e de futuro incerto. A esta forma de conceber o mundo, com foco excessivo no presente, Hartog (2015) deu o nome de *presentismo*, uma visão de mundo que pode afetar as representações sobre a profissão docente e, conseqüentemente, a futura atuação dos jovens professores em formação. Se há uma crise em relação ao futuro, e sendo a docência uma profissão voltada para o futuro, apresentou-se para a pesquisa o seguinte problema: “Como jovens professores em formação que escolheram uma profissão que tem por objetivo formar a geração futura, representam eles mesmos possibilidades projetadas no futuro?” Assim, a pesquisa teve como objetivo conhecer as representações sociais que sustentam os possíveis projetos de futuro – ou a ausência destes – de jovens professores em formação, no momento contemporâneo, contando com o instrumental teórico da TRS – Teoria das Representações Sociais, baseada em alguns dos seus principais autores, como Moscovici, Jodelet, Sá, Abric. Quanto ao suporte teórico para o esclarecimento da concepção do tempo presentista, a pesquisa recorreu a estudos sobre concepções e representações do tempo na contemporaneidade (HARTOG 2015, KOSELLECK 2006), bem como fez relação destes com uma abordagem psicossocial (SOUSA E VILLAS BÔAS, 2011). A Teoria das Representações Sociais sustenta teoricamente a pesquisa, além de orientar a condução metodológica, a partir de abordagem quanti-qualitativa, inerente aos estudos que a utilizam como aporte teórico. O presente trabalho buscava uma abordagem regional, no Estado de Santa Catarina. Participaram formandos dos cursos de licenciaturas em Matemática e em Física do Instituto Federal Catarinense – IFC. Este estudo teve como hipótese que a insegurança observada no mundo do trabalho e o anunciado contexto de presentismo como característica da contemporaneidade teriam impactos nas representações dos jovens professores em formação, dificultando projeções a longo prazo tanto em relação à carreira docente como aos projetos de futuro na educação. A pesquisa descobriu, entretanto, que grande parte dos sujeitos projeta a si mesmo na docência no futuro. Por meio da TALP, revelaram-se projeções de um futuro assentado, materializado na família, com a profissão como ponte para alcançar essa estabilidade. Entre outros achados, a valorização da sequência nos estudos mostrou-se como porta para a profissão e para a estabilidade familiar. Também se evidenciou uma imagem de professor como sujeito dedicado e imbuído de grande responsabilidade, embora não seja muito presente a imagem do outro-aluno na representação da profissão. Além disso, foi revelado que, embora os sujeitos tenham ciência das dificuldades da profissão, ainda assim a veem como um projeto de futuro.

Palavras-chave: Representações Sociais. Formação de Professores. Futuro. Projeções de Futuro. Presentismo.

ABSTRACT

This paper is based on research and studies developed by the International Center for Studies in Social Representations and Subjectivity – Education (CIERS-ed), part both of UNESCO Chair on the Professional Development of Teachers and of the French-Brazilian Serge Moscovici Chair. This study deals with the representations by teachers in training about the teaching practice and the future perspectives of the teaching profession, amidst a landscape where the past is perceived as abandoned and the future, uncertain. Hartog (2015) named this way of viewing the world, with too much focus on the present, as *presentism*, a worldview that can impact the representations about the teaching profession and, consequently, the future activity of young teachers in training. If a future-related crisis is a reality, and if the teaching profession is targeted at the future, then the following issue presents itself in this research: “How do young teachers in training who chose a profession whose goal is to educate the future generation represent the possibilities envisaged for the future?” The goal of the survey was to identify the social representations that support the possible future projects – or the lack thereof – by young teachers currently in training, with the aid of the theoretical tools of SRT (Social Representation Theory, as proposed by some of the most eminent scholars, such as Moscovici, Jodelet, Sá and Abric). Concerning the theoretical support for elucidating the conception of presentist time, the study drew on research on the conception and representation of time in modern times (HARTOG 2015, KOSELLECK 2006), and went on to describe how they stand from a more psychosocial standpoint. SRT provides the theoretical support for this research and helps conduct the methodological process, with a quantitative-qualitative approach, inherent to STR-based studies. This research targeted a specific area in Brazil, namely the Santa Catarina state. The participants are students graduating in Math and Physics from the IFC, the Santa Catarina Federal Institute. This study is based on the hypothesis that both the insecurity observed in the labor market and the declared reality of presentism as a trait of modern times had an impact on the representations by young teachers in training, thwarting long-term projections, both in relation to the teaching career and to future education projects. However, this research found that a significant share of the subjects project themselves in their future teaching activities. By applying Free Word Association Technique, we found projections of a stable future, materialized in the family, with the profession acting as a bridge to that stability. Among other findings, the value given to the furthering of education shows to be a gateway to the profession and to stability for the family. Also featuring prominently is the image of the teacher as dedicated individuals imbued with a sense of responsibility – although the image of the other-student features less prominently in the representation of the profession. What’s more, it was found that although the subjects are aware of the difficulties involved in the profession, they still perceive it as a project for their future.

Keywords: Social Representations. Teacher Training. Future. Future Projections. Presentism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Árvore de coocorrências do termo indutor <i>futuro</i>	73
Figura 2 – Árvore de coocorrências do termo indutor ser professor(a)	85
Figura 3 – Categorias obtidas a partir da projeção de futuro imediato e suas respectivas ocorrências	107
Figura 4 – Categorias obtidas a partir da projeção de futuro no prazo de cinco anos	115

QUADROS

Quadro 1 – Estatísticas para o termo indutor <i>Futuro</i>	71
Quadro 2 – Resultados da análise prototípica para o termo indutor <i>futuro</i>	78
Quadro 3 - “Movimento” dos cognemas entre a análise da OME e a análise da OMI do termo indutor <i>futuro</i>	79
Quadro 4 – Estatísticas para o termo indutor <i>Ser professor(a)</i>	84
Quadro 5 – Resultados da análise prototípica para o termo indutor <i>Ser professor(a)</i>	91
Quadro 6 - “Movimento” dos cognemas entre a análise da OME e a análise da OMI do termo indutor <i>Ser professor(a)</i>	92

TABELAS

Tabela 1 – Significado do momento: Transição e/ou busca de oportunidade	108
Tabela 2 – Continuidade dos Estudos e/ou Aperfeiçoamento	110
Tabela 3 – Imagem do docente na sociedade e no sistema educacional	111
Tabela 4 – Atitude em relação ao exercício da docência no futuro imediato	113
Tabela 5 – Exercício profissional / Campo de atuação – projeção para 5 anos	116
Tabela 6 – Continuidade dos estudos	118
Tabela 7 – SER (pessoal e profissional)	120

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação

IFC – Instituto Federal Catarinense.

NC – Núcleo Central

PT – Perspectiva Temporal

RS – Representações Sociais.

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras.

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

ZNC – Zona do Núcleo Central

ZTPI – Zimbardo Time Perspective Inventory (Inventário Zimbardo de Perspectiva Temporal)

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA.....	14
2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	21
2.1 TRAJETÓRIA DA TEORIA.....	22
2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A TÍTULO DE CONCEITUAÇÃO.....	24
2.3 COMO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SÃO ELABORADAS PELO INDIVÍDUO E PELA SOCIEDADE: SUA GÊNESE.....	26
2.4 ESTRUTURA DAS RS.....	27
2.5 CAMPO DE ABRANGÊNCIA / DOMÍNIOS.....	28
2.6 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....	29
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO.....	33
3.1 TEMPO E CIÊNCIA:.....	33
3.2 RUPTURAS NA CONCEPÇÃO DO TEMPO.....	35
3.3 HISTORICIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	39
3.4 NOÇÃO DE PERSPECTIVA TEMPORAL.....	42
3.5 EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE MUDANÇA.....	44
4 CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
4.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
4.2 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	58
4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	59
4.5 PILOTO DO INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	61
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	62
5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	67
6.1 FUTURO.....	71
6.1.1 Análise de similitude com comunidades de palavras – futuro.....	72
6.1.2 Análise Prototípica – Futuro.....	77
6.2 SER PROFESSOR(A).....	83
6.2.1 Análise de similitude com comunidades de palavras – ser professor.....	85
6.2.2 Análise prototípica – ser professor.....	90

6.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA TALP.....	101
6.4 PROJEÇÃO DE FUTURO PROFISSIONAL:.....	105
6.4.1 Projeção de futuro imediato:.....	107
6.4.2 Projeções de futuro – longo prazo.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa	133
APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	145
ANEXO A – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas.....	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Tendo atuado na formação de professores na área de tecnologias para a educação, pude observar inúmeras transformações que vêm ocorrendo na sociedade em geral, e que exigem respostas e mudanças na educação. Com essa atuação, inúmeras questões e inquietações vieram à tona e passaram a ser problematizadas.

Algumas dessas inquietações têm como foco as novas gerações de professores, recém-formados ou em formação, e suas reações e atitudes frente à educação dos novos tempos, que ainda fazem o mesmo de outrora para uma geração com outros interesses e outras exigências.

Buscando atender os anseios de educadores e contribuir para uma prática voltada à nova sociedade e aos novos indivíduos, tenho percebido que diferentes valores, conceitos, formas de viver, de se relacionar, expectativas de vida e de profissão, tudo isso tem se transformado profundamente. Aliadas à observação da sociedade e do mundo, essas reflexões revelaram que nunca fez tanto sentido a célebre citação do filósofo e poeta Paul Valéry: “O futuro não é mais o que costumava ser”. Não só as tecnologias afetam a educação, mas outras transformações se fazem notar de modo mais amplo, e também afetam a educação, entre muitos outros setores sociais. Para Tedesco (2015, p. 28), a sociedade em rede global é marcada pela injustiça, pois se fundamenta na exclusão, e as transformações profundas e simultâneas trazidas por ela exigem um debate sistêmico, uma vez que “não estamos diante da perspectiva de mudanças setoriais, mas de mudanças civilizatórias que afetam nossa organização política, a organização do trabalho, a construção cultural e a construção pessoal”.

Essas temáticas foram levando a aproximações com conceitos como os de sociedade/modernidade líquida, construídos pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003, 2007). Estes conceitos abordam a época em que vivemos, e a caracterizam pela liquidez, fluidez e volatilidade que, por sua vez, trazem consigo

incerteza e insegurança, com reflexões nas relações pessoais e profissionais, e impacto nos referenciais anteriores. Na modernidade líquida, importa o agora, o consumo, a satisfação imediata, fragilizando-se cada vez mais os vínculos entre os seres humanos.

Pensando nisso, já existia o interesse em acompanhar os professores em formação, a fim de compreender como percebem a educação, o que esperam dela para si e para os alunos, quais seus planos, como pretendem atuar... se ainda esperam reproduzir a educação da forma que vem se perpetuando e da qual são frutos, ou se, como parte desta nova geração, serão capazes de pensar uma nova educação, adequada aos novos tempos.

Uma nova atuação profissional veio tornar ainda mais intensas as inquietações já presentes. Ao ingressar no Instituto Federal Catarinense – IFC, como Técnica em Educação, e atuar diretamente com os cursos de licenciaturas, o contato com os jovens em formação para a docência trazia ainda questionamentos sobre como se constrói a profissionalidade docente nestes tempos em transformação/mutação.

Em um feliz encontro com a professora orientadora, no Mestrado em Educação, pesquisadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – CIERS-ed¹, veio o contato com estudos sobre o tempo presente, as representações sobre tempo, e seus impactos nas construções de projetos de futuro, a partir do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS). Tais estudos vieram ao encontro das reflexões anteriores. Debruçar-se sobre o tema apresentou-se como uma opção de grande valia para trazer luz a esses questionamentos.

O conceito de “*presentismo*”, por exemplo, foi proposto por Françoise Hartog (2015)² para denominar um novo regime de historicidade, que, segundo o autor,

1 O Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) foi criado em 2006, juntamente com o *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale* (LEPS) da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (FMSH - França), por iniciativa de Clarilza Prado de Sousa, com o apoio de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Congrega pesquisadores nacionais e internacionais em torno de um problema comum de pesquisa, realizando ainda projetos específicos, de escopo limitado. Conta com cerca de 30 instituições nacionais e internacionais associadas e está sediado no Departamento de Pesquisa em Educação da Fundação Carlos Chagas – FCC.

2 A data de publicação refere-se à publicação brasileira. O original francês, “*Régimes d'historicité: presentisme et expériences du temps*” foi publicado originalmente em 2003.

caracteriza o tempo atual, em que o foco recai no momento presente, desprezando o passado como aprendizado e anunciando uma “crise do futuro”. Nessa perspectiva, tal compreensão do tempo impactaria a sociedade e as relações nela construídas, não ficando de fora deste processo a educação.

A docência é uma carreira que se pauta essencialmente em um projeto de futuro, uma vez que a visão de educação é justamente preparar as novas gerações para o futuro. O propósito dessa profissão é atuar em prol de um futuro. De acordo com Sacristán (2015, p. 11 e 12),

Somente podemos contemplar a educação em uma perspectiva de futuro. Embora seja realizada no presente, sempre dará seus frutos não hoje, mas no futuro, em um momento que estará mais ou menos próximo do presente. Essa condição tem que nos importar, precisamente por isso, porque educar é fazer algo pelo "dia de amanhã", que é dos outros que nos seguirão. A educação é uma atividade que realizamos porque acreditamos na promessa de que o futuro se realizará, o qual esperamos que seja melhor. Uma promessa que nos faz confiar em algo que queremos e não é, mas chegará a sê-lo. Os efeitos das práticas do passado configuram nosso presente; o que fazemos agora será a base do destino dos jovens atuais e o das gerações que seguem.

Diante desta realidade, há que se pensar nos jovens professores em formação, em como se constitui sua formação e sua profissão, uma vez que, aparentemente, as novas gerações desacreditam do futuro. É importante questionar se e de que forma estas transformações afetam suas representações sobre a profissão, sua atuação e sobre suas próprias vidas. Assim, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: “Como jovens professores em formação, que escolheram uma profissão que tem por objetivo formar a geração futura, representam eles mesmos possibilidades projetadas no futuro?”

Tendo em vista tal problemática, algumas questões se fazem presentes e conduzem a pesquisa:

- 1) Quais as representações de futuro desses jovens?
- 2) As representações desses jovens sobre a docência incluem elementos que expressem uma compreensão desta numa perspectiva de futuro?
- 3) A docência está contemplada nas projeções que eles fazem sobre seu próprio futuro? De que forma?

Nesse contexto é proposto o presente estudo, que tem como objetivo conhecer as representações sociais que sustentam os possíveis projetos de futuro,

ou a ausência destes, por parte de jovens professores em formação, no momento contemporâneo, contando com o instrumental teórico das representações sociais.

Para isso, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Conhecer as representações de futuro dos licenciandos em Matemática e Física do IFC – Instituto Federal Catarinense – IFC.
- 2) Investigar se as representações desses jovens sobre a docência incluem elementos que expressem uma compreensão dela numa perspectiva de futuro.
- 3) Identificar se e como a docência está contemplada nas projeções que eles fazem sobre seu próprio futuro.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Pensar a formação de professores requer a compreensão do contexto em que esta encontra-se inserida, e no qual estão inseridos os jovens em formação. Assim, cabe refletir e tentar compreender o cenário em que se desenvolve a formação de professores na atualidade.

Este estudo parte da complexidade do contexto de transformação em que está imersa a sociedade contemporânea, problematizando, como característica do nosso tempo, o presentismo. Presentismo, termo cunhado por Hartog (2015), opõe-se a futurismo, concepção proveniente da Revolução Francesa. Para Hartog (2015, p. 140/141), o futurismo deve ser entendido como a dominação do ponto de vista do futuro, em que a história é feita em nome do futuro, e este é o sentido imperativo da ordem do tempo, que continua acelerando. Na concepção atual, pode-se observar a mudança na relação com o futuro, que entra em crise. O passado não tem mais poder de exemplo para aprendizado, e o futuro parece ser algo inatingível. Assim, o foco passa a ser o aqui e o agora, a realidade imediata, uma visão que impacta escolhas, ações, aspirações, e relações.

A partir da base teórica das Representações Sociais, compreende-se que as escolhas não são genuinamente de cada sujeito, mas que são também socialmente determinadas. Cada sujeito vai elaborá-las e reelaborá-las de acordo com suas experiências e referenciais, situados no tempo. Com essa compreensão, é possível

inferir que a representação a respeito do tempo influencia como as pessoas percebem e planejam o futuro, bem como impacta os comportamentos, as escolhas, a constituição das identidades.

A partir dessa perspectiva o presente estudo busca referencial teórico para investigar mais sobre a representação do tempo e entender essa representação e essa construção através de um ponto de vista psicossocial. Embora os estudos de Bauman (2003, 2007) a respeito da liquidez do tempo contemporâneo sejam muito pertinentes, e certamente requerem aproximações com o tema e aprofundamentos posteriores, esta pesquisa dará maior ênfase aos estudos na área da História com relação à ordem do tempo, que irão oferecer subsídio teórico às concepções e representações do tempo na contemporaneidade, e tentará estabelecer a necessária relação entre a compreensão histórica do tempo e a teoria psicossocial.

Considerando que a forma como se representa o tempo tem consequências sobre vários aspectos da vida do sujeito e da sociedade, sem dúvida ela imprime sua marca sobre a formação de professores. É esse contexto, com essa visão de mundo presentista, que interessa analisar e debater neste estudo. Se o propósito da profissão docente é a formação da geração futura, qual o impacto dessa representação do tempo para a formação de professores? Se a construção do futuro perdeu o sentido, qual o significado de ter como projeto de vida futura o ser professor ou professora? O que significa ter como projeto de futuro a profissão docente em um contexto de parcas projeções de futuro?

A pesquisa buscará subsídios teóricos a fim de elucidar e refletir a respeito de representações de futuro e da docência (e visão de futuro na docência) na atualidade, marcada pelo presentismo. Estará estruturada em dois capítulos teóricos, que subsidiarão as análises posteriores.

O primeiro capítulo trará a base teórica desta pesquisa, que está amparada na Teoria das Representações Sociais, a partir, principalmente, dos estudos de Moscovici (2001, 2015), Jodelet (2001), Jean-Claude Abric (2001, 2003), Vala (2006), Sousa e Villas Bôas (2011), Sousa, Villas Bôas e Novaes (2012, 2014), Campos e Loureiro (2003), dentre outros.

A fala de Valentim (2014, p. 163) apresenta um excelente motivo para explicar a escolha dessa teoria como suporte teórico e o uso do conceito de representação social:

Pelas suas características paradigmáticas, a TRS encontra-se numa posição única, num cruzamento com outras ciências fundamentais para a compreensão dos fenômenos humanos nas sociedades contemporâneas (como a sociologia, a história e a antropologia), para lidar com questões sociais que ultrapassam os níveis de análise intra-individual e interindividual. [...] Para lidar com estas questões, a TRS é uma ferramenta teórica singular e privilegiada. Em segundo lugar, pelas suas características específicas, e até únicas, para estudar o senso comum, o “pensamento cotidiano”.

O capítulo seguinte abordará algumas reflexões sobre o tempo. Partindo da visão da ciência a respeito do tempo, discutirá o atual contexto de mudança, sob a perspectiva de uma nova ordem do tempo (KOSELLECK, 2006)³, ou novo regime de historicidade (HARTOG, 2015), considerando rupturas na ordem do tempo. Refletirá sobre as implicações de encarar esta questão de uma perspectiva psicossocial (JODELET, 2009; SOUSA E VILLAS BÔAS, 2011; VILLAS BÔAS, 2014 e 2015), incluindo breve reflexão a respeito da perspectiva de tempo (MILFONT E COLABORADORES, 2008; ZIMBARDO E BOYD, 1999; ORTUÑO E GAMBOA, 2009; JANEIRO, 2012) e pesquisas sobre jovens e futuro (PAREDES, PECORA, PIZANESCHI, 2006). Analisando este contexto de mudança, abordará o “ser professor”: dilemas, futuro, incertezas, recorrendo a Enguita (2004), Moran (2000), Nóvoa (2009), Sacristán (2015), Tedesco (2015), Arruda (2015), entre outros.

Os dois capítulos seguintes trarão o detalhamento da metodologia a ser utilizada na pesquisa e uma breve caracterização do perfil dos sujeitos que participaram dela, obtida das respostas ao questionário socioeconômico.

Em seguida, a análise dos dados será exposta e os resultados serão analisados e discutidos. A apresentação irá mostrar quem é esse jovem professor em formação, como ele se representa na docência e quais suas projeções de futuro. Virão à tona representações sobre ser professor e em que lugar este se coloca no presente e no futuro.

³ Aqui também o ano de publicação se refere à edição Brasileira, uma vez que o original, no alemão, foi publicado em 1979.

Finalmente, será apresentada a conclusão, assim como considerações e implicações para a educação, nomeadamente para a formação docente, limites deste estudo e sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Toda intenção de análise pretensamente científica pressupõe uma abordagem que ofereça um enquadramento teórico à pesquisa. Abordar projeções de futuro de professores em formação, diante de contextos de mudança, em que é vislumbrada uma nova ordem do tempo, com uma nova relação/representação de passado, presente e futuro, é complexo, uma vez que envolve pensamentos, relações, valores, concepções, crenças, visões enfim, representações deste grupo acerca da realidade, do tempo e da docência.

Certamente uma teoria é insuficiente para abarcar todos os fenômenos e análises possíveis. Embora diferentes abordagens sejam possíveis, a Teoria das Representações Sociais (TRS) mostra-se pertinente e adequada, uma vez que “é uma teoria que trata do pensamento social e processos psicossociais (...) que fundam, geram e transformam esse mesmo pensamento” (CAMPOS E LOUREIRO, 2003, p. 13).

Tratando da construção/elaboração dos saberes sociais, a TRS lança reflexões acerca das mais variadas áreas do conhecimento humano – desde os mais cotidianos aos mais complexos fenômenos, especialmente aqueles em que tensões se fazem presentes –, dialogando com elas e permitindo uma profícua interdisciplinaridade. Valentim (2014, p. 163) apresenta os seguintes motivos para escolha da teoria e conceitos das representações sociais como suporte teórico:

Primeiro, porque, pelas suas características paradigmáticas, a TRS encontra-se numa posição única, num cruzamento com outras ciências fundamentais para a compreensão dos fenômenos humanos nas sociedades contemporâneas (como a sociologia, a história e a antropologia), para lidar com questões sociais que ultrapassam os níveis de análise intra-individual e interindividual. [...]Para lidar com estas questões, a TRS é uma ferramenta teórica singular e privilegiada. [...]Em segundo lugar, pelas suas características específicas, e até únicas, para estudar o senso comum, o “pensamento quotidiano.

Pelo fato de as representações sociais tratarem-se de saberes do cotidiano, práticos e vividos, e de, portanto, estarem onipresentes na vida em sociedade, seu estudo constitui-se de um instrumento fundamental na busca de compreensão da realidade social. Para Jodelet (2001, p. 23), as particularidades marcantes da TRS

são vitalidade, transversalidade e complexidade. Assim, acredita-se que o campo de investigação da TRS, através do diálogo com diferentes campos da ciência, e por sua relação com a elaboração do pensamento social prático, marcado pelas manifestações cotidianas, possibilitará também investigar como o grupo de professores em formação percebe seus projetos de futuro na docência e, assim, estabelecer conexões com um novo regime de historicidade.

A TRS conduz o trabalho de investigação nesta pesquisa, cumprindo seu papel enquanto “grande teoria”, provendo concepções gerais sobre o funcionamento individual e/ou societal, de acordo com as palavras de Valentim (2014).

Assim, o aporte teórico desta pesquisa é proveniente dos estudos pioneiros de Serge Moscovici (2001, 2015), que propôs a teoria, bem como de Denise Jodelet (2001), Jean-Claude Abric (2001, 2003) e outros autores que deram continuidade ou abordam a teoria, Vala (2006), Sousa e Villas Bôas (2011), Sousa, Villas Bôas e Novaes (2012, 2014), Campos e Loureiro (2003), dentre outros.

2.1 TRAJETÓRIA DA TEORIA

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici. Na década de 1950, a partir do florescimento da psicanálise, da inserção deste campo da psicologia na vida cotidiana e de um debate envolvendo diversos segmentos da sociedade a respeito do tema, Moscovici passou a observar e a se questionar sobre “como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica” (VALA, 2006, p. 457).

O marco inicial da Teoria das Representações Sociais se deu quando Moscovici lança esta problemática específica, com a publicação, em 1961, da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, por Moscovici. Questiona, ainda, como problemática ampla, como se constrói um mundo significativo.

Partindo da compreensão do fenômeno particular da difusão e apropriação dos conceitos da psicanálise pelas pessoas comuns, o autor analisa e reflete também sobre como os indivíduos, em interação, produzem sentidos. Propõe, assim, o conceito de representação social.

A TRS, integrando a psicologia social, foi proposta contrapondo-se às correntes que, no extremo, ignoram a importância do pensar individual na constituição social ou às que ignoram a importância do contexto social no pensamento individual. Assim, uma nova forma de olhar para as instituições sociais vem se insinuando, a partir da ideia de que indivíduos e grupos pensam, instituições e sociedades são ambientes pensantes. “Os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” (VALA, 2006, p. 457).

O conceito de Representação Social tem como base o conceito de representações coletivas, de Durkheim (MOSCOVICI, 2015, p. 45). Embora Durkheim utilize o conceito de *representações coletivas* para o contrapor à ideia de *representações individuais*, Moscovici prefere a noção de *representações sociais*, por estas serem não apenas comuns a um grupo social ou compartilhadas por este grupo, mas por serem socialmente construídas, resultado das interações de um grupo social e organizadoras de suas relações.

Moscovici (2001, 2015) enfatiza o caráter dinâmico das representações sociais, contrapondo-se à ideia estática das representações coletivas de Durkheim. Moscovici frisa que o caráter estático das representações coletivas de Durkheim é adequado ao estudo das sociedades mais primitivas, de tradições mais estanques, imutáveis. As representações coletivas, inseridas naquelas sociedades, seriam mais uniformes, indiscutíveis e coercivas. Já as sociedades mais complexas, dinâmicas, operando em um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem, de caráter móvel e circulante, exigem seu estudo a partir de um conceito também ele mais dinâmico para dar conta da heterogeneidade e flutuações de seus sistemas unificadores. (MOSCOVICI, 2015, p. 48 e 49). Assim, a análise por meio das representações sociais é mais adequada aos complexos fenômenos do mundo contemporâneo. Moscovici busca, ainda, tratar as representações não mais como um conceito, tal como Durkheim o fazia, mas como fenômenos, que emergem frequentemente a partir de processos sociais revestidos de conflito (MOSCOVICI, 2001, 2015).

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A TÍTULO DE CONCEITUAÇÃO

Quando nos referimos a representação social podemos estar nos referindo tanto ao fenômeno quanto à teoria que sobre ele se debruça. O arcabouço teórico proposto por Moscovici e ampliado por seus colaboradores e seguidores – isto é, a Teoria das Representações Sociais – analisa a respeito dessas representações, buscando investigar e compreender como elas se constroem e qual sua estrutura.

O conceito de *representação* é pertinente à psicologia e exprime a relação de um sujeito com um objeto, envolvendo uma atividade de construção e simbolização. A representação é sempre a representação de alguma coisa (VALA, 2006, p 461). Para Denise Jodelet (2001, p. 17), sempre há necessidade de nos ajustarmos ao mundo à nossa volta, dominá-lo física ou intelectualmente, eleger comportamentos, identificar e resolver problemas: por isso criamos representações. Ainda de acordo com a autora, este mundo é compartilhado com os outros, que nos ajudam ou nos forçam a compreender, administrar e enfrentá-lo. Para ela, esta é a razão por que as representações são sociais:

Elas nos guiam de modo a nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar estes aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 13)

Para que uma *representação* possa ser considerada como *representação social*, Vala (2006) apresenta alguns critérios a serem levados em conta. Para o autor, o *Critério quantitativo*, de que uma representação é *partilhada* por um conjunto de indivíduos, é insuficiente para tomar *representação* como social, uma vez que ele não abrange o processo de elaboração dessa representação. Segundo o autor, o *Critério genético*, referente à gênese de uma representação, entende que esta será *social*, à medida em que for coletivamente produzida, como produto das interações e comunicações dentro de um grupo social, como resultado da atividade cognitiva e simbólica deste grupo. O autor ainda explicita como decisivo para diferenciação das representações sociais o *Critério da funcionalidade*: as representações sociais são teorias sociais práticas, o saber prático e vivido, os organizadores das relações simbólicas entre atores sociais.

Concordando com esta visão, Jodelet afirma que 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” (JODELET, 2001, p 22). Para a autora, este é um conhecimento mais vivido do que pensado. É um conhecimento cotidiano, prático, compartilhado. Por sua característica de saber em constante elaboração, partilhado por um grupo social, “do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2015, p. 201).

Como a representação social é um saber produzido e sustentado pela vida cotidiana, e historicamente mantido por mais ou menos longos períodos, aplicados a objetos diretamente socializados e reconstruídos coletivamente (MOSCOVICI, 2015, p. 218), é possível exprimir que as representações sociais constituem-se, segundo Jodelet (2001, p 22), em “saber de senso comum, ou ainda saber ingênuo”, diferenciado do conhecimento científico, mas tido como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e na elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Esses saberes de senso comum, ou teorias de senso comum, como enuncia a autora, são construtores de realidade social, constituem uma “visão consensual da realidade para um determinado grupo” (JODELET, 2001, p 21). Este conhecimento prático e dinâmico expressa formas de conceber e se relacionar com o mundo, orientando as ações e relações humanas nesse determinado grupo.

As representações sociais, para Moscovici (2015, p. 221), são formas particulares (sistemas de prescrições, inibições, tolerâncias ou preconceitos), participantes da visão que uma sociedade estabelece para si própria. Complementando, Abric (2001, p 156) diz que

a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Assim, as representações sociais explicam a realidade, mas também a determinam. São produzidas pela realidade e também a produzem. É possível dizer

que uma representação é, ao mesmo tempo, construída e adquirida. Como decorrência, é possível também afirmar que as representações são fruto da interação e da comunicação, uma vez que são socialmente elaboradas. “Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade” (MOSCOVICI, 2015, p. 219).

2.3 COMO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SÃO ELABORADAS PELO INDIVÍDUO E PELA SOCIEDADE: SUA GÊNESE

Afinal, como as representações sociais se formam, sendo elas saberes socialmente construídos, por intermédio da interação e da linguagem, e que expressam crenças e organizam a realidade? Para Moscovici (2015, p. 216),

representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de pensamento preexistente; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis.

A gênese das representações sociais tem sua base sustentada por dois processos sociocognitivos: Objetivação e Ancoragem. Ambos são intrinsecamente ligados, e não sequenciais (VALA, 2006).

A objetivação, para Vala (2006, p. 465), “diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual estes elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”. Objetivar é tornar concreta uma ideia – ou conceito – é naturalizá-la. Para analisar o processo de objetivação, procura-se identificar os elementos, selecionados de um conjunto maior de conceitos, que lhe atribuem sentido, a organização desses elementos (esquematisação), a figuração e a naturalização, quando a percepção se torna realidade ou se materializa (VALA, 2006).

A ancoragem consiste em tornar familiar o que é não-familiar (VALA, 2006, CAMPOS, 2003). “O processo de ancoragem refere-se à assimilação de um objecto

novo por objectos já presentes no sistema cognitivo. Estes objectos são as âncoras que vão permitir construir a representação de um novo objecto” (VALA, 2006, p. 475). Ou, na definição de Campos (2003, p 34) “trata-se dos processos pelos quais um objeto, antes percebido como novo, como desconhecido, vai sendo ancorado, amparado, associado a conhecimentos e práticas anteriores”. Ancorar é inserir uma nova ideia em um repertório pré-existente. Para Vala, “estudar o processo de ancoragem significa inventariar as âncoras que sustentam uma representação” (2006, p. 475).

