

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À DEDICAÇÃO POR PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS E SEUS FORMADORES

Helenice MAIA - UNESA  
Alda Judith ALVES-MAZZOTTI - UNESA  
Edith Maria Marques MAGALHÃES – UNESA  
Agência Financiadora - CNPq

## Resumo

Esta pesquisa, realizada em duas etapas, buscou estabelecer relação entre os níveis de formação do professor das séries iniciais e o sentido por ele atribuído ao *trabalho docente*. Para isto foram comparadas as representações de *trabalho docente* construídas por professores oriundos de dois tipos de curso de formação de professores (Normal e Curso de Pedagogia), bem como as de docentes desses dois tipos de curso. Na primeira etapa, o levantamento da estrutura das representações sociais foi feito por meio da aplicação de um teste de livre evocação de palavras com justificativas a 207 professores que atuam em instituições escolares do Rio de Janeiro. O tratamento do teste foi realizado com o auxílio do software EVOC. Verificou-se que o elemento *dedicação* estava presente na estrutura de todas aquelas representações. Para completar a análise, na segunda etapa, foram realizadas 41 entrevistas e quatro grupos focais com esses docentes. Quanto aos sentidos atribuídos à dedicação, para professores de Pedagogia, se relaciona à busca de atualização constante e ao compromisso com a formação dos alunos; para os docentes de Curso Normal e das séries iniciais com formação em nível médio e superior, se relaciona ao amor que se deve dar a crianças tão carentes e desprovidas de afeto. Conclui-se que a imagem social da mulher ainda é marcante (mãe e educadora nata) e que as professoras se preocupam com a formação de seus alunos, reconhecendo que a relação professor-aluno deve estar permeada por afetividade. Entretanto, permitem que um equívoco se instale quando a afetividade na relação professor-aluno é exacerbada em detrimento da transmissão de conteúdos e mediação do conhecimento, comprometendo a aprendizagem, pois um valor maior é atribuído à afetividade, o que contamina a percepção que os professores têm de seu trabalho.

**Palavras chave:** Representações sociais. Trabalho docente. Professores das séries iniciais. Formadores.

## Introdução

Nos anos oitenta a natureza e a especificidade do trabalho docente eram colocadas em foco por autores como Apple (1987), Arroyo (1985) e Frigotto (1989), por exemplo. No entanto, é com os estudos, sobretudo, de Nóvoa (1992), Tardif (2002); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif e Lessard (2007) que o tema ganha fôlego no Brasil, sendo desenvolvidas inúmeras pesquisas que discutem a identidade, a formação e o trabalho docente; analisam as atuais políticas de formação docente e destacam fatores que propiciam a precarização e a desvalorização do trabalho docente; focalizam o desprestígio

social sofrido pelos professores ao longo do tempo; registram o acúmulo de atividade, agravada muitas vezes pela dupla jornada de trabalho, como um dos aspectos que contribuem para a desmotivação com o trabalho e que precipitam o abandono da profissão; e enfatizam o mal estar docente, caracterizado pelo sofrimento psíquico e esgotamento físico dos professores causados pelas deficiências nas condições de trabalho (ESTEVE, 1995; CORDIÉ, 2003; GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998; HYPÓLITO, 1997; NUNES; LINHARES, 2001; LÜDKE, BOING, 2004; MARIN; SAMPAIO, 2004; SARTI, BUENO, 1997; OLIVEIRA, 2000, 2004; SHIROMA, 2003; entre outros).

A pesquisa sobre o trabalho docente realizado por Souza e Fonseca (2006) parece ratificar os resultados encontrados por esses e outros pesquisadores: os autores apontam que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos trinta anos, impuseram nova organização ao trabalho do professor e à estruturação e valorização das atividades docentes, delas decorrendo sua responsabilização pelas constantes falhas no sistema educacional brasileiro, o que, conseqüentemente, provoca alterações no perfil dos professores e as exigências pessoais e sociais quanto à eficácia de sua atividade.

Discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino têm colocado em evidência argumentos a favor da superação do modelo de formação de professores fundado na racionalidade técnica. Tal posicionamento considera o trabalho docente um trabalho intelectual e não puramente técnico e defende a formação de professores reflexivos que se tornarão profissionais transformadores (GIROUX, 1997). O modelo de formação apontado como adequado é, então, aquele baseado na racionalidade prática, que reconhece a experiência como fonte de formação, sendo o professor sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional: ele é um prático reflexivo e autônomo, um articulador dos saberes adquiridos no seu fazer docente (SCHON, 1991). A defesa contundente desse modelo parece contribuir para que os cursos de formação para o magistério em nível superior não articulem disciplinas de conteúdo específico com as pedagógicas; enfatizem que a teoria deve ser ensinada antes da prática - como ocorre nos estágios inseridos ao final da graduação -; e promovam insatisfação dos alunos com a formação profissional que recebem (GATTI, 2000).

No decorrer das últimas duas décadas, o magistério tem sido submetido a um processo contínuo de desvalorização, em decorrência, dos baixos salários dos professores, da desprofissionalização e da precarização de seu trabalho. As condições de trabalho dos professores; o modo como sua atividade é realizada nas escolas; as inúmeras atribuições que lhes são impostas; e as constantes mudanças na política educacional são alguns dos

fatores que influem sobre as expectativas e a motivação dos professores para exercer sua profissão (OLIVEIRA, 2004).

Nunes (2001) ao abordar a profissão docente considera que é necessária uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, uma vez que a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA, 1995).

O trabalho docente envolve diferentes aspectos tais como seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão da classe, estrutura organizacional, pressupostos, valores, diferentes entendimentos das políticas educacionais, condições de trabalho, opções didáticas, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço. Conforme afirmam André e Passos (2008) é fundamental que se investigue as concepções e as práticas do professor porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados são relevantes, pois contemplam o processo ensino e aprendizagem. É também o que Tardif e Lessard (2007) enfatizam ao defender que o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos e também com os demais atores escolares.

O trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se identifica a docência como umas das mais antigas ocupações modernas. A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar relacionada com o objeto de trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência à análise da docência (TARDIF; LESSARD, 2007).

A teoria das representações sociais torna-se referencial teórico-metodológico precioso para compreender o trabalho docente, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos a estes e a outros objetos do campo da Educação são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área. O ser humano está sempre exposto a diferentes informações, pessoas, idéias, opiniões, crenças, valores e demais problemas que o desafiam e para compreendê-los elabora representações. A representação é produto da ação do homem: ao mesmo tempo em que construímos a representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas práticas. Madeira (1998, p. 239) considera

que “a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto”.

Em outras palavras, trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que nos ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e idéias e a nos situar frente a pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento.

### **O Referencial Teórico-Metodológico**

O conceito de representação social foi inicialmente introduzido por Moscovici em seu trabalho intitulado “A psicanálise: sua imagem e seu público”, publicado em 1961, na França. Nessa pesquisa, o autor estudou as formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular na França (MOSCOVICI, 2003).

Para este pesquisador, as representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais. Sendo assim, qualquer crença, idéia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação. Conforme explica Sá (2002), na perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e a orientar comportamento. Durkheim tinha uma concepção estática das representações, mas na sociedade atual, que é a que interessa a Moscovici, as representações possuem caráter plástico; portanto, elas passam a ser consideradas dinâmicas. Assim, as representações sociais como fenômenos que possuem caráter dinâmico, logo, são formas de conhecimento de vida cotidiana, que servem tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem (MOSCOVICI, 2003).

Para Jodelet (2001, p. 17), uma de suas principais colaboradoras, as representações sociais são "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", sendo usualmente designadas por senso comum. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Ao desenvolver sua teoria, Moscovici (1978) focalizou sua gênese e definiu dois mecanismos que formam as representações: a ancoragem e a objetivação, “que se

encontram em relação dialética e que permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura figurativa e simbólica” (MARCONDES; SOUZA, 2003, p. 2). O primeiro diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo; o segundo se refere às informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, condensando-se em imagens ou esquemas. A abordagem processual procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam.

O núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de objetivação e ancoragem corresponde ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente. É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos, categorizados e interpretados em função de sua natureza.

