

SUBJETIVIDADE SOCIAL DOCENTE: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE “POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE”

ADELINA NOVAES

RESUMO

Com vistas a cercar o constructo “subjetividade social” e contribuir com um elemento conceitual que favoreça aquilo que Tedesco (2004) denominou “políticas de subjetividade”, este artigo envida esforços teóricos e empíricos ao discutir os objetos relativos à profissionalização docente. O debate se inicia com a apresentação de elementos que permitiram aproximar o cerco do constructo perseguido. Com a pretensão de fazer uma articulação entre a constituição da subjetividade do docente e sua profissionalização, o texto busca ainda ilustrar como os resultados da investigação desenvolvida têm alimentado as análises e contribuído para definir contornos mais precisos daquilo que a literatura ainda apresenta de maneira difusa ao evidenciar que a abordagem psicossocial das representações sociais permite a construção de uma perspectiva interdisciplinar da educação.

SUBJETIVIDADE SOCIAL • REPRESENTAÇÃO SOCIAL •
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE • POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE

TEACHER'S SOCIAL SUBJECTIVITY: ELEMENTS FOR A DEBATE ON "SUBJECTIVITY POLICES"

ABSTRACT

In order to surround the construct "social subjectivity" and contribute with a conceptual element, which favours what Tedesco (2004) termed "subjectivity polices", this paper shows both theoretical and empirical efforts, in discussing issues related to teacher's professionalization. The debate begins showing elements that brought the investigated construct closer. With the aim to articulate teacher's social subjectivity and professionalization, the paper also intended to show how the research results has fed the analyses and has contributed to define more precisely the contours of the construct that the academic literature still presenting in a diffuse way. In this both efforts, the study tried to put in evidence that a psychosocial approach of social representations allows the construction of an interdisciplinary perspective of education.

SOCIAL SUBJECTIVITY • SOCIAL REPRESENTATION • TEACHER'S PROFESSIONALIZATION • SUBJECTIVITY POLICES

SUBJETIVIDAD SOCIAL DOCENTE: ELEMENTOS PARA UN DEBATE SOBRE "POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD"

RESUMEN

Con miras a cercar el constructo "subjetividad social" y contribuir con un elemento conceptual que favorezca aquello que Tedesco (2004) denominó "políticas de subjetividad", este artículo realiza esfuerzos teóricos y empíricos al discutir los objetos relativos a la profesionalización docente. El debate se inicia con la presentación de elementos que permitieron aproximar el cerco del constructo perseguido. Con la pretensión de articular la constitución de la subjetividad del docente y su profesionalización, el texto busca asimismo ilustrar cómo los resultados de la investigación desarrollada han alimentado los análisis y contribuido para definir contornos más precisos de aquello que la literatura todavía presenta de manera difusa al evidenciar que el abordaje psicosocial de las representaciones sociales permite la construcción de una perspectiva interdisciplinaria de la educación.

SUBJETIVIDAD SOCIAL • REPRESENTACIÓN SOCIAL • PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE • POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD

MAIS DO QUE UM CONCEITO, O CONSTRUCTO¹ SUBJETIVIDADE PODE SER ENTENDIDO como elemento estruturante da ciência psicológica e que povoa os estudos educacionais, dada a tradicional relação estabelecida entre as duas disciplinas (CONSONI; MELLO, 2014). O desafio de desnaturalização de tal termo foi o que motivou a elaboração deste artigo, fruto de duas, mas indissociáveis, empreitadas. Os esforços teóricos e empíricos, apresentados em separado apenas com o objetivo de tornar mais evidentes os resultados encontrados em cada um deles, têm tão somente o intuito de cercar o constructo “subjetividade social” e contribuir com um elemento conceitual que favoreça aquilo que Tedesco (2004) denominou “políticas de subjetividade”.

Neste investimento de pesquisa, a estratégia de investigar as subjetividades construídas pelos docentes do ensino fundamental, ao discutir os objetos relativos a sua profissionalização, foi entendida como uma oportunidade tanto de enfatizar a possibilidade de acesso às subjetividades sociais, por meio da contribuição da teoria das representações sociais – TRS –, quanto de indicar a importância de considerar as subjetividades do professor um ato político para propor sua formação e seu desenvolvimento profissional.

O debate aqui realizado se inicia, portanto, com a apresentação de elementos que permitam aproximar o cerco do constructo perseguido, ao relacionar autores que têm se dedicado a estudar a subjetividade no campo da psicologia social. Tal debate, no entanto, se mostrou demasiadamente

¹ O artigo refere-se ao termo como constructo e não como conceito, haja vista o rigor estipulado por Kerlinger (1980). Para o autor, tal distinção reside no fato de que conceito é uma abstração formada a partir da generalização de particularidades, de forma espontânea, enquanto o constructo – que também é um conceito – nasce com um propósito, com uma intenção, pode ser observado e referido, em um sistema teórico, como também manter relações com outros constructos.

amplo, haja vista as articulações feitas entre a psicologia social e demais áreas do conhecimento. Com o intuito de evitar uma discussão prescindivelmente eclética, foram eleitas referências que têm animado as reflexões no contexto da TRS.²

Com a pretensão ainda de fazer uma articulação entre a constituição da subjetividade do docente e sua profissionalização, o artigo busca oferecer informações que possam favorecer a compreensão daquilo que os estudos desenvolvidos no contexto do projeto “Representações sociais e subjetividade docente”, abrigado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas – Ciers-ed/DPE/FCC –, têm assumido por construção da subjetividade social docente.