2.4 ESTRUTURA DAS RS

As Representações Sociais podem ser analisadas a partir de sua estrutura, como propõe a “teoria do núcleo central”, de Abric. De acordo com essa abordagem estrutural, “uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico” (ABRIC, 2003, p. 38). A título de definição de cada um desses sistemas, Campos (2003, p 21/22) explica que

As representações são regidas por um duplo sistema: o sistema central: vinculado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e aos valores sociais, e define a organização e o significado da representação; e o sistema periférico, ligado ao contexto imediato, a história pessoal do indivíduo e que permite adaptação da representação às mudanças conjunturais.

O núcleo central é o elemento consolidado da representação, comparado por Abric à cabeça, ao cérebro da representação (ABRIC, 2003). De acordo com Campos, “O núcleo central é responsável pela determinação do significado e pela determinação da organização do conjunto” (2003, p. 22), e sua importância é tanta que ele se constitui como o “elemento mais estável da representação e assegura sua perenidade” (2003, p 23). O núcleo central é a raiz da representação, o seu fundamento social. É ele que determina o significado, a consistência e a

permanência e, portanto, resiste à mudança. Por isso, “modificação no Núcleo Central implica transformação da representação” (ABRIC, 2003, p. 38).

O Sistema Periférico, por sua vez, é a parte mais acessível e viva da representação. É leve e flexível. É comparado por Abric ao corpo e à carne da representação (ABRIC, 2003, p. 38). O sistema periférico está mais relacionado ao sujeito, traduz elementos mais relacionados ao contexto, que podem ser mais flutuantes.

2.5 CAMPO DE ABRANGÊNCIA / DOMÍNIOS

Uma vez que, segundo Moscovici (2015, p. 59), novas representações emergem a partir de pontos de tensão e de ruptura, “ao ocorrer uma brecha ou rachadura no que é geralmente percebido como normal”, é possível pressupor que o fenômeno das representações sociais está normalmente ligado a processos sociais de conflito. Representações emancipadas surgem de trocas de significados diferentes sobre o mesmo objeto e de cooperação entre grupos. Mas, frequentemente, as RS são polêmicas, geradas de conflitos sociais e relações antagonistas.

Assim sendo, inúmeros problemas sociais podem ser objetos de estudo da TRS. Vala (2006) cita alguns objetos de investigação:

*Interrogações do homem comum sobre problemas os mais diversos (saúde/doença; doença mental; violência; AIDS; drogas e toxicodependência; grupo e amizade; inteligência; morte; suicídio...);

*Concepções da ciência no senso comum;

*Problemas sociais (trabalho; desemprego, sistemas tecnológicos, sistemas e relações econômicas, conflitos sociais, poder social);

* Grupos ou categorias sociais (crianças, psicólogos, enfermeiros...).

Observa-se que o campo de domínio da TRS abrange fenômenos psicossociais complexos, de natureza multidimensional, cuja riqueza exige uma teoria também dinâmica e complexa, que dê conta de sua multiplicidade. Fica evidente a amplitude da abrangência da TRS, uma vez que as mais diversas áreas

do conhecimento humano podem ser analisadas à luz das TRS, pois em todas as áreas do saber e da convivência humana se produzem representações sociais.

“É essa dinamicidade e multiplicidade de funções das representações sociais que fazem este conceito uma ferramenta tão produtiva na análise das sociedades em permanente transformação, garantindo sua aplicabilidade em áreas tão diversas” (CORDEIRO, 2006, p. 32). Justamente por sua interdisciplinaridade, por seu dinamismo, por permitir o diálogo com várias áreas do conhecimento, por abranger campos os mais diversos relacionados à produção dos saberes sociais é que também a educação pode se beneficiar dessa teoria, que oferece múltiplas possibilidades de análises e compreensão nesse campo.

2.6 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais, como explicitado, surge em contexto mais amplo e abarca áreas de domínio as mais variadas, lançando uma nova luz sobre o conhecimento proveniente do senso comum, por meio de uma análise psicossocial. Essa teoria, na sequência, foi também sendo apropriada pela educação, na tentativa de compreender e explicar seus processos. Sousa e Villas Bôas relatam que a obra de Gilly: *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, de 1980, é emblemática para as conexões entre a Teoria das Representações Sociais e a educação:

Esse autor assinalava, já na década de 80, que o conceito de representação social é potencialmente pertinente para a compreensão da área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa (SOUSA e VILLAS BÔAS, 2011a, p. 273).

Ao ocupar-se de professores em formação, em uma perspectiva psicossocial, é notável considerar que a base da docência, ou seja, os saberes necessários para sua prática, é construída de forma social. Assim, é oportuno debruçar-se, ainda que brevemente, sobre a seara dos saberes profissionais relacionados à docência. Para isso, é pertinente recorrer a Tardif, que trata de saberes docentes e formação profissional. Para ele, o saber docente é um saber social “por ser adquirido no

contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2011, p. 14). O autor acredita que as condições sociais e históricas em que os professores atuam, bem como o contexto mais amplo em que se insere a educação, são determinantes para a elaboração dos saberes que lhes são exigidos e que constroem a partir de sua atuação (TARDIF, 2011, 218), e explicita que “são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações” (TARDIF, 2013, p 568).

Os saberes docentes, portanto, são saberes sociais. E, ainda assim, são saberes também construídos pelo sujeito, como fruto de suas vivências e elucubrações individuais, inseridos no contexto social. Tardif situa o saber docente na interface entre o individual e o social: “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2011, p. 15). O saber do sujeito é um saber individual inserido em um universo conceitual construído socialmente. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2011, p. 16). São esses saberes, apropriados e elaborados individual e coletivamente, que conduzem a prática do professor ou, aqui, do futuro professor. Pelo caráter desses saberes, é adequado entender que são perpassados por representações sociais, ou, quiçá, constituam-se, eles mesmos, representações sociais. Como esta pesquisa envolve jovens em formação para a docência, é importante levar em consideração que:

[...] quando se toma o professor como ponto de partida e chegada da análise, a base teórico-metodológica utilizada deverá permitir a compreensão dos saberes, valores e aptidões que constituem a especificidade do seu trabalho, bem como os processos envolvidos na construção social de si mesmo e da sua profissão, em um dado contexto (SOUSA, VILLAS BÔAS, NOVAES, 2014, p. 833).

A abordagem a partir de uma perspectiva psicossocial, mais especificamente da Teoria das Representações Sociais, revela-se, portanto, acertada, uma vez que

“a compreensão dos processos de profissionalização docente passa também pela análise das representações sociais dos professores sobre o seu próprio trabalho” (SOUSA, NOVAES, VILLAS BÔAS, 2012, p. 23/24). As representações dos professores são construídas ao longo de uma história e são fruto, junto com os seus saberes, de construções, apropriações, elaborações, situadas em um tempo e em um contexto histórico. Alguns momentos, entretanto, são mais profícuos para o fazer do modo mais crítico e consciente:

Entende-se que os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, têm um papel fundamental na construção dos saberes profissionais dos futuros professores. É em contato com os professores formadores que os estudantes podem desmistificar e ressignificar determinadas informações e conhecimentos adquiridos em sua trajetória de alunos. Esse é o momento oportuno para que as crenças e as representações do mundo vivido possam tornar-se saberes profissionais que instrumentalizem os estudantes para o exercício da docência. (ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS; 2012, p. 148).

Sendo a formação de professores uma oportunidade relevante de desvelamentos, ressignificações e elaborações, as investigações das representações de futuro e de docência podem trazer importantes elementos para pensar essa formação. Para Sousa, Villas Bôas e Novaes (2014, p. 837),

Além disso, a formação do professor que se quer psicossocial, a partir dos suportes teórico-metodológicos das representações sociais, permite evidenciar como a orientação que o professor dá ao seu futuro trabalho, à sua futura prática docente, podem significar, modificar e modular seu desempenho. Essa visão é ainda mais relevante quando se observa que a tarefa de educar tem como base o projetar-se para o futuro, tecer expectativa no presente com os alunos sobre o porvir desses e da sociedade. Nesse sentido, a análise das representações sociais dos futuros docentes permite reorientar a formação em educação, uma vez que possibilita a compreensão do direcionamento que os estudantes de pedagogia e licenciaturas dão ao seu futuro profissional e ao futuro de seus alunos.

Evidencia-se, portanto, a importância da Teoria das Representações Sociais na educação, especialmente no tocante à formação de professores, investigando como se constroem conhecimentos, conceitos, visões de futuro, uma vez que esses fatores também influenciam a prática docente. De acordo com Sousa, Villas Bôas e Novaes, (2014, p. 834), quando utilizado pela educação, o referencial das representações sociais

permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação, analisando assim o peso do contexto seja na formação quanto no desempenho docente.

Pesquisas no âmbito do CIERS-ed, expostas por Sousa, Villas Bôas e Novaes, (2014, p. 837), apontaram, a partir da investigação das representações sociais de docentes, a compreensão dos docentes sobre os sentidos de sua profissão, as expectativas destes acerca de seu futuro profissional, as motivações para terem escolhido esta formação, dentre outros importantes achados. De acordo com as autoras, esses desvelamentos propiciados pelas investigações das representações sociais permitem acessar os processos de construção da subjetividade de ser professor. Assim, o entendimento desses processos oferece a possibilidade de intervir na formação de professores, no sentido de transformação da formação e da prática futura:

A possibilidade de acessar esse processo, com o suporte das representações sociais, tem renovado esperanças de educar o futuro professor, considerando como ponto de partida os conceitos, conhecimentos e imagens que os docentes trazem consigo e com os quais constroem a fusão de saberes [...] (SOUSA, VILLAS BÔAS, NOVAES, 2014, p. 837/838).

Assim, identificando as projeções dos futuros professores, a TRS permite não só conhecê-las como propor mudanças. Nesse sentido, uma abordagem psicossocial pode ser instrumento que proporcione transformações na educação.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO

3.1 TEMPO E CIÊNCIA:

A relação do ser humano com o tempo, em suas múltiplas facetas, tem sido objeto de estudos e pesquisas ao longo dos anos, em diferentes áreas da ciência. Para ORTUÑO e GAMBOA,

Primeiramente pela obra da filosofia, e mais actualmente pelos resultados de estudos de áreas tão diversas como o são a Psicologia ou a Física, que se reconhece que o tempo, nas suas distintas facetas, abarca um sem fim de aspectos do universo e conseqüentemente da própria existência humana. No campo da Filosofia, Kant (1781/1997) reconhece no tempo um grande valor enquanto dimensão estruturante das diversas experiências dum indivíduo. (ORTUÑO e GAMBOA, 2009, p. 21)

Ainda segundo esses autores, o interesse pelo estudo do tempo na área da psicologia remonta aos primórdios dessa ciência. Citam como exemplos William James (1890/1950), cujo trabalho “The Principles of Psychology” coloca em análise o tempo e sua percepção; e Santos (1972), em Portugal, que faz considerações a respeito da gênese do tempo psicológico e seus paradigmas. Corroborando-os, Isabel Nunes Janeiro alega que “A importância da percepção do tempo para a explicação da atividade humana surge referenciada na literatura psicológica desde as primeiras formulações científicas” (JANEIRO, 2012, p. 117)

Podemos também buscar como referência a obra “Estudo sumário da representação do tempo na religião e na magia”⁴, de Henri Hubert, representante da escola Durkheimiana, fonte da qual se alimentam estudos das Representações Sociais em psicologia social.

Na apresentação da edição brasileira do citado texto de Henri Hubert, em 2016, os organizadores Benthien, Palmeira e Franco, apontam que em 1905, no mesmo ano da publicação original do texto, aconteceu também a publicação da Teoria da Relatividade, de Einstein, e que, com isso, “o tempo, ao menos para certos ramos da física moderna, passou a ser compreendido como algo diferente de uma sucessão de instantes homogêneos alinhados em determinado sentido. Passado,

4 Publicado originalmente em 1905, na França.

presente e futuro não são mais o que costumavam ser” (BENTHIEN, PALMEIRA E FRANCO, 2016, p. 17). Com as descobertas da física não haveria mais como dissociar tempo e espaço.

Para Benthien, Palmeira e Franco, “Ainda que certos físicos tenham formulado essas questões visando a dar conta de uma dimensão muito específica da realidade, pode-se, feitas as devidas ressalvas, evocar discussões análogas entre antropólogos, historiadores e sociólogos, portadores de saberes em vias de consolidação ou de renovação no início do século XX” (2016, p. 17) De acordo com os autores, na época, “para fazer frente a esses problemas, os cientistas sociais colocaram também em xeque uma concepção linear e uniforme do tempo” (2016, p. 18). Para eles, “nenhum outro texto tratou tão direta e precocemente do problema do tempo no âmbito das ciências sociais quanto o ‘Estudo sumário da representação do tempo na religião e na magia’ [...], talvez seja o testemunho que melhor ilustra esse momento da sociologia francesa e o paralelismo com a física moderna” (2016, p. 18).

Henri Hubert inicia o seu texto argumentando: “nós supúnhamos que os atos e as representações da religião, e a eles podem ser associados os da magia, comportam noções do tempo e do espaço bastante diferentes da noção normal” (HUBERT, 2016, p. 29) O autor trata, no decorrer de seu texto, a respeito das representações do tempo com relação aos elementos relacionados com a religião e à magia: periodização dos ritos e cerimônias, renovação/modernização dos mitos, mitos de origem ou escatológicos, escalonamento de datas religiosas em calendários específicos, ritmos específicos para o tempo nos quais se desenrolam as durações divinas... Tudo isto reforçando a ideia de uma noção de tempo diferenciado da noção de tempo real. Para ele,

Resulta desses fatos não que o tempo, para a magia e a religião, não seja uma quantidade, ou algo suscetível de ser considerado como tal, mas que ele não é uma quantidade pura, homogênea em todas as suas partes, sempre comparável a ela mesma e exatamente mensurável. Nos julgamentos relativos ao tempo, insinua-se algo diferente de considerações de mais, de menos e de igual, pois nele também se fazem presentes as considerações de aptidão, de oportunidade, de continuidade, de constância, de similitude, e as equivalências [...] (HUBERT, 2016, p.57)

Fica evidenciado que existia a preocupação de mostrar a separação entre a representação do tempo “real” e aquela do sagrado, ou seja, das religiões ou ritos mágicos. Fica bem patente a visão de um tempo não linear ou uniforme. Também se observa que, para Hubert, a subjetividade tem influência sobre a representação temporal, tanto individual quanto coletiva. “[...] a noção do tempo não é aqui a de uma quantidade pura, mas que ela é a mais complexa que sua noção correspondente no curso ordinário de nossa vida mental. Não é possível estudá-la *in abstracto*. As propriedades das partes do tempo se deduzem de suas relações com as durações concretas que elas enquadram” (HUBERT, 2016, p. 41)

Também a construção da noção do tempo é elaborada a partir das relações e o autor traz já elementos que mais tarde foram explorados pela teoria das Representações Sociais, ao analisar o conceito de representação do tempo. Hubert deixa claro que as representações por ele estudadas são partilhadas pela coletividade (2016, p. 31). Isso se verifica em afirmações, tal como: “ora, essa noção de sagrado [...] não pode se formar do espírito do indivíduo como tal. Ele resulta de experiências coletivas da subjetividade” (2016, p.75) Ou quando o autor afirma:

As modificações profundas que nossas próprias emoções produzem em nossa consciência da duração nos ajudam a imaginar como as emoções amplificadas de uma sociedade puderam afetar a da totalidade de seus membros da mesma maneira, mas com mais intensidade e por um tempo maior. [...] Por todas estas razões, a noção do sagrado entra como um elemento perturbador nos juízos relativos ao tempo. (HUBERT, 2016, P. 83)

3.2 RUPTURAS NA CONCEPÇÃO DO TEMPO

Não obstante estudos sobre o tempo terem ocupado a ciência constantemente, na contemporaneidade historiadores têm trazido novos referenciais para pensar o contexto histórico, uma consciência diferente a respeito do tempo, uma compreensão que passa pela forma como o tempo é concebido e experimentado de diferentes maneiras através dos diferentes tempos históricos.

Na antiguidade, existia a concepção de história *magistra vitae*, isto é, a história como mestra da vida. Koselleck (2006) apresenta essa concepção como regente em um período em que as grandes narrativas têm força de ensinamento e o

passado é tomado como exemplo de aprendizado: aprende-se com o passado para repetir seus sucessos e evitar seus fracassos. Essa forma de experienciar o tempo, ou essa expressão de uma *ordem dominante do tempo*, Hartog (2015, p. 139) denomina *regime de historicidade*. Assim, adotando a categorização de Hartog, o regime de historicidade experienciado pela Europa antes do século XVIII era o da *Historia magistra vitae*, cuja característica principal é o entendimento do passado como modelo a ser seguido, tomado como exemplo para o futuro.

O autor mostra a transição desta forma de experienciar a relação com o tempo, concomitante a uma transição do termo que designa história (em alemão, de *Historie*, como coleção de relatos, para *Geschichte*, coletivo singular, A História, ou História em si). Essa transição, no século XVIII, de acordo com o autor, coincidiu com

uma circunstância temporal que pode ser entendida como a grande época das singularizações, das simplificações, que se voltavam social e politicamente contra a sociedade estamental: das liberdades, fez-se a Liberdade, das justiças, fez-se a Justiça, dos progressos, o Progresso, das muitas revoluções, “la Revolution”. (KOSELLECK 2006, p.52)

O século XVIII trouxe significativas alterações na forma como se experimentava a relação como o passado e o futuro. Pode-se apontar a Revolução Francesa como um marco significativo nessa relação. Ocorre o processo de singularização da História, de temporalização, afastando-se do regime natural de cronologia (orientação pelos astros, ciclos da natureza, etc.) e passando a adotar a perspectiva do progresso, de evolução constante. A experiência de tempo que rege a época moderna já não mais é aquela em que o passado rege o presente e o futuro, *Historia magistra vitae*: “se a história se torna um evento único e singular da educação do gênero humano, então cada exemplo particular, advindo do passado, perderá força naturalmente” (KOSELLECK 2006, p.54). É possível afirmar, então, que esse período conduz a uma transição de um regime de historicidade para outro, em que as narrativas exemplares perdem força e não é mais o passado que rege o futuro, em que estes passam a ser concebidos como instâncias totalmente diferentes. “Se o futuro da história moderna abre-se para o desconhecido e, ao mesmo tempo, torna-se planejável, então ele tem de ser planejado” (KOSELLECK 2006, p.57).

As experiências de aceleração e retardamento do tempo são indicadas por Koselleck como necessárias para diferenciar o tempo em si. Ele expõe que a ideia de aceleração do tempo já se fazia presente na sociedade do século XVIII, mas que, com a Revolução Francesa, foi potencializada e adquiriu o teor de realidade. “A Revolução Francesa, desprovida de exemplos anteriores, parecia-lhe conduzir a um futuro incerto” (KOSELLECK 2006, p. 59) Ruptura espetacular! “As categorias da aceleração e do retardamento, evidentes desde a revolução francesa, modificam, em ritmo variável, as relações entre passado e futuro, conforme o partido ou ponto de vista político. Aqui reside o caráter comum entre o progresso e o historicismo” (KOSELLECK 2006, p. 59). A modernidade trouxe um regime de historicidade voltado para o futuro, voltado ao progresso.

Como chaves para mostrar o tempo histórico em mutação, Koselleck utiliza-se de um par de conceitos: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, relacionados com esperança e recordação. Segundo ele,

Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência – pois a expectativa abarca mais que a esperança e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã. (KOSELLECK, 2006, p. 308)

Os dois conceitos, para Koselleck, entrelaçam o passado e o futuro, portanto, tendo o novo conceito de horizonte de expectativa uma conotação de progresso e evolução. A princípio, o espaço de experiência poderia conduzir a um horizonte de expectativa: a partir da experiência, é possível projetar expectativas, e uma expectativa realizada constitui-se em uma nova experiência. Portanto, estas categorias dirigem ações concretas no contexto social. Não se pode, entretanto, supor que uma irá simplesmente converter-se na outra. “É a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico” (KOSELLECK, 2006, p. 312).

O que o autor observa, com relação a essas duas categorias (espaço de experiência e horizonte de expectativa) é que rupturas cada vez maiores vêm ocorrendo entre as duas. Sustenta a tese de que “na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode

conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então” (KOSELLECK, 2006, p.314). Em consonância, Morin (2000, p. 79) afirma que o final do século XX trouxe a compreensão da “incerteza irremediável da história humana. Os séculos precedentes sempre acreditaram em um futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade”. Para ele, “Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta” (MORIN, 2000, p. 72).

Dando continuidade a tais reflexões, Hartog (2015) debate a articulação entre passado, presente e futuro, e entende que a atualidade passa por uma crise com relação ao tempo. Hartog caracteriza a contemporaneidade por um novo regime de historicidade, o *presentismo*. De acordo com o autor, ocorre a predominância da categoria do momento presente. “O futurismo deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato” (HARTOG, 2015, p.148). O ponto de vista do presente impõe sua supremacia.

Ao abordar as características do tempo contemporâneo, marcado por esse presentismo, Hartog apresenta também algumas consequências da supremacia do imediato, que podem ser consideradas funestas:

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. (HARTOG, 2015, p.148)

Na supervalorização do efêmero, aponta como palavras-chave *produtividade*, *flexibilidade* e *mobilidade*. Tudo num piscar de olhos, ao vivo, aqui e agora. Hartog trata também de um fenômeno social recente, o desemprego, especialmente na Europa, e aqui aborda com ênfase a crise do futuro. “Para o desempregado, um tempo cotidiano, sem projetos possíveis, é um tempo sem futuro. [...] o desemprego

contribui fortemente para o confinamento no presente e para um presentismo, agora penoso e desesperado” (HARTOG, 2015, p.148).

Em relação ao regime de historicidade que rege o momento atual, Hartog já constata fendas no presente: “o presente contemporâneo e o presentismo que o acompanha revelaram-se dificilmente suportáveis” (HARTOG, 2015, p.186). Essas fendas são expressas por Hartog como a expressão de uma crise de nossa relação com o tempo. Uma das maneiras de tentar responder a essa crise é a atual demanda de memória: “Já inquieto, o presente descobre-se igualmente em busca de raízes e identidade, preocupado com a memória e genealogias” (HARTOG, 2015, p.151).

3.3 HISTORICIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Psicologia Social, através das RS, tem se debruçado sobre esta relação entre memória e história como modelos de gestão do passado. História e memória, “por serem entendidas, justamente, como dois modos de gestão do passado, impactam diretamente os estudos em representações sociais” (VILLAS BÔAS, 2015, p. 247/248).

No estudo da memória no âmbito das RS, Villas Bôas (2015) expõe a necessidade de se pensar os sistemas de representação do tempo como categoria organizadora do conhecimento. Expõe também que as relações entre história e memória, ora tidas como complementares, ora como antagonistas, antes ignoradas, têm ocupado a historiografia atual. Inicialmente, a visão entre ambas era de ruptura. Memória com pretensão de fidelidade ao passado, história com pretensão de veracidade. Embora continue tendo consciência das oposições entre história e memória, a visão atual parte da ideia de apartamento entre elas para uma ideia de circularidade: uma é tributária da outra, estão imbricadas.

Ao problematizar história e memória no contexto das representações sociais, Villas Bôas (2015, p. 255) mostra que estas, por não se produzirem em terreno neutro, “constituem-se não apenas como categorias explicativas, mas também como formas de agir no campo social que permitem aos diferentes setores da sociedade construir suas demandas por reconhecimento”. Com relação a essas categorias na

contemporaneidade, Villas Bôas questiona se os conceitos usuais de memória com os quais se opera (construídos para pensar a modernidade a partir da experiência temporal então vigente) são afetados pelo atual regime de historicidade, o presentismo apresentado por Hartog. Mediante tantas reflexões e questionamentos, Villas Bôas expõe que “o conceito de regime de historicidade tem sido amplamente utilizado para tratar da relação que uma sociedade tem com seu passado, seu presente e seu futuro, principalmente em seus momentos de crise” (2015, p. 252). No entanto, acrescenta que “é inegável que a ideia de uma mudança de regime de historicidade é uma formulação inquietante que traz desafios aos estudos desenvolvidos no campo das representações sociais” (2015, p. 253).

O tema ainda tem muito a ser explorado, mas estudos significativos têm se dedicado a investigar as RS levando em conta sua historicidade. Estudos como os de Villas Bôas, (2014, 2015); Sousa e Villas Bôas, (2011a, 2011b), para citar apenas pesquisas brasileiras na área (dentre outros nomes, como Denise Jodelet, com importante produção). As autoras ainda se preocupam em estabelecer conexões entre história e memória, espaços de memória e horizontes de expectativa, conceito de regime de historicidade, bem como debatem aspectos metodológicos que se apresentam no estudo da historicidade das representações sociais. Villas Bôas (2015, p. 247) explicita a

necessidade de articulação entre história e psicologia social, sobretudo se se pensar na característica bastante paradoxal das representações sociais de engendrar, concomitantemente, flexibilidade e estabilidade, permanência e mudança, continuando dependentes do passado, por meios dos processos de ancoragem, sem deixarem, contudo, de se modificar de acordo com os diferentes contextos.

Não há como pensar o futuro (perspectiva temporal que motiva o presente estudo) sem estabelecer as devidas conexões com as demais perspectivas temporais, uma vez que representações de futuro são construídas também sobre as memórias e sobre a história social e do sujeito. De acordo com Sousa e Villas Bôas (2011b, p. 36), “[...] os conhecimentos inferidos de uma experiência direta se articulam com outros anteriormente adquiridos – o que reafirma a importância da consideração da dimensão histórica no estudo das representações sociais [...]”.

A representação / concepção do tempo, além de ter papel nos comportamentos, nas escolhas, na constituição das identidades, tem conseqüentemente influência em como as pessoas percebem e planejam o futuro. De acordo com Reis (apud VILLAS BÔAS, 2015, pg. 246/247),

O desdobramento do tempo pode mudar a qualidade da história, interpretações inovadoras emergem com a sua passagem. Não há um passado fixo, idêntico, a ser esgotado pela história. As esperas futuras e vivências presentes alteram a compreensão do passado. Cada geração, em seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico. O presente exige a reinterpretação do passado para se representar, se localizar e projetar o seu futuro. Cada presente seleciona um passado que deseja e lhe interessa conhecer.

As Representações Sociais em si trazem no bojo essa relação com o tempo, uma vez que são construídas pelos sujeitos nas relações, situadas em um tempo, mas como resultado de uma construção ao longo de um tempo anterior. “Embora os conteúdos representacionais sejam ancorados no passado, sua manutenção no presente só é realizada por meio de uma atualização seletiva assegurada pelas relações mantidas com a memória social” (VILLAS BÔAS, 2014, p. 593). Pela própria constituição das representações sociais, a historicidade lhes é inerente:

A representação social tem uma história justamente porque ela reapropria, dinamicamente, elementos presentes em outros períodos de tempo, mas que são ‘remodelados’ de acordo com uma problemática contemporânea que demanda que o sujeito social transforme o estranho em familiar. (SOUSA E VILLAS BÔAS, 2011b, p. 48)

Moscovici ao pensar a TRS já tinha uma visão diferente da psicologia social, que trazia subjacente esse conceito de historicidade das representações sociais. Segundo Castro (2014, p. IX),

A dimensão do tempo de Moscovici é dialógica, onde o passado permanece e se reinventa (através do processo de ancoragem) e o presente não se encerra em si mesmo. A afirmação teórica do cotidiano e o estabelecimento de sua centralidade na análise psicossocial provocaram mudanças substantivas na metodologia, na concepção do objeto e na própria definição da psicologia social que prevalecia até então.

Assim, é importante e necessário, em estudos sobre RS, levar em conta sua historicidade, pois ela pode fornecer compreensões dos processos de construção de

significados, de como esses significados são apropriados, elaborados e consolidados. Para Sousa e Villas Bôas (2011a, p. 216),

Do ponto de vista dos quadros estruturantes das representações sociais tem-se que a consideração de sua historicidade é fundamental para a compreensão dos seus processos de generatividade, de construção de estabilidade e de transformação de seus conteúdos, haja vista que elas são tanto fruto da reapropriação dos conteúdos advindos de outros períodos cronológicos, como daqueles gerados pelos novos contextos.

Como as próprias autoras explicam, é a questão a ser investigada que determina a necessidade de uma investigação de sua historicidade; portanto, não é o caso de, obrigatoriamente, condicionar todos os estudos em representações sociais ao estudo de sua historicidade, “ao contrário, o que a análise da dimensão histórica possibilita é, justamente, buscar aspectos de continuidade e de descontinuidade presentes em uma representação de modo a compreender seus processos de generatividade e estabilidade” (SOUSA E VILLAS BÔAS, 2011b, p. 37/38).

3.4 NOÇÃO DE PERSPECTIVA TEMPORAL

Com relação à compreensão do tempo e suas implicações, a nível de sujeito, uma das áreas de estudo com relação ao tempo, na psicologia, tem sido a da noção de Perspectiva Temporal (PT). Diversos pesquisadores têm se debruçado sobre a questão. Milfont, Andrade, Pessoa e Belo (2008), citam como principais nomes: McGrath, 1988; Strathman & Joireman de 2005; Lewin (1951) Karniol & Ross, (1996), e na atualidade, com proeminência, Zimbardo & Boyd, (1999).

De acordo com Milfont e colaboradores (2008), Perspectiva de Tempo, ou Perspectiva Temporal (PT) é uma construção psicológica fundamental, uma vez que qualquer atividade humana é incorporada em aspectos temporais.

Para conceituar Perspectiva Temporal, recorre-se a Lewin (1951), cuja definição referente ao constructo Perspectiva Temporal é de ser “a totalidade de pontos de vista do indivíduo sobre seu futuro psicológico e seu passado psicológico

existentes em um determinado momento”⁵ (Lewin, apud Milfont, Andrade, Pessoa, Belo, 2008, p. 49).

Nos passos de Lewin, Zimbardo & Boyd (1999) se dedicam ao tema, afirmam que o tempo exerce importante influência na existência humana e trazem a PT como um processo inconsciente, através do qual as experiências pessoais e sociais são categorizadas em marcos temporais, desta forma atribuindo a essas experiências ordem, sentido e coerência. Para Leite e Pasquali (2008, p.302), “a percepção que as pessoas têm da extensão do tempo futuro ou da importância do passado exerce um papel importante no comportamento atual e também gera implicações para emoção, cognição e motivação. Este aspecto do tempo é denominado perspectiva temporal (PT).”

Estudos pioneiros de Lewin influenciaram as concepções posteriores, de autores atuais como Zimbardo, Keough e Boyd, para os quais “a perspectiva temporal pode ser concebida como um estilo cognitivo específico de processamento de informação com impacto na motivação, mas também, num conjunto mais alargado de cognições e comportamentos” (Apud JANEIRO, 2012, p.117) Segundo Leite e Pasquali (2008, p.303), “Como modelo teórico, Zimbardo segue a tradição Lewiniana e adota o conceito de Hall (1983) como um processo de funcionamento individual e societal”, visão que converge com a perspectiva das Representações Sociais, adotada neste estudo.

São três os marcos ou dimensões de orientação temporal: a orientação para o futuro, a orientação para o presente e a orientação para o passado. “A perspectiva temporal, ao ser um constructo psicológico relacionado com o tempo, subdivide-se, tal como o tempo objectivo, por três momentos ou marcos: o passado, o presente e o futuro, cada um deles com distintas influências no pensamento e comportamento humano” (ORTUÑO e GAMBOA, 2009, p.22)

Perspectiva Temporal, portanto, é expressa pelas dimensões de passado, presente e futuro, e os indivíduos podem diferir uns dos outros à medida que se atribui mais ênfase a uma dimensão particular (MILFONT, ANDRADE, PESSOA, BELO, 2008). Conforme exposto por Janeiro (2012), a maior parte dos indivíduos

5 Tradução livre do original em inglês: “the totality of the individual's views of his psychological future and psychological past existing at a given time.”

apresenta um viés de Perspectiva Temporal, isto é, uma tendência dominante de direcionamento temporal. Essa tendência preferencial de orientação temporal afeta vários aspectos do comportamento humano, tomadas de decisão, resolução de problemas, além das emoções, atenção, criatividade... Os estudos acerca de PT auxiliam na compreensão de comportamentos relacionados à tendência dominante de orientação temporal.