Ampliando o conceito de núcleo figurativo, Abric (1994) desenvolve a noção de núcleo central. Para este autor, uma representação social é definida por seus conteúdos (informações e atitudes) e por sua estrutura interna (campo de representação), a qual organiza, hierarquicamente, os elementos que a constitui. O núcleo central é, portanto, elemento essencial de toda representação social e permite encontrar diretamente sua origem nos valores que o perpassam. Encontrar, o núcleo central das representações sociais é imprescindível para compreender as idéias, concepções e visões de mundo que os sujeitos possuem da realidade e para compreender como os sujeitos estabelecem relações através das representações (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998).

De acordo com Abric (1998) o núcleo central gera o significado da representação, determina sua organização e a estabiliza. Portanto, representações sociais diferentes têm núcleos centrais diferentes. Em torno deste núcleo, duro, inflexível, resistente à mudança e constituído de um ou mais elementos, se encontram outros elementos que constituem o sistema periférico, cuja função é proteger o núcleo central. O sistema periférico, por ser mais permeável, permite a diferença de conteúdo e a adaptação à realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e é por meio da relação dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido. Uma transformação do núcleo central tem sempre início na periferia (FLAMENT, 1994).

Abric (*op. cit*) apresenta as seguintes características do núcleo central e do sistema

periférico de uma representação social: (1) Núcleo Central: ligado à memória coletiva, consensual, estável, coerente, rígido, resistente a mudanças e pouco acessível ao contexto imediato; (2) Sistema Periférico: permite a integração de experiências e histórias individuais, tolera a heterogeneidade do grupo, flexível, sensível ao contexto imediato e sujeito a mudanças.

O autor sugere ainda que, para melhor levantar a estrutura de uma representação social, a utilização da técnica da associação ou evocação livre é a mais indicada. Nesta técnica, a partir de palavras indutoras, o sujeito associa palavras, expressões ou frases que lhe ocorram, quando aquelas forem mencionadas (ABRIC, 1994). Devido à sua característica de espontaneidade e à dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o “universo semântico” do objeto estudado.

Assim, esta pesquisa teve início com a aplicação de um teste de livre evocação, com o objetivo de conhecer a estrutura das representações sociais de trabalho docente elaborada por professores oriundos de dois tipos de curso de formação de professores (Normal e Curso de Pedagogia) bem como as de docentes desses dois tipos de curso.

## **Resultados**

Na primeira etapa desta pesquisa, foi efetuado o levantamento da estrutura das representações sociais de trabalho docente por meio da aplicação de um teste de livre evocação de palavras com justificativas a 207 professores que atuavam em instituições escolares do Rio de Janeiro.

Dos 56 professores que lecionam no ensino fundamental, aqueles que têm formação em curso Normal de nível médio são, em sua quase totalidade, do sexo feminino (98,2%), 37,5% têm idade entre 36 e 45 anos e 37,5% têm entre 21 e 25 anos de magistério. Destes professores, 58% trabalham em escolas da rede municipal e 44,6% na estadual.

Entre os 50 professores que lecionam no ensino fundamental e que têm formação superior, 98% são do sexo feminino, 46% têm idade entre 26 e 35 anos e 32% atuam no magistério em escolas da rede pública entre 6 a 10 anos.

Dos 51 professores que lecionam em cursos de Pedagogia, 66,7% atuam em universidades particulares e 33,3% em públicas. A maioria é do sexo feminino (76,5%) e a idade se concentra na faixa entre 36 e 45 anos (33,3%). Quanto ao tempo em que trabalham no magistério, 25,5% atuam entre 16 e 20 anos. Todos têm formação do ensino superior de acordo com a exigência da legislação vigente e entre eles 52,9% tem mestrado e 31,5% doutorado.

Dentre os 50 professores que lecionam em curso normal médio, 74% estão lotados em Institutos de Educação, 80% são mulheres e a idade se concentra na faixa etária de 46 a 55 anos (42%). Quanto ao tempo de atuação no magistério, 50% atua há mais de 25 anos. Destes professores 32% têm formação em Normal Superior, 44% em Pedagogia, 16% fez curso de especialização *lato sensu*, 6% tem mestrado e 2% tem doutorado.