Na sequência, serão sucintamente apresentados os avanços da pesquisa empírica com vistas a ilustrar como os resultados da investigação desenvolvida – ao evidenciar que a abordagem psicossocial das representações sociais permite a construção de uma perspectiva interdisciplinar da educação – têm alimentado as análises e contribuído para definir com contornos mais precisos aquilo que a literatura ainda apresenta de maneira difusa.

ELEMENTOS PARA UM DEBATE TEÓRICO

Tendo em vista a assunção de que a TRS oferece pistas que orientam a definição do constructo subjetividade social, mostrou-se necessário retomar a conferência proferida por Serge Moscovici por ocasião da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais, em setembro de 2003, e posteriormente publicada no livro *Memória, imaginário e representações sociais*, organizado por Sá (2005).

Naquela ocasião, Moscovici avançava no debate iniciado em Stirling³ com vistas a enfrentar precisamente o desafio de definir “subjetividade social”. Sem desconsiderar as demais teorias que tratam do conceito, tal como a teoria da subjetividade coletiva (DOMINGUES, 1999), e tendo em mente que a proposta de retomar tal debate reside, sobretudo, no interesse pelas problemáticas vivenciadas no campo educacional, o estudo que resulta neste artigo encontrou na abordagem teórica das representações sociais a possibilidade de oferecer subsídios para a definição das políticas de subjetividade, visto que, apesar de não ter desenvolvido uma conceituação, Tedesco (2004, p. 566) elaborou a expressão para expor a necessidade de planejar políticas públicas no campo educacional que considerem os agentes sociais nelas envolvidos a fim de garantir sua efetividade.

Para além do campo da psicologia social, a literatura identifica que o interesse no sujeito e na subjetividade emergiu com a ciência moderna, o que favoreceu o surgimento da psicologia como disciplina

2

Significa dizer que as obras de autores de diferentes vertentes da psicologia clínica, bem como de outros estudiosos que indubitavelmente contribuíram para o debate acerca do conceito de subjetividade (entre eles Félix Guattari, Michel Foucault, Gilles Deleuze), não foram aqui discutidas. Fica de fora também, ainda que o autor utilize explicitamente a expressão subjetividade social, a referência a Rey (2009), dada sua opção pela abordagem cultural-histórica.

3

Na Conferência Internacional sobre Representações Sociais realizada na Escócia, em 2002.

4

A fim de diferenciar os conceitos de indivíduo e de sujeito social: o indivíduo, compreendido a partir de uma visão de ser humano único, portador de funções psicológicas definidas e receptor de influências sociais, se contrapõe à compreensão de sujeito, socialmente construído, mas também construtor de sua subjetividade.

5

Jodelet (2009, p. 695), por sua vez, ilustra a complexidade que envolve a constituição do sujeito social assumida por Moscovici ao propor um diagrama que sintetiza as três esferas de pertencimento das representações sociais, a saber: intersubjetiva, transubjetiva e subjetiva. Para a autora, os sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana.

6

Livre tradução de: "Since any theory of intersubjectivity must involve language and communication, ontological diversities serve as a point of departure for different concepts as communication between selves and others".

7

Em *Dialogicidade e representações sociais*, Marková (2006) discute como tais ontologias influíram na construção do conceito de representações sociais por Moscovici e, por conseguinte, oferece elementos que facilitam a compreensão de sujeito social presente na TRS.

8

Além da subjetividade, o poder também tem sido tradicionalmente apontado como contaminador da neutralidade científica. No entanto, Foucault, já na década de 1960, critica tal separação quando liga indissociavelmente em suas análises saber, poder e subjetividade (PRADO FILHO; MARTINS, 2007).

9

Vala (2000), Monteiro (1996), Moscovici (1961, 1978, 1985, 1988, 2003), Jodelet (1988, 2001, 2005, 2009), Santos (1989), Jesuíno (2000) e Farr (1992).

10

Discussões acerca dos fundamentos teóricos que ancoram a compreensão de sujeito social assumida pela TRS foram desenvolvidas por Farr em distintas ocasiões (FARR, 1992, 1993, 2010). O autor, tal como Marková (2003), identifica as fontes que alimentaram a proposta moscoviciana de sujeito social.

científica. Embora o sujeito tenha se tornado "indivíduo"⁴ na passagem do século XVII ao XVIII, Feijoo (2011) localiza apenas no final do XIX a identificação de uma subjetividade no indivíduo. A psicologia, que se estruturou como ciência naquele momento histórico fecundo para a produção acadêmica, vem construindo desde então uma variedade de visões que orientam as compreensões contemporâneas da subjetividade. São compreensões que representam entretons da vertente intrapsicológica (referente ao mundo privado) e da vertente intersubjetiva (dedicada à compreensão dos fluxos linguísticos e dos agenciamentos sociais) (FIGUEIREDO, 1991; MOLON, 2011).

Figueiredo (1991) analisa a gênese da psicologia como ciência do sujeito considerando duas matrizes que, posteriormente, subdividiram-se em diversas escolas: a matriz cientificista e a matriz romântica. A primeira desconsidera a vida subjetiva e opta pelo modelo e pelas práticas das ciências naturais; por outro lado, a segunda reconhece a especificidade de seu objeto, as vivências do sujeito (MOTTA; URT, 2009).