Pesquisas com interesses bem diversos têm estabelecido relações com Perspectiva Temporal. A partir de Leite e Pasquali (2008), podemos citar, dentre outros temas aos quais foi relacionado o direcionamento de Perspectiva Temporal, o comportamento sexual de risco, uso de drogas, comportamento parental, atuação na preservação ambiental, qualidade de sono, depressão, direção de risco, desempenho acadêmico. Além disso, é pertinente para a presente pesquisa mencionar um dos estudos citados por Leite e Pasquali (2008): “Mendonça e Leite (2007) encontraram que a indecisão quanto à escolha profissional está relacionada a fatores negativos como a depressão e falta de Perspectiva Temporal de Futuro”.

Não há neste estudo condições de aprofundar os estudos que utilizam a Perspectiva Temporal, e nem é este o foco do trabalho, uma vez que já está delimitada a perspectiva temporal para a qual está direcionada a pesquisa. Para maiores informações, os interessados podem recorrer à pesquisa original de Zimbardo & Boyd (1999) ou aos já citados estudos brasileiros. Aliar a presente pesquisa, que quer conhecer projeções futuras de jovens licenciandos, aos estudos sobre Perspectivas Temporais, certamente proporcionaria um enriquecimento para a análise, e é uma proposta interessante para futuros trabalhos.

3.5 EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE MUDANÇA

Conhecer como se concebe o tempo, especialmente o tempo em que se vive, é fundamental para compreender as transformações do contexto social. Em paralelo à ideia de uma já citada crise do tempo, é possível observar que diversos autores e estudos abordam um contexto de profundas mudanças na contemporaneidade.

O contexto de mudança analisado em relação à educação é trazido por Enguita (2004) em seu livro “Educar em tempos incertos”. O autor elenca um rol de transformações na sociedade atual, dizendo que

As transformações na organização do mercado de trabalho e da organização empresarial, nas formas de comunicação e de acesso à informação, na estrutura e na vida urbanas, nas configurações e nas relações familiares, nas expectativas e nos modos de exercício da cidadania supõe alterações de grande profundidade, cuja percepção como tais torna-se clara na facilidade com que se difunde diagnósticos alarmantes, geralmente exagerados, mas não carentes de fundamento: globalização, fim do trabalho, sociedade de risco, mundo desenfreado, império do efêmero, aldeia global, etc. Tais alterações obrigam a maioria da população adulta [...] a se readaptar nas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. (ENGUIITA, 2004, p.19)

Apresentando algumas das alterações no contexto social, Enguita explicita que, assim como os demais grupos profissionais que precisam estar em constante adaptação a uma sociedade em transformação, também os professores se veem diante desta necessidade. Frente à necessidade de constante adaptação, o autor mostra que os professores podem assumir diferentes posturas, seja a de encastelar-se no conhecimento adquirido, seja acompanhar o ritmo da mudança ou mesmo tentar antecipar-se a ela. Enguita refere-se a perda da referência com relação às funções necessárias e, conseqüentemente, uma perda do *status* do professor. Expõe ainda que “enquanto sua formação é hoje praticamente a mesma que há um século [...], o nível geral do público elevou-se de forma espetacular” (ENGUIITA, 2004, p. 21)

Somando-se a este fator, Enguita diz também que “a família já não se encontra mais no lugar designado”, trazendo à luz as novas relações, frequentemente conflituosas, entre famílias e escola, que geram o problema de quem controla quem. (ENGUIITA, 2004, p.62) mostra a crise da família e da comunidade como instituições de custódia, trazendo mais carga à instituição escolar e observa-se que, no entanto, ninguém virá socorrer a família e a escola na tarefa de ensinar e educar, instando-as a buscarem “uma nova divisão de tarefas adequada, suficiente e eficaz” (ENGUIITA, 2004, p.69/70).

Falando de permanência em tempos de mudança, Enguita cita que “O problema dessas organizações é que poderiam ter continuado funcionando bem ou

medianamente bem, como ao menos o faziam e pelo menos o faziam, durante mais de mil anos, se o seu entorno não tivesse mudado de forma tão radical” (ENGUITA, 2004, p.94). Não obstante, o autor assegura:

não apenas a sociedade a sua volta, a instituição escolar ou as políticas educacionais mudam; naturalmente isto também ocorreu, ocorre ou ocorrerá com os professores. Basta nos distanciarmos um pouco da experiência imediata para abarcar um, dois ou mais decênios no transcurso da profissão para constatar importantes transformações em sua composição, suas estratégias coletivas e sua ideia de si mesma, todas elas prenhes de consequências não apenas para a profissão em si, mas também, se não mais, para a instituição escolar, para a educação como serviço público e, em última instância, para a sociedade a que servem.” (ENGUITA, 2004, P. 107)

A alteração na base social dos professores também é explicitada por Enguita (2004, p. 22), que mostra, embora no contexto espanhol, mas aplicável em outros contextos, a busca pela estabilidade e pela carreira com remuneração e condições de trabalho mais vantajosas que o setor privado.

O cenário apresentado é de incertezas e de profundas rupturas. Embora o autor deixe claro que não há o que lamentar, e exponha um novo olhar, ainda assim tal contexto traz ao jovem que tem a docência como aspiração, um cenário de incertezas perante o futuro. Tedesco cita a ideia de “nada a longo prazo” como característica do novo capitalismo (Sennet, 2006, apud Tedesco, 2015), e explica que:

O passado está associado ao obsoleto, e o futuro aparece como incerto e ameaçador. Nesse contexto, existe uma forte tendência de se concentrar tudo no presente, no aqui e agora. Esse traço cultural atual gera um impacto significativo na educação, já que se supõe que a tarefa educativa consiste em transmitir o patrimônio cultural e em preparar para um determinado futuro. Se o patrimônio cultural carece de vigência e o futuro é incerto, ficam desgastados os pilares fundamentais em que se apoiam a missão, as instituições e os papéis dos atores do processo pedagógico, tanto escolares quanto não-escolares. (TEDESCO, 2015, P. 25)

Ao jovem, diante do que poderia ser caracterizada como uma crise da educação, aliada a uma crise do futuro, certamente muitos dilemas se apresentam. Para Nóvoa (2009, p. 27), a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Segundo ele, “em rigor, o que se nos coloca é um problema de sentido. Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas

do passado já não nos servem e temos dificuldade em encontrar respostas novas” (NÓVOA 2009, p. 77).

Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo a ela. Ainda no século passado, Arendt preocupava-se com questões relativas ao que abordava como a crise da educação, refletindo sobre esse contexto de crise através de relações entre passado e futuro, e a forma como se lida com a passagem do tempo e as questões relativas ao passado, em seu livro “Entre o passado e o futuro”⁶. De acordo com ela,

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado. Ao longo dos séculos, isto é, durante o período da civilização romano-cristã, o educador nunca teve necessidade de tomar consciência desta sua qualidade especial. A reverência relativamente ao passado era parte essencial da estrutura romana de pensamento, estrutura essa que o cristianismo não alterou nem suprimiu antes estabeleceu sobre diferentes fundamentos. (ARENDR, 2014, p. 243/244)

Diante de tal complexidade, Sacristán (2015) propõe questionamentos sobre a educação que temos e seus conflitos e apresenta as ideias de que as culturas são construções, assim como a cultura da educação, em que educar é mais do que ensinar, em que se propõe a formação integral do ser humano e a intenção de tornar a sociedade melhor por meio do crescimento de seus indivíduos. Para ele, essas ideias são heranças de um passado coletivo. Defende, ainda, que a noção de crescimento coletivo através da educação está vinculada ao crescimento de cada um e ao acesso de todos a um futuro melhor. Porém,

Em nossa sociedade atual esses princípios estão perdendo legitimidade e força, o que reduz seu poder mobilizador para estimular pensamentos, aspirações e práticas de progresso. Sem um golpe certo em seu enfraquecimento, o presente que nos conduz a um futuro previsível é preocupante hoje para nós. Tememos que, uma vez que tais pensamentos e práticas se instalem na mentalidade individual e coletiva, poderá se chegar à perda ou à debilidade desses princípios como algo natural da realidade para nós empobrecida; podem perder o valor de ser o guia o tópico das ações que sejam realizados no futuro. (SACRISTÁN, 2015, p. 15 e 16)

O autor mostra-se preocupado com esta situação, que impacta na realidade

6 Publicado pela primeira vez em 1954.

das pessoas, instituições e políticas, expressivamente na área educacional, alegando que “o conservadorismo moral, político e educacional está dando uma volta em direção ao passado; quer recuperar os valores nos quais se sentirá seguro diante de um presente conflituoso e de um futuro incerto” (SACRISTÁN, 2015, p.16). Segundo ele, “[...] A herança do passado está sendo convertida no presente em outros princípios, narrativas ou ideologias” (SACRISTÁN, 2015, p.16). Oportunamente, Sacristán (2015, p. 16) denuncia que

Hoje o pensamento e as práticas conservadoras empregam roupagens teóricas ou científicas para empreender contrarreformas que querem refazer a história da sua forma, contando de outra maneira. Esquecem seu passado, reconstroem-no e, sem qualquer vergonha, nos anunciam um futuro esplendoroso.

Tavares e Menin (2015), analisando o contexto, abordam a queixa atual de que existe uma “crise de valores”, abrem uma discussão sobre valores morais e debatem a questão através de uma vasta pesquisa no contexto escolar, e trazem à baila o contexto de mudança e sua relação com o tema. Questionam sobre os valores que predominam nas representações das crianças sobre si e os outros, sobre o que é bom, correto e justo. Trazem a fala de outros autores, explicitando, através do tema enfocado, uma sociedade em mudança, pautada em valores próprios de um contexto presentista:

Mesmo que haja transformação, e não ausência de valores, é recorrente a queixa de que os jovens têm balizado suas vidas mais em valores ligados à aparência, ao reconhecimento momentâneo, ao sucesso, à posse, ou mesmo à força, do que em valores relacionados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo. Essa queixa não está presente só na voz do senso comum e na mídia; ela aparece, repetidamente e em vários países, em autores que estudam a pós-modernidade, tal como Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005). (TAVERS E MENIN, 2015, p.10)

Mediante as inquietações suscitadas por um contexto apresentado como de crise de valores e de futuro, de retrocessos e de incertezas, qual o caminho a seguir? Tedesco aponta alguns rumos pertinentes para a atualidade. Segundo ele, “instalar o debate coletivo sobre o futuro, introduzir a ideia do longo prazo e promover a adesão aos valores da responsabilidade e da solidariedade intergeracional constitui um importante e decisivo programa político” (TEDESCO, 2015, p. 26). O autor expõe que,

Por razões éticas, políticas e sociais vinculadas à sobrevivência da espécie, o imperativo que se apresenta é a construção de sociedades mais justas, com maiores níveis de igualdade social, nas esferas global e local, padrões de consumo mais austeros e formas de participação democrática que assegurem altos níveis de participação cidadã em decisões. (TEDESCO, 2015, p. 27)

Estas questões trazem à baila a responsabilidade da educação e o papel de seus sujeitos. Tedesco (2015, p. 26) salienta o compromisso da educação (e, por consequência, de quem nela atua): “A educação tem a particularidade de antecipar o futuro. Somente se formos capazes de projetar e construir desde agora uma educação justa, será possível uma sociedade justa no futuro”. Para ele, “não existem possibilidades de inclusão social sem uma educação de boa qualidade” (TEDESCO, 2015, p. 29).

A educação, portanto, tem papel determinante na construção de um futuro de justiça social, encarando os desafios impostos pela contemporaneidade e propondo uma “subversão” a essa propalada ausência de futuro. Cabe à educação resgatar do passado o que importa para que não se perca e também indicar caminhos para o futuro. É no presente que se exerce este papel. “O futuro como um lugar ou espaço do tempo não existe no presente, mas é no presente que somos chamados a intervir para condicioná-lo. [...] educa-se para o futuro educando no e para o presente, e este o será para o futuro” (SACRISTÁN, 2015, p. 12).

Sendo o papel da educação essencial para encarar esse futuro, importa refletir sobre projetos de futuro, individuais e coletivos, e isso de modo ainda mais pungente a quem é ou virá a ser educador.

Inevitavelmente, educamos para o futuro, mas não para “um” futuro determinado, que vá muito além do tempo de nossas vidas e das de nossos filhos. Refletirmos sobre como deveria ser o porvir é uma forma de projetar nossa visão do mundo desejável. As ações que podemos empreender para consegui-lo não podem alcançar o tempo distante que virá, mas somente o tempo de nossas vivências. O tempo futuro distante de nós corresponderá àqueles que tenham de vivê-lo como presente, e esses o abordarão com a bagagem que lhes tenhamos dotado (SACRISTÁN, 2015, p. 12).

É notável que a atuação no presente traga consequências ao porvir. Projetar esse porvir depende de reflexão consciente para atuar em prol daquilo em que se acredita. Embora as ações de agora abrangem diretamente o futuro fora do alcance de nossas vivências, essas ações certamente repercutem na bagagem que aqueles

que educam no presente deixarão às novas gerações. Educar hoje é construir o futuro. Ora, exprime Sacristán, todo o empenho e investimento na educação não acontece por acaso ou por capricho, “mas essas aspirações são esperanças de que haja um tempo em que nossos desejos se concretizem” (SACRISTÁN, 2015, p. 12).

Espera-se que quem projeta seu próprio futuro educando as novas gerações, esteja imbuído destas esperanças e das aspirações de educar para uma sociedade justa e solidária. Para Nóvoa (2009, p. 84), “nos tempos actuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se como um ‘bem público’”, que todos tenham acesso e proporcione iguais oportunidades. E, cada vez mais, diante das implicações destes tempos atuais, a tarefa se torna mais desafiadora. Para Tedesco (2015, p. 27), “aderir à ideia de uma sociedade justa é hoje algo muito mais exigente em termos cognitivos e emocionais que no passado”. Essa maior exigência, para Morin (2000), traz para a educação a necessidade de ensinar a pensar melhor, de orientar a formação de seres capazes de compreender a complexidade desta nova era que ele denomina de “planetária”. Ele aponta que “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento” (MORIN, 2000, p. 84). Para o autor, pessoas que aprenderam a pensar bem, que compreendem a complexidade do contexto de incerteza, não irão temê-lo, mas saberão atuar no mundo com responsabilidade e consciência, apreendendo a realidade e encarando a imprevisibilidade do futuro como possibilidade de construção. “Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (MORIN, 2000, p. 85).

Arruda, quando reflete sobre a trajetória e a atualidade da TRS, aborda o que chama de repertórios da mudança, expõe a respeito da modernidade que esta

tem uma duração demasiado larga, é díspar e confusa, atravessa mudanças e apresenta desafios. É questionada e coloca em causa. Desta forma, começou a manifestar novas características e a ser referida através de outros nomes, um indicador do surgimento de uma nova fase: modernidade líquida, modernidade tardia, pós-modernidade. (ARRUDA, 2015, p.103)

Questionando se a modernidade continua a mesma no terceiro milênio, Arruda (2015) apresenta transformações significativas que se impõe na contemporaneidade, especialmente aquelas decorrentes do progresso da tecnologia de informação, comunicação online, comunicação de massas, globalização, impactos na atenção e na memória... A autora busca a relação destes fenômenos com a construção e a dinâmica das RS. Para ela,

a modernidade já não é a mesma de há 50 anos e a RS típica dessa altura tem de ser reformulada para que possa ser situada no contexto do novo panorama contemporâneo. As mudanças a que o mundo assistiu deram origem a novas conceitualizações em linha com a aceleração do ritmo da vida, da comunicação e do tempo. (ARRUDA, 2015, p. 123)

Na concepção da autora, a transformação é pungente. Ela aponta a TRS, mesmo necessitando de constantes reformulações, como estando em sintonia com as abordagens contemporâneas, justamente por estar ligada aos processos sociais, por entender o indivíduo inserido no contexto social, e, portanto, como fruto desse contexto, bem como por ser um campo dinâmico e de contornos fluídos pressupõe um trabalho em processo. Como aponta Nóvoa (2009, p. 71/72):

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

A compreensão de representações do tempo é importante para conhecer como pode ser afetada a projeção do futuro e da docência. O sujeito está inserido no mundo, tempo e espaço. Por esse mundo o sujeito se constitui e a visão que ele tem desses aspectos interfere em seu comportamento, atitudes e decisões. Assim, *ser professor* pode ter diferentes significados para cada sujeito e neste estudo pressupõe-se que esses significados são influenciados por um conjunto de aspectos, incluindo-se a representação de tempo e a relação com essa representação. Paredes, Pecora, Pizaneschi (2006, p. 10), discorrendo sobre as elaborações e projeções que o sujeito faz para o futuro, também buscam na perspectiva psicossocial um campo de pesquisa que dá sustentação a essas elaborações. A respeito desse campo, elucidam que “nos remete à ideia de que o

sujeito é constituído na e pela sociedade, numa posição contínua de troca e intercâmbio sociais”.

Jodelet (2009) expõe que a noção de sujeito durante muito tempo foi rejeitada pelas ciências sociais e que mais recentemente essa noção tem sido resgatada, trazendo a visão de “um sujeito que não seria um indivíduo isolado no seu modo de vida, mas seria autenticamente social; um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção” (JODELET, 2009, p. 683). São apresentadas, assim, a perspectiva das representações como resultantes dos conteúdos que os indivíduos trazem e a busca da origem da apropriação, pelos indivíduos, das representações socialmente partilhadas. Segundo a autora, “as formas e as figuras da subjetividade são criadas e moldadas, na história, pelas condições sociais e instituições [...]”

Para Jodelet (2009, p. 688), “A ligação entre sujeito historicizado e representações como a correlação de sua transformação vão se reencontrar nos novos paradigmas das ciências sociais.” De acordo com ela, o fim das “grandes narrativas”, ligado a outros fatores que trouxeram a emergência de um pensamento pós-moderno, trouxe para as ciências sociais alterações que reintroduziram a ideia de um sujeito “ativo e pensante”. Surge o termo “ator” na designação do sujeito, no sentido de agente, aliados à noção de sujeito, reconhecendo nele a possibilidade de intervir no sistema de relações sociais. Ainda de acordo com a autora,

A mudança de perspectiva se encontra nas outras disciplinas sociais em razão de uma crise que se situa a partir dos anos 1980. De um ponto de vista epistemológico, esta crise decorre tanto da consideração dos determinismos econômicos e dos condicionamentos sociais como da recusa do modelo positivista ou do caráter dogmático da virada linguística. (JODELET, 2009, p. 690)

Seria possível, então, entender que o retorno ao sujeito, exposto por Jodelet, vem ocorrendo entrelaçado às transformações relativas à historicidade, abordadas, entre outros, por Koselleck (2006) e Hartog (2015), sendo possível estabelecer relações entre o campo histórico e noções de representação. Os autores, que trazem a noção de um novo regime de historicidade e abordam a respeito de experiências do tempo, mostram o questionamento à história estagnada e mecanicista. Jodelet aponta que neste movimento de retorno ao sujeito, no contexto

histórico atual, através de novas perspectivas abertas, a História e a Antropologia “preconizaram o respeito à complexidade dos fenômenos estudados, a reabilitação da experiência dos atores sociais, considerados na sua singularidade e sublinhando a importância do contexto particular que dá sentido à experiência” (JODELET, 2009, p.691).

De acordo com tal visão, aproximam-se os conceitos relativos à historicidade contemporânea, na visão de um novo paradigma de representação do tempo, com a ótica psicossocial, uma vez que esta visão considera o papel dos sujeitos atuantes na construção identitária da coletividade. Essa visão é convergente com a ideia de Jodelet (2009, p. 696), de que “os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”.

Ainda com relação a essa concepção, convém explicitar, na abordagem das Representações Sociais, a esfera da *transsubjetividade*, que tem aspecto comunitário, refere-se ao que é comum aos membros de uma coletividade. Envolve tanto os indivíduos e seus grupos quanto os contextos em que estes se encontram e interagem. (JODELET, 2009, p. 696). Esse aspecto comunitário da transsubjetividade pode ter várias origens, inclusive pode ser resultado das compreensões e interpretações ofertadas pelo aparato cultural. Está fortemente relacionado à historicidade, se considerarmos que

Ele pode depender do jogo de constrangimentos ou de pressões ligadas seja às condições materiais de existência, seja às imposições da estrutura das relações sociais e de poder, seja aos sistemas de normas e valores, seja ao estado de mentalidades que os historiadores tratam como sistemas de representações que orientam as práticas coletivas e garantem o laço social e a identidade coletiva. Ele remete igualmente ao espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas: a difusão pelos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, as hegemonias ideológicas etc. Atravessando os espaços de vida locais, esta esfera constitui um meio onde mergulham os indivíduos. Pela sua circulação, as representações assim geradas ultrapassam o quadro das interações e são endossadas, sob a forma de adesão ou de submissão, pelos sujeitos. (JODELET, 2009, p.698/699).

A partir da perspectiva psicossocial, o sujeito é percebido como um ser social, que se produz historicamente e socialmente. Como sujeito inserido em um contexto,

o jovem que tem como projeto de futuro ser professor (ou que cursa uma licenciatura) está se construindo como sujeito também através dessa formação. Sua subjetividade é desenvolvida dentro de um tempo e uma história. Assim, a formação inicial, inserida nesse contexto histórico em transformação, atua na construção da identidade do jovem licenciando. Daí a necessidade de se compreender como a ordem do tempo impacta as RS, e as conexões dos cursos de formação de professores dentro desse contexto.

A perspectiva psicossocial pode trazer à tona e, quiçá, elucidar essas questões, buscando estabelecer relações entre a construção de um projeto de futuro e os elementos apontados como constituintes do mundo contemporâneo, tal como a alteração da percepção temporal, a sociedade em mudança.

Pesquisas relacionadas às Representações Sociais de futuro ainda não são abundantes, mas podem ser citadas as pesquisas de Nascimento (2002), Santos (2002) e de Pecora e Paredes (2004). Pecora, Paredes e Pizaneschi (2006), voltados a projetos de futuro de jovens, bem como as pesquisas do NEARS/PUCSP (Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais); FOFORS/PUCPR (Grupo de Pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais); CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação), vinculado à Fundação Carlos Chagas. A presente pesquisa direciona o escopo de investigação, buscando mais especificamente conhecer as Representações Sociais de futuro de jovens que estão se formando para a docência e as implicações da escolha desta carreira nas RS desses jovens.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui proposto está vinculado a um grande projeto de pesquisa do NEARS/PUCSP (Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais), que desenvolve pesquisas investigando jovens e projetos de futuro.

Em se tratando de um estudo que tem como referencial a Teoria das Representações Sociais, este adotou uma abordagem plurimetodológica e privilegia a interpretação de caráter qualitativo, sem desprezar a produção de dados quantitativos. Cordeiro (2006, p. 34) explica que, “para dar conta tanto do conteúdo e/ou da estrutura da representação, como de sua dinâmica, faz-se necessária a utilização de diferentes recursos metodológicos, tanto no que se refere à geração de dados como à análise e interpretação desses”. Vala (2006, p. 464) esclarece ainda que “o conceito de representação social não se confunde com um método ou uma técnica de investigação, e sobretudo, que se encontra à margem do debate entre os ‘qualifrénicos’ e ‘quantifrénicos’” Para exemplificar, o autor cita trabalhos com observações antropológicas, entrevistas qualitativas, análise de conteúdo, questionários quantitativos, entrevistas e estudos experimentais.

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP-UFFS, através da plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o Parecer Consubstanciado de número 1.661.821.

O critério de inclusão para participação nesta pesquisa foi: todos os alunos matriculados nas oitavas fases dos cursos de licenciatura em Física e em Matemática do Instituto Federal Catarinense – IFC, isto é, os formandos destas turmas. Optou-se por este período, uma vez que os matriculados nesta fase já teriam cursado ou estariam cursando o estágio curricular obrigatório, critério que pode influenciar nos resultados. Como critério de exclusão foi adotada a ausência, no dia da aplicação do instrumento de pesquisa, ou recusa em responder.

Considera-se que a pesquisa não oferece riscos maiores do que aqueles a que os sujeitos estão expostos em suas atividades como estudantes. Portanto, podemos considerar esta pesquisa como de risco mínimo.

Ainda assim, dependendo de sua vida pregressa, alguns participantes poderiam se sentir de algum modo constrangidos em expor suas opiniões e projetos, o que é minimizado pelo fato de as respostas não serem identificadas e os participantes terem a liberdade de não responder a todas elas ou até de desistir da pesquisa a qualquer tempo, como previamente esclarecido no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A fim de minimizar esses riscos, foram tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações. Os dados pessoais de cada participante serão mantidos em anonimato, assim como os resultados, ao serem publicados e/ou divulgados em eventos, preservarão o sigilo dos dados pessoais. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos e ficarão sob responsabilidade da pesquisadora pelo período de cinco anos, findo o qual serão destruídos.

No momento da aplicação, foi reforçada verbalmente a não obrigatoriedade de responder, bem como foi reforçada a condição de anonimato do participante. Além disso, a pesquisadora esteve à disposição dos participantes e da instituição a qualquer momento para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

Com relação aos benefícios que podem se estender aos envolvidos, de acordo com a Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, estes constituem-se em “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa”. O presente estudo, no tocante às contribuições aos participantes da pesquisa, possibilitará benefício indireto e posterior, sendo que os resultados da pesquisa podem ocasionar reflexões e ter impacto na atuação profissional futura desses participantes. Da mesma maneira, o estudo pode ser levado em conta em futuras práticas institucionais, resultando, assim, em possíveis melhorias nos cursos investigados e na vida dos que ali estudam.

Além disso, será oferecida aos participantes a possibilidade de integrar um posterior espaço de discussão, um fórum na Internet, para debater resultados da pesquisa e abrir espaço de reflexão desses resultados, pensando na sua atuação

docente. Será também oferecida devolutiva aos coordenadores dos cursos integrantes do estudo. Podemos considerar esses elementos como benefícios diretos da pesquisa.

É importante frisar que os participantes do estudo não tiveram custo nem receberam proventos por sua contribuição. Portanto, os benefícios da cooperação não têm cunho financeiro, implicam somente no repensar profissional e na possível contribuição para a constituição da identidade docente dos participantes.

4.2 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foi considerado relevante para a pesquisa buscar as informações junto a professores em formação, ao final da sua graduação, a fim de conhecer suas projeções de futuro em um momento decisivo de conclusão da licenciatura e ingresso na carreira. Além disso, era interessante conhecer as representações sobre docência de jovens que frequentavam o curso de formação em uma instituição que tinha uma tradição de oferta de cursos técnicos, e não de licenciaturas. Assim, os participantes selecionados foram jovens formandos de licenciaturas em instituições públicas federais em Santa Catarina, tendo como recorte o Instituto Federal Catarinense – IFC, instituição em que atua a pesquisadora. O IFC constituiu-se como Instituição de Ensino Superior a partir do ano de 2008, a partir da integração de antigas Escolas Agrotécnicas Federais, ou seja, uma trajetória recente de oferta desse nível de ensino, e em regiões antes desprovidas dele.

A escolha deve-se também ao interesse em pesquisar a problemática no contexto social da Região Sul do Brasil e, dentro de possibilidades futuras, estabelecer diálogos com outros recortes realizados por outros pesquisadores vinculados ao NEARS. A escolha do IFC é também uma forma de possibilitar a retribuição à instituição empregadora, que através de afastamento remunerado oferece possibilidades para tal estudo.

Como participantes da pesquisa, foram selecionados, portanto, toda a população de formandos do ano corrente no momento de aplicação (2016) e/ou acadêmicos com experiência de docência – por exemplo, estágio curricular ou PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) – dos cursos de

Matemática - Licenciatura e Física - Licenciatura do Instituto Federal Catarinense, nos campi em que estes são oferecidos: Camboriú (Matemática), Concórdia (Física e Matemática), Rio do Sul (Física e Matemática) e Sombrio (Matemática). Ao total, participaram da pesquisa 95 estudantes, ou seja, a totalidade dos acadêmicos presentes nos momentos de aplicação do instrumento de pesquisa, que atendiam aos critérios de seleção e que concordaram em participar.

Optou-se pelos acadêmicos com experiência de docência, pois acreditamos que essa experiência poderia influenciar nas suas Representações Sociais com relação à docência e ao seu futuro profissional.

A escolha pelas licenciaturas nas áreas exatas (Física e Matemática) baseou-se na hipótese de que os cursos nessas áreas podiam ter sido escolhidos por jovens não necessariamente em busca da docência, mas possivelmente, como uma ponte para outros cursos e outras profissões. Sobre isso, Villas Bôas, Lombardi e Sousa (2012, p. 205) afirmam que

Os jovens que cursam as Licenciaturas, dependendo da disciplina, podem pretender ser professores ou combinar a docência com outra atividade profissional; já os que escolhem o curso de Pedagogia estariam mais predispostos ao exercício da atividade docente nas primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil como trabalho principal.

Um jovem que ingressa em um curso de Pedagogia, por exemplo, sabe que o caminho mais óbvio dessa formação é a docência; entretanto, um jovem que ingressa na licenciatura em Física, por exemplo, pode estar buscando eliminar disciplinas para outros cursos, como os de engenharia; ou, ainda, um jovem que ingressa na licenciatura em Matemática pode estar buscando formação para atuar na área de finanças, por exemplo.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta dos dados constou da aplicação do instrumento de pesquisa in loco, presencialmente na sala de aula dos sujeitos, em horário de aulas, para todos os alunos formandos dos cursos de licenciatura em Física e em Matemática dos campi do IFC, presentes no momento da aplicação e que concordaram em participar da pesquisa. Para esta aplicação, foi selecionado um dia de maior frequência dos

acadêmicos, previamente acordado com as coordenações e os docentes. Os alunos foram convidados a participar, sem, no entanto, a obrigatoriedade de fazê-lo. Todos os alunos presentes optaram por participar da pesquisa e responderam o que foi solicitado. O tempo para responder a totalidade do instrumento de pesquisa foi de aproximadamente uma hora.

A aplicação ocorreu mediante autorização expressa da instituição, através de termo específico, formalizado antecipadamente. Cada participante, antes da realização da aplicação, assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. Ainda assim, no momento da aplicação, foi reiterada verbalmente a não obrigatoriedade de participação e a possibilidade de desistência a qualquer tempo, bem como, e principalmente, o anonimato no preenchimento do instrumento de pesquisa, deixando clara a não necessidade de identificação.

Antes da aplicação definitiva, e após a aprovação do projeto pelo CEP, foi aplicado um piloto, seguindo os mesmos procedimentos éticos da coleta principal, que será descrito mais adiante.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O protocolo de pesquisa foi aplicado presencialmente nas turmas participantes e encontra-se na íntegra como apêndice. Era constituído de três partes:

1) questionário socioeconômico, contendo questões relativas ao perfil socioeconômico dos respondentes. Uma vez que a RS é sempre de alguém (sujeito social) sobre algum objeto, é importante conhecer quem é este sujeito e buscar identificar as filiações que engendram suas representações sociais.

2) TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras), em que o(a) participante foi convidado(a) a citar as palavras que lhe viessem à mente a respeito de quatro termos indutores mencionados pela pesquisadora (1-Passado, 2-Presente, 3-Futuro, 4-Ser Professor(a)). A TALP, de acordo com Cordeiro (2006, p. 35),

permite o acesso a conteúdos do subconsciente, evitando a filtragem desses de acordo com o que os sujeitos consideram que o pesquisador

espera ouvir ou com o que seria socialmente desejável. Também evita que as respostas dos sujeitos sejam influenciadas pelo pesquisador.

Em seguida, foi solicitado aos sujeitos que enumerassem em ordem de importância os vocábulos que eles evocaram. Assim, a TALP gerou vocábulos⁷ a serem tratados e analisados separadamente, por ordem de evocação e por ordem de importância. A TALP permitiu conhecer os elementos e a estrutura das RS dos sujeitos.