Foi solicitado aos professores que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão indutora *trabalho docente* e em seguida que escrevessem, ao lado da cada uma dessas palavras, uma justificativa, um pequeno texto, para essa evocação. De posse das palavras evocadas foi necessário ajustar o *corpus*, isto é, agrupar sinônimos ou palavras próximas no nível semântico, para submetê-las ao software EVOC (VÉRGES, 1994), que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME)<sup>1</sup>.

Os resultados são distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde à memória coletiva do grupo, provavelmente o núcleo central.

No quadrante superior direito se encontra a primeira periferia ou periferia próxima ao núcleo central, com maior frequência e ordem média, considerado o fluído social. No quadrante inferior direito, está a segunda periferia ou periferia propriamente dita, onde se localizam os elementos de maior frequência e evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de menor frequência e ordem média, de evocação mais próxima do núcleo central. Aqui se encontram os elementos de contraste, definidos por Abric (1993 apud SÁ, 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais.

As tabelas 1, 2, 3 e 4 apresentadas a seguir mostram os resultados encontrados, onde é possível verificar que o elemento *dedicação* está presente na estrutura de todas as representações.

1 – Professores das primeiras séries do Ensino Fundamental com formação em Curso Normal

Tabela 1. Estrutura da representação social de *trabalho docente* por professores das primeiras séries do Ensino Fundamental com formação em Curso Normal

---

<sup>1</sup> A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

	Palavra evocada	f	OME ≤2,00	Palavra evocada	f	OME >2,00
f ≥14	<b>DEDICAÇÃO</b>	21	1,67			
	Amor	16	1,63			
f <14	Responsabilidade	12	1,67	Atualização	8	2,75
	Perseverança	10	1,90	Paciência	8	2,13
	Compromisso	5	1,20			

A análise de conteúdo das justificativas indicou que a *dedicação* às crianças e, conseqüentemente, ao magistério está relacionada ao feminino, mais especificamente à maternagem. Tradicionalmente relacionada ao trabalho docente, ser professora é um ofício que cai “muito bem para as mulheres em função da suposta capacidade do gênero feminino tem de doar-se sem esperar grandes recompensas” (BERALDO, 2001, p. 2).

O sentido de *dedicação* se vincula ao exercício da docência das séries iniciais do Ensino Fundamental ao longo da história da educação brasileira. No primeiro curso Normal no Império, as qualidades desejadas para o exercício do magistério se referiam à domesticidade e à maternidade, sendo cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha (SCHAFFRATH, 2000). O estudo de Carvalho (1996) mostra que há estreita relação entre trabalho docente e trabalho doméstico e a relações que se estabelecem entre alunos e professoras baseadas na maternidade. Rocha (2000, p. 13) considera que ainda nos dias atuais para ser professora é necessário “uma abnegação maternal para além da competência profissional”.

O outro termo que aparece no NC, *amor*, é usado, no mais das vezes, de uma maneira inespecífica, como algo indispensável a qualquer profissão, embora algumas professoras afirmem que este é ainda mais importante na docência, por seu caráter formativo. *Amor e dedicação* se tornam marcas identitárias e estão relacionadas à atuação das mulheres e a *dom e vocação*, que implicam na escolha do magistério e em ligações afetivas nas relações pedagógicas.

Para compreender melhor o funcionamento do NC é necessário examiná-lo em uma dialética contínua com o sistema periférico, uma vez é ele que nos indica como os elementos do NC se concretizam no cotidiano (FLAMENT, 1994). Assim, a análise das justificativas para os termos paciência e atualização revelou que *paciência* está relacionada, sobretudo, ao ato de ensinar, à falta de interesse dos alunos, à indisciplina e a toda sorte de dificuldades, e a *atualização* com o empenho do professor em atualizar-se e que deve ser constante para que ele possa compreender e exercer seu trabalho em uma escola pública que possui novas atribuições (LEITE; DI GIORGI, 2004).