As duas matrizes permitiram, portanto, o desenvolvimento de diversos eixos epistemológicos que, ao se cruzarem, constituem hoje o universo da psicologia. Em "Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality", Marková (2003) toma quatro dos padrões da produção sobre subjetividade, identificados por Coelho Jr. e Figueiredo (2003), para a consideração das dimensões do outro na intersubjetividade.⁵ Para a autora, "dado que qualquer teoria da intersubjetividade deve envolver linguagem e comunicação, diversidades ontológicas servem como um ponto de partida para a comunicação entre diferentes conceitos de mins e de outros"⁶ (MARKOVÁ, 2003, p. 249).

O trânsito feito por Marková⁷ (2003, 2006) pelas variadas ontologias faz perceber os movimentos de distanciamento e aproximação da psicologia social das ciências naturais, das ciências sociais ou mesmo da filosofia. Nas palavras de Prado Filho e Martins (2007), "tais epistemologias argumentam que a subjetividade faz parte do jogo e precisa ser contemplada na produção do conhecimento, por não se opor necessariamente ao critério de objetividade".⁸

Nesse tocante, a psicologia social, sobretudo a desenvolvida na Europa na década de 1970, oferece à compreensão da subjetividade um olhar social integrador. Moscovici e tantos outros⁹ contribuíram significativamente ao reagirem às tendências dominantes e ao oferecerem uma alternativa que pode ser entendida como a constituição das subjetividades a partir dos condicionantes sociais sem desconsiderar os sujeitos como construtores de suas circunstâncias.¹⁰ Nas palavras de Moscovici (2005, p. 12): "Sob diversos rótulos, a psicologia social foi pensada como uma ciência da subjetividade social".

A análise da concepção de sujeito social presente na TRS evidencia seu enfrentamento à noção cartesiana que tanto influenciou o nascimento da psicologia. Ao desenvolver a teoria, Moscovici oferece uma categoria efetiva para a compreensão das simbolizações construídas socialmente. As subjetividades passam a ser analisadas à luz do fenômeno representacional em detrimento dos modelos de pesquisa que as consideram a partir de seus “fragmentos” de gênero, raça e classe (ROSE, 2011), ou mesmo pela via das funções psicológicas (tais como inteligência e memória).¹¹

Nesse sentido, tal categoria teórica oferece uma alternativa à falácia de se considerar a subjetividade social uma manifestação da identidade¹² de um grupo ou de uma categoria de indivíduos.¹³ Apesar de não se dedicar a esse debate, a aceção de representação social na obra de Moscovici aponta uma mudança epistemológica na concepção de subjetividade. Em outros termos, o sujeito social moscoviciano não se reduz ao ideal liberal de indivíduo (tão presente ainda hoje na clínica psicológica) nem às estruturais explicações sociais comuns à teoria marxista e às teorias marxianas dela derivadas.

Como sublinhado por Marková (2003), Moscovici adota uma posição epistemológica que defende que, para considerar a problemática da subjetividade social, o olhar deve residir na dupla mediação do sujeito social com o outro. Nesse sentido, a concepção de sujeito no contexto das TRS se alimenta da concepção de Mead, que “ampliou a reflexão sobre o processo de interação social, significando a linguagem como elemento central para a formação social do self e da gênese constitutiva das identidades psicossociais” (SOUZA, 2011, p. 375).

Mead define o *self* a partir de dois componentes, o “me” e o “eu”. Ao elaborar a ideia daquilo que denominou de “o outro generalizado”, Mead contribuiu para a concepção de um sujeito social que se constitui por meio da reprodução de um repertório social de reações organizadas. Segundo o autor, “a sociedade organizada ou o grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade de *self* pode ser chamado de ‘o outro generalizado’”¹⁴ (MEAD, 1934, p. 154). Significa dizer que o “me” pode ser entendido em termos de uma internalização do eu generalizado, cuja atitude, na teoria proposta pelo autor, “é a atitude de toda a comunidade”¹⁵ (MEAD, 1934, p. 154). Por outro lado, o “eu”, caracterizado pela criatividade e inovação, consiste nas reações do sujeito diante da sociedade, de modo a possibilitar sua transformação.

A ideia de constituição de si por meio da interação com o outro evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento. A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e de valor. Em tal perspectiva, os sujeitos não reagem diretamente a comportamentos, mas às significações

11

O que não significa afirmar que a representação social seja a única categoria teórica que permita a compreensão da subjetividade, mas que se caracteriza como fenômeno social de acesso a ela.

12

Para Moscovici (2005, p. 39), “o problema que a pesquisa contemporânea sobre a verdadeira identidade coloca é que ela confere a forma de uma autêntica continuidade àquilo que é pura e simples conformidade a um clichê compartilhado”.

13

No que tange às relações entre a teoria das representações sociais e a teoria da identidade social, pode-se afirmar que “as realidades sociais nas quais nascemos envolvem representações sociais e identidades sociais” (MARKOVÁ, 2007, p. 217) (no original: “social realities into which each of us is born involves both social representations and social identities”). Nesse tocante, os estudos de Duveen (1994, 1997, 1998) sobre a construção da identidade buscaram isolar alguns elementos da forma como os outros e a alteridade aparecem no surgimento e no funcionamento das representações.