3) Instrumento sobre o objeto da pesquisa.

A primeira versão do instrumento para o projeto do nosso Grupo de Pesquisa, que integra os estudos do NEARS, era composta por dois blocos que focavam a influência de diferentes cenários sobre as tomadas de posição e projeções de futuro dos estudantes. Essa primeira versão foi apresentada ao Grupo de Pesquisa, para que os participantes respondessem e expusessem suas considerações a respeito das questões, dificuldades ao responder, entre outros aspectos. O grupo contribuiu pontuando aspectos bem específicos, que se referem especialmente às questões que não estão contempladas neste estudo, como a proposta de aleatoriedade na ordem de colocação das opções em cada item da construção de cenário, a partir de sorteio, efetivado na versão para o piloto. Despontaram alguns pontos a serem melhor explicados nos enunciados e palavras a serem retiradas.

Entretanto, a principal questão que se evidenciou nesse momento de aplicação ao grupo de pesquisa é que o instrumento tinha necessidade de ser complementado para melhor atender aos objetivos da pesquisa, com os questionamentos de caráter mais prospectivo sobre o futuro dos próprios participantes. Foi a partir dessa constatação que surgiu a necessidade de investigar como os sujeitos veem a si próprios no seu futuro profissional, trazendo as respostas para um nível mais pessoal. A abordagem deu origem ao objetivo desta dissertação.

Assim, foi acrescentado um terceiro bloco de questões estruturadas e abertas de caráter prospectivo em que os sujeitos são levados a responder sobre o próprio futuro profissional, tanto num tempo imediato como num tempo mais longo (5 anos). Essas questões permitem acessar mais diretamente o objeto desta pesquisa, as Representações Sociais concernentes a projeções de futuro e docência. Portanto, o

⁷ Nas análises da TALP, as palavras indutoras sempre serão referidas como termos indutores ou palavras indutoras. Já as palavras evocadas pelos sujeitos poderão ser referidas como: evocações, elementos, vocábulos, cognemas, palavras ou termos.

bloco referente a esta pesquisa compreende as questões 9 e 10, que se referem mais especificamente às projeções de futuro dos participantes.

4.5 PILOTO DO INSTRUMENTO DA PESQUISA

Para testagem do Instrumento de Pesquisa, foi realizada uma aplicação piloto. Para tal, a princípio foi prevista a aplicação para, pelo menos, cinco egressos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física do IFC Concórdia, que tivessem concluído seus cursos no ano de 2015.

Foi feito um contato inicial para explicar sobre a pesquisa e solicita a colaboração. Foram agendados horários individuais de acordo com a disponibilidade de cada um. No momento da aplicação, foi explicada a conduta ética e apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com solicitação de sua assinatura por parte dos participantes. A seguir, foi também explicado o objetivo de aplicação do piloto, solicitando que os respondentes reportassem possíveis dificuldades encontradas ou outros pontos que considerassem relevante apontar.

Após a aplicação, de maneira mais informal, os participantes fizeram suas observações a respeito do instrumento de pesquisa, dificuldade, o tempo de preenchimento, o cansaço. Também falaram de suas impressões sobre as questões e fizeram comentários sobre educação. O instrumento motivou reflexões interessantes. De modo geral, além de fazerem as observações solicitadas, os participantes também quiseram conversar a respeito do futuro profissional, das perspectivas na educação e a educação de modo geral. Essas contribuições foram muito importantes para a versão final do instrumento de pesquisa.

Após a aplicação do piloto e das sugestões da banca de qualificação e por sugestão do professor Themistoklis Apostolidis foi percebida a necessidade de adequar algumas perguntas, com inclusão de escalas para marcação, formato que foi adotado nas questões analisadas neste estudo.

De modo geral, o instrumento foi considerado de fácil compreensão, exigindo apenas a explicação na questão de construção de cenário. O restante permite autonomia no preenchimento.

Foram realizados ainda outros pequenos ajustes pontuais, a partir dos apontamentos dos respondentes, visando maior clareza nas questões.

O tempo necessário para preenchimento do instrumento completo ficou de acordo com o previsto, em média levando um pouco menos de uma hora, algo em torno de cinquenta minutos.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa utiliza uma abordagem plurimetodológica quanti-quali, como é comum nas pesquisas que adotam o referencial teórico das Representações Sociais. Embora o instrumento tenha sido aplicado em apenas uma sessão em cada turma, como um levantamento por meio de questionário, este era composto por diferentes partes, a fim de possibilitar várias técnicas de análise, visando dar conta dos aspectos processuais e estruturais das representações sociais, assim como acessar informações sobre a construção das subjetividades dos participantes. **TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras)**: permitiu levantar os elementos e a estrutura das Representações Sociais; **Questões abertas**: permitiram expressar aspectos da subjetividade na relação subjetividade-alteridade e trouxeram elementos sobre a dinâmica das representações, além de provocarem a projeção de futuro, permitindo detectar possíveis indícios de presentismo. Estas questões foram complementadas por escalas que induziam uma avaliação em termos de satisfação e de realização dos sujeitos, em suas perspectivas de futuro profissional. Além disso, o **questionário para levantamento de perfil socio-econômico**, além de dar a conhecer o sujeito, permitiu identificar as possíveis ancoragens sociais.

Nesta pesquisa, foram discutidos mais especificamente os resultados da TALP gerados pelos termos indutores “futuro” e “ser professor(a)”, as duas questões de nível de satisfação e realização e as questões abertas a respeito de como os participantes veem a si próprios no seu futuro profissional. Além disso, foram também considerados os resultados da caracterização socioeconômica. As questões abertas, por solicitarem projeções de futuro, visavam provocar a produção de elementos sobre a dinâmica das representações, além de possíveis indícios sobre as perspectivas temporais dos sujeitos. Estes resultados são os que atendem mais

diretamente aos objetivos da pesquisa. A construção de cenário e a construção de perfil serão utilizadas para análises posteriores.

Os dados da TALP foram analisados com o auxílio do software Iramuteq⁸ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (análise prototípica e análise de similitude) e análises de conteúdo; o questionário socioeconômico foi tratado com o auxílio do software SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. A partir dos resultados obtidos, foram geradas análises quantitativas e qualitativas, de acordo com o tipo de questão interpretada. A fim de responder as questões propostas pela pesquisa, é de fundamental importância nesse processo o trabalho de interpretação dos resultados, articulado à luz da Teoria das RS.

Os resultados das questões abertas foram interpretados por meio de análise de conteúdo. Devido ao reduzido número de participantes, portanto de reduzida quantidade de texto, optou-se por tratar os resultados manualmente, uma vez que para o software Iramuteq a quantidade de texto gerada seria insuficiente para gerar análises confiáveis. As respostas dos participantes foram tabuladas em quadros de texto, categorizadas de acordo com o conteúdo. As categorias atribuídas às respostas dos sujeitos foram submetidas ao crivo do grupo de pesquisa, que as validou e sugeriu alguns reenquadramentos.

Nas análises dos resultados, buscava-se apreender o conteúdo e a estrutura das representações sobre futuro e docência dos respondentes, projeções de futuro na profissão; e verificar se é possível identificar ou não indícios de presentismo nas respostas.

A devolutiva aos participantes se dará ao final da análise dos dados, em um fórum de discussão, conforme citado anteriormente.

⁸Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. <http://www.iramuteq.org>

5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de interpretar os resultados obtidos, apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa. Foi possível conhecer melhor esses sujeitos a partir do questionário para levantamento de perfil socioeconômico, respondido por eles no momento da coleta de dados, e tratado com o software SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*.

No total, 95 acadêmicos participaram da pesquisa. Destes 95 licenciandos que responderam ao instrumento de pesquisa, 72 eram formandos no curso de licenciatura em Matemática e 23 eram formandos do curso de licenciatura em Física. Dos 72 formandos em Matemática, 50 se identificaram como do gênero feminino; 21 do gênero masculino; e um, de outro gênero. Do curso de Licenciatura em Física, 10 dos 23 formandos identificaram-se como sendo do gênero feminino e 13, do gênero masculino. No total, eram 60 mulheres, 34 homens e uma pessoa que se identificou como sendo de outro gênero. Na licenciatura em Física predominam ligeiramente os homens, enquanto na Matemática as mulheres são grande maioria. Assim, do total, mais de 60% são do gênero feminino. Isso condiz com as constatações de estudos do Programa de Pesquisa “Representações sociais de estudantes de Pedagogia e de Licenciaturas sobre o trabalho docente”, desenvolvido no centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas-SP (VILLAS BÔAS; LOMBARDI, SOUSA. 2012, p. 186).

A maioria dos participantes (72) era solteira e apenas 15 tinham filhos. Quanto à idade dos participantes, 88% do total tinham 30 anos ou menos, e 66 (69% do total) tinham menos de 25 anos. A maioria dos participantes tem acesso a recursos tecnológicos: 68% tem smartphones e quase todos (96%) disseram ser donos de notebooks e terem acesso à internet (97%). Esse resultado mostra um quadro de sujeitos jovens que se utilizam das novas tecnologias.

É bastante provável que os jovens participantes da pesquisa permanecessem cursando a licenciatura na região em que moram ou próximo dela, uma vez que 72 dos acadêmicos (75%) tinha como estado de origem Santa Catarina e poucos não eram da Região Sul. Quanto às raízes culturais, a minoria identificou-se como sendo

de raízes negra, indígena e cabocla – respectivamente, quatro, dois, e um sujeitos. A maioria dos sujeitos se identificou com as raízes italiana (45) e alemã (29). Os demais identificaram-se com outras opções: raízes polonesa, portuguesa, espanhola, gaúcha, brasileira ou outra. Alguns sujeitos se identificaram com mais de uma raiz cultural.

Os resultados mostram um universo de sujeitos de origem humilde, encaixando-se no critério do SISU (Sistema de Seleção Unificada), em que, para acessarem a universidade por meio das ações afirmativas para baixa renda, a renda familiar bruta mensal não pode ultrapassar o valor de um salário mínimo e meio por pessoa. A renda mensal média no grupo familiar dos sujeitos ficava em torno de quatro a cinco salários mínimos. Os núcleos familiares constituem-se de uma média de três pessoas, ou seja, um pouco mais de um salário mínimo por pessoa do núcleo familiar.

Sobre as condições financeiras para a realização do curso, a maioria trabalhou durante o período das aulas: quase 70% dos sujeitos disseram ter trabalhado em outras áreas que não a docência e 18% dos sujeitos tinham atuado na área da docência. A necessidade da atuação profissional para garantir os estudos pode confirmar os dados anteriores a respeito da condição econômica dos sujeitos. Ainda, 30% dos participantes contaram com apoio da família e 37% disseram ter recebido bolsas de estudos ou auxílios. Alguns acumularam dois ou mais desses recursos.

A maior parte (63%) dos participantes cursou o ensino médio regular integralmente (35 pessoas) ou parcialmente (25 pessoas) em escolas públicas; 13% das pessoas concluíram o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para ingresso na licenciatura, o processo seletivo especial foi a forma de ingresso de praticamente metade dos sujeitos (42 pessoas). Outros 24 (25%) ingressaram pelo ENEM; 25 (26%) ingressaram por outra forma, sendo vestibular a principal delas; 4 como portadores de diploma; e 1 por transferência. A informação mostra que a licenciatura foi a primeira escolha de quase metade desses acadêmicos, uma vez que, o ENEM em geral, e o vestibular, com frequência, são realizados ainda durante o ensino médio, implicando uma escolha da licenciatura como continuidade dos estudos.

A maioria dos pais e mães dos participantes tinha como escolaridade, no máximo, o ensino fundamental completo (mais de 70% dos pais e quase 60% das mães). A escolaridade materna mostrou-se um pouco superior à paterna, tanto em número de indivíduos quanto em nível de escolaridade. Dos que tinham nível superior, as mães foram a maioria, e as únicas com especialização. Segundo os participantes, nenhum dos pais ou mães tem pós-graduação *stricto sensu*. Essas informações confirmam a suposição inicial de que os participantes da pesquisa, ou a maior parte deles, seriam a primeira geração de suas famílias a cursarem o ensino superior.

Como motivos para escolha do curso de licenciatura, apenas três sujeitos disseram ter optado pelo curso pela valorização da profissão e 24% optaram pelo curso como oportunidade de mudar de vida. Metade (51%) dos acadêmicos escolheu o curso de licenciatura por ser gratuito e vários citaram a facilidade de ingresso (28%) ou o fato de o curso ser próximo da residência (31%) como motivos para escolha. Um grande número de participantes (70%) indicou ter realizado esta opção por gostar de matemática ou física. Menos da metade (48%) respondeu ter escolhido a licenciatura por querer ser professor na área de interesse, mas a maioria (77%) disse pretender atuar como docente, o que sugere que cerca de 30% decidiu ser professores ao longo do curso. Além disso, 86% dos participantes disseram ter interesse em prosseguir com os estudos na área da educação, após a conclusão da graduação.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Para verificar se o exercício da docência é contemplado nas representações do tempo futuro dos(as) licenciandos(as), levantaram-se os elementos comuns nas evocações produzidas pelos participantes, mediante a apresentação dos termos indutores *futuro* e *ser professor(a)*.

Como suporte para a análise, foi utilizado o software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). As evocações foram submetidas à análise prototípica e de similitude, buscando-se perceber quais os elementos mais significativos das representações relacionadas a ambos os termos, assim como as possíveis ligações entre esses elementos (cognemas).

O corpus resultante da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) foi tratado para detecção das palavras com uma mesma raiz ou sinônimas; estas foram substituídas pela forma mais frequente entre elas. Depois do tratamento, o *corpus* foi organizado em duas matrizes na planilha *calc*, uma referente à ordem de evocação e a outra referente à ordem de importância, para cada termo indutor.

Na análise estatística preliminar do *corpus*, foram considerados os seguintes cálculos:

Frequência mínima – Valor correspondente à divisão do total de ocorrências (palavras evocadas) pelo número de formas (palavras distintas evocadas). Podemos considerar que este valor corresponde à frequência média das evocações no total do corpus. Com ele determinou-se o ponto de corte para definir o *corpus* que foi aproveitado na análise. Assim, com base neste cálculo, foi estipulado o corte na frequência mínima 3 para o termo indutor *futuro* e na frequência mínima 2 para o termo indutor *ser professor(a)*. Esse corte corresponde a aproximadamente 75% do *corpus* de cada termo.

Frequência média – Valor correspondente à divisão do número de ocorrências (palavras evocadas) pelo número de formas (palavras distintas evocadas) no *corpus* aproveitado para análise, ou seja, o *corpus* utilizado depois do corte com base na frequência mínima. Podemos considerar que este valor corresponde à frequência média das evocações no *corpus* aproveitado e é utilizado para definir o corte da frequência média que permite separar os quadrantes

superiores dos quadrantes inferiores do quadro de quatro casas, na análise prototípica.

Ordem média – Valor correspondente à divisão da soma das ordens em que cada forma foi evocada ou a soma das ordens de importância que lhe foram atribuídas pelo número de ocorrências dessa forma. A cada forma é atribuída uma ordem média de evocação (OME) e uma ordem média de importância (OMI).

Média das ordens médias – Este valor é calculado com a soma das ordens médias de todas as formas do *corpus* aproveitado para análise e sua divisão pelo número de formas utilizadas. Este valor é usado para separar os quadrantes do lado esquerdo dos quadrantes do lado direito do quadro de quatro casas, na análise prototípica.

Além desses valores necessários para a realização da análise prototípica, foram calculados mais dois índices que podem contribuir para a interpretação dos dados:

Índice de diversidade = número de formas / número de ocorrências, sendo que formas são as palavras diferentes que foram evocadas, e ocorrências são todas as evocações. Este índice varia de 0 a 1. Quanto mais perto de 1, maior a diversidade do corpus, devido à riqueza linguística do grupo ou à sua heterogeneidade. (GUIMELLI, MOLINER, 2015)

Índice de variabilidade = número de hapax / número de formas. Hapax são as palavras que só tiveram uma ocorrência, e formas são as palavras distintas. Varia de 0 a 1. Um número mais próximo de 1 significa que os participantes se distinguem entre si pelo léxico empregado, ou seja, o grupo é mais heterogêneo. (ibidem)

Os dois índices combinados dão um indicativo da homogeneidade ou heterogeneidade lexical dos participantes. Ou seja, se a população tiver um vocabulário restrito em relação ao tema, as palavras vão ser mais repetidas; se tiver um vocabulário mais rico ou se as ideias forem muito diferentes, haverá mais variação. Como o léxico foi reduzido pela junção dos sinônimos, a diversidade aparece menor do que é realmente. O índice refere-se mais à heterogeneidade das ideias do grupo do que à riqueza do vocabulário. Uma maior homogeneidade de ideias pode dar indicativos dos elementos de RS do grupo, enquanto uma maior heterogeneidade pode sugerir a existência de subgrupos com diferentes

representações. Esses índices não podem ser interpretados isoladamente, mas são indícios que podem ser levados em conta na interpretação dos resultados das outras análises.

Os vocábulos foram organizados em duas matrizes: uma de acordo com a ordem de evocação e a outra, com a ordem de importância. As matrizes foram submetidas à análise prototípica no software Iramuteq, que gerou um quadro de quatro casas para cada matriz, em que os vocábulos evocados pelos sujeitos, dão indícios sobre a organização hierárquica da representação. A primeira destas casas (quadrante superior esquerdo) contém o **provável núcleo central** da representação, aquele que define os significados consolidados para este grupo social.

A segunda casa (quadrante superior direito) contém o que possivelmente é a **primeira periferia**, ou seja, os significados que protegem e complementam o núcleo central, a parte mais dinâmica desta representação social.

Já a terceira casa (quadrante inferior esquerdo) apresenta a **zona de contraste**, a que contém palavras menos evocadas, porém às quais foi atribuída grande importância e poderiam indicar a existência de sujeitos que podem pertencer a grupos minoritários com outra representação.

A quarta casa (quadrante inferior direito) contém os termos da **segunda periferia**, ou seja, elementos menos evocados e de menor importância, que complementam a representação e que exprimem as conexões com experiências mais pessoais.

A técnica da análise prototípica, de acordo com Guimelli e Moliner (2015), oferece uma excelente maneira de explorar o léxico associado a uma representação. Embora, para os autores, o fato de as evocações terem sido prontamente trazidas à memória e evocadas ou terem gerado associações mais frequentes não assegura que estas pertençam ao núcleo central da representação estudada, mesmo que tenham sido colocadas na zona de possibilidade do núcleo central na análise prototípica. Alertam que certos termos podem figurar no núcleo central por questões de uso linguístico, sem, no entanto, que sejam relacionados às cognições estruturantes ou que remetam a cognições estruturantes, no sentido de aglomerar as outras cognições em relação a esse objeto ou de ser fundamental a esse objeto.

Alguns vocábulos podem ter sido mais prontamente evocados do que outros por razões diversas, incluindo contextos sociais, situações vividas, leituras recentes e podem não refletir o que realmente é tido como mais importante nas representações dos sujeitos. Por isso, segundo os autores, Abric (2003) propõe cruzar a frequência não com a ordem média da aparição/de evocação das associações produzidas, mas com a sua ordem média de importância. A ordem de importância reflete uma atribuição de valor consciente e pensada pelos sujeitos. Uma palavra pode parecer estruturante devido aos seus usos linguísticos, quando, de fato, ela não é cognitivamente estruturante. Por isso, quando o sujeito fala com maior consciência, essa palavra passa a perder significado e às vezes é substituída por outras.

A partir dessa percepção de Abric, passou-se a solicitar, nos questionários de associação verbal, uma questão sobre a importância que os sujeitos atribuem a cada uma das associações que eles produziram. É por este fato que durante esta pesquisa solicitou-se aos sujeitos que atribuíssem importância às evocações produzidas por eles. Foi realizada a análise prototípica pelas duas ordens (evocação e importância) e, em seguida, à comparação entre ambas, observando-se as evocações que figuraram na zona de possibilidade do NC a partir da ordem de evocação e que ali permaneceram ou saíram dela. O movimento entre os quadros é relevante para a compreensão dos elementos que são mais significativos da representação estudada.

Além da análise prototípica, as matrizes foram ainda submetidas à análise de similitude. Esta análise produz um grafo baseado nas coocorrências entre as palavras, o que permite visualizar a relação semântica entre os elementos da representação (cognemas), que se organizam em comunidades. Com base nessas comunidades é possível inferir os significados atribuídos aos cognemas. Assim, essa análise pode contribuir para inferir processos de ancoragem.

Portanto, enquanto a análise prototípica permite conhecer a organização do campo semântico em relação ao objeto da RS, a análise de similitude permite conhecer como os elementos do campo semântico se organizam entre si. Ela também permite confirmar os resultados da análise prototípica, na medida em que os elementos que constituem o núcleo central serão os que têm maior conectividade

e que, portanto, devem se constituir em nós com maior quantidade de cognemas a eles associados e com ligações mais fortes com esses cognemas.

6.1 FUTURO

O termo indutor *futuro*, na TALP, resultou em 378 evocações no total, com 118 palavras distintas (formas). Destas, mais da metade (64) foram evocadas apenas uma vez (hapax). A análise do corpus sobre *futuro* mostrou o seguinte resultado:

Quadro 01: Estatísticas para o termo indutor *Futuro*

Estatísticas para o termo indutor “Futuro”				
Número total de evocações	378	Usadas para análise prototípica:		
Número de formas diferentes	118		Frequência mínima: corpus total / número de formas	3,20
Número de hapax	64		Frequência média	7,15
Número de formas sem hapax	54		Média das ordens médias por evocação	2,48
Índice de variabilidade	0,54		Média das ordens médias por importância	2,43
Índice de diversidade	0,31			

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos

As estatísticas mostram que o índice de variabilidade ficou mais ou menos na metade, entre zero e um, sendo, portanto, um grupo medianamente homogêneo quanto às evocações relacionados ao termo indutor *futuro*. Isso ocorreu pelo fato de um pouco mais da metade das formas ter sido hapax. Já o índice de diversidade mostrou baixa diversidade do corpus, ou seja, grande número de evocações repetidas, uma vez que este ficou mais próximo de 0 do que de 1, indicando maior homogeneidade (ou menor riqueza linguística). Pela junção dos sinônimos, não é prudente avaliar a riqueza linguística, sobretudo porque o maior interesse nesta pesquisa é a respeito da homogeneidade ou heterogeneidade de ideias.

Como a frequência mínima foi igual a 3,20, foram selecionadas para a análise palavras que foram evocadas pelo menos 3 vezes (considerando um

arredondamento estatístico) e excluídas as palavras com frequência menor de 3, pelo que o corpus aproveitado corresponde a 40 formas.

Esse corpus foi utilizado tanto para a análise de similitude como para a análise prototípica.

6.1.1 Análise de similitude com comunidades de palavras – futuro

A matriz referente à ordem de evocação do termo indutor *futuro* foi submetida à análise de similitude no software Iramuteq, solicitando a indicação de comunidades de palavras. Esse resultado mostra os grupos de palavras que foram relacionados entre si, com base nas suas coocorrências, ou seja, no número de vezes que foram evocadas pelos mesmos sujeitos, conforme apresentado na figura 01. Nem todas as evocações aparecem nesta imagem, mas somente as que têm alguma predominância, os termos evocados que tenham relação com outra palavra. Os demais não aparecem por estarem dispersos, relacionados com outras palavras de menor frequência.

lado, à *docência*. Esta, por sua vez, está associada a *casamento* e *estar formado*. Assim, a ideia de pós-graduação, de certa forma, estabelece uma ponte entre a ideia de família e a ideia de docência, e esta, por sua vez, conecta-se, ao mesmo tempo, à condição de estar formado e à possibilidade de casamento.

A pós-graduação é quase como uma condição ou um caminho para a docência e o casamento. É como se fosse o "como" conseguir. A pós-graduação pode ser interpretada como uma ponte para a docência (provavelmente até no ensino superior).

É importante observar que o *casamento* não se encontra ligado à *família*: ele está ligado à *docência* que, por sua vez, está ligada à *pós-graduação*, o que pode indicar a pós-graduação como um caminho concreto de crescimento e estabilidade. Então a docência, para que possibilite a concretização desse sonho, é mediada pela pós-graduação.

A *formatura* também aparece bastante presente (13 conexões), evocada por oito dos sujeitos que evocaram *família*. Está relacionada ao futuro mais imediato, sendo que a condição de estar formado permitiria *viajar* e/ou ter *filhos*, que são as palavras mais associadas a *formatura* e que, portanto, completam seu sentido. A formatura é algo que vem possibilitar, na ideia dos sujeitos, provavelmente por questões econômicas, o ter filhos e o viajar... É a questão dos sonhos mais específicos que parecem sinalizar a vida que querem para si.

Entretanto, o núcleo lexical representado em verde (articulado em torno de *pós-graduação*) de certa maneira, oferece alguma ressalva de que a docência não passa apenas pela conclusão do curso, de que a formatura em si não basta: para exercer a docência é necessário seguir além e dar continuidade ao estudo através da pós-graduação. Essa importância da pós-graduação é confirmada pelos sujeitos, quando estes caracterizam-se no questionário socioeconômico, onde a grande maioria expôs que gostaria de continuar estudando na área.

Os sujeitos veem o estudo como parte significativa do futuro de duas maneiras: a *formatura*, como o término de um ciclo de estudo, que possibilita outras atividades, e a *pós-graduação*, como a continuidade do estudo, como uma condição para fazer com que esse futuro se realize. Essa visão de continuidade vem ao

encontro de Sacristán (2015, p. 13), que, abordando a dinâmica das atividades humanas na perspectiva de predizer ou de produzir o futuro, explicita:

o seu futuro imediato estará ocupado necessariamente pelo prolongamento das atividades e ações que empreendemos e realizamos durante um tempo. Se nos referirmos aos seres humanos, podemos pensar que agora somos, conforme viemos sendo, e seremos, conforme estamos sendo.

Assim, a significação da pós-graduação como caminho para um futuro mais estável está ancorada na realidade, na experiência, na dificuldade, não só do salário, mas de haver vagas e concursos. Diante de uma dificuldade concreta, o sujeito vê a pós-graduação como uma possibilidade que oferece uma perspectiva melhor de atuação, com salário um pouco maior e estabilidade. Mesmo que este não tivesse inicialmente sido o sonho destes jovens, a pós-graduação apresenta-se como perspectiva viável e atraente para garantir o futuro que desejam. É possível ainda questionar se, com indícios de um presentismo cada vez mais pungente, a pós-graduação não revele-se uma perspectiva atraente para compensar a falta de campo de atuação, podendo ser inclusive a esperança de se obter uma bolsa de estudo até uma situação profissional mais estável.

Se de um lado aparece ligada à *família* uma comunidade de palavras norteada pela *pós-graduação*, de outro lado observa-se uma comunidade de palavras ligada à *família* através da *carreira* (11 conexões, 5 das quais com *família*). Diferentemente do que se poderia esperar, a *pós-graduação* não aparece ligada à *carreira*. Assim, a *carreira* mostra-se em uma significação mais abstrata. No sentido de *realização*, *mudança*, *profissão*, *qualidade de vida*, *estabilidade* e *desejos*, evocados em conjunto com a *carreira*, esta poderia ser vista como uma condição para alcançar tais ideais. A *realização* tem a ver com *mudança* (do estado atual, provavelmente), além de se relacionar com a *profissão*, que leva à *qualidade de vida* e à *estabilidade*. Sendo assim, seguir uma *carreira* traz um sentido de ponte, de intermediação para essa realização profissional, e mesmo pessoal, através da profissão.

Ainda aparece, relacionada à *carreira* a *incerteza* quanto a atingir os *sonhos*, as *expectativas*, a *realização* dos projetos, assim como se apresenta a possibilidade do *descanso*, num total de 13 conexões. Também ligado à incerteza na *carreira*, o

planejamento tem a ver com as conquistas e com os *caminhos* para alcançá-las. Ao mesmo tempo que essa *carreira* tem sua *contradição*, que é a *incerteza* em relação à condição de se realizar esse *sonho*, as *expectativas* e os *projetos* também se apresentam como algo que precisa ser planejado para que se possa alcançar as *metas*, os *objetivos*.

Essas duas faces do futuro, da busca da *realização* e da *felicidade* em contraponto com a *incerteza* (aqui, mediados pela *carreira*), ficam evidenciadas no que foi expresso por Sacristán (2015, p. 14), para quem

O futuro também é o tempo em que situamos os projetos, os desejos, as aspirações de uma vida melhor e também a libertação dos males que nos oprimem no presente. O futuro é o tempo de redenção, de plenitude, mas também de temores, de incertezas mais ou menos racionais ou doentias.

Surge ainda uma comunidade de palavras centralizada pelo termo *felicidade*, evocada por 6 dos sujeitos, concomitante a *família* e com um total de 12 conexões, com as ideias de *sucesso*, *crescimento* e *paz* – os aspectos mais emocionais e mais abstratos.

Observa-se, na comunidade de palavras representada em azul, ligados à *família*, os aspectos mais concretos mesmo da vida em família, num futuro, depois da formatura e de alcançado o emprego. O núcleo da família, de uma vida mais estável, incluindo o *bem-estar* e a *qualidade de vida*, está relacionado, portanto, à *carreira*, que tem, por um lado, a *incerteza* e, por outro, a possibilidade de *realização*; está vinculado ainda a um *caminho*, que pode ser tido como ainda mais concreto, de realização de uma *pós-graduação*, ligada à *docência*, provavelmente no *ensino superior*, e que também permite a possibilidade de *casamento*; e, por fim, está relacionado também ao sentimento de *felicidade*, de *crescimento*, de *sucesso* e *paz*, de ter atingido o que se buscou, e aspectos que se apresentam como os mais abstratos vinculados à *família*.

Na comunidade de palavras em cor azul, em que a *família* é elemento central e de ligação, encontram-se os elementos do que seria essa imagem, da objetivação do futuro. Ao mesmo tempo, estão postas as condições para que esse futuro se materialize: a *carreira* como uma condição para realização de futuro e, ao mesmo tempo, o oposto disso, a tensão com a *incerteza*. A *pós-graduação*, como uma

possibilidade que talvez permita alcançar esse futuro. E a *felicidade*, ou seja, um significado menos material, que aponta para o *crescimento*, o *sucesso* e a *paz*.

Então é plausível encontrar a objetivação desse futuro através de significados materiais e de significados mais valorativos. Quando se fala da *família* e dos vocábulos a ela ligados, trata-se, possivelmente, de uma objetivação mais descritiva, a descrição do objeto futuro, a valorização desse objeto futuro no sentido mais abstrato, mais valorativo, com termos ligados à felicidade. E talvez a comunidade relacionada à carreira traga aspectos mais prescritivos, de como o sujeito vê esse objeto futuro e a prescrição de como ele pode ser alcançado: pela *carreira*, com suas dificuldades e possibilidades, tendo a *pós-graduação* como um *caminho*.

Afinal, o que nos sugere esta análise é que o que estes jovens vislumbram para o futuro não é diferente dos desejos dos jovens ao longo da história: formar uma família, ter um trabalho, alcançar estabilidade e, em síntese, ser feliz. O mesmo resultado surge em outras pesquisas sobre jovens e perspectivas de futuro. Podemos citar, por exemplo, a pesquisa de Paredes, Pécora e Pizaneschi (2006), com jovens estudantes do ensino médio que constatou que “Estudo, trabalho, qualidade de vida e família parecem ser indicativos de representações hegemônicas em relação às preocupações com o futuro” (p. 91) sendo que, para as autoras, “este tipo de representação é também designado como cultural, por ter um caráter de enraizamento na família e na cultura de um povo”. A pesquisa ainda apontou que *família*, *trabalho* e *formação acadêmica* foram os três elementos mais apontados pelos sujeitos como relacionados à possibilidade de ser feliz no futuro” (p. 92).