## 2 - Professores de Curso Normal

Tabela 2. Estrutura da representação de *trabalho docente* por professores de Curso Normal

	Palavra evocada	f	OME ≤ 2,00	Palavra evocada	f	OME > 2,00
$f \geq 7$	<b>DEDICAÇÃO</b>	12	1,83			
$f < 7$	Responsabilidade	5	1,00	Criatividade	6	2,33
				Paciência	6	2,33
				Salário	6	2,17
				Amor	5	2,80

O termo *dedicação* também aparece no NC das representações sociais de *trabalho docente* produzidas por professoras de Curso Normal. A análise de conteúdo das justificativas mostrou que as falas desses professores é muito próxima da fala dos professores de Ensino Fundamental com formação em nível médio, o que confirma a hipótese de que esse sentido do *trabalho docente* é reforçado na formação. O sentido atribuído ao termo está relacionado tanto à afetividade quanto à ideia de que, hoje, a tarefa educativa é um grande desafio, que requer muita força de vontade para não desistir porque as responsabilidades são muitas e o apoio quase nenhum. *Paciência, criatividade e amor* são necessários para o exercício da docência: sem elas seria impossível enfrentar o cotidiano escolar. O salário não condiz com o esforço requerido para o desempenho das tarefas docentes: o salário é muito baixo e não compensa.

Os baixos salários, as condições precárias de trabalho, as atividades desgastantes, o desprestígio e a falta de autonomia parecem ser substituídos pelo amor e a pela dedicação que os professores têm pelos alunos e pela profissão e que os faz nela permanecer.

## 3 - Professores das primeiras séries do Ensino Fundamental com formação em Curso de Pedagogia

Tabela 3. Estrutura da representação social de *trabalho docente* por professores das primeiras séries do Ensino Fundamental com formação em Curso de Pedagogia

	Palavra evocada	f	OME < 2,00	Palavra evocada	f	OME ≥ 2,00
$f \geq 14$	<b>DEDICAÇÃO</b>	21	1,86			
$f < 14$	Compromisso	9	1,78	Desvalorização	7	2,29
	Responsabilidade	8	1,38			
	Paciência	6	1,83			
	Amor	6	1,67			
	Árduo	6	1,67			

Aqui a análise das justificativas para o termo *dedicação* indicou que está relacionado à qualidade do trabalho docente. *Desvalorização*, que se encontra na periferia,

se refere ao descaso do Governo, à sociedade em geral, às crianças e suas famílias, e também aos baixos salários, o que gera nas professoras certa mágoa, por não ter seu trabalho valorizado, apesar de toda a sua dedicação.

Em seu estudo sobre a desvalorização profissional, Accácio (2005) mostra que, desde o século XVI, o professor das séries iniciais é o profissional mais desprestigiado, seja pela indigência salarial, seja pela precariedade dos locais aonde desenvolve o seu trabalho, seja pelo abandono a que são deixados pelas autoridades. Em pesquisa conduzida por Siqueira e Ferreira (2003, p. 3), a desqualificação do magistério é identificada no cotidiano escolar por professoras que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental. As autoras explicam que a “desqualificação aparece não apenas nos aspectos relacionados ao sistema educacional, como baixos salários e condições precárias de trabalho”. As professoras se queixam “de algo que atravessa os vários setores da vida social, incluindo os alunos e suas famílias. Não se sentem respeitadas e valorizadas pelo/no que fazem”.

Conforme Oliveira (2004) argumenta, as reformas educacionais têm repercutido sobre a organização escolar e provocado a reestruturação do trabalho pedagógico, o que pode alterar sua natureza e definição. Como trabalho docente não é definido apenas como atividades desenvolvidas em sala de aula, muda o enfoque desse trabalho. A autora busca Enguita (1991 *apud* OLIVEIRA, 2004) para explicar que profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento e formação, mas “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Considera, ainda, que as diferentes funções da escola pública fazem com que o professor responda às novas exigências pedagógicas e administrativas que estão para além de sua formação e que contribuem para um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar não é mais importante. Nesse contexto se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

#### 4 - Professores do curso de Pedagogia

Tabela 4. Estrutura da representação social de *trabalho docente* por professores do curso de Pedagogia

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $\leq$ 1,77	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $>$ 1,77
<i>f</i> $\geq$ 9	Compromisso	13	1,54	<b>DEDICAÇÃO</b>	13	1,92
<i>f</i> $<$ 9	Interação	5	1,40	Atualização	5	2,20

No NC da representação de trabalho docente está a palavra *compromisso* e na periferia *atualização* e *dedicação*. A palavra *compromisso* se refere ao comprometimento com a formação de seres humanos, cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade e está associado aos dois elementos que compõem o sistema periférico. Os professores parecem compreender seu papel como fundamental para o progresso social e para a formação de outros seres humanos, o que lhes exige constante *atualização*.