14

No original: “The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called ‘the generalized other’”.

15

No original: “The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community”.

cognitivas e afetivas que eles conferem a esses comportamentos (MARC, 2005). São precisamente tais significações, construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Moscovici define como representações sociais. A subjetividade, produzida por conjuntos de significações e resultado das interações e mediações, é um fator central que orientará comportamentos e relações com os outros e com o mundo (MARC, 2005).

Dando continuidade a uma primeira investida realizada por Banchs (2010),¹⁶ Moscovici retoma Mead para nos oferecer, portanto, uma teoria da constituição da subjetividade social. Para o autor, trata-se apenas de uma introdução à problemática, sem deixar de nos apontar uma direção. Para ele, “a teoria da inovação pelas minorias ativas encerra o conteúdo latente de uma teoria da subjetividade social” (MOSCOVICI, 2005, p. XX). Em *Psicologia das minorias ativas* (2011), o autor afirma que:

A inovação tem valor imperativo na sociedade, com o mesmo direito que a conformidade. Deste ponto de vista, a inovação não deve ser considerada como um fenômeno secundário, uma forma de desvio ou de não conformidade, pois é preciso tomá-la como o que é: um processo fundamental da existência social. A inovação pressupõe um conflito cuja solução depende tanto das forças de mudança como das forças de controle. A tensão entre os que devem defender certas normas, opiniões e valores e os que vão advogar por outras normas, opiniões ou valores, a fim de mudar os existentes, é o resultado sobre o que se baseia a evolução de uma sociedade. (MOSCOVICI, 2011, p. 271)

Embora não nos ofereça a categoria teórica que responde ao desafio aqui proposto, Foucault oferece uma grande contribuição para a dissociação entre os conceitos de “sujeito” e “subjetividade”, uma vez que, para o autor, não se trata de instâncias simétricas. Para Prado Filho e Martins (2007, p. XX), em Foucault:

Assim como subjetividade não é sinônimo de interioridade, também não designa necessariamente um conjunto de capacidades, qualidades, sensibilidades, atitudes, reações inerentes a um sujeito tomado como unidade autocentrada, autônoma e consciente.

Salvo o risco de uma aproximação apressada entre as perspectivas foucaultianas e moscovicianas, ambas entendem a subjetividade como uma figura histórica que não tem centro, permanência, inerência ou substância, nem qualquer sentido naturalizante, biológico, genético ou determinista, considerando essencial pensá-la em movimento.

16

Banchs (2010) publica mais tarde o artigo “Aportes de la filosofía del presente de George Herbert Mead a la teoría de las representaciones sociales”, no qual oferece argumentos para a utilização de algumas ideias da filosofia do ato e da filosofia do presente de George Herbert Mead.

No que diz respeito à interação, a mediação comunicacional é entendida como constante na perspectiva teórica das representações sociais, uma vez que é o processo pelo qual a realidade se constrói, os saberes se estruturam e se permite “questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana” (MOSCOVICI, 1985, p. 26).

Não resta dúvida de que a subjetividade social está intimamente ligada à linguagem, à interação, uma vez que a comunicação entre indivíduos está enraizada no ato de adotar o papel do outro. A revisão realizada neste estudo confirmou também que os dois eixos ontológicos identificados por Coelho Jr. e Figueiredo (2003) – o “eu-outro(s)” e o “eu *versus* outros” – nos levam a um caminho possível, aquele que Charles Dickens (2010, p. 17) sintetiza em sua célebre frase: “Um fato extraordinário a merecer reflexão é o de que cada ser humano se constitui num profundo e indecifrável enigma para todos os demais”.

Dado que o estranhamento do outro incita à necessidade de representá-lo e de representar-me, de modo a assim construir a realidade social, a seguinte pergunta se apresentou à pesquisa: se a proposição de políticas de subjetividade depende da análise da realidade social, oferecerá a TRS elementos para a articulação entre subjetividade social e profissionalização docente?

Apesar de sua aparição ainda no século XIX (WITTORSKY, 2009; 2014),¹⁷ o termo “profissionalização” ganha espaço no discurso da sociologia das profissões sobretudo a partir do trabalho paradigmático de Talcott Parsons sobre a prática médica (1951). Influenciados por ele, os contextos inglês e estadunidense da década de 1960 viram emergir novas abordagens no estudo das profissões, destacando-se os estudos de Moore (1970), Wilensky (1970) e, posteriormente, Larson (1977) e Freidson (1978),¹⁸ que focaram a compreensão dos mecanismos pelos quais ocupações alcançam o *status* de profissão.

O campo de estudo que surge com uma forte influência da teoria funcionalista passa, no entanto, a ser incorporado por demais vertentes epistemológicas e é ressignificado em outros âmbitos que não o anglo-saxônico. Voltado especificamente para a profissionalização do professor, Perrenoud (1999) é um dos autores que dão destaque aos “fatores humanos” como os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos e as competências, sobretudo no que se refere à formação docente.