6.1.2 Análise Prototípica – Futuro

Os vocábulos evocados a partir do termo indutor *futuro*, como já citado, geraram dois quadros, um resultante da ordem de evocação e o outro, da ordem de importância, dado que foram submetidos à análise prototípica separadamente para os valores de cada uma das ordens.

Quadro 02 – resultados da análise prototípica para o termo indutor *futuro*

Quadro 1						Quadro 2					
Futuro – análise prototípica por ordem de Evocação – corte 3						Futuro – análise prototípica por ordem de Importância – corte 3					
Rangs_2,48						Rangs_2,43					
Zona do Núcleo Central			Primeira Periferia			Zona do Núcleo Central			Primeira Periferia		
	F	OME		F	OME		F	OMI		F	OMI
Pós-graduação	17	2.2	Família	34	2.5	Família	34	2.1	Incerteza	13	2.9
Incerteza	13	2.4	Felicidade	14	3.6	Pós-graduação	17	2.3	Realização	12	2.8
Formatura	12	1.5	Realização	12	3.4	Felicidade	14	2.4	Trabalho	12	2.9
Carreira	12	2.2	Trabalho	12	3	Formatura	12	2.1	Emprego	9	2.6
Emprego	9	2.2	Filhos	8	2.6	Carreira	12	1.8	Dinheiro	9	3.4
Dinheiro	9	2.3	Estudo	8	2.9	Filhos	8	2.4	Sonhos	8	2.5
Sonhos	8	2.1							Estudo	8	2.5
Elementos de Contraste			Segunda Periferia			Elementos de Contraste			Segunda Periferia		
Profissão	7	2.3	Docência	7	2.9	Docência	7	2.1	Profissão	7	2.7
Saúde	7	2.4	Viajar	7	3	Saúde	7	2.1	Viajar	7	3.7
Planejamento	7	2.1	Metas – objetivos	6	3	Planejamento	7	2	Expectativa	5	2.8
Conquistas	6	1.5	Casamento	4	2.8	Metas – objetivos	6	2.2	Casa	5	2.5
Estabilidade	5	2.4	Sucesso	4	2.8	Conquistas	6	2.2	Lazer	5	3
Expectativa	5	1.6	Qualidade de vida	3	3	Estabilidade	5	2.4	Casamento	4	2.5
Casa	5	2	Descanso	3	3	Esperança	4	1.2	Sucesso	4	3
Lazer	5	2.4	Concl. do curso	3	3.3	Qualidade de vida	3	2	Mudança	3	2.7
Esperança	4	1.5	Espera	3	2.7	Desejos	3	2	Crescimento	3	2.7
Mudança	3	1.7	Independência	3	3.7	Projetos	3	2.3	Independência	3	3.7
Desejos	3	2.3				Descanso	3	2	Professor	3	2.7
Projetos	3	2				Concl. do curso	3	2			
Crescimento	3	2.3				formado(a)	3	1.7			
formado(a)	3	2.3				Caminhos	3	2			
Caminhos	3	2				Espera	3	2.3			
Paz	3	2.3				Paz	3	2.3			
Professor	3	2									

Fonte: produzida pela autora a partir dos quadros gerados pela análise prototípica do Software Iramuteq.

É possível observar que houve migração de palavras entre os quadrantes nos dois quadros, o que levou a diferenças entre eles. Isto ocorre porque o primeiro quadro mostra as palavras de acordo com a sequência em que foram evocadas pelos sujeitos, enquanto no segundo quadro, estas mesmas palavras passaram por um processo consciente de atribuição de valor, após reflexão por parte dos sujeitos. Esse movimento das palavras do núcleo central para a primeira periferia e vice-versa é representado no quadro 03, em que foram mantidas, para as palavras, as

mesmas cores que as identificaram nas comunidades de palavras na análise de similitude.

Quadro 03 - “movimento” dos cognemas entre a análise da OME e a análise da OMI do termo indutor *futuro*

Zona do Núcleo Central		Primeira Periferia
Pós-graduação		Realização
Formatura		Trabalho
Carreira		Estudo
	←	Família
	←	Felicidade
	←	Filhos
Incerteza	→	
Emprego	→	
Dinheiro	→	
Sonhos	→	

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

A palavra *família*, embora tenha sido a mais evocada, não figura no núcleo central da representação no resultado da análise por ordem de evocação, uma vez que, apesar da frequência com que era evocada, era uma das últimas palavras lembradas pelos sujeitos. Assim, de acordo com a ordem de evocação, *família* seria parte da primeira periferia da representação. Esse resultado, porém, altera-se quando a análise leva em conta a importância atribuída pelos sujeitos. Neste caso, *família* passa a ser a primeira palavra que figura no núcleo central, o que faz muito sentido, uma vez que muitos participantes, ao refletirem sobre as palavras que evocaram, atribuíram grande importância ao vocábulo *família*.

O mesmo não ocorre com *pós-graduação*, uma palavra com metade das evocações que a anterior, porém prontamente evocada por grande parte dos que a evocaram. Assim, *pós-graduação* está presente como primeira palavra do núcleo central na ordem de evocação e permanece no núcleo central quando a análise

considera a ordem de importância, atribuída conscientemente pelos sujeitos. *Pós-graduação* manteve-se na zona do núcleo central independentemente da ordem. É, portanto, provavelmente uma das palavras mais estruturantes cognitivamente e é possível que esteja fortemente vinculada à representação social de futuro dos formandos de Matemática e Física do IFC. Essa evocação assume força na análise prototípica, indicando que ela passa a ser estruturante de um futuro, porque ela media a relação dessa ideia de futuro ligado à materialidade objetivada na família. Então, é a *pós-graduação*, para os sujeitos, que provavelmente vai fazer essa mediação, e é por isso que ela se tornou algo tão importante em termos de se manter no núcleo central.

Assim como na análise de similitude, *formatura* aparece com força e se mantém no núcleo central também na análise prototípica, independentemente da ordem atribuída. Além disso, *formatura* ainda aparece no sentido de uma viabilização.

A outra palavra que se mantém na zona do núcleo central (NC) é *carreira*. Desta forma, as três palavras, *pós-graduação*, *formatura* e *carreira*, permanecem no quadrante referente ao NC, seja considerando a ordem de evocação, seja pela ordem de importância.

Estas palavras foram prontamente evocadas pelos sujeitos e, após serem submetidas ao critério de importância pelos mesmos sujeitos, também foram consideradas relevantes. *Pós-graduação*, *formatura* e *carreira* são vocábulos que possivelmente compõem o NC da representação de futuro dos formandos. Estas três evocações são relacionadas a aspectos pragmáticos da vida: concluir o curso (futuro imediato), ingressar na pós-graduação e, com menor ênfase, construir carreira. Na análise de similitude, elas formam três comunidades de sentido, mas é possível dizer que todos estes três elementos são mediadores desse futuro vislumbrado pelos sujeitos. São continuidades do presente, sequência “natural” dos passos do agora, viabilizando esse futuro que se vislumbra. “Cada momento sucede a outro, e a atividade que se desenvolve e continua desde um agora presente a um imediato depois é o que penetra no futuro” (SACRISTÁN, 2015, p. 13).

Junto com as palavras acima, podem também ser consideradas parte do NC as evocações *família*, pelo grande número de sujeitos que a citaram, e pela

importância a ela atribuída, bem como *felicidade* e *filhos*. Mediante a atribuição de valor pela ordem de importância, passou a fazer parte do núcleo central a própria materialização do futuro, a objetivação, que é a *família* e que não estava na zona do núcleo central se considerada a ordem em que as palavras foram evocadas. O mesmo também aconteceu com *filhos*, palavra de certa forma relacionada a *família*, que materializa a ideia de família, o que aumenta a chance de que sejam percebidos como vocábulos relacionados a futuro e que sejam parte do NC da representação de futuro.

Felicidade, que se apresenta mais como um valor efêmero, ideal a ser atingido, citada depois das outras, passa ter peso maior após os respondentes a classificarem por sua importância, passando a figurar como a terceira palavra no NC. A *felicidade* passa a objetivar a ideia de *sucesso*, *crescimento* e *paz*, como um aspecto mais subjetivo, valorativo dessa família materializada. Apresenta-se com uma significação subjetiva, como aspecto mais abstrato desse futuro que se torna aparentemente material no qual também estão envolvidos *dinheiro*, *bens materiais*.

Portanto, poderíamos considerar que como uma possível representação de futuro do grupo social respondente, *felicidade* figura como um ideal alcançado através do fazer, que se apresenta por aspectos práticos, como o *estudo* e a *carreira*, e pelo lado pessoal, na construção da *família*. Seriam estes elementos possíveis sentidos da RS de futuro.

Por outro lado, o núcleo de palavras de *incerteza* e *sonhos* perdeu significação. Essas e outras palavras que rapidamente foram lembradas e citadas e que figuram no NC em uma análise por ordem de evocação deslocam-se para o sistema periférico quando a análise considera a importância atribuída pelos respondentes: *incerteza*, *emprego*, *dinheiro*, *sonhos*. Estas figuram no NC ao serem evocadas sem a reflexão, mostrando que são elementos bem presentes na RS de futuro e compartilhados por este grupo. Ao atribuir conscientemente uma valoração, entretanto, os sujeitos passaram a hierarquizar a *felicidade* como mais importante do que estas outras evocações.

Esta perda de significação parece apontar para o fato de que, apesar de *incerteza* estar ali, como uma "sombra", ela não está à frente da *felicidade* e é vencida pela força da significação de *carreira* como *realização*. Fica sugerido que

estas pontes, estes mediadores do futuro ainda conseguem ter mais força a ponto de tornarem menos importante a *incerteza*, que, embora presente, passa a ser apenas uma ressalva que poderia prejudicar esses *sonhos*. Da mesma forma, os *bens* ou as realidades materiais, como o *emprego* e o *dinheiro*, passaram a ser meios para proporcionar uma visão de *família* em *tranquilidade*, em *paz*, e isso está relacionado com *felicidade*.

E entre os elementos que dão força à representação, na primeira periferia, complementando o significado do núcleo central, estão aspectos bem pragmáticos relacionados ao futuro (*trabalho e estudo*), que complementam os significados de *pós-graduação e carreira do NC*. As segundas são maneiras de se alcançar as primeiras. Assim como realização figura na primeira periferia e poderia ser uma das facetas da felicidade, vislumbrada no NC. Estas três palavras, *trabalho, estudo e realização*, permanecem na primeira periferia, tanto por ordem de evocação quanto por ordem de importância. Junto com estas encontram-se as citadas anteriormente, que migraram do NC após atribuição de valor: *incerteza, emprego, dinheiro, sonhos*.

Vários elementos complementares figuram na segunda periferia, a grande maioria deles relacionada aos que figuram no NC e na primeira periferia.

Em síntese, para esses sujeitos, *futuro* é algo que se objetiva na *família*, nos *filhos*, cujos elementos – subjetivos – que permitem *realização e felicidade*, tornam-se possíveis por alguns mediadores relacionados à *pós-graduação*, à *formatura* e à *carreira*.

Com relação à *docência*, cuja presença nas RS de futuro dos participantes havia interesse em verificar, percebe-se que esta não figura nem na zona do núcleo central e nem mesmo na primeira periferia, seja por ordem de evocação ou de importância. Os poucos elementos relacionados à docência não figuram na zona do núcleo central da representação de *futuro*, como poderia ser esperado de jovens preparando-se para serem professores e professoras. Com efeito, nas evocações relacionadas a essa palavra indutora, existem elementos relacionados à *carreira* e à *profissão*, mas *docência* foi evocada apenas sete vezes, seis das quais pelos acadêmicos da Matemática, sem distinção de gênero. Assim, essa evocação aparece na segunda periferia, se analisarmos a ordem de evocação, e entre os elementos contrastantes, se analisarmos por ordem de importância.

Como *pós-graduação*, *formatura* e *carreira* aparecem no NC e *trabalho*, *estudo* e *emprego* aparecem na primeira periferia, a *docência* pode estar implícita nestes termos. A *pós-graduação* mesma, se observamos a análise prototípica e a análise de similitude, pode ser tida com um caminho para a *docência*. Embora, com relação à *pós-graduação* e ao *estudo*, poderia ser questionado se aquela, por aparecer prioritariamente, antes das questões profissionais, constitui-se em uma preparação para a atuação profissional ou, ao contrário, trata-se de um adiamento dos desafios profissionais.

Cabe ainda a reflexão sobre o que significa a existência da possibilidade de uma graduação e de uma pós-graduação. Analisando em termos de ancoragem social, expresso no perfil socioeconômico, o grupo de respondentes pertence mais ou menos ao mesmo grupo social. Questiona-se o que seria este futuro antes da existência destas instituições, em regiões que só recentemente tiveram acesso a cursos superiores públicos.

É possível que os termos *família* e *felicidade*, presentes no núcleo central, ainda estivessem ali presentes, mas de outra forma, provavelmente. Talvez *carreira* ainda estivesse, mas com outras possibilidades que não a *docência*. É provável que o NC não teria os mesmos mediadores, uma vez que a *docência* está aqui acoplada a *pós-graduação*.

6.2 SER PROFESSOR(A)

O termo indutor *ser professor(a)*, na TALP, resultou em 380 evocações no total (ocorrências), com 160 palavras distintas (formas). Destas, mais da metade (87) foram evocadas apenas uma vez (hapax). A análise do corpus sobre *ser professor(a)* mostrou o resultado que consta no quadro 04:

Quadro 04 – Estatísticas para o termo indutor *Ser professor(a)*

Estatísticas para o termo indutor “Ser Professor(a)”			
Número total de evocações (ocorrências)	380	Usadas para análise prototípica:	
Número de formas diferentes	160	Frequência mínima: n° de ocorrências / n° de formas	2,37
Número de hapax	87	Frequência média	4,01
Número de formas sem hapax	73	Média das ordens médias por evocação	2,38
Índice de variabilidade	0,54	Média das ordens médias por importância	2,45
Índice de diversidade	0,42		

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Os valores mostram que o índice de variabilidade ficou mais ou menos na metade, entre 0 e 1. Este é, portanto, um grupo medianamente homogêneo quanto às evocações relacionados ao termo indutor *futuro*. Isso ocorreu porque um pouco mais da metade das formas foi sido hapax. O índice de diversidade do termo indutor *ser professor* resultou um pouco mais alto do que o resultante do termo indutor *futuro*, sugerindo que *ser professor* tem uma maior diversidade semântica. Ainda assim, resultou em menos de metade do parâmetro – ou seja, grande número de evocações repetidas –, uma vez que o índice ficou mais perto de 0 do que de 1, indicando maior homogeneidade (ou menor riqueza linguística). Novamente, como na análise do termo indutor *futuro*, devido à junção dos sinônimos, não é prudente avaliar a riqueza linguística, sobretudo porque o maior interesse nesta pesquisa é a respeito da homogeneidade ou heterogeneidade de ideias, não de vocabulário.

Foi determinada a frequência mínima (ocorrências / formas, vide quadro 04) como parâmetro do corte do corpus para a análise, e esta resultou em 2,37. Assim, foram selecionadas para a análise palavras que tenham sido evocadas pelo menos 2 vezes. Foram excluídas para a análise as hapax, ou seja, as palavras com somente uma ocorrência. Desta forma, foram utilizadas 73 evocações na análise.

ligados a ela inúmeros vocábulos que traduzem qualidades: no sentido de ter *comprometimento*, *paciência*, *amor à profissão*, de *educar* com *afeto*, mas também de investir na própria *competência* por meio da *pesquisa*. Esses termos se encontram diretamente ligados à *dedicação*, na mesma comunidade de palavras, representada na cor azul. Seriam todos eles “virtudes” da função docente, ou requisitos para exercer a função. São termos que representam o professor idealizado e seus atributos. Seria uma objetivação do professor como um ser dedicado, incluindo seus atributos relacionados, majoritariamente pertencentes ao domínio da afetividade.

Este sentido mais afetivo da palavra *dedicação* é complementado na comunidade semântica centralizada pelo termo *responsabilidade*, o qual se conecta à *dedicação* por intermédio do termo *amor* (com três conexões), sugerindo que a *dedicação* é um componente afetivo da *responsabilidade*. Assim, a comunidade com mais conexões ao termo *dedicação* é a comunidade centralizada pelo termo *responsabilidade*.

A comunidade centralizada por *responsabilidade*, além desse componente afetivo, apresenta mais dois aspectos provavelmente ancorados na experiência dos sujeitos. Esses aspectos sugerem que o significado da responsabilidade não se refere apenas ao exercício profissional, mas também à própria escolha da profissão. Um dos aspectos é a *realização*. Ligada a ela, a possibilidade de ter *sucesso*, de se realizar na *docência*, possivelmente, apoiado pela *formação continuada*. Outro aspecto é a experiência de *estágio*, que se constituiu como a confirmação ou não da vocação, ou seja, da possibilidade de ele ser professor. Algumas falas dos sujeitos, quando questionados se o estágio curricular influenciou nas respostas que deram às questões anteriores, relacionadas às escolhas profissionais, podem ilustrar essa hipótese:

O estágio abre as cortinas de um cenário ainda desconhecido e, estando em sala de aula torna-se possível perceber que não é infraestrutura, livros ou cadernos que fazem uma boa educação. O conhecimento só é construído quando há sintonia entre professores, alunos, direção, funcionários e as famílias. Isso porque não é uma atitude que muda a escola, são várias e essas vêm do coletivo. Todo aluno é capaz, e o primeiro a acreditar nisso é o professor. (Sujeito 12)

O estágio me ensinou a ser o melhor profissional possível indiferente do lugar onde esteja. (Sujeito 408)

O estágio foi um momento de conciliar teoria e prática, estabelecidos durante a formação acadêmica. Foi justamente em sala de aula que pudemos ver, e de certa forma contribuir com as necessidades que envolvem aluno, escola e professor. (Sujeito 302)

Assim, também a vocação pode não ter o significado de ser uma “coisa divina”, mas de algo que representa que o sujeito “se encontra” naquele fazer, que descobriu que gosta de fazer isso. O grafo mostra uma *vocação* ligada ao *estágio*, indicando que seria uma vocação a priori, mas a oportunidade de os sujeitos, durante o estágio, confirmarem ou perceberem que gostavam do trabalho. Nesse sentido, a vocação refere-se também a talentos e tendências pessoais necessárias à profissão.

As outras comunidades semânticas associadas à comunidade *dedicação* ampliam os sentidos desta palavra. O termo *desafio*, com um total de 11 conexões, duas das quais com o termo *dedicação*, tem o sentido de *dificuldade* relacionada às condições da profissão: *más condições*, *sem estabilidade* e *sem futuro*. Entretanto, este desafio está relacionado a outros aspectos, como o *estudo*, *constante aprendizado* e *ética*, que, de certa forma deslocam para o sujeito a atribuição de superar as *dificuldades*.

Enquanto as *dificuldades* são apresentadas como condições objetivas, sociais, sua superação não é colocada na sociedade, mas no sujeito. Esse *desafio*, a partir de então, em vez de ter conotação negativa, passa a ter conotação positiva, pois, ao superar tais condições, o desafio torna-se *gratificante*. De certa, o *desafio* forma é encarado como um estímulo, porque motiva a *dedicação*.

Outra comunidade ligada à *dedicação* é centralizada por *aprendizado* e representada no grafo pela cor roxa. Esta comunidade de palavras contém elementos mais concretos relacionados ao ser professor. Uma *dedicação* ao *aprendizado*, passando por *alunos* e *gostar* – ou seja, gostar de proporcionar o aprendizado aos alunos, o que envolve dedicação a estes. Esse aprendizado dos alunos pressupõe *ensinar* (6 conexões). E o *ensinar* também pressupõe *persistência*, vista como uma *batalha*, o que sugere que existem dificuldades no ensino, que esta não é uma tarefa fácil. Talvez por isso, proporcionar o aprendizado aos alunos é um *orgulho* para o professor.

A última comunidade diretamente ligada ao termo *dedicação*, é a centralizada

por *sonho*, cujo significado está ligado com *objetivo*. A conexão entre *sonho* e *dedicação* é intermediada pela *satisfação* em ter *reconhecimento* e *autonomia*, pela possibilidade de *innovar* e de ter *criatividade*. O que pode significar que esses componentes do *sonho* servem de *motivação* para o investimento, a *dedicação* do professor. A ideia de *sonho* ancora também vários aspectos subjetivos dos sujeitos pesquisados, os quais se organizam em torno da palavra *medo* (2 conexões com *sonho*).

De certa forma, ali se manifesta a insegurança com relação à profissão, já que *medo* vincula-se à palavra *oportunidade*, seguida de *carreira*, *importante*, *vontade* e *conhecimento*; mas também vincula-se a *distância*, a *dúvida*, a *não ser* e a *frustração* e *decepção*. Esse *medo* está ligado à *profissão*, medo da *frustração*, a *dúvida*, de não conseguir, de *não ser*, de *repassar conhecimento*, o medo da falta de *oportunidade*. O medo está relacionado às questões subjetivas, o medo do desconhecido.

Profissão, vinculada a *medo*, por outro lado, também se vincula a *esperança*, *conquista*, *trabalho*, *paixão*, *alegria*... E nessa ramificação encontram-se vários termos relacionados à docência, tais como *educação*, *ensino superior*, *ensino médio* e *formar*. Este desconhecido, que provoca um certo medo, é a própria profissão. Ela é vista como uma *conquista* relacionada a *futuro* e como uma *alegria*. Essa *alegria* está ligada à própria *experiência* da *docência*, ao *engajamento* com a *mudança* e com o investimento na própria *formação*. De certa forma essa pequena comunidade de palavras, embora seja mais fragmentada, vai traduzir a imagem mais imediata de futuro. O *sonho* é sempre algo a ser alcançado, no futuro e que causa certo *medo*, e é nesta comunidade de palavras, vinculada a medo, que ocorre a explicitação desse sonho.

Os achados da TALP a partir do termo indutor *ser professor(a)* indicam a representação de um professor essencialmente dedicado. Assim, a *dedicação* à profissão, interpretada como um profissional que ama o seu fazer, cujo amor permite que o sujeito seja responsável e se dedique, poderia encontrar eco nas palavras de Nóvoa (2009, p. 39), quando este fala do ensino como profissão do humano e do relacional, e expõe que a qualidade da relação com os alunos

exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar

a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

A visão descrita por Nóvoa, de um profissional inteiro, que se dedica para alcançar um objetivo, para realizar um sonho, é o que se esperaria como desafio da profissão. O desafio deveria ser o aprendizado do aluno, e a condição de trabalho deveria proporcionar a motivação para tal.

No entanto, no grafo o desafio, em vez de ser colocado como algo a ser superado para a realização do sonho (tendo como motivação os componentes do próprio sonho e as possibilidades nele contidas), está situado na superação das dificuldades objetivas. Ou seja, a dedicação necessária para ser professor, que deveria ser motivada pelo seu próprio sonho, passa a ser colocada como uma condição para superar dificuldades objetivas, cuja solução deveria ser da responsabilidade do poder público.

É compreensível, portanto, que tenha surgido o medo relacionado à profissão, uma vez que pesquisas, tais como de Gatti (2012), apontam diversas dificuldades inerentes à profissão docente no contexto atual. Ela cita que “as modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que qualquer outra” (GATTI, 2012, p.94).

Além disso, a autora expõe que o rendimento (salarial) médio dos professores é bastante inferior ao de outros profissionais com o mesmo nível de formação; que os valores estabelecidos pela Lei do Piso Salarial para professores da educação básica ainda não estavam sendo cumpridos à época da pesquisa (em algumas redes não são cumpridos até hoje), e que o número de docentes atuando mediante contrato precário é bastante significativo. Assim, para Gatti “a própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e os seus profissionais em verdadeira crise, que abrange sua identidade e sua sobrevivência” (2012, p. 107).

Diante de tal situação, o meio passa a ser um fim, ou seja, a satisfação acaba sendo tirada da própria dedicação e não do reconhecimento da conquista de um sonho em si.

Isso significa que o professor (ou o futuro professor) é levado a acreditar que ele é o responsável por superar essas dificuldades objetivas. Nesse sentido, o estímulo é deslocado da realização pessoal para a resolução de problemas que não deveriam fazer parte de suas condições de trabalho.

O poder público, em vez de investir na profissão, coloca essa condição como algo que o professor tem que superar, através de sua dedicação. Centrando o discurso na dedicação, transforma essas condições não em meios para alcançar o objetivo, mas como o objetivo em si.

Isso sugere a separação entre a profissão do sujeito real e a visão de ser professor que a mídia e a ideologia impõem. Vem para o centro da realização de ser professor não a profissão, mas simplesmente o aspecto afetivo do doar-se, do dedicar-se, ou seja, o sacrifício (num plano individual), contrariando o proposto por Nóvoa. A profissão acaba sendo obliterada por essa carga representacional centrada na dedicação. O ser professor é esvaziado de todos os outros sentidos, restando apenas a dedicação.

Ainda que por meio da TALP tenham sido encontrados indícios que contrariam a visão de presentismo, esse tipo de visão e, conseqüentemente, de política pública, que coloca toda a responsabilidade sobre o professor, pode levar ao abandono da profissão.

6.2.2 Análise prototípica – ser professor

O termo indutor *ser professor(a)* também teve os vocábulos que dele resultaram submetidos à análise prototípica, separadamente pela ordem de evocação e pela ordem de importância, resultando em dois quadros, conforme exposto no quadro 05.

Quadro 05 – resultados da análise prototípica para o termo indutor *Ser professor(a)*

Quadro 1		Quadro 2			
Ser Professor(a) – análise prototípica por ordem de Evocação – corte 2		Ser Professor(a) – análise prototípica por ordem de Importância – corte 2			
Rangs 2,38		Rangs 2,45			
Zona do Núcleo Central		Primeira Periferia			
	F	OMI			
Desafio	16	1.4	Dedicação	15	2.5
Ensinar	11	2.3	Aprendizado	14	2.5
Responsabilidade	11	1.6	Gostar	9	3.2
Amor	9	2.3	Sonho	8	2.6
Dificuldade	8	1.6	Persistência	6	2.7
Alunos	7	2			
Realização	6	1.8			
Paciência	6	2.3			
Possibilidade	5	1			
Elementos de Contraste		Segunda Periferia			
Profissão	4	2.2	Mudança	4	3.2
Alegria	4	2	Estudo	4	2.5
Gratificante	4	2	Conhecimento	4	3.2
Medo	4	2	Conquista	4	2.5
Comprometimento	4	2.2	Paixão	4	2.8
Escolha	4	2	Vocação	4	2.8
Educar	3	1.3	Más condições	4	2.5
Amor à profissão	3	1.3	Satisfação	4	2.8
Objetivo	3	1.7	Carreira	4	3.2
Gratidão	3	2.3	Ajudar	3	3
Competência	3	2	Educação	3	2.7
Oportunidade	3	1.7	Vontade	3	2.7
Aula	2	2	Esperança	3	3
Autonomia	2	1	Reconhecimento	3	3
Estágio	2	2	Futuro	3	2.7
Batalha	2	1	Inovar	3	3.3
Felicidade	2	2	Pesquisa	3	3
Dúvida	2	1	Ética	2	3
Didática	2	2	Repassar conheç	2	3.5
Dom	2	2	Docência	2	2.5
			Formar	2	2.5
			Importante	2	3
			Trabalho	2	2.5
			Distante	2	2.5
			Const. aprend.	2	3
			Escola	2	3
			Frustraç/decep	2	4
			Experiência	2	3.5
			Desvalorização	2	3
Elementos de Contraste		Segunda Periferia			
Profissão	4	2	Mudança	4	2.5
Estudo	4	2.2	Alegria	4	2.8
Gratificante	4	1.2	Conhecimento	4	3.2
Paixão	4	2.2	Medo	4	2.8
Comprometimento	4	1.8	Conquista	4	3.2
Ajudar	3	2	Vocação	4	2.5
Educar	3	2	Más condições	4	3.2
Amor à profissão	3	1.3	Satisfação	4	3.2
Objetivo	3	2.3	Carreira	4	3
Vontade	3	2	Escolha	4	2.8
Futuro	3	2.3	Educação	3	3
Constante aprend.	2	2	Gratidão	3	3.3
Experiência	2	2	Esperança	3	3.3
Felicidade	2	2	Reconhecimento	3	2.7
Orgulho	2	2	Competência	3	2.7
Sem futuro	2	2	Inovar	3	3
Sem estabilidade	2	2	Pesquisa	3	2.7
Dúvida	2	2	Oportunidade	3	3.7
Didática	2	2	Ética	2	2.5
Ensino Superior	2	2	Repassar conheç.	2	3
Dom	2	1.5	Docência	2	2.5
			Formar	2	4
			Importante	2	2.5
			Aula	2	3.5
			Trabalho	2	4.5
			Distante	2	3.5
			Autonomia	2	2.5
			Estágio	2	2.5

Fonte: produzida pela autora a partir dos quadros gerados pela análise prototípica do Software Iramuteq.

Assim como no termo anterior, também nos quadros resultantes deste termo indutor é possível observar que houve migração de palavras entre os quadrantes dos quadros de ordem de evocação e ordem de importância, resultando em diferenças entre eles. Neste caso, após atribuição de valor, nenhum dos termos que estavam na primeira periferia permaneceu lá, todos migraram para a zona de núcleo central. Três dos elementos que estavam na zona de núcleo central migraram para a primeira periferia. Assim, reduziu-se consideravelmente o número dos termos relativos à primeira periferia, conforme se observa no quadro 06.

Quadro 06 - “movimento” dos cognemas entre a análise da OME e a análise da OMI do termo indutor *ser professor(a)*

Zona do Núcleo Central		Primeira Periferia
Desafio		
Ensinar		
Responsabilidade		
Amor		
Realização		
Possibilidade		
Dificuldade	→	
Alunos	→	
Paciência	→	
		Dedicação
		Aprendizado
		Gostar
		Sonho
		Persistência

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Todos os termos inicialmente alocados na primeira periferia, quando da análise por ordem de evocação, migraram para a zona do núcleo central após ter sido atribuído valor de importância pelos sujeitos, o que foi verificado na análise prototípica por ordem de importância. O termo mais evocado foi *desafio* (por 16

sujeitos), que se manteve no NC após atribuição da ordem de importância, sendo, portanto um elemento que figura como importante na representação de ser professor. Ao pensar em *ser professor(a)*, prontamente os sujeitos pensaram em *desafio* e, ao avaliarem conscientemente, consideraram-no ainda como importante, sendo, assim, um termo possivelmente central na representação de ser professor deste grupo de sujeitos.

Em seguida, os termos mais lembrados foram *dedicação* e *aprendizado*, com 15 e 14 evocações, respectivamente. Os termos que constavam na zona de núcleo central ali permaneceram em sua maioria, com exceção dos termos *dificuldade*, *alunos* e *paciência*. Estes três termos passaram a constituir a primeira periferia na análise por ordem de importância.

Na zona do núcleo central estavam e permaneceram os seguintes termos: *desafio*, *ensinar*, *responsabilidade*, *amor*, *realização* e *possibilidade*. Juntaram-se a esses termos, oriundos da primeira periferia, os seguintes: *dedicação*, *aprendizado*, *gostar*, *sonho* e *persistência*. Essa migração indica que na zona do núcleo central da representação de docência dos sujeitos encontram-se termos relacionados a valores, a atributos do docente ideal, uma vez que outros termos já constantes e que permaneceram ali também têm o mesmo sentido.