Tendo adquirido relevo na discussão da profissionalização, o conceito de competência também é citado por Barbier (2013) como referência central da cultura da profissionalização.¹⁹ O autor entende que houve um trânsito da cultura do ensino à cultura da profissionalização, passando pela cultura da formação (delas intermediária). Barbier (2013, p. 160) defende que a noção de profissionalização não constitui um conceito, “mas um campo de práticas finalizadas por uma intenção, assim como a formação”,²⁰

17

Quanto ao termo *profession*, em seu uso mais antigo (anterior ao século XVI) – e hoje relativamente incomum –, a palavra refere-se à declaração, expressão de intenção ou propósito (BOSI, 1996).

18

Mais informações sobre o surgimento do conceito são encontradas no levantamento realizado por Bosi (1996).

19

Para Barbier (2013, p. 158), a competência aparece como tema de múltiplas outras operações, como a gestão, a validação, a avaliação, o desenvolvimento, a mobilização etc.

20

Para Barbier (2013, p. 160), a profissionalização pode ser definida “como um processo de transformação de competências em relação ao processo de transformação de atividades”.

sendo tal campo baseado em uma lógica de reflexão sobre e para a ação, o que levaria à formalização das práticas. Nesse sentido, no que poderia ser entendido como a constituição da subjetividade do docente, estaria em jogo, na cultura da profissionalização, a transformação conjunta do ator e da ação.²¹

Por outro lado, Imbernón (2011), preocupado com as mudanças políticas provocadas pelo neoliberalismo no que toca à formação profissional do docente, faz uma diferenciação²² entre profissionalismo (também encontrado em diversas obras como “profissionalidade”) e profissionalização. De acordo com o autor, o primeiro termo diz respeito às características e às capacidades específicas da profissão, estando o segundo associado ao processo socializador de aquisição de tais características. Nas palavras de Imbernón:

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. [...] A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... (IMBERNÓN, 2011, p. 14)

Gatti, Barretto e André (2011, p. 93), amparadas por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), também sistematizam os sentidos atribuídos à profissionalidade e à profissionalização ao proporem que o termo profissionalidade refere-se ao “conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários à vida profissional”, quando, por sua vez, o termo profissionalização pode ser entendido pela obtenção de um espaço autônomo, próprio à profissionalidade docente, tendo em consideração o valor atribuído pela sociedade à profissão.

Ao circular em torno dessas concepções, estudiosos da educação²³ têm compreendido que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno. Ao adquirir centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam.

Foi nesse sentido que, à luz do ainda pouco definido constructo subjetividade social, a pesquisa empírica desenvolvida buscou elementos para a compreensão da subjetividade social docente. Com a análise

21

Por outro lado, a constituição do sujeito professor na cultura do ensino estaria centrada na propriedade do conhecimento, na cultura da formação, na transferência do conhecimento por meio da ação educativa (BARBIER, 2013, p. 157).

22

Wittorsky (2014) também vai atentar para a necessidade de distinção entre esses termos.

23

Entre eles, estão Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (2009) e Fanfani (2007).

de dimensões como escolha inicial de carreira, permanência na profissão, formação inicial, inserção inicial, condições de docência, condições de aprendizagem do aluno, valores sociais, buscou-se abarcar os três âmbitos que Wittorski (2007) identifica para a aparição de uma intenção de profissionalização: o espaço social, o espaço do trabalho e o espaço da formação.

À GUIA DE ILUSTRAÇÃO: A ESCOLHA METODOLÓGICA E OS RESULTADOS EMPÍRICOS

A fim de obter elementos acerca do processo de construção das subjetividades dos docentes, além dos esforços teóricos para delimitar as relações entre subjetividade social e profissionalização, o estudo recorreu à base de dados construída pela Rede Internacional de Estudos sobre Profissionalização Docente, no contexto do programa de pesquisa “Processos psicossociais da formação e trabalho docente” do Ciers-ed/DPE/FCC, que dispõe de 524 respostas de professores do ensino fundamental²⁴, das cinco regiões brasileiras, incluindo 25 professores da Argentina (Buenos Aires).²⁵

Optou-se pela utilização da técnica Q,²⁶ ou *Q-methodology*, haja vista sua contribuição para o estudo das singularidades dos respondentes, tomadas com base no arranjo de suas respostas. De acordo com o editorial do periódico *Operant Subjectivity*,²⁷ a revista científica oficial da International Society for the Scientific Study of Subjectivity – ISSSS –, dedicada à profusão e à discussão da técnica Q, ideias e conceitos dessa metodologia, tais como foram enunciados por William Stephenson (1902-1989), consistem em um método de pesquisa utilizado para estudar a “subjetividade”²⁸ dos respondentes.

Ainda que as subjetividades sejam entendidas pela ISSSS como o “ponto de vista das pessoas”,²⁹ a técnica Q foi assumida nesta investigação como uma estratégia metodológica para a compreensão de elementos que possam contribuir para a definição da subjetividade social docente. Com o intuito de respeitar seus procedimentos, no momento da coleta das informações, foram oferecidos aos respondentes 70 cartões, cada um contendo uma frase elaborada com base em entrevistas realizadas em fases anteriores do programa de pesquisa.³⁰ Aos respondentes foi solicitado que examinassem e graduassem os cartões em ordem de importância, considerando como base uma “régua” onde os escores estavam dispostos ordenadamente de 0 a 10. Pediu-se, então, que a gradação das frases se conformasse a uma distribuição de frequência predeterminada de modo que os escores depois atribuídos a cada cartão tivessem uma distribuição aproximada aos da curva normal.³¹ A coleta de dados foi realizada no decorrer do ano de 2012 e o tratamento dos dados obedeceu às orientações de análise da técnica Q e aos procedimentos necessários ao processamento dos programas computacionais *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS.

24

A escolha dos professores em exercício decorreu da análise realizada do material discursivo produzido por 3000 estudantes do primeiro ano de cursos de educação das cinco regiões brasileiras, incluindo ainda cerca de 100 estudantes da Argentina (Buenos Aires) e 100 de Portugal (Aveiro), e obtido por meio de investigação anterior conduzida pelo Ciers-ed.

25

A base de dados foi composta pelo trabalho de investigação conjunto dos grupos coordenados pelos professores Betânia Leite Ramalho, Alda Judith Alves-Mazzotti, Ariane Franco Silva, Clélia Maria Nascimento-Schulze, Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Graça Aparecida Cicilini, Ivany Pinto, Lenira Haddad, Márcia de Souza Hobold, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Angélica Rodrigues Martins, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Maria Núbia Barbosa Bonfim, Neide de Melo Aguiar Silva, Rita de Cássia Pereira Lima, Romilda Teodora Ens, Sandra Lúcia Ferreira Acosta, Susana Seidmann, Tarso Mazzotti, Vania Maria de Oliveira Vieira, Vera Maria Nigro de Souza Placco.

26

A técnica Q “baseia-se simplesmente na significação emprestada a um conjunto grande de afirmações ou itens por uma pessoa (em vários momentos ou sob instruções diferentes) ou conjunto de pessoas, dadas certas instruções. Este conjunto de afirmações ou itens pode conter atitudes, valores, atividades, atos, cores, formas etc., que deverão ser avaliadas em termos, por exemplo, de critérios de preferência, de utilidade, de pertinência etc., dependendo do interesse do pesquisador” (GATTI, 1972, p. 46).

27

Disponível em: <www.operantsubjectivity.org/>. Acesso em: jun. 2015.

28

Com vistas a endereçar o conceito, vale dizer que Stephenson considerava que a técnica Q havia sofrido influência fundamental das obras de Freud, Spearman e Fisher (STEPHENSON, 1993/1994, p. 1). No original: “Q methodology has been influenced in fundamental ways by the works of Freud, Spearman, and Fisher”.

29
No original: "Q Methodology is a research method used to study people's 'subjectivity' - that is, their viewpoint". (Disponível em: </www.operantsubjectivity.org/>. Acesso em: jun. 2015.)

30
Informações complementares às obtidas por meio da técnica Q foram coletadas no mesmo encontro com os participantes da pesquisa por meio de questionário de perfil.

31
No momento da análise dos resultados, cada item recebeu a nota correspondente ao valor do posto que lhe foi atribuído pelo sujeito na régua. Significa dizer que para cada arranjo, dada a distribuição do número de frases por posto, duas das frases receberam nota zero (as que foram classificadas no posto 0), três delas receberam nota 1 (as que foram classificadas no posto 1), cinco delas receberam nota 2 (as que foram classificadas no posto 2), e assim por diante.

32
Foram cinco as dimensões investigadas pela pesquisa, a saber: permanência na profissão, formação inicial, inserção inicial, condições de aprendizagem do aluno, valores sociais.

33
Os grupos foram identificados por meio da análise fatorial, haja vista as similaridades dos sentidos (importância atribuída) que os sujeitos emprestaram aos itens.

34
A sistematização das informações consistiu na organização e no detalhamento dos resultados por região investigada, de acordo com as especificidades encontradas nas etapas anteriores do programa de pesquisa desenvolvido pelo Ciers-ed. Posteriormente, as informações foram descritas considerando as estatísticas do grau de importância atribuído aos itens e a semelhança dos respondentes em suas escolhas.

Após a caracterização dos grupos por dimensão,³² o estudo procedeu à análise fatorial e à sistematização dos dados de perfil, a fim de permitir a identificação das características de cada grupo de respondentes.³³ Quando encontradas correlações entre os diferentes arranjos feitos pelos sujeitos, considerou-se que havia uma tendência por parte deles para dar importância às mesmas afirmações.

Deste trabalho resultou um volumoso *corpus* de dados, e a leitura dos resultados obtidos após o cálculo da fatorial foi tomada numa relação dialética com as variáveis de perfil. Significa dizer que foram rejeitadas classificações rígidas e priorizados os sentidos subjacentes aos itens e as importâncias atribuídas pelos respondentes.

Ao assumir essa acepção interpretativa³⁴ e ao confrontar os resultados dos docentes das diferentes regiões brasileiras investigadas, considerou-se que os elementos evidenciados pela pesquisa não permitem a identificação de uma subjetividade docente particular dos professores argentinos, da mesma forma que não é possível afirmar que há uma singularidade dos docentes nacionais investigados. Por outro lado, os resultados contribuíram para a identificação de tendências de representações que sustentam a construção de subjetividades docentes complexas, as quais convivem com sentimentos conflitantes e dividem os grupos de respondentes entre aqueles que se sentem satisfeitos e os que demonstram um desencantamento com a docência que remete ao conceito weberiano.³⁵