Além desses termos representativos de aspirações e também de atributos, o termo *ensinar* figura no núcleo central, como atividade explícita da docência, enquanto o termo *aluno*, que é uma palavra mais concreta relacionada à docência, passa para a primeira periferia. Embora *aprendizado* seja, também, pertencente ao campo semântico de *ser professor*, é interessante notar que o termo *aprendizado* surge como mais lembrado do que *ensinar*, que foi evocado por 11 sujeitos. É possível que isso se deva ao duplo significado desse termo, que ora se refere ao aluno como aprendiz, ora ao professor que precisa sempre aperfeiçoar sua formação. Já o *aluno*, sem o qual não é possível ser professor, foi um termo evocado por apenas 7 sujeitos, e que perde importância após a consciente atribuição de valor pelos sujeitos, saindo da ZNC para a primeira periferia. O aluno, portanto, não é um elemento primordial e inegociável da RS, como se esta não fosse uma profissão de interação. Causa estranheza essa descaracterização da docência

como uma prática relacionada ao aluno, uma vez que, como lembra Tardif (2011, p. 118),

o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interação entre pessoas. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.*

O professor não existe sem a existência do aluno, pois, como frisa Tardif (2011, p. 31), “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos alunos”. Entretanto, os sujeitos tiram o aluno e o que se apresenta é o professor como algo abstrato, como um ser com amor, responsabilidade, vocação, realização, isto é, um ser de características abstratas, como as que figuram na zona de possibilidade do NC. Na análise prototípica de ser professor, a maior parte dos termos que figuram no núcleo central estão relacionados a essas características necessárias à função docente, as qualidades pessoais, que podem indicar uma forte ligação com a representação do professor idealizado, vocacionado, mesmo que os sujeitos expressem elementos que evoquem as condições materiais da docência, como dificuldade.

O núcleo central contém elementos que parecem mostrar o *ser professor* como um personagem, superando desafios, identificando-se com determinadas qualidades, obtendo satisfação por sua dedicação, e só complementarmente o outro-aluno aparece como elemento desta representação. Assim, os sujeitos veem a docência muito mais como um projeto, a realização própria ou de empenho e esforço deles (relacionado ao gostar da profissão e seus valores e suas virtudes). Essa visão do ser professor, não ancorada na relação com o aluno, vai contra o que seria o cerne da docência, isto é, a interação com o aluno, tal como reforça Tardif (2011, p. 49/50):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é

determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes (...).

Enquanto *aluno* saiu do NC e migrou para a primeira periferia, perdendo centralidade na representação de docência, o termo *aprendizado* deslocou-se da primeira periferia para o NC.

Assim, provavelmente este aprendizado é do sujeito-docente: ele aprende para ensinar. Então, quando se referem ao aprendizado, provavelmente é ao próprio aprendizado que os sujeitos se referem, e não à aprendizagem dos alunos, o que pode ser evidenciado no movimento das palavras após a análise prototípica, em que *aluno* saiu da zona de núcleo central, e também em comparação com as análises de similitude, mostradas no grafo anterior, pelas conexões que se apresentaram. O *ser professor* é uma oportunidade de *aprender*. De *ensinar* e *aprender*.

A docência, portanto, é para os sujeitos, entre outras coisas, ensinar, uma vez que o termo figura na zona do NC. Contudo, é um ensino que não tem aluno, isto é, o aluno aparece em segundo plano. Nesta profissão de ensinar não aparece ensinar quem. O professor ensina, mas não vê o aluno como central nesse processo. O foco é o ensino; o aluno é um coadjuvante. Não é a profissão interativa à qual Tardiff (2011) se refere. Portanto, *alunos* desaparece da ZNC e *ensino* ganha importância. O ensinar torna-se um ato descontextualizado, esvaziado de sentido, ou, pelo menos, do sentido de formação do outro. Isso sugere que é grande a dificuldade de mudar uma relação bancária da educação, uma vez que o ensino parece ser percebido como algo pré-definido, que não é ensino voltado para o aluno. A ideia de *amor*, de *responsabilidade*, de *realização* parece estar também em um plano mais abstrato, relacionado talvez ao fazer, mas não à interação com os alunos. Quando se ensina, mas não se vê o aluno, há uma dificuldade de quebrar essa imagem idealizada da profissão. O foco é na pessoa do professor, que se realiza, que gosta, ama, se dedica e se torna um personagem, o “herói” de uma narrativa, provavelmente construída para justificar o (mau) funcionamento de um sistema com o qual o poder público não tem muito compromisso.

Ao observarmos as cores das palavras (que reproduzem as cores das comunidades da análise de similitude), percebemos a quais comunidades pertencem na análise de similitude, o que pode auxiliar na compreensão dos sentidos dessas

ligações. Por exemplo, *dificuldade* está acompanhada de *paciência*, na primeira periferia, mas estas não pertencem à mesma comunidade de palavras apontada pela análise de similitude. Poderíamos dizer que há uma dificuldade de ensinar, que é necessário ter paciência com os alunos, mas olhando para a análise de similitude, eles estão distribuídos de maneira bem diferente. Portanto, não é esta a significação. Assim, é importante considerarmos as palavras em relação a suas comunidades, e não isoladamente. A contribuição da análise prototípica, em relação à análise de similitude, é a de permitir a verificação de cada cognema e de cada comunidade de cognemas em relação ao objeto da representação, e não apenas entre si, como foi feito na análise de similitude.

Desta forma, se observada a zona do núcleo central, contendo termos como *desafio*, *ensinar*, *responsabilidade* e *dedicação*, pode parecer que este é um desafio do ato de ensinar, ou seja, da constituição de uma relação dialógica, pedagógica... Mas se observamos o sentido e as ligações entre os termos, a realidade é diferente: esse *desafio*, cujo significado não é claro na análise prototípica, está evidenciado, na análise de similitude, pelas comunidades de palavras formadas e pelas ligações entre as palavras: é um desafio imposto pelas dificuldades relacionadas às condições de trabalho e que exige muita dedicação. Assim, o termo *dificuldade*, que passou para a primeira periferia, pode ser visto como complemento, do termo desafio e justificativa do termo *dedicação*..

No núcleo central e na primeira periferia aparecem palavras que figuraram em poucas das comunidades de palavras surgidas na análise de similitude, e que são justamente as que parecem traduzir uma imagem de professor abstrato, idealizado ou, talvez, ideologizado. Outras palavras, de outras comunidades (que podem ser observadas pelas cores rosa, verde e amarela), praticamente não aparecem nem na ZNC nem na primeira periferia.

Assim, as outras comunidades de palavras reveladas na análise de similitude só são representadas na ZNC pelo cognema *sonho*. Os sentidos atribuídos a esse cognema são expressos nos elementos da ZNC e da segunda periferia, ancorados nas experiências concretas dos sujeitos (que podem ter sido vivenciadas nos estágios). A satisfação que aparece na segunda periferia, se observarmos a análise de similitude, está ligada a *innovar*, *reconhecimento*, *autonomia*... É uma *satisfação*

ligada ao exercício profissional, isto é: como docente, você pode inovar, ter reconhecimento, ter autonomia de trabalho. Então são características do trabalho, que causam satisfação e que não aparecem nem na ZNC nem na primeira periferia. São características da docência que podem levar à escolha da profissão, mas que são citadas por poucas pessoas. Na seleção de importância, todas elas aparecem na segunda periferia, o que sugere que essas características são pouco importantes para o conjunto dos participantes quando estes definem o que é ser professor.

Assim, embora *sonho* esteja no núcleo central, os cognemas com que se conecta e que lhe dão sentido estão na segunda periferia (exceto objetivo e felicidade, que, de certa forma, complementam a ideia de *sonho*, mas não esclarecem quais os elementos que a constituem). Assim, os elementos que podem ter orientado a escolha pela profissão na realidade parecem ser secundários para a compreensão do que é ser professor, sugerindo que pode haver uma cisão entre o que é levado em conta na escolha da profissão e a imagem que se tem do professor com base nos discursos compartilhados socialmente.

Dedicação é a palavra mais central, com mais conexões e com, portanto, vários significados. Reportando-nos à análise de similitude, verificou-se que uma parcela dos sujeitos relaciona *dedicação* a atingir o *sonho*, a *profissão* que dá *satisfação*, que por meio da *docência* pode *innovar*, ter *reconhecimento*, e que por isso também tem certo *medo* de não dar conta. Esse grupo parece ver a profissão (ser professor) enquanto um investimento na *carreira*, enquanto *oportunidades*. Então esse grupo valoriza mais o lado profissional, da carreira, da profissão em si, das experiências mais relacionadas ao trabalho concreto. Esse é um grupo minoritário, como pode ser observado pelo fato de os cognemas evocados encontrarem-se na zona de contraste ou na segunda periferia. Outros veem essa profissão quase como uma caridade, como a dedicação ao outro. Isso tem a ver com a interação, mas no sentido muito mais de dedicação ao outro, uma questão muito mais afetiva do que pedagógica. Outros ainda apresentam os desafios. Dedicação é necessária para enfrentar esses desafios, porque é uma profissão dura, não regulamentada, que oferece más condições de trabalho. Então, dedicação, como significado de docência, é uma polissemia.

Pelo contrário, *família*, a palavra central evocada para o termo indutor *futuro*,

não se mostrou muita polissêmica. Mesmo que alguns tenham evocado a *formatura*, significando a abertura para realização desse projeto de família e de u, futuro estável, que outros tenham colocado a necessidade da *pós-graduação* e que outros, ainda, tenham explicitado a *carreira*, todas são possíveis caminhos, todos em função daquela ideia de família.

Quanto ao termo indutor ser *professor(a)*, uma ideia fundamental é a de uma profissão que exige *dedicação*, com toda a polissemia que esse termo traz. O que é ser professor? É dedicar-se. O professor é, essencialmente, um ser dedicado. Dedicado a quem e por quem? Dedicado aos alunos, pelo ensinar e aprender. Pelas inúmeras ligações e sentidos atribuídos possíveis é que *dedicação* é a palavra-chave de ser professor, na análise de similitude, e pertence à ZNC, na análise prototípica. É necessário ao docente estar sempre aprendendo. Este precisa se dedicar, porque para ensinar precisa estar sempre aprendendo; precisa ter persistência, batalhar para vencer as dificuldades. A docência é uma batalha, exige *dedicação*, porque é um desafio estar todo dia enfrentando as péssimas condições de trabalho, as quais se espera que ele supere, como se o poder público não tivesse nada a ver com essas condições. Para outros sujeitos, é a *dedicação* no sentido de amor, à profissão, mas não somente: é também dedicar-se no sentido de doar-se afetivamente. Para outros ainda (embora com menos frequência), a *dedicação* aparece com o sentido de buscar a realização do sonho da docência, como profissão que dá satisfação, que permite inovar e realizar, em que há reconhecido e autonomia.

Em resumo, temos, por um lado, as características da profissão que levam à escolha por ela e que justificariam a *dedicação*. Por outro lado, as características negativas relativas às condições de trabalho requerem *dedicação* para serem superadas e acabam dominando a representação de ser professor, de tal forma que *dedicação* adquire um significado mais relacionado a sacrifício, batalha, heroísmo. A satisfação, que deveria estar na realização pessoal, na autonomia, na criatividade, passa a ter mais o significado de gratificação, uma gratificação afetiva uma compensação pelo esforço dispendido na superação das dificuldades, mais que uma satisfação pela realização de um sonho.

Por outro lado, também no grafo resultante da análise de similitude, é

possível observar *afeto* ligado, de um lado, à *dedicação* e, de outro, a *educar*. Essa associação sugere, portanto, a dedicação aos alunos no processo de promoção do aprendizado. Assim, é possível perceber a relação pedagógica como uma relação que exige um investimento também afetivo, uma dedicação. Trata-se de afeto, de amor, não necessariamente ao aluno em si, mas de afetividade na mediação, que é importante. Para Tardif (2011), uma profissão como a docência é *trabalho investido*, ou *trabalho vivido*, isto é, um trabalho em que o trabalhador investe aquilo que é *como pessoa*, e que exige grande investimento afetivo do trabalhador. Tardif (2011) explica que

neste tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento do trabalho (TARDIF, 2011, p. 142).

Assim, constata-se a importância da dimensão emocional e afetiva quando se trata de ser professor, e esta dimensão revela-se nas evocações dos sujeitos da pesquisa. Embora a ligação de *aluno* não seja com a palavra *amor*, mas com a palavra *gostar*, este é um gostar da relação, de dedicar-se de aprender e de ensinar dentro dessa relação. Portanto, é o próprio processo de mediação que tem que ser realizado com gosto. Este não é um processo frio e sem emoção, mas motivado pelo amor.

Além disso, a dedicação é expressão do amor, que pode ser em relação ao aluno, mas que pode ser simplesmente amor pelo trabalho em si, que não seria uma dedicação específica da docência, mas um requisito de qualquer profissão. Sob este ponto de vista, não seria uma vocação. O ser se dedica porque tem amor à profissão.

Se as mesmas evocações fossem feitas com relação a outras profissões, possivelmente seriam tomadas em um sentido de “vestir a camisa”, estar empenhado. Mas quando se fala do professor, o *amor* adquire outra conotação, no sentido de vocação. Assim, não se pode desconsiderar que “apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje” (TARDIF, 2013, p. 556). Embora não seja descartado o sentido de

vocação/dom/sacerdócio, por estar ligado à *realização*, ainda assim é possível afirmar que aqui vocação tem sentido de responsabilidade, de amor à profissão em si. Mesmo a realização, quando observamos na análise de similitude, adquire o sentido de *sucesso*, da *formação continuada*, *realização da docência*.

Conquista, escolha, trabalho, paixão, alegria, são evocações que têm a ver com uma visão da profissão como criadora, criativa, que traz alegria. Assim, mais uma vez sugere-se que essa dedicação, tão central, traduz-se por amor à profissão, mesmo que este seja tão abstrato que não apareça nestes termos.

Paciência e comprometimento são complementos, dão ideia de ligação, ou seja, a pessoa dedicada é aquela que tem comprometimento, que tem paciência, que tem amor à profissão, que tem afeto no ato de educar e que realiza com competência, que pesquisa. Assim se define a dedicação. Essas virtudes do ser professor ficaram bem marcantes nas evocações dos sujeitos. Como cita Nóvoa (2009, p. 28), “sabemos todos que é impossível definir o ‘bom professor’, a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável”. Assim, é possível supor que o ser professor materializa-se nesse ser dedicado, marcado pelas competências, em que se ancora a imagem de professor.

O peso maior foi a visão abstrata da profissão, seja no grafo resultante da análise de similitude, que mostra as ligações entre palavras e comunidades de palavras e as palavras que são os principais elos de ligação, seja na análise prototípica, que mostra as palavras que possivelmente estão no NC. Mas nos elementos mais periféricos também aparece a realidade, a concretude da profissão.

Essencialmente, *docência é desafio*, embora este se torna um tanto quanto abstrato à medida que *aluno, dificuldade e paciência* saem do NC. *Paciência* é complemento tanto de *desafio* quanto da própria *dedicação*. *Desafio* também é mais amplo, porque umas de suas facetas é a *dificuldade*, mas não só ela. Ao perder importância e sair do núcleo central, *dificuldade* mostra, então, que há outras facetas do *desafio*, isto é, desafio também se complementa por atributos positivos, justificando a presença de *responsabilidade, amor, realização*.

6.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA TALP

A TALP tem por característica solicitar palavras relacionadas ao termo indutor, portanto descontextualizadas. Assim, os elementos produzidos foram mais gerais e abstratos, especialmente a partir do termo indutor *futuro*. Na TALP, vêm à tona elementos mais objetivados.

Levando em conta que os sujeitos desta pesquisa são, em sua maioria, a primeira geração de suas famílias a ter acesso ao ensino superior (como ficou explícito no questionário socioeconômico), o ser professor entrou como possibilidade na vida manifestável, numa vida de família melhor. Essa realidade reflete o que é evidenciado por Barreto (2015. p. 692):

A expansão da escolaridade básica ao conjunto da população tem sido acompanhada de mudanças no perfil sociocultural dos professores das instituições educacionais. Em décadas passadas, os docentes eram recrutados nos setores médios da sociedade. Atualmente, uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país.

Embora a autora alerte sobre as implicações da precarização da formação docente, para esses jovens, o acesso apresenta-se como oportunidade de ascensão social. E essa possibilidade veio permeada pela imagem idealizada de professor. É aquela profissão idealizada que lhe dá chance de ter o futuro mencionado anteriormente: estável, assentado, construindo uma família. É uma profissão que permite acesso a esse futuro, porque normalmente é uma profissão pública que, embora ofereça baixa remuneração, proporciona certa estabilidade e é vista positivamente. Pode parecer contraditório, pois é uma profissão desvalorizada, e os sujeitos da pesquisa mostraram-se cientes dessa desvalorização e de outras dificuldades da profissão. Ainda assim, prevalece a visão idealizada, muito da origem da maior parte deles. Portanto, é uma profissão que tem algo de muito positivo, pois é algo que permite penetrar na vida mais estável que buscam. E, de certa forma, permite que o sujeito se reconheça como alguém que contribui positivamente para a sociedade. A imagem do professor é positiva nesse sentido. Por mais que alguns o censurem, o professor é visto como essencial na sociedade. Professor é isto: dedicado aos outros, quase santo. Isso contribui para que, apesar

das dificuldades, exista uma visão positiva, de valorização na família e na sociedade.

A comparação dos conteúdos dos dois conjuntos de evocações mostrou poucos elementos comuns entre ambos. Como foi exposto, com relação ao termo indutor futuro, os elementos que surgiram relacionados à docência foram poucos e pouco frequentes. O que aparece é a premência de inserção no mundo do trabalho, relacionada à ideia de futuro a curto prazo, o que poderia ser estendido a qualquer profissão. Também projetam uma carreira relacionada à pós-graduação, o que já traz indicativos de intencionalidade de docência.

O futuro que os sujeitos representam é um futuro estável, materializado na família e ancorado em condições objetivas que lhes permitam construir família. Ora, família é futuro: pensar em família, em filhos, é pensar na continuidade de sua história. Se uma geração não pensa no futuro, fatalmente família não fará parte de suas representações. Portanto, jovens que incluem família nas suas representações, e mais, que situam o estudo e a profissão como meios de alcançar esta vida familiar, de alguma forma pensam em continuidade, e têm projetos de futuro.

Já nas evocações sobre docência, surgem alguns indícios de docência como possibilidade futura. A docência corresponde à realização pessoal ligada a valores. A imagem construída de professor é a objetivação do sujeito “ideal” que “eu” quero ser em termos de valores.

É possível, então, perceber que, embora não tenham evocado diretamente a docência a partir do termo indutor *futuro*, ao evocar termos relacionados a *ser professor(a)*, os sujeitos relacionam a docência com profissão e trabalho, o que pode significar que ela está contida em suas representações profissionais.

É latente a contradição entre a imagem de si como professor ideal e a experiência vivida no presente (dificuldades, falta de vagas, pouca verba, desvalorização), junto com a necessidade de se inserir no mundo do trabalho. A imagem ideal confronta-se com a premência de ingressar no mundo do trabalho, cuja entrada parece vedada na conjuntura atual; cria desconexão entre presente e futuro, o que de certa forma impede o planejamento do futuro. Não parece tratar-se de ausência de futuro, mas de uma insegurança frente ao contexto.

A RS de futuro que foi revelada pela TALP, mesmo sem conter elementos que

sugiram a ancoragem dessa representação em espaço ou papel social específico, trouxe elementos da representação desses dois contextos temporais – o imediato e o longínquo –, que refletem elementos de normatividade da representação de tempo (o agir imediatamente, em direção a um projeto, um sonho não tangível no presente).

O que parece ficar evidenciado é que o futuro, a mais longo prazo, tem elementos de ideal, valores, aspirações: é no plano dos valores é que o sujeito consegue projetar a longo prazo. Em contrapartida, o futuro imediato está relacionado ao mundo do trabalho ou da pós-graduação. No intuito de melhor compreender esse fenômeno, recorreremos a Sacristán (2015, p. 13), que explica:

Quanto mais distante do tempo presente concebermos o futuro, quanto mais distante estiver do tempo do relógio e do calendário, mais difícil e inútil será prevê-lo, porque o tempo a distância está condicionado por seu imediato presente, que não é nosso. O futuro próximo é o tempo em que se realiza nosso presente. O futuro mais distante será outro tempo em que se realizará o presente, imediato de outros, sendo para nós hoje um futuro talvez imaginável, mas imprevisível.

O contexto temporal imediato gerou a evocação de aspectos mais pragmáticos, relacionados ao mundo do trabalho ou da pós-graduação. O contexto temporal mais distante trouxe evocação de elementos mais subjetivos, como valores, aspirações, realização.

Na relação entre docência e futuro, parece evidenciar-se, também, que a primeira, mesmo tendo surgido pouco nas evocações sobre futuro, vai aparecer com esse sentido de porta, de docência como uma possibilidade de futuro. É ela que possibilita uma materialização do futuro estável em família, porque a imagem de futuro concretiza-se na família. Possivelmente, para os sujeitos, o que se encontra consolidado como futuro é a família, o bem-estar mínimo de uma família com paz, amor, estabilidade.

A carreira docente apareceu quando se abriu essa possibilidade (no caso dos sujeitos deste estudo, com a oferta dos cursos de licenciatura), como uma porta para concretizarem o futuro com maior segurança, com mais efetividade, com mais certeza da vida até aqui. Talvez por isso a *docência* não tenha aparecido explicitamente em *futuro*, porque a licenciatura pode não ter sido escolha, mas fruto da oportunidade. Talvez ser professor não fosse a visão de futuro desses sujeitos,

talvez nem soubessem o que é que poderiam ser. A graduação foi uma oportunidade que se abriu. É possível que somente agora, especialmente aqueles que estão investindo na pós-graduação, estejam pensando "o futuro é ser professor". É o que existe de mais comum entre os dois: futuro é a carreira. A docência acaba se tornando inseparável da carreira, porque para eles não existia essa possibilidade de carreira que possivelmente vá entrelaçar, nos aspectos subjetivos, o futuro com o ser professor, porque estes estão relacionados. Os aspectos subjetivos dessa carreira na docência, de exercício da profissão, de dedicação à profissão – e que proporcionam realização – estabelecem uma conexão com a visão do futuro, inclusive em relação a medos e inseguranças.

Ao falarem sobre *futuro*, foram evocados *carreira* e *estudo*; no entanto, quando se analisa as evocações sobre *ser professor*, percebe-se que esses termos estão colados à *docência*. Ao falarem sobre ser professor, os sujeitos já evocam a imagem tradicional de professor, e é essa que se vincula à carreira, à profissão e aparece nos aspectos subjetivos, tanto de futuro quanto de ser professor: na *satisfação* e na *felicidade*, no *conhecimento*, nos *sonhos*, e, especialmente, na *realização* e no *sucesso*, que são palavras que se repetem em ambos termos indutores. Então é nos aspectos subjetivos que essa docência se relaciona com o futuro, em termos de aspectos comuns, significações comuns, que se veem como possibilidade de se realizar pela docência.

A *carreira*, que aparecia a partir do termo indutor *futuro*, também aparece evocada a partir do termo indutor *ser professor(a)*, e então se mostra como sendo essa profissão que ele escolheu e que vai permitir esse futuro. É possível então perceber que, embora não tenham evocado diretamente a docência a partir do termo indutor *futuro*, ao evocar termos relacionados a *ser professor(a)*, os sujeitos relacionam a docência com profissão e trabalho, enquanto concretização de um sonho, portanto, enquanto projeto de futuro, como será visto também mais adiante nas análises das questões abertas.

As questões abertas que serão analisadas, foram mais especificamente direcionadas à docência. Portanto, foi possível compreender melhor as perspectivas de futuro relacionadas à docência. Como será visto mais adiante, na análise das questões, as respostas vão ancorar na imagem (representação) de professor.

6.4 PROJEÇÃO DE FUTURO PROFISSIONAL:

As questões abertas foram elaboradas para aprofundar e ampliar as possibilidades de significações e ancoragens sugeridas nas análises mais estruturais dos dados produzidos pela TALP.

As duas questões utilizadas neste recorte são prospectivas, inquirindo a respeito de como os participantes veem a si próprios no seu futuro profissional, imediatamente após a conclusão do curso e em um prazo de cinco anos. Junto com as duas questões, que eram mais explicitamente voltadas ao futuro profissional, foram propostas duas escalas (com valores de 1 a 6) para cada contexto temporal, inquirindo como os respondentes pensavam que estariam se sentindo logo após a conclusão do curso e em cinco anos. Uma das opções apresentava a alternativa que variava entre “totalmente arrependido” e “plenamente satisfeito”, sendo que o valor 01 correspondia a “totalmente arrependido” e 06 a “plenamente satisfeito”. A outra opção variava de “totalmente frustrado”, correspondendo a 01, até “Plenamente realizado”, correspondendo a 06. Para melhor explicar, seguem as questões e as respectivas escalas:

9) Como você se vê profissionalmente logo após a conclusão do seu curso?

--

Como você pensa que estará se sentindo quando terminar o curso?

Totalmente arrependido (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente satisfeito (a)
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

Totalmente frustrado (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente realizado (a)
--------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------

10) Como você se vê profissionalmente daqui a cinco anos?

--

Como você pensa que estará se sentindo daqui a cinco anos?

Totalmente arrependido (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente satisfeito (a)
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

Totalmente frustrado (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente realizado (a)
--------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Essas escalas de projeção da satisfação e da realização são importantes, pois ali os sujeitos expressaram em valores o quanto imaginam que estarão satisfeitos e realizados (ou arrependidos e frustrados), quantificação essa que não necessariamente aparece em suas falas.

Na projeção a curto prazo, logo após o término do curso, na escala de 01 a 06 entre arrependimento e satisfação, a média de valor que os sujeitos atribuíram é de 5,18, indicando que projetam alto nível de satisfação para esse momento.

Ainda na projeção desse futuro mais imediato, entre frustração e realização, de 01 a 06, os sujeitos atribuíram em média 5,20, o que mostra que acreditam estarem realizados logo após a conclusão do curso.

Em uma projeção para um período de cinco anos, houve uma sutil diminuição dos valores atribuído para satisfação (5,03) e realização (5,09). Ainda assim, os resultados revelam que os sujeitos mostraram expectativas positivas quanto a sua satisfação e realização futuras.

O resultado é interessante para observar que, apesar de terem surgido falas relatando dificuldades, desafios, incertezas e medos, os respondentes projetam-se como satisfeitos e realizados. E se mostram ainda mais satisfeitos e realizados em uma projeção a curto prazo, possivelmente em virtude de estarem próximos desse momento de transição, que embora inclua incertezas, também pode se configurar como a porta para o futuro estável que anseiam.

As respostas dos sujeitos às perguntas abertas, que serão apresentadas a seguir, foram categorizadas *a posteriori*.

6.4.1 Projeção de futuro imediato:

A análise da questão 9 (“Como você se vê profissionalmente logo após a conclusão do seu curso?”) resultou nas categorias e subcategorias apresentadas na figura 03, em que consta, também, a quantidade de ocorrências de cada uma delas. O número de ocorrências excede o número de sujeitos, uma vez que as categorias não são excludentes, ou seja, a fala de alguns sujeitos continha mais de uma das categorias. Alguns sujeitos citaram, por exemplo, a intenção de continuar os estudos ao mesmo tempo em que se viam como docentes. Dos 95 participantes da pesquisa 2 não responderam a esta pergunta – portanto, apenas 93 sujeitos responderam. Todas as respostas foram computadas. Além disso, uma pessoa respondeu que estaria muito cansada logo após a conclusão do curso, resposta que não foi categorizada.

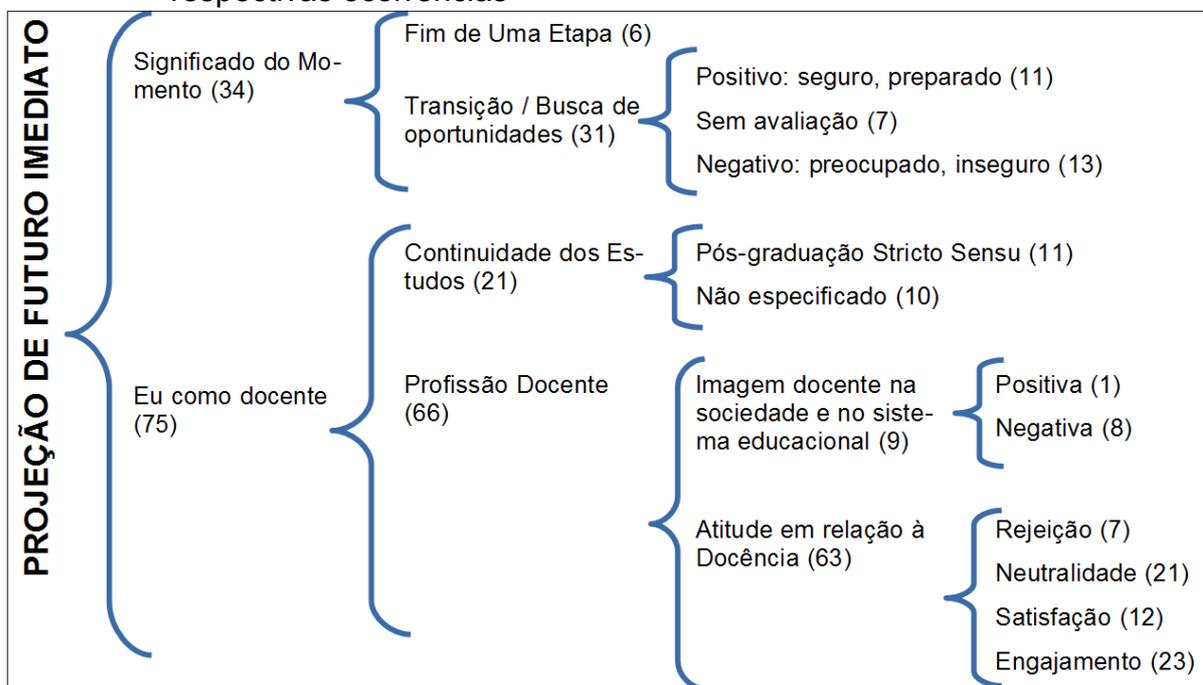
Nas análises quantitativas, apesar de terem sido considerados os dois cursos, o número de participantes do curso de Física – Licenciatura é muito pequeno para se chegar a alguma conclusão. Portanto, a análise foi feita apenas levando em consideração o gênero. Nas tabelas que foram construídas para essa análise, o total de ocorrências indica o total de vezes que cada categoria ou subcategoria apareceu nas falas dos sujeitos. Ausências significam que os sujeitos responderam à pergunta, mas suas respostas não se enquadraram na subcategoria descrita.

Como pode ser observado na figura 03, portanto, foram encontradas duas grandes categorias, que não necessariamente são exclusivas.

Uma categoria reúne as respostas que se referem ao futuro imediato, mais relacionado ao momento. Para os 34 sujeitos (36% dos 93 respondentes) cujas respostas se enquadraram nesta categoria, esse futuro é quase uma continuidade natural, um prolongamento daquilo que estão realizando no presente.

A outra categoria foi registrada por 75 sujeitos, ou seja, 80% dos respondentes, e reúne as respostas em que os sujeitos fazem referência ao futuro, projetando-se como docente (Eu docente).

Figura 03 – Categorias obtidas a partir da projeção de futuro imediato e suas respectivas ocorrências



Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Ao referirem-se ao futuro imediato, seis sujeitos (quatro homens e duas mulheres) o significaram como o fim de uma etapa e 31 como um momento de transição, de busca de oportunidades, sendo que três sujeitos referiram-se ao futuro imediato atribuindo-lhe ambos os significados (como o fim de uma etapa e como um momento de transição).

A TALP, através da análise prototípica do termo indutor futuro, mostrou a formatura como elemento importante das representações de futuro dos sujeitos da pesquisa, junto com carreira e pós-graduação, na zona do núcleo central, o que pode estar relacionado a esse significado do momento evocado pelos sujeitos, quando questionados sobre como se veem logo após a conclusão do curso. A formatura representa o fim de uma etapa e o momento de transição de estudante para possível docente. O fato de pensar na transição mais do que no fim da etapa indica que, para a maioria, o futuro está colocado como algo eminente, algo a ser vivido e que, mesmo trazendo incerteza deve ser enfrentado como uma continuidade. Na fala dos sujeitos da pesquisa, o futuro não se trata de algo que é negado.

A tabela 01 apresenta a análise quantitativa mais detalhada das 31 respostas em que o futuro é significado como um momento de transição.