Dada a extensão do banco de dados brasileiro,³⁶ a título ilustrativo, tomam-se os resultados obtidos pela investigação desenvolvida em Buenos Aires com o intuito de demonstrar a maneira pela qual se chegou a tal inferência. Ao adotar como base os arranjos de respostas, após o cálculo da fatorial e o confronto com os dados de perfil, dois grupos de sujeitos foram identificados. Ambos os grupos de respondentes argentinos possuem características similares: são compostos majoritariamente por mulheres com até 40 anos que pretendem continuar a trabalhar como professoras, não acumulam outra atividade com a docente e fizeram outro curso universitário além do que as qualifica para a docência. Tendo em vista que tais respondentes, em sua maioria (em ambos os grupos), tiveram experiência em outro trabalho remunerado antes de se tornarem professoras, o que diferencia os grupos é, sobretudo, a percepção de sentirem-se ou não satisfeitas com a carreira docente. Em uma expressão estatística, em um grupo (G1), 75% das respondentes sentem-se satisfeitas com a docência; no outro (G2), ao contrário, a maioria (56%) das respondentes não se sente realizada com a profissão. No decorrer da análise dos arranjos das frases pelos grupos, identificou-se que os alunos estão presentes nos itens escolhidos como os mais importantes para os respondentes do G1, evidenciando que a subjetividade desse grupo se constrói na relação com os estudantes, o que se traduz

na motivação para o trabalho centrado na sala de aula. Por outro lado, o desencantamento com a docência fica evidente no elenco de itens escolhidos pelos professores que compõem o G2, o que corrobora os dados de perfil obtidos.

Ao considerar todos os resultados – os coletados no contexto brasileiro e os coletados em Buenos Aires –, vale salientar que a sacralização do ser professor(a) também se fez notar, sobretudo para um grupo³⁷ de respondentes de Belém que se identifica³⁸ com frases tais como “é um dom de Deus”, “é um sacerdócio”, “exige abnegação”, o que leva a crer que tais elementos de um imaginário social sobre a docência servem de fundações históricas para a ancoragem das representações sobre a profissão.

No entanto, da análise dos resultados em seu amplo espectro,³⁹ pode-se recopilar que a pesquisa desenvolvida, ao adotar a abordagem teórica das representações sociais, apontou a necessidade de considerar os diferentes outros envolvidos no contexto educacional. Estando as políticas públicas no campo educacional apartadas dos interesses daqueles afetados por ela, acabam por estimular a constituição da subjetividade dos professores, reguladas por um lócus de controle externo. Em outros termos, tais políticas contribuem para a constituição de subjetividades que se fundam nos outros institucionais (a escola, a rede de ensino, o governo, a mídia) em detrimento de um lócus de controle interno à prática docente, fundamentado na relação do professor com o outro (estudante) que dá sentido a sua profissão.

Apesar do volume das informações coletadas, os resultados obtidos não exaurem o investimento em identificar elementos que possam oferecer limites ao constructo identidade social, sobretudo no que se refere a um potencial de contribuir para a elaboração de políticas públicas no campo educacional. As informações obtidas pela investigação anunciam, no entanto, a direção a ser percorrida ao evidenciar a necessidade de continuar um trabalho investigativo que congregue a procura de definição de diferentes ontologias à utilização de métodos diversos à pesquisa da subjetividade social.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

O estudo das subjetividades sociais de professores do ensino fundamental em sua relação com a profissão docente (profissionalização e profissionalidade) foi visto como possibilidade de apreensão de elementos que expliquem os sentidos de trabalho, a relação de alteridade que estabelece com o aluno e com os pares, bem como as expectativas que têm em relação ao futuro profissional e aos saberes que os constituem como professor.

Foi nesse sentido que, nos limites da utilização do constructo subjetividade social, a pesquisa empírica foi desenvolvida. Embora a

35

Na tese de Max Weber (2010), o desencantamento do mundo está associado à sensação de não plenitude humana, como resultado do processo de intelectualização em detrimento da magia que encantava o mundo.

36

Dado seu volume, os resultados não constam deste artigo, mas podem ser encontrados, em detalhe, em Novaes (2014).

37

Os dois grupos identificados na pesquisa realizada em Belém optaram por itens que carregam sentidos diversos, de modo que o G1 escolheu frases que identificam sua insatisfação com o trabalho em elementos externos a eles, ora no Estado, ora na mídia, ora nos estudantes. Por outro lado, o G2 atribuiu maior importância a itens que relacionam a docência a uma sacralização da profissão e ao amor, bem como à sabedoria.

38

Quando considerado o grau de importância atribuída pelos respondentes.

39

No âmbito da ciência física, um espectro é uma representação das amplitudes e das intensidades. Toma-se de empréstimo tal conceito na busca de uma imagem que possa ilustrar a diversidade e a quantidade dos resultados encontrados.

literatura em TRS não ofereça o instrumental suficiente à definição do constructo subjetividade social, pretendeu-se, com a análise dos resultados empíricos, obter elementos acerca das subjetividades dos docentes, na esperança de que pistas pudessem ser oferecidas por meio das informações coletadas junto aos professores.