Tabela 01 – Significado do momento: Transição e/ou busca de oportunidade

	Ocorrências				Total de ausências	Total de respondentes
	Preocupação, insegurança	Neutro	Seguro, preparado(a)	Total		
Fem.	9 (52%)	3 (18%)	5 (29%)	17 (29%)	42 (71%)	59 (100%)
Masc.	4 (29%)	4 (29%)	6 (42%)	14 (42%)	19 (58%)	33 (100%)
Outro	0	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
Total geral	13 (42%)	7 (22%)	11 (35%)	31 (33%)	62 (67%)	93 (100%)

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Entre os 31 sujeitos (33% dos que responderam à questão), para quem o significado do futuro profissional, logo após a conclusão do curso, está relacionado a uma postura de transição e busca de oportunidades, este significado é mais expressivo entre os homens, já que 42% deles o evoca, contra 29% das mulheres. Os homens ainda parecem se sentir mais seguros e preparados, já que, dos 14 homens que se referem ao momento de transição, 6, ou 42%, colocam-se de forma positiva, tal como o sujeito 016: *“Logo após a conclusão do curso, me vejo apto a enfrentar os desafios da docência”*. Ou o sujeito 408: *“Logo após a conclusão do curso, me vejo preparado para ensinar tudo o que aprendi e aprender mais com os alunos e a experiência”*. Algumas mulheres também manifestam essa confiança, mas em número proporcionalmente menor: somente 5 das 17 que citaram o significado de transição, ou seja, 29% delas.

Entretanto, mais da metade das mulheres (52%) mostra-se despreparada e insegura com relação a esse momento de transição, *“de mãos atadas”*, mencionando *preocupação, medo, inexperiência, aflição*, como se observa na fala do sujeito 101: *“Sempre achei que dar aula fosse algo que eu tinha nascido para fazer, hoje não sei mais de nada, muitas interrogações”*; e do sujeito 112: *“logo após a conclusão do curso, me vejo despreparada para enfrentar uma sala de aula”*. Já

entre os homens, embora também expressem essa insegurança, o número é proporcionalmente menor: menos de 30%, ou 4 de 14.

De modo geral, daqueles que evocam o futuro imediato com o significado de transição, é ligeiramente maior o número de pessoas que se sentem despreparadas ou inseguras (cerca de 42%, 13 de 31), sendo que essa tendência é maior entre as mulheres, como citado. As mulheres parecem mais aflitas, e os homens, mais confiantes.

Na TALP, já havia sido observadas questões relacionadas à insegurança em relação ao momento de transição, tanto nas evocações de futuro quanto nas de ser professor(a). Aqui, nas perguntas direcionadas, elas aparecem mais explícitas.

Como a análise de similitude de *futuro*, na TALP, sugeriu que o exercício da docência exige algo mais do que a formatura, indicando a pós-graduação como uma porta ou um caminho para a docência, não é de surpreender que os respondentes não se sintam preparados após a conclusão do curso. A formação é considerada o início de um novo caminho, e a ideia de transição tem a ver com a abertura de novo caminho que, na TALP, é dada pela pós-graduação. A apreensão pela mudança é natural e também apareceu na TALP, nas evocações de *futuro*, onde a análise prototípica mostrou a incerteza ligada à carreira. No entanto, a análise prototípica mostrou que a incerteza perdeu importância após a reflexão dos sujeitos, e passou da zona do núcleo central para a primeira periferia, indicando que está presente, como uma ressalva, mas que não tira o valor da profissão.

Também nas evocações de *ser professor(a)*, na análise de similitude na TALP, o medo se faz presente, ali também ligado aos aspectos profissionais, podendo estar relacionado à preocupação e à insegurança manifestadas pelos respondentes ao falarem explicitamente sobre seu futuro profissional a curto prazo.

Em seguida, serão detalhadas as categorias resultantes dos posicionamentos dos sujeitos sobre o “eu docente”, que se subdividiu em “continuidade dos estudos” e em “profissão docente”.

A projeção do “Eu Docente”, ou seja, a projeção do futuro imediato relacionado à docência foi evocada por 75 sujeitos. Portanto, 80% dos que responderam a essa pergunta de alguma forma projetaram a docência em sua representação de futuro próximo, seja através da continuidade dos estudos como

um aperfeiçoamento para a docência, seja evocando a imagem da profissão, ou ainda atribuindo um juízo de valor à atuação docente que imaginam concretizar em breve.

Dentro das projeções de docência, 21 sujeitos citaram a continuidade dos estudos ou a necessidade de formação constante como pressuposto da profissão. A subcategoria “continuidade dos estudos” foi incluída em “eu docente”, porque revela a necessidade do estudo como requisito para a profissão ou ainda como continuação do caminho que já está sendo trilhado, relacionado, portanto, a ser professor, como pode ser visto nas falas dos sujeitos: *“Logo após a conclusão do curso, pretendo buscar me especializar mais para melhor prestar meu trabalho”* (sujeito 05); *“Logo após a conclusão do curso, me vejo indo ao mestrado para poder lecionar no ensino superior”* (sujeito 409).

A análise estatística desta subcategoria é apresentada na tabela 02.

Tabela 02 – Continuidade dos Estudos e/ou Aperfeiçoamento:

	Ocorrências			Total de ausências	Total de respondentes
	Não especificado	Pós-graduação	Total		
Fem.	6 (50%)	6 (50%)	12 (20%)	47 (80%)	59
Masc.	4 (44%)	5 (56%)	9 (27%)	24 (73%)	33
Outro	0	0	0	1 (100%)	1
Total geral	10 (48%)	11 (52%)	21 (23%)	72 (77%)	93

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Dos 93 respondentes, 21 (23%) mencionam o desejo ou a necessidade de continuar estudando. Esse número é mais ou menos equilibrado entre homens e mulheres (20% das mulheres e 27 % dos homens). Mais ou menos a metade dos sujeitos fala da necessidade da constante formação para o docente ou apenas do desejo de dar continuidade aos estudos, sem especificar o tipo de formação. Já a outra metade exprime o desejo explícito de seguir a pós-graduação *stricto sensu* que, frequentemente, apareceu relacionada à docência no ensino superior.

A TALP de *futuro*, na análise de similitude, já apresentava a pós-graduação como caminho para um futuro mais estável, ligada à família e ancorada na realidade.

Na análise prototípica, pós-graduação figura como elemento do núcleo central do termo indutor futuro, materializando as condições de alcançar o futuro almejado.

A categoria relacionada ao “eu docente” contém ainda a subcategoria “profissão docente”, em que foram manifestados explicitamente posicionamentos sobre a docência no futuro imediato. Esta subcategoria subdivide-se em “imagem docente”, que contém as falas de 9 sujeitos sobre como é vista a profissão pela sociedade, e “atitude em relação à docência”, que inclui posicionamentos mais pessoais de 63 sujeitos sobre como se sentirão ou atuarão como docentes ao concluírem o curso.

O resultado da análise da subcategoria da imagem do docente é apresentado na tabela 03 e revela uma imagem bem negativa de professor, na fala desses sujeitos:

Tabela 03 – Imagem do docente na sociedade e no sistema educacional:

	Ocorrências			Total de ausências	Total de respondentes
	Positiva	Negativa	Total		
Fem.	0	4 (100%)	4 (7%)	55 (93%)	59
Masc.	1 (20%)	4 (80%)	5 (15%)	28 (85%)	33
Outro	0	0	0	1 (100%)	1
Total geral	1 (11%)	8 (89%)	9 (10%)	84 (90%)	93

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Embora apenas 10% dos respondentes tenha mencionado em suas respostas como o professor é visto, ou as suas condições de trabalho, quase todos o fazem de forma negativa. Falam das dificuldades impostas à profissão e da desvalorização que sofre. Proporcionalmente, são em maioria os sujeitos do sexo masculino que abordaram essa preocupação com a imagem do professor (5 de 33, ou 15% dos homens). Já entre as mulheres, 4 de 59 mencionaram o tema, ou seja, 6%. Ainda assim, das mulheres que mencionaram a imagem do professor, todas foram negativas, mostrando dificuldades e descrédito. A imagem negativa pode ser exemplificada pelas seguintes falas: “Logo após a conclusão do curso, me vejo

frustrado, momento econômico péssimo, PEC_241_55, poucas aulas ofertadas pelo Estado, saberes notórios dando aulas em seu próprio lugar” (sujeito 517); ou “*Logo após a conclusão do curso, me vejo buscando realizar mudanças no sistema de ensino e avaliação, pois são injustos e excludentes*” (sujeito 501). Entre os homens, um deles descreve que se vê como profissional respeitado ao final do curso, denotando uma visão positiva e otimista.

Essa imagem negativa expressa pelos sujeitos, pode ter relação com as incertezas quanto ao futuro (ligadas à carreira), que aparecem na TALP, descritas na análise de similitude e também na análise prototípica, em que incerteza, dinheiro e sonho insinuam-se no núcleo central da representação, embora percam importância e migrem para a primeira periferia, perdendo lugar para família e felicidade, confirmando assim as inferências lá realizadas, de que os sujeitos têm consciência das dificuldades da profissão, mas ainda assim a veem como possibilidade viável para seu futuro. Isso também se confirma pelo grande número de respondentes que expressam sua atitude frente à docência. Da mesma forma, nas evocações sobre ser professor, na TALP, o desafio e a dedicação aparecem como palavras-chave na análise de similitude, como elementos da zona do núcleo central na análise prototípica, indicando que a docência não é representada como uma tarefa simples ou fácil, mas que se apresenta no futuro dos sujeitos, exigindo um comprometimento, que eles expressam nas suas falas.

Por último, ainda com relação ao futuro imediato, a tabela 04 mostra os posicionamentos sobre a docência e a atitude ou sentimento dos sujeitos em relação a ela:

Tabela 04 – Atitude em relação ao exercício da docência no futuro imediato

	Ocorrências					Total de ausências	Total de respondentes
	Rejeição	Neutra	Satisfação	Engajamento	Total		
Fem.	6 (13%)	12 (26%)	9 (19%)	19 (41%)	46 (78%)	13 (22%)	59
Masc.	1 (6%)	9 (56%)	3 (19%)	3 (19%)	16 (48%)	17 (51%)	33
Outro	0	0	0	1	1 (100%)	0	1
Total geral	7 (11%)	21 (33%)	12 (19%)	23 (36%)	63 (68%)	30 (32%)	93

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

As respostas dos sujeitos quanto à atitude foram separadas por atitude de *rejeição* da docência; atitude de *neutralidade*: explicitam se ver na docência ao término do curso, mas sem manifestarem valor; atitude de *satisfação*: aqueles que dizem se ver satisfeitos e felizes em exercer a docência em breve; e atitude de *engajamento*: manifestam que estarão engajados e comprometidos com a docência.

A análise das frequências nessas categorias mostrou que 63 (67%) dos respondentes mencionaram espontaneamente a possibilidade de exercício da docência no futuro imediato, isto é, ao término do curso. Destes, é marcante a tendência positiva, sendo que 36% expressam o que foi classificado como engajamento. Assim, dentre as atitudes mencionadas, essa é a mais expressiva. Ficaram categorizadas como engajamento as falas que remetem ao comprometimento, ao entusiasmo, ao esforço por fazer uma educação melhor, tais como: “*Vou querer fazer a diferença perante a sala de aula*” (sujeito 02); ou: “*Logo após a conclusão do curso, me vejo sendo daquelas professoras que querem mudar o mundo com suas aulas*” (sujeito 09). Além disso, outros 19% dos sujeitos se veem felizes e satisfeitos atuando na docência, logo após a conclusão do curso.

Observou-se que as mulheres se manifestaram mais em relação a esta categoria do que os homens, pois, entre elas, a proporção das que se projetaram na docência é de 78%, contra 48% entre os homens. Além disso, há uma diferença considerável entre homens e mulheres em relação à afirmação de seu compromisso e engajamento com a docência, pois apenas 19% dos homens, contra 41% das mulheres, bem como o indivíduo que se identifica com outro gênero, manifestaram

espontaneamente seu compromisso e sua motivação. Quanto aos homens, observa-se uma tendência a mencionar a docência sem atribuir valor, isto é, simplesmente mencionam verem-se atuando em sala de aula, conforme expresso na fala “*Logo após a conclusão do curso, me vejo atuando como professor*” (sujeito 22).

Portanto, na comparação por gênero, enquanto 60% das mulheres expressam atitudes positivas (satisfação + engajamento), 56% dos homens não atribuem valor à sua projetada atuação docente, o que sugere que para as mulheres, possivelmente, a docência é primordialmente vista como uma missão, enquanto que para os homens esta parece ser vista como um meio de garantir o futuro estável que mencionaram na TALP, materializado pela família. Não a rejeitam, mas também não colocam grandes expectativas nela, que seria a condição objetiva para viabilizar o futuro que almejam.

A tendência ao comprometimento com a educação remete a um futuro que não é o futuro individual, pessoal. O futuro dos sujeitos, conforme explicitado nos resultados da TALP, é imaginado como um futuro feliz, familiar, estável, assentado. Assim, existe, nessas projeções dos sujeitos, um futuro que vai além do futuro do indivíduo: é a “construção de um futuro melhor” vinculada à docência. Essa preocupação é o cerne da educação; educar, é, em essência, propor mudança, trabalhar para um futuro melhor. Essa visão, embora geral, é predominantemente feminina, neste grupo de sujeitos, traçando um viés de gênero bem presente.

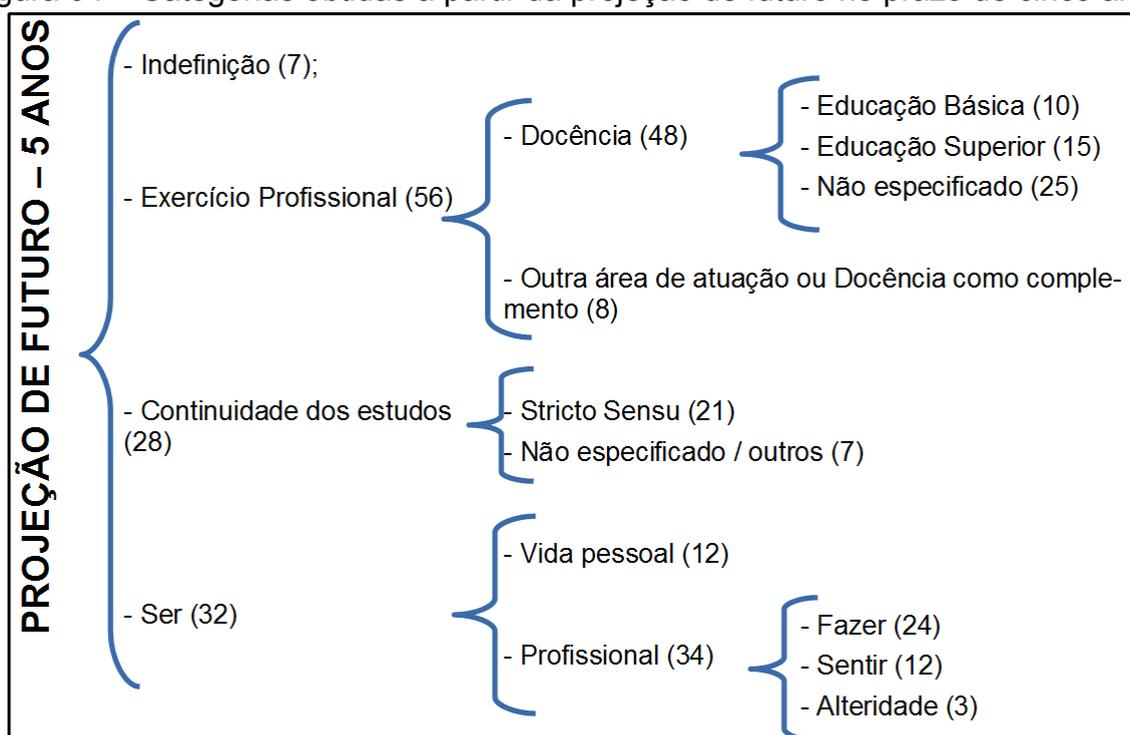
6.4.2 Projeções de futuro – longo prazo

Na projeção de um futuro mais distante (5 anos), na questão 10 (“Como você se vê profissionalmente daqui a cinco anos?”) foram identificadas também categorias referentes ao exercício da docência. Essa pergunta foi respondida por 91 dos 95 sujeitos da pesquisa, sendo que dois homens e duas mulheres não a responderam.

Foram identificadas quatro grandes categorias, como mostra a figura 04. A primeira, denominada “indefinição”, reúne as respostas dos sete sujeitos que dizem não saber como estarão profissionalmente em cinco anos. A segunda categoria, apresenta as respostas de 56 sujeitos, que trazem à tona falas sobre o “exercício

profissional”, na docência ou fora dela. Na terceira categoria, registrada por 28 sujeitos, foram reunidas as respostas sobre “continuidade dos estudos” e, na última, são compiladas as respostas sobre o “ser” profissional, ou o “ser” na vida pessoal, evocado por 32 sujeitos.

Figura 04 – Categorias obtidas a partir da projeção de futuro no prazo de cinco anos.



Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos

A primeira categoria, da Indefinição, com sete ocorrências, não se subdivide, e foi encontrada na fala de cinco mulheres e dois homens. É exemplificada pelas falas dos sujeitos a seguir: “*Não consigo ainda me imaginar daqui a cinco anos, muitas coisas podem acontecer nesse período*” (sujeito 01); “*Daqui a cinco anos, espero gostar do que faço, indiferente do que seja*” (sujeito 32); “*Não sei como estarei daqui a cinco anos, vamos esperar para ver o que acontece*” (sujeito 504).

As falas reunidas nessa categoria, mostrando incertezas quanto ao futuro, bem como aquelas evocando o fim de uma etapa, na pergunta sobre o futuro imediato, poderiam ser indicadores de uma visão mais presentista dos sujeitos. No entanto, a baixa frequência dessas respostas em comparação com as demais categorias leva a crer que ainda prevalece um olhar para o futuro.

O exercício profissional esteve presente na fala de 56 sujeitos, com 58 ocorrências, gerando a categoria “Exercício profissional” e apontando que a maioria dos sujeitos projeta-se atuando profissionalmente em cinco anos, conforme pode ser visto na tabela 05.

Tabela 05 – Exercício profissional / Campo de atuação – projeção para 5 anos

	Ocorrências					Total	Total Ausências	Total de respondentes
	Docência				Outra ou como complemento			
	Educação Básica	Ensino Superior	Não especificado	Total				
Fem.	7 (20%)	10 (29%)	18 (51%)	35 (92%)	3 (8%)	38 (66%)	20 (34%)	58
Masc.	2 (14%)	5 (36%)	7 (50%)	14 (74%)	5 (26%)	19 (59%)	13 (41%)	32
Outro	1 (100%)	0	0	1 (100%)	0	1 (100%)	0	1
Total geral	10 (20%)	15 (30%)	25 (50%)	50 (86%)	8 (14%)	58 (64%)	33 (36%)	91

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Na categoria de exercício profissional, as respostas dos participantes geraram a divisão entre aqueles que explicitaram diretamente a docência como possível área de atuação e aqueles que se projetam atuando em outra área, ou que cogitam a docência como possibilidade de complemento. Entre os que manifestaram a docência como atuação profissional futura, houve os que não especificaram a atuação, e os que especificaram pretender atuar na educação básica, ou no ensino superior, ou, ainda, em ambos. A tabela aponta o número de ocorrências, que é maior do que o número de sujeitos que evocaram essa categoria, visto que alguns sujeitos citaram mais de uma área de atuação.

Em relação ao campo de atuação, mais da metade do total de respondentes projetou-se explicitamente como docentes. Dos respondentes que projetam sua atuação profissional no futuro, a maior parte deles o faz na docência, que tem 50 ocorrências (86% das ocorrências). Isso indica que a docência está presente nas representações de futuro profissional a longo prazo.

A resposta de 36% dos respondentes não manifestou explicitamente a atuação profissional. A ausência de projeção como docente não significa,

necessariamente, uma negação da profissão, já que apenas 14% dos respondentes declaram que se viam exercendo uma outra profissão. Essa projeção de exercício profissional em outra área aponta semelhanças com os resultados para o futuro imediato, em que cerca de 11% manifestaram atitude de rejeição à docência. Assim, os resultados revelam, sobretudo, a dificuldade de cerca de 36% dos estudantes de projetarem algo concreto em relação a seu futuro profissional.

É importante observar que nem todos os que se projetaram como docentes viam-se atuando na educação básica, uma vez que, dos que especificam, o ensino superior aparece como opção mais citada do que a educação básica, como exemplificado na fala do sujeito 513: *“Daqui a cinco anos, se meus planos derem certo, pretendo estar trabalhando em alguma universidade”*. Ainda assim, metade dos respondentes que citam a docência não especifica a área de atuação, como se observa na fala do sujeito 201: *“Daqui a cinco anos, me vejo trabalhando como docente”*.

Entre as mulheres, o percentual das que se veem exercendo a docência em cinco anos foi maior do que entre os homens (92% contra 74% das ocorrências). Entre os homens a docência foi menos colocada como uma perspectiva profissional, já que também é maior o número, entre eles, que se projeta atuando em outra área. Mais uma vez, o viés de gênero fica bem evidenciado.

A comparação inversa, entre os percentuais de sujeitos que não manifestaram uma projeção de futuro profissional, mais imediatamente e no prazo de cinco anos, novamente revela esse viés de gênero acentuado. Entre as mulheres, esse percentual aumentou de 22% para 34%, enquanto que entre os homens, diminuiu de 51% para 41%. Esse resultado reflete uma diminuição das perspectivas explícitas de atuação futura na docência. Também reforça a ideia do futuro próximo como continuidade e da dificuldade de se projetar a longo prazo. Foi observado que houve uma redução de mulheres que se viam atuando como docentes: 78% ao final do curso contra 60% que se projetam na docência cinco anos mais tarde. Também houve essa redução entre os homens, mas bem menor (48% para 44%).

Além disso, a atuação no ensino superior é mais almejada pelos homens: 29% das mulheres e 36% dos homens declararam que no prazo de cinco anos pretendiam atuar como docentes, mas no ensino superior.

A projeção de atuação no ensino superior, nas falas dos respondentes, aparece frequentemente vinculada à pós-graduação, como explicita o sujeito 60: *“Daqui a cinco anos, me vejo possivelmente já com uma pós-graduação, trabalhando em uma universidade”*.

Assim, é compreensível que a continuidade dos estudos tenha sido bem marcante na fala dos respondentes, gerando uma categoria específica, que está detalhada na tabela 06.

Tabela 06 – Continuidade dos estudos:

	Ocorrências			Total de ausências	Total de respondentes
	stricto sensu	Não especificado / outros	Total		
Fem.	14 (78%)	4 (22%)	18 (31%)	40 (69%)	58
Masc.	7 (70%)	3 (30%)	10 (31%)	22 (69%)	32
Outro	0	0	0	1 (100%)	1
Total geral	21 (75%)	7 (25%)	28 (31%)	63 (69%)	91

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Cerca de 31% dos respondentes registram a continuidade do estudo em suas projeções de futuro profissional. Essa informação está de acordo com o que já foi registrado por uma parcela dos respondentes nas projeções de futuro profissional a curto prazo. Dos que citam a continuidade do estudo, a pós-graduação stricto sensu está presente para 75%, com equilíbrio entre homens e mulheres. As falas dos respondentes, como a citada acima, vinculando pós-graduação à docência, especialmente no ensino superior, confirmam a pós-graduação com o sentido de porta, de caminho para o futuro, como havia sido proposto na TALP.

Por último, a categoria “ser” reúne as respostas mais relacionadas a ser, agir, sentir, fazer – a aspectos menos pragmáticos, mesmo quando ligados à profissão: é a reação do sujeito.

Quanto ao “Ser profissional”, o sujeito 33 expressa uma fala que foi categorizada como tal: *“Daqui a cinco anos, me vejo bem feliz por estar trabalhando com o que gosto. Espero estar motivada”*. A fala do sujeito 104 exemplifica o que foi categorizado como o “sentir”, no “ser profissional”: *“Daqui a cinco anos, pretendo estar traba-*

lhando do mesmo jeito que comecei, com o mesmo empenho". A "Alteridade", o ser profissional voltado ao outro, pode ser observada na fala do sujeito 412: "*Daqui a cinco anos, me vejo com emprego garantido, vida estável. Com meu serviço valorizado, alunos estimulados*". Já o "Ser pessoal" foi categorizado a partir de falas que mencionam apenas o lado pessoal, sem referência à atuação profissional, como do sujeito 116: "*Daqui a cinco anos, me vejo realizado*".

Os resultados desta categoria estão na tabela 07.

Tabela 07 – SER (pessoal e profissional)

	Ocorrências						Total ausências	Total de respondentes
	Ser na profissão				Ser pessoal	Total		
	Fazer	Sentir	Alteridade	Total				
Fem.	16 (57%)	10 (36%)	2 (7%)	28 (78%)	8 (22%)	36 (62%)	22 (38%)	58
Masc.	8 (73%)	2 (19%)	1 (10%)	11 (73%)	4 (27%)	15 (47%)	17 (53%)	32
Outro	0	0	0	0	0	0	0	1
Total geral	24 (62%)	12 (30%)	3 (8%)	39 (76%)	12 (24%)	51 (56%)	40 (44%)	91

Fonte: produzida pela autora com base nas respostas dos sujeitos.

Como pode ser observado na tabela, as respostas de mais da metade dos respondentes enquadraram-se nesta categoria. Destes, o ser profissional, citado por 76% dos respondentes, foi mais significativo do que o ser pessoal (isso se deve, possivelmente, ao direcionamento dado pela pergunta). A tendência, mais acentuada entre os homens, é de preponderância do fazer sobre o sentir e a alteridade. O ser profissional voltado à alteridade é o que menos teve ocorrências, e aqui se resgata a discussão realizada na análise prototípica de "Ser professor", na TALP, em que se insinuava o ensino sem o aluno. Aqui também as falas, ou, neste caso, a ausência de falas a respeito, sugerem a docência como uma profissão "para si": um ser dedicado, preocupado com o fazer profissional, mas que não está em relação com o outro. É a imagem de um professor competente, dedicado, porém não é a imagem de um professor que interage como aluno.

Ainda assim, é evidenciado que, quando projetam o futuro mais longínquo, a docência está presente nas representações de grande parte dos sujeitos. Se somar-

mos o ser profissional com o exercício profissional, a maior parte dos sujeitos tem a docência na representação de seu futuro.

Diferentemente da TALP, onde na evocação *futuro* os elementos explícitos relacionados à docência eram pouco recorrentes, nas questões abertas, direcionadas às projeções profissionais, a docência surgiu com bastante recorrência. É importante lembrar que, aqui, a pergunta foi específica sobre atuação profissional. Ao direcionar a pergunta à atuação profissional surgem os elementos ligados à docência e ficam mais explícitas as projeções dos sujeitos.

Ainda assim, é pertinente refletir sobre o que faz com que os indivíduos busquem um futuro estável em uma profissão que eles sabem que não necessariamente irá lhes proporcionar essa estabilidade, uma vez que estão cientes das dificuldades inerentes à profissão e do desafio que ela representa. Já foi explicitado, através da TALP, que os sujeitos da pesquisa visualizam condições adversas na profissão, pois as expressaram nas suas evocações, e que, no entanto, enxergam como um desafio a ser vencido com dedicação. A fala dos sujeitos expressa essa consciência das condições da profissão, mas ainda assim reforça a docência como opção viável de futuro: *“Daqui a cinco anos, me vejo com um emprego mais ou menos bom, pois não posso dizer que o emprego de professor é um dos melhores, mas acredito que seja bom”* (Sujeito 106). Nóvoa (1995, p. 22) traduz, em sua fala, essa constatação:

Mas é preciso contar também o outro lado da história, verificando com alguma surpresa que, apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacto. A confirmação deste facto é dada por sondagens publicadas com alguma frequência na imprensa e por relatórios diversos sobre a situação dos professores: nuns e noutros casos a imagem da profissão docente é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras actividades profissionais.

A docência, embora com seus desafios e como profissão que nem sempre tem o reconhecimento merecido, para os sujeitos participantes da pesquisa pode representar uma possibilidade concreta de futuro, tendo em vista sua origem e situação socioeconômica, conhecida pelo questionário socioeconômico. Ser professor(a) pode estar se apresentando como uma alternativa de estabilidade, de possibilidade de planejamento, de ascensão social, o que impacta diretamente nas projeções de futuro desses jovens. Essa constatação reforça a ideia de futuro. Os

sujeitos pensam e planejam o próprio futuro, bem como se inserem em um projeto de futuro social, uma vez que as falas evidenciam aspirações de “*melhorar, contribuir com a sociedade, com a educação*” (sujeito 302).

A visão solidária de futuro aparece com mais ênfase entre as mulheres, através da sua visão de engajamento, como na fala do sujeito 27 (feminina): “*Daqui a cinco anos, pretendo estar lecionando e tentando, quem sabe, mudar o futuro do país*”.

Portanto, a princípio, como foi apontado pelos resultados da TALP e pelas respostas às perguntas abertas, possivelmente os participantes da pesquisa projetam-se no futuro exercendo uma profissão como meio de assegurar as condições objetivas de um futuro estável, materializado na família. Embora não seja unânime, para a maioria a docência é a profissão que representa essa ponte, essa concretização do futuro que visualizam. No futuro imediato, as repostas sugerem a intenção da inserção na carreira docente logo após a conclusão do curso, e o número de pessoas que se projeta na docência a longo prazo reduz um pouco, o que pode ser uma dificuldade de se projetar a longo prazo, consequência de uma visão presentista que impede que se visualize o futuro. Ainda assim, prevalece a projeção do futuro, e do futuro relacionado à docência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste estudo não implica um término da pesquisa. Apresentam-se, aqui, algumas das considerações mais relevantes, que surgem a partir do que se obteve por meio dos resultados aqui analisados, restritas aos limites da dissertação e da pesquisadora. Os resultados obtidos ainda requerem análises e discussões posteriores, a serem desenvolvidas em outros trabalhos, bem como sugerem a necessidade de continuidade nas pesquisas.

A Teoria das Representações Sociais oferece elementos de análise e possibilidades de desvelamento das representações do grupo social pesquisado. Ressalta-se que, devido ao número de participantes não ser elevado, o estudo não permite generalizações. Portanto, as representações sociais desveladas são as dos formandos em licenciaturas em Matemática e Física do IFC, embora seja possível dialogar com outros estudos na mesma área.

A princípio, por meio da TALP, foram produzidos elementos mais gerais e abstratos – o que é esperado – como resultados de termos indutores descontextualizados (*futuro* e *ser professor*). Em seguida, por meio das questões abertas, mais especificamente direcionadas ao futuro profissional, foi possível compreender melhor as perspectivas de futuro relacionadas à docência.

A TALP permitiu visualizar o campo semântico das representações de futuro e de ser professor. A representação de futuro que foi revelada pela TALP não explicitou diretamente elementos sugerindo a sua ancoragem em um espaço ou papel social específico. Não mostrou explicitamente um futuro vinculado à docência. Trouxe, todavia, elementos da representação dos dois contextos temporais futuros – o imediato e o longínquo, que refletem elementos de normatividade da representação de tempo (o agir imediatamente, em direção a um projeto, um sonho não tangível no presente). A análise posterior, no entanto, em comparação com as evocações resultantes do termo indutor *ser professor(a)* e as respostas às questões projetivas, apontou elementos que indicam a docência nos projetos de vida futura desses sujeitos. O contexto temporal mais distante provocou a evocação de elementos mais subjetivos, como valores, aspirações, realização. O contexto

temporal imediato provocou a evocação de aspectos mais pragmáticos, relacionados ao mundo do trabalho ou da pós-graduação.