Ao desviar-se de uma compreensão de autonomia dos dados estatísticos, a técnica Q foi assumida como uma profícua estratégia metodológica para a apreensão de elementos constituintes das subjetividades sociais, no caso específico, das subjetividades docentes. Nesse sentido, a análise realizada não buscou definições determinantes; por outro lado, foi preciso circular num campo de incertezas, mas de possibilidades e de vislumbres de renovação metodológica no campo das investigações em representações educacionais.⁴⁰

O estudo realizado por Ferreira e Hypólito (2010) já caracterizou a docência como um trabalho diferenciado de outros na medida em que envolve alto grau de subjetividade. Ao contar com tal informação, o estudo pretendeu, portanto, além de uma empreitada teórica para cercar o constructo, identificar, por meio de uma metodologia alternativa àquelas recorrentemente utilizadas nos estudos em nosso campo, elementos que caracterizassem a subjetividade social.

Não obstante, a complexidade da temática impede que definições precisas sejam feitas sob o prejuízo de uma simplificação estéril. No entanto, a necessidade de desnaturalizar o conceito de subjetividade continua a mostrar-se essencial para que se possa identificar os constituintes das subjetividades docentes e avançar por meio de um constructo de maior extensão (sobretudo quando confrontado ao de identidade social) no favorecimento de políticas públicas de profissionalização e profissionalidade docentes.

REFERÊNCIAS

BANCHS, M. A. Aportes de la filosofía del presente de George Herbert Mead a la teoría de las representaciones sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 7, n. 15, p. 93-105, 2010.

BARBIER, J-M. *Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

BOSI, M. L. M. Profissões e profissionalização: o debate teórico. In: _____. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 35-56.

COELHO JR., N. E.; FIGUEIREDO, L. C. Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: dimensions of otherness. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 3, p. 193-208, 2003.

CONSONI, J. B.; MELLO, R. R. Cadernos de Pesquisa: psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1070-1092, out./dez. 2014.

DICKENS, C. *Um conto de duas cidades*. São Paulo: Nova Cultural, 2011.

DOMINGUES, J. M. *Criatividade social, subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

⁴⁰ Ainda que se tenha recorrido a uma estratégia de pesquisa esquematizada há décadas, tal ação foi entendida como uma oportunidade de diversificar os procedimentos adotados na pesquisa educacional brasileira da atualidade.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Psychological development as a social process. In: SMITH, L.; DOCKRELL, J.; TOMLINSON, P. (Ed.). *Piaget, Vygotsky and beyond: central issues in developmental psychology and education*. London: Routledge, 1997.

_____. A construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FARR, R. M. Les représentations sociales: la théorie et ses critiques. *Bulletin de Psychologie*, Paris, v. 405, n. 45, p. 183-188, 1992.

_____. The theory of social representations: whence and whither. *Papers on Social Representations / Textes sur les Représentations Sociales*, v. 2, n. 3, p. 1-138, 1993.

_____. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FEIJOO, A. M. L. C. A crise da subjetividade e o despontar das psicologias fenomenológicas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 3, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300008>>. Acesso em: 11 out. 2013.

FERREIRA, L. S.; HYPÓLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010. Lima. *Anais...* Lima, 2010.

FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIDSON, E. *La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado*. Traducción de María Isabel Hirsch. Barcelona: Península, 1978.

GATTI, B. A. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 6, p. 46-51, 1972. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/293.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUÍNO, J. C. A psicologia social europeia. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 49-60.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.

_____. *Representação social: fenômenos, conceitos e teoria*. Tradução de Marcelo Saldanha da Gama. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

_____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

KERLINGER, F. N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU, 1980.

LARSON, M. S. *The rise of professionalism*. Los Angeles: University of California, 1977.

MARC, E. *Psychologie de l'identité: soi et le groupe*. Paris: Dumond, 2005.

MARKOVÁ, I. Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 3, p. 249-259, 2003.

- _____. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. Social identities and social representations. In: MOLONEY, G.; WALKER, I. (Ed.). *Social representations and identity: content, process and power*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the perspective of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400012>>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- MONTEIRO, M. B. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia social*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. p. 309-352.
- MOORE, R. *Self management in Yugoslavia*. London: Fabian Society, 1970.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Psicología social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.
- _____. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n. 18, p. 211-250, 1988.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. Sobre a subjetividade social. Tradução de Lilian Ulup. In: SÁ, C. *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- _____. *Psicologia das minorias ativas*. Tradução do grupo de leitura "Ideologia, Comunicação e Representações Sociais"; responsável Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOTTA, M. A. A.; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000400002>>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- NOVAES, A. O. *A subjetividade docente na perspectiva psicossocial*. 2014. Relatório de Pesquisa (Estágio pós-doutoral) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.
- PARSONS, T. *The social system*. Glencoe: The Free Press, 1951.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- REY, F. G. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ROSE, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Coordenação da tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SOUZA, R. F. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000200018>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- STEPHENSON, W. Introduction to Q-Methodology. *Operant Subjectivity*, v. 17, n. 1/2, p. 1-13, Oct. 1993/Jan. 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 457-502.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

WEBER, M. *Interpretação racional e causalidade histórica*. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2010.

WILENSKY, H. L. The professionalization of everyone? In: GRUSKY, O.; MILLER, G. (Org.). *The sociology of organizations: basics studies*. New York: The Free, 1970.

WITTORSKY, R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, 2007.

_____. A propos de la professionnalisation. In: WITTORSKY, R. et al. (Ed.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris: PUF, 2009. p. 781-793.

_____. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

ADELINA NOVAES

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil; docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
anovaes@fcc.org.br