Foram encontradas, por meio da TALP, projeções de um futuro assentado, materializado na família, e que tem a profissão como ponte para alcançar essa estabilidade. Entre outros achados, a valorização da sequência nos estudos mostrou-se como caminho para a profissão e para a estabilidade familiar. A necessidade de constante formação, evidenciada pelos sujeitos, recebe a análise de Nóvoa (2009, p. 82), que diz:

A Educação Permanente começou por ser um direito pelo qual se bateram sucessivas gerações de trabalhadores; depois transformou-se numa necessidade ditada pelas mudanças no mundo do trabalho; e agora impõe-se como uma obrigação para conseguir um emprego digno.

A continuidade dos estudos mostrou-se fortemente interligada à pós-graduação. Portanto, além de uma exigência, é possível também encarar essa evocação como oportunidade para os sujeitos da pesquisa, uma vez que esta é uma porta que se abre para esses jovens, como sequência da graduação que tiveram acesso por meio do IFC. Assim, é importante refletir sobre o significado que tem a existência dessa possibilidade de uma graduação e uma pós-graduação. O que seria esse futuro (é possível questionar) antes da existência do IFC na região, ou ainda, antes das ações de expansão e interiorização do Ensino Superior? Que perspectiva se abriria sem essas opções? A existência da instituição é relevante e certamente interfere nas representações de futuro dos jovens que a ela tiveram acesso e que, portanto, puderam vislumbrar a docência como oportunidade.

As evocações que vieram à tona para o termo indutor *ser professor(a)*, em relação com as respostas das questões abertas, revelaram a prevalência de valores e qualidades profissionais como imagem de professor. Ao se pensarem no futuro, como docentes, os estudantes parecem se apropriar da imagem cristalizada do professor idealizado, imagem que orienta sua identidade profissional.

O professor é visto, acima de tudo, como um ser dedicado, acrescido de outros atributos que revelam os aspectos idealizados do “ser professor”. A imagem construída de professor, e de si como professor, é a objetivação do sujeito “ideal” que “eu quero ser”, em termos éticos. É expressivo o número de sujeitos que se identificou com uma imagem de professor engajado e comprometido. Seria um

indício de que as RS de docência ainda têm fortes traços de missão ou vocação? Essa representação do professor como “o” grande responsável não exclui a visão dos desafios da profissão. Pelo contrário, os sujeitos explicitaram a docência também como desafio. Para Tardif (2011, p. 114), “na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força”. A responsabilização do professor exige cautela e um olhar acurado. Essa imagem repercute inclusive em políticas públicas, pois se cabe unicamente ao professor salvar a educação e se as demais condições de trabalho não são relevantes para o êxito da educação, torna-se desnecessário o investimento em estrutura e em condições de trabalho. Essa representação valida que se trate unicamente a formação dos professores como caminho para melhorar a educação e que se desonere o poder público dos demais investimentos.

Como foi apontando, um número significativo de sujeitos identificou-se com a imagem de professor engajado. Essa representação, no entanto, está perpassada por um forte viés de gênero: é significativamente maior o número de mulheres que se identificam com tal imagem. Essa constatação vem ao encontro da afirmação de Villas Bôas, Lombardi e Sousa (2012, p. 197) de que

as percepções do trabalho docente como atividade feminina e de baixo valor social, além de serem modeladas por imagens e estereótipos de gênero e da profissão construídos no ambiente social maior, também o são por fatores concretos relativos ao exercício profissional, em particular às condições de trabalho, às possibilidades de ascender na carreira e, sobretudo, à remuneração.

Esse resultado não estava previsto (embora o achado não seja surpreendente) e não foi aprofundado no escopo deste trabalho. Entretanto, é pertinente para futuros estudos e análises aprofundar a discussão, refletindo sobre a representação e o papel da mulher na docência, levando em conta os resultados desta pesquisa.

É relevante também mencionar que, embora se tenha evidenciado uma imagem de professor como sujeito dedicado e imbuído de grande responsabilidade, essa é uma imagem do professor para-si, e não um professor na relação com o outro-aluno, na representação da profissão.

Parece, ainda, existir uma contradição: a imagem do “eu professor” idealizado contrapõe-se à experiência e à necessidade do momento presente: a premência da inserção no mundo do trabalho, em um contexto apontado pelos sujeitos como sendo de dificuldades, desvalorização, falta de vagas e de verbas. Essa ruptura entre a realidade do tempo presente e a idealização do futuro, traduz-se em insegurança e medo, impedindo o planejamento ou mesmo a visualização do futuro, no tocante à profissão.

Uma intenção deste estudo era justamente saber se a insegurança do mundo do trabalho e o anunciado contexto de *presentismo* como característica da contemporaneidade teriam impactos nas representações dos jovens professores em formação, dificultando projeções a longo prazo quanto à carreira docente e aos projetos de futuro na educação.

Embora a insegurança esteja presente nas projeções de futuro, foi revelado que, ainda assim, os sujeitos veem a docência como um projeto de futuro. O fantasma do desemprego poderia representar, para esses jovens, uma das faces de uma “crise de futuro”, pois “para o desempregado, um tempo cotidiano, sem projetos possíveis, é um tempo sem futuro. [...] o desemprego contribui fortemente para o confinamento no presente e para um presentismo, agora penoso e desesperado” (HARTOG, 2015, p.148). Assim, a preocupação de muitos dos sujeitos é com a oportunidade de acesso.

A docência se mostra como possibilidade real, concreta e imediata, vislumbrada como possibilidade de crescimento profissional. Para esses sujeitos, apesar dos obstáculos econômicos, sociais e políticos, a necessidade de ingresso no mundo do trabalho aponta a profissão docente como caminho possível e desejável, embora tenham ciência do desafio que representa a profissão.

Se levarmos em consideração que a licenciatura é essa ponte para a atuação profissional e, frequentemente, para o futuro estável, cristalizado na imagem da família, é cabível questionar o que seria a representação do futuro estável se não houvesse o acesso à oportunidade da docência. Nesse caso, quais possibilidades de futuro seriam evocadas? Supõe-se que a família permaneceria como central nas representações de futuro, embora fique a incógnita de quais seriam os mediadores

para o futuro estável e feliz, em vez da docência e da pós-graduação, que aqui se apresentaram.

Ainda, é de fundamental importância mencionar que a coleta dos dados ocorreu ao final do ano de 2016, e que depois desse período o contexto social e político do Brasil sofreu transformações ainda mais profundas do que as que se anunciavam na época da pesquisa de campo. Assim, para finalizar estas considerações, ficam assinaladas questões sérias e às quais não é possível responder sem novas investigações, que certamente se fazem necessárias: Se fosse realizada agora, que respostas traria a pesquisa? O cenário político e econômico atual influenciaria diferentes respostas? Como estariam os respondentes?

Por fim, para concluir estas considerações, que necessitam ser revisitadas, fica a reflexão de Tedesco (2015, p. 25), alertando que pensar o futuro nesse contexto incerto e ameaçador “é uma tarefa contracultural. Paradoxalmente, quanto menos possibilidades existem para pensar e agir com visão de futuro, mais necessário e importante é que o façamos”.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos Recentes. In: CAMPOS S, P. H. F, LOUREIRO, M. C. S. **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 2003.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- ANDRÉ, M. E. D. A; HOBOLD, M. S.; PASSOS, L. F. Saberes docentes e representações sociais: aproximações. IN.: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BOAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba; Champagnant; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.
- APOSTOLIDIS, T. & FIEULAINÉ, N. . *Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)*. **Revue européenne de psychologie appliquée**. 54. 2004. 207-217.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARRUDA, Angela. Modernidade & cia: repertórios da mudança. In.: JESUÍNO, Jorge; MENDES, Felismina e LOPES, José (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. p 679 - 701.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 119p.
- BENTHIEN, Rafael Faraco; PALMEIRA, Miguel Soares, TURIN, Rodrigo. Apresentação do Volume. In: HUBERT, Henri. **Estudo Sumário da Representação do Tempo na Religião e na Magia**. Organização e edição. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**: Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino. Brasília, MEC, 2012. Disponível em http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_n18.pdf. Acesso em 10/09/2017.
- CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

CAMPOS P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F., LOUREIRO, M. C. S. **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 2003.

CAMPOS P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. Apresentação. In: CAMPOS, P. H. F., LOUREIRO, M. C. S. **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 2003.

CASTRO, R. V. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p. Coedição com o Centro Moscoviici-UFPe.

CORDEIRO, M. H. B. V. Pesquisa em representações sociais: algumas considerações teórico-metodológicas. In: FERREIRA, V. S.; RAITZ, Tânia Regina; GUERRA, A. F. (Org.). **Ética e Metodologia**: Pesquisa na Educação. 01. ed. Itajaí: Editora da UNIVALI e Maria do Cais, 2006. v. 04. p. 31-51

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, B.A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

HUBERT, Henri. **Estudo Sumário da Representação do Tempo na Religião e na Magia**. Organização e edição Rafael Faraco Benthien, Miguel Soares Palmeira, Rodrigo Turin. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

JANEIRO, Isabel Nunes. O Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica – RIDEP**, n. 34, v. 1, p. 117-132, 2012.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KOSSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006.

LEITE, U. R. PASQUALI, L. Estudo de validação do Inventário de Perspectiva de Tempo do Zimbardo. **Avaliação Psicológica**, 2008, 7(3), pp. 301-320

MILFONT, T.L., ANDRADE, P.R., BELO, R. & PESSOA, V.S. *Testing Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) in a Brazilian sample*. **Interamerican Journal of Psychology**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 49-58, abr/2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 ago. 2016.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents**. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2015, 139 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. Tese (Doutorado). PUC, São Paulo.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORTUÑO, Víctor e GAMBOA, Vítor. Estrutura factorial do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. **Avances en Psicología Latinoamericana**. Bogotá (Colombia): Vol. 27(1), p. 21-32, 2009. Disponível em: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/issue/view/2>. Acesso em 29 ago 2016.

PAREDES, E. C.; PECORA, A. R, PIZANESCHI, E. C. M. **Futuro**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Contratempo, 2006.

PAREDES, E. C.; PECORA, A. R. Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, edição especial: 49-65 Ratinaud, P. (2009). **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software]. <http://www.iramuteq.org>

SACRISTÁN J. G. Apresentação: por que nos importamos com a educação no futuro? In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015. 160p.

SANTOS, M. I. **Projetos de vida e perspectivas futuras**: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos jovens. 2002. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011a.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das Representações Sociais. In.: SOUSA, C. P. Souza; VILLAS BÔAS L. P. S.; NOVAES A. O. e DURAN M. C. G. (Org.). **Representações sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba/São Paulo, Champagnat/Fundação Carlos Chagas, 2011b.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P.; NOVAES, A. de O. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. p. 830 a 869. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. 898 p. Coedição com o Centro Moscovi-UFPe.

SOUSA, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina; VILLAS BÔAS, Lúcia. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 19-39, jan.-jun. 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Coord.). Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Textos FCC**. São Paulo: FCC/DPE, 2015.

TEDESCO, J. C. Escola e Sociedade no século XXII. In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015. 160p.

VALA, Jorge. MONTEIRO, Benedicta (Coord.). **Psicologia Social**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

VALENTIM, J. Que futuro para as representações sociais? / What future for social representations? **Psicologia e Saber Social**, 158 – 166, 2, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/8790/6658>>. Acesso em: 20 set. 2016.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. Representações sociais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago. 2014.

VILLAS BÔAS, L. P. S.; LOMBARDI, M. R.; SOUSA, C. P. Representações sociais e relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente. In: **Representações Sociais**: diálogos com a educação. 2012.

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.156, p.244-258, abr./jun. 2015.

ZIMBARDO, P. G., & BOYD, J. N. *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric.* **Journal of Personality and Social Psychology**, 77, 1271-1288, 1999.

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa

INSTRUMENTO DE PESQUISA⁹

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS:

A pesquisadora irá falar, uma de cada vez, quatro palavras que servirão de estímulos. Após cada estímulo proposto, anote-o no espaço indicado e escreva, o mais rapidamente possível, as quatro primeiras palavras que vierem a sua mente.

Em seguida, classifique suas respostas, escrevendo, ao lado de cada palavra anotada, o número 1, 2, 3 ou 4, conforme importância atribuída a cada uma, sendo 1 a mais importante e 4 a menos importante.

ESTÍMULO 1:	IMPORTÂNCIA
1 -	()
2 -	()
3 -	()
4 -	()

ESTÍMULO 2:	IMPORTÂNCIA
1 -	()
2 -	()
3 -	()
4 -	()

ESTÍMULO 3:	IMPORTÂNCIA
1 -	()
2 -	()
3 -	()
4 -	()

ESTÍMULO 4:	IMPORTÂNCIA
1 -	()
2 -	()
3 -	()
4 -	()

⁹ O instrumento incluído neste apêndice refere-se ao projeto integrado do nosso Grupo de Pesquisa, que inclui vários estudos. Especificamente nesta dissertação, foram utilizados apenas dois estímulos na Associação Livre de palavras e a questões 9 e 10 deste instrumento, além do questionário socioeconômico, utilizado integralmente.

1. **M** acabou de se formar e de passar em um concurso público para o magistério. Como obteve uma boa classificação, foi-lhe permitido escolher entre duas escolas: a escola **X**, que vem consistentemente obtendo boa classificação nas avaliações nacionais, e a escola **Y**, que tem obtido má classificação.

Como você imagina que seja cada uma dessas escolas? Construa o perfil de cada uma escrevendo em cada alternativa, para **ambas** as escolas:

S (sim): se você acha que é muito provável que essa seja uma característica da escola;

N (Não): se você acha que não é provável que essa seja uma característica da escola;

I (Irrelevante): Se você acha que essa pode ou não ser uma característica da escola, pois essa não é uma característica relevante para a escolha

Escola X		
Localização		
Em um bairro pobre urbano	Em uma zona rural	Em um bairro de classe média urbana

Escola Y		
Localização		
Em um bairro pobre urbano	Em uma zona rural	Em um bairro de classe média urbana

Escola X		
Infraestrutura		
Medianamente equipada	Mal equipada	Bem equipada

Escola Y		
Infraestrutura		
Medianamente equipada	Mal equipada	Bem equipada

Escola X		
Proporção professor-aluno em sala de aula		
Tem mais alunos por professor do que é determinado nas diretrizes nacionais	Obedece às diretrizes nacionais no que se refere ao número de alunos por professor.	Menos alunos por professor do que determinam as diretrizes

Escola Y		
Proporção professor-aluno em sala de aula		
Tem mais alunos por professor do que é determinado nas diretrizes nacionais	Obedece às diretrizes nacionais no que se refere ao número de alunos por professor.	Menos alunos por professor do que determinam as diretrizes

Escola X		
Direção da escola		
Democrática, gere a escola com participação de todos	Escuta os professores, mas sempre dá a última palavra, às vezes sem considerar o que eles disseram	Gere a escola autoritariamente sem considerar as opiniões dos professores ou pais

Escola Y		
Direção da escola		
Democrática, gere a escola com participação de todos	Escuta os professores, mas sempre dá a última palavra, às vezes sem considerar o que eles disseram	Gere a escola autoritariamente sem considerar as opiniões dos professores ou pais

Escola X		
Direção da escola		
Simpática e bem-humorada	Indiferente	Antipática, mal-humorada

Escola Y		
Direção da escola		
Simpática e bem-humorada	Indiferente	Antipática, mal-humorada

Escola X		
Coordenação pedagógica		
Bem preparada, cobra bastante dos professores, mas dá pouca orientação e impõe a realização de atividades	Mal preparada, frequentemente omissa, mas às vezes impõe a realização de atividades sem discussão prévia	Bem preparada, dá bastante apoio aos professores, com críticas construtivas, sugestões e demonstrações práticas quando necessário.

Escola Y		
Coordenação pedagógica		
Bem preparada, cobra bastante dos professores, mas dá pouca orientação e impõe a realização de atividades	Mal preparada, frequentemente omissa, mas às vezes impõe a realização de atividades sem discussão prévia	Bem preparada, dá bastante apoio aos professores, com críticas construtivas, sugestões e demonstrações práticas quando necessário.

Escola X		
Coordenação pedagógica		
Antipática, mal-humorada	Indiferente	Simpática e bem-humorada

Escola Y		
Coordenação pedagógica		
Antipática, mal-humorada	Indiferente	Simpática e bem-humorada

Escola X		
Maioria dos professores		
Faltam pouco, atrasam-se pouco, compartilham pouco uns com os outros seus conhecimentos e problemas e realizam poucas atividades conjuntamente	Comprometidos, faltam pouco, atrasam-se pouco e planejam várias atividades em equipe	Descomprometidos, faltam bastante, muitas vezes chegam atrasados, trabalham isoladamente

Escola Y		
Maioria dos professores		
Faltam pouco, atrasam-se pouco, compartilham pouco uns com os outros seus conhecimentos e problemas e realizam poucas atividades conjuntamente	Comprometidos, faltam pouco, atrasam-se pouco e planejam várias atividades em equipe	Descomprometidos, faltam bastante, muitas vezes chegam atrasados, trabalham isoladamente

Escola X		
Maioria dos professores		
Antipáticos, mal-humorados	Simpáticos e bem-humorados	Indiferentes

Escola Y		
Maioria dos professores		
Antipáticos, mal-humorados	Simpáticos e bem-humorados	Indiferentes

Escola X		
Maioria dos auxiliares		
Cumprem suas funções, mas não se consideram educadores e só colaboram com os professores quando estes solicitam.	Relapsos, fazem o mínimo possível, reclamam quando os professores pedem alguma coisa e vivem reclamando dos alunos	Prestativos, colaboram com os professores espontaneamente, sentem-se educadores.

Escola Y		
Maioria dos auxiliares		
Cumprem suas funções, mas não se consideram educadores e só colaboram com os professores quando estes solicitam.	Relapsos, fazem o mínimo possível, reclamam quando os professores pedem alguma coisa e vivem reclamando dos alunos	Prestativos, colaboram com os professores espontaneamente, sentem-se educadores.

Escola X		
Maioria dos auxiliares		
Distantes, indiferentes	Simpáticos e bem-humorados	Antipáticos, mal-humorados

Escola Y		
Maioria dos auxiliares		
Distantes, indiferentes	Simpáticos e bem-humorados	Antipáticos, mal-humorados

Escola X		
Maioria dos alunos		
Geralmente colaborativos e motivados, curiosos, gostam de aprender.	Geralmente colaborativos, são curiosos, nem sempre motivados nem esforçados.	Pouco colaborativos, acomodados, desmotivados e preguiçosos.

Escola Y		
Maioria dos alunos		
Geralmente colaborativos e motivados, curiosos, gostam de aprender.	Geralmente colaborativos, são curiosos, nem sempre motivados nem esforçados.	Pouco colaborativos, acomodados, desmotivados e preguiçosos.

Escola X		
Maioria dos alunos		
Distantes, indiferentes	Antipáticos, mal-humorados	Simpáticos e bem-humorados

Escola Y		
Maioria dos alunos		
Distantes, indiferentes	Antipáticos, mal-humorados	Simpáticos e bem-humorados

Escola X		
Maioria das famílias		
Participativas, acompanham os filhos, comparecem nas reuniões.	Pouco participativos, não se interessam, não vão nas reuniões, não leem os recados, só vão na escola quando são convocados para resolver algum problema com os filhos.	Acompanham as agendas e tarefas, mas não aparecem nas reuniões, só se forem convocados pela escola para resolver algum problema.

Escola Y		
Maioria das famílias		
Participativas, acompanham os filhos, comparecem nas reuniões.	Pouco participativos, não se interessam, não vão nas reuniões, não leem os recados, só vão na escola quando são convocados para resolver algum problema com os filhos.	Acompanham as agendas e tarefas, mas não aparecem nas reuniões, só se forem convocados pela escola para resolver algum problema.

Escola X		
Maioria das famílias		
Classe média baixa	Classe média alta	Muito carentes

Escola Y		
Maioria das famílias		
Classe média baixa	Classe média alta	Muito carentes

2 Diante dessas alternativas, que escola você escolheria se estivesse no lugar de M? (Marque a probabilidade de escolher cada uma das escolas e justifique cada resposta)

2-a

Escola X							
NADA PRO-VÁVEL	1	2	3	4	5	6	MUITO PRO-VÁVEL

Porque:

2-b

Escola Y							
NADA PRO-VÁVEL	1	2	3	4	5	6	MUITO PRO-VÁVEL

Porque:

3. Você acha que o Estágio Curricular influenciou na sua resposta à questão anterior? Justifique.

4. Depois de muito pensar, M decidiu trabalhar na escola **X**. O que você acha da decisão de **M**? (Marque o quadrinho do valor que melhor representa sua opinião)

Escola X							
UM GRANDE ERRO	1	2	3	4	5	6	UMA ÓTIMA ESCOLHA

Comente:

5. A partir dessa informação, como você imagina que seja o perfil de **M**? Marque um X nas células que você acredita que caracterizam **M**. (Não é obrigatório marcar todas as linhas).

Provavelmente homem	Provavelmente mulher		
Provavelmente menos de 30 anos	Provavelmente Mais de 30 anos de idade	Provavelmente Mais de 45 anos de idade	
Provavelmente mora em uma cidade grande	Provavelmente mora em uma cidade média	Provavelmente mora em uma cidade pequena	Provavelmente mora na zona rural
Provavelmente branco(a)	Provavelmente afrodescendente	Provavelmente indígena	
Provavelmente sem filhos	Provavelmente com filhos		
Provavelmente de família de classe média	Provavelmente de família carente		
Provavelmente prefere trabalhar só	Provavelmente procura trabalhar em equipe		

6. Marque um X na escala que você acha que corresponde à probabilidade de cada uma das características de M:

Sem compromisso com a profissão	1	2	3	4	5	6	7	Comprometida(o) com a profissão
Acomodado(a)	1	2	3	4	5	6	7	Esforçado(a)
Não se arrisca, não sai da zona de conforto	1	2	3	4	5	6	7	Gosta de arriscar mudanças
Autoritária(o)	1	2	3	4	5	6	7	Democrática(o)
Antipática(o)	1	2	3	4	5	6	7	Simpática(o)
Sem interesse por política	1	2	3	4	5	6	7	Engajado(a) politicamente
Sem paciência	1	2	3	4	5	6	7	Muito paciente
Triste, mal-humorada(o)	1	2	3	4	5	6	7	Alegre, bem-humorada(o)
Odeia ser professor(a)	1	2	3	4	5	6	7	Ama ser professor(a)
Individualista	1	2	3	4	5	6	7	Solidário(a)
Desalentado(a)	1	2	3	4	5	6	7	Entusiasmado (a)
Preconceituoso (a)	1	2	3	4	5	6	7	Aberto(a)

7. Como você vê **M** daqui a cinco anos? Onde estará trabalhando? Quais as funções? Comente:

--

8. Como **M** estará se sentindo com relação ao trabalho que escolheu?

Totalmente arrepen- dido (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente satisfei- to (a)
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

Totalmente frustrado (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente realiza- do (a)
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

9. Como você se vê profissionalmente logo após a conclusão do seu curso?

--

Como você pensa que estará se sentindo quando terminar o curso?

Totalmente arrepen- dido (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente satisfei- to (a)
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

Totalmente frustrado (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente realiza- do (a)
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

10. Como você se vê profissionalmente daqui a cinco anos?

--

Como você pensa que estará se sentindo daqui a cinco anos?

Totalmente arrepen- dido (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente satisfei- to (a)
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

Totalmente frustrado (a)	1	2	3	4	5	6	Plenamente realiza- do (a)
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

11. Faça um desenho que represente como você vê o seu futuro e comente

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Abaixo você vai encontrar algumas questões sobre o seu perfil que serão usadas apenas para verificar se fatores sociais estão relacionados às opiniões das pessoas que responderão a este questionário. Solicitamos que responda com a máxima sinceridade. Você não precisa se identificar.

1) Qual a sua idade?

2) Qual o seu sexo / gênero: Masculino. Feminino. Outro.

3) Com qual raízes culturais você se identifica?

Negro Indígena Alemã
 Italiana Portuguesa Espanhola
 Polonesa Cabocla Gaúcha
 Brasileira Outra _____

4) Qual o seu estado civil?

Solteiro(a). Casado(a); união estável. Viúvo(a).
 Separado(a); divorciado(a). Outro.

5) Quantos filhos você tem?

0. 1. 2. 3. mais de 3.

6) Em qual Estado da federação você passou a maior parte de sua vida escolar?

7) De quais instrumentos informáticos você dispõe em sua casa?

Computador fixo. Notebook. Tablet.
 Smartphone. e-Reader. Acesso à internet
 Outro(s). Qual(is)? _____

8) Qual a renda bruta mensal média de seu núcleo familiar?

9) Quantas pessoas compõem o seu núcleo familiar?

10) Qual o nível de escolaridade de seu pai?

Não sei Nunca frequentou a escola Ensino Fundamental
 Ensino Médio Magistério
 Graduação - Pedagogia Graduação - Outro. Qual? _____
 Especialização. Qual? _____
 Mestrado / Doutorado. Qual? _____

19) Quais os principais motivos que o/a levaram a escolher um curso de licenciatura?

- Facilidade de ingresso
- Turno das aulas favorável que permite trabalhar em outros turnos
- Curso acessível pela proximidade física com sua residência e/ou trabalho
- Garantia de trabalho na área
- Curso acessível por ser gratuito
- Gostar de Matemática / Física
- Não ter conseguido passar em outro curso prioritário
- Eliminar disciplinas para outro curso posterior
- Pela valorização da profissão
- Querer ser professor de Matemática / Física
- Oportunidade de melhorar de vida
- Outro:

20) Você tem intenção de prosseguir estudos na área (especialização, mestrado, etc.)? Sim Não

21) Quanto à atuação docente, você:

- Pretende atuar como docente
- Pretende atuar em outra área relacionada ao curso, que não seja a docência.
- Pretende atuar na docência em área totalmente diversa do curso.
- Pretende atuar em área totalmente diversa do curso e que não seja docência.
- Já atua como docente, na área do curso.
- Já atua como docente, em outra área do curso.
- Outro:

22) Durante seu curso você: (pode marcar mais de uma opção se for necessário)

- A família deu suporte financeiro
- Trabalhou nos turnos em que não estudava, em outras áreas de atuação.
- Trabalhou nos turnos em que não estudava, como professor(a).
- Contou com bolsa / auxílio. Qual (is)? _____

23) Como você acha que sua família vê sua opção por este curso superior?

24) Como você acha que seu grupo de amigos vê sua opção por este curso superior?

APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFFS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO MOMENTO PRESENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM UM
CONTEXTO DE PRESENTISMO**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Constituição da Identidade Docente no Momento Presente: Representações Sociais e Professores em Formação em um Contexto de *Presentismo*”, desenvolvida por Karen Angélica Seitenfus, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Professora Dra. Maria Helena Cordeiro.

Os objetivos centrais do estudo são conhecer projeções profissionais de futuros professores da Educação Básica, identificar representações e valores que orientam suas escolhas e julgamentos em relação a diferentes possibilidades de exercício profissional no futuro e discutir as manifestações de subjetividade diante de diferentes experiências de alteridade.

Na atualidade, perpassada pelo *presentismo*, em que o futuro é um tanto incerto, justifica-se a preocupação com os professores em formação, uma vez que a docência é uma carreira que se pauta essencialmente em um projeto de futuro, já que a visão de educação é justamente preparar as novas gerações para o futuro. Diante dessa realidade, há que se pensar em como se constitui sua formação e sua profissão e questionar de que forma essas transformações afetam suas representações sobre a profissão, atuação, e sobre suas próprias vidas.

O convite a sua participação deve-se ao fato de você ser formando de licenciatura e em breve, portanto, professor(a) formado(a) e habilitado(a) a atuar. Além disso, você também já vivenciou uma experiência de docência através do estágio curricular. Assim, e diante da possibilidade iminente da docência, sua opinião é muito importante para ajudar a refletir como os jovens percebem docência.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Sua participação é voluntária: você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações que você prestar. O instrumento de pesquisa não é identificado. Qualquer dado que possa

identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material, armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar que a pesquisadora forneça informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação consistirá em responder o instrumento de pesquisa, composto de várias partes: **Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)**, em que você será convidado a citar as palavras que lhe vierem à mente a respeito de quatro vocábulos mencionados pela pesquisadora. **Construção de cenário** – em que se pede para assinalar opções que você acredita que caracterizem uma situação dada; **Construção de perfil** – em que se pede para assinalar opções que, para você, caracterizem o(a) docente representado(a); **Questões abertas** – solicitam sua opinião sobre a situação apresentada. Além disso, também será solicitado o preenchimento de um **questionário de perfil socioeconômico**.

O preenchimento deste instrumento de pesquisa está previsto para ocorrer presencialmente, em sala de aula, em seu horário de aula, para todos os alunos formandos de seu curso, presentes no momento da aplicação. O mesmo também será solicitado aos formandos dos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática de outros campi do IFC.

O tempo previsto para responder o instrumento de pesquisa na totalidade, incluindo todas as partes citadas, é de aproximadamente uma hora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido pela pesquisadora, em arquivo físico ou digital, por um período de cinco anos, ao fim do qual serão destruídos. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos instrumentos de pesquisa respondidos. Os resultados obtidos serão utilizados somente para fins científicos.

O benefício relacionado a sua colaboração nesta pesquisa é o de abrir possibilidade de reflexões a respeito da atuação profissional. Para a instituição na qual você estuda, existe a possibilidade de que o estudo seja levado em conta em futuras práticas institucionais e que consiga, assim, em possíveis melhorias para os cursos e, conseqüentemente, para os acadêmicos. Além disso, após a pesquisa será oferecido um fórum online para debater os resultados obtidos e abrir espaço de reflexão sobre eles, tendo em mente sua atuação docente. Será também oferecida devolutiva aos coordenadores dos cursos integrantes do estudo. Os benefícios da cooperação não têm cunho financeiro.

Considera-se que a pesquisa não oferece riscos maiores do que aqueles a que você estaria exposto(a) em suas atividades como estudante. Portanto, pode-se considerá-la como de risco mínimo. Ainda assim, levamos em conta a possibilidade de haver constrangimento na exposição de opiniões e projetos. Neste caso, lembre-se de que você tem a liberdade de não responder a todas as perguntas, ou até de desistir da pesquisa a qualquer tempo. Também para minimizar um possível constrangimento, nenhuma das respostas ou partes do instrumento é identificada. Ainda assim, é necessário levar em conta o risco de quebra de confidencialidade. A fim de minimizar esses riscos, serão tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações.

Os dados pessoais e as respectivas informações de cada participante serão mantidas em anonimato, bem como os resultados serão mantidos em sigilo. Reforçamos que os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos e ficarão sob responsabilidade da pesquisadora pelo período de cinco anos, findo o qual serão destruídos.

Os resultados, ao serem publicados e/ou divulgados em eventos, preservarão o sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Você não receberá cópia deste termo, apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

Concórdia, ____ / ____ / _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (049) 9192-2075 / (049) 9991-4334 – **e-mail:** karen.seitenfus@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua General Marechal Deodoro, Nº 170, apto 105 - CEP: 89700-172 - Centro - Concórdia - Santa Catarina – Brasil

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745 – **E-Mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

<http://www.uffs.edu.br/index.php?>

[option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

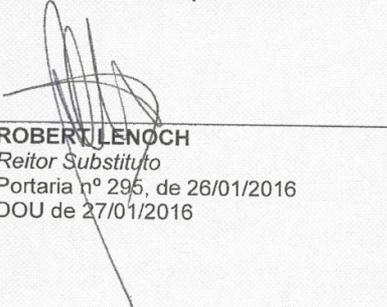
Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO A – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas.**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **ROBERT LENOCH**, reitor substituto, representante legal da instituição **Instituto Federal Catarinense – IFC**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “**Constituição da Identidade Docente na Contemporaneidade: Representações Sociais e Professores em Formação em um Contexto de Presentismo**”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.


Karen Angélica Seitenfus - 023.927.869-09
Karen Angélica Seitenfus
Pesquisadora Responsável


ROBERT LENOCH
Reitor Substituto
Portaria nº 295, de 26/01/2016
DOU de 27/01/2016

Blumenau/SC, 16 de junho de 2016.