Na segunda etapa da pesquisa, recorreu-se às entrevistas individuais e a grupos focais com a intenção de compreender os sentidos agregados aos elementos encontrados nos núcleos centrais das representações de *trabalho docente*: dedicação amor e compromisso. Tanto numa quanto na outra técnica, foi solicitado que os professores falassem sobre esses resultados. Essas atividades foram gravadas em áudio e as gravações foram transcritas literalmente. As falas registradas foram submetidas à análise categorial temática (cf. BARDIN, 1977).

Foram realizados dois grupos focais com professores de curso de Pedagogia (GF A com quatro professores, GF B com três professores); dois grupos com professores de curso Normal Médio (GF C com a 10 professores e GF D com sete); seis entrevistas com docentes de curso Normal; 15 com docentes de curso de Pedagogia; 15 docentes de Ensino Fundamental com formação em curso Normal; e cinco com docentes de Ensino Fundamental com formação em Pedagogia.

Entre os professores que atuam em curso de Pedagogia e que participaram do Grupo Focal A, três eram mulheres, três têm Mestrado e uma Doutorado. A idade se distribui igualmente em duas faixas etárias: 36 e 40 anos e 46 e 55 anos. Dois deles atuam a mais de 21 anos no magistério. Os professores que participaram do Grupo Focal B eram todos do sexo feminino, sua idade estava concentrada na faixa etária de 56 a 70 anos todas têm Mestrado e duas atuam no magistério há mais de 21 anos. Dentre os 15 professores entrevistados, nove atuam em universidades públicas e seis em universidades privadas; 11 são mulheres; 10 têm doutorado e cinco mestrado; nove se encontram na faixa etária 56 a 70 anos e atuam a mais de 20 anos no magistério.

Os professores que participaram dos grupos focais concordam que seu trabalho está relacionado a *compromisso* e que este é “dedicação séria” advinda da formação em nível superior que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. O trabalho do professor que atua no ensino superior está compromissada com a formação de outros seres humanos e que para isso são necessários recursos humanos e recursos pedagógicos. Nas entrevistas, os professores se referem ao papel do professor em

contribuir para a formação do cidadão, ao *compromisso* com a educação para todos, a despeito da desvalorização da profissão.

Dentre os professores que atuam em curso Normal em nível médio e que compuseram o Grupo Focal C, 80% são do sexo feminino, todos têm curso superior e 10% tem título de Mestre e 50% deles é professor há mais de 21 anos. A idade se distribui igualmente em duas faixas etárias: 30% entre 36 e 45 anos, 30% entre 46 e 55 anos. No Grupo Focal D, todos os participantes eram do sexo feminino, 42,8% tinha idade entre 36 e 45 anos, todos já haviam cursado uma pós-graduação *lato sensu* e 42,8% atua no magistério entre 6 e 10 anos. Todas as seis professoras que foram entrevistadas têm formação em nível superior e um deles especialização. Quanto à faixa etária, três delas têm entre 36 e 45 anos e atuam a mais de 20 anos no magistério.

Os professores de curso de Pedagogia que participaram dos grupos focais concordam que o trabalho docente está relacionado à *dedicação* e que ela supera as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, tais como turmas grandes; condições inadequadas para trabalhar; acúmulo de funções; displicência da família; aprendizagem deficitária dos alunos que buscaram o curso Normal por imposição da família ou para não ficarem sem estudar. Nas entrevistas, *dedicação* é apontada como uma qualidade que os docentes devem possuir. Alinhada ao *amor* é garantia para um bom desempenho, para fazer o melhor possível e por no esquecimento os baixos salários.

Dentre as 15 docentes de Ensino Fundamental com formação em curso Normal entrevistadas, a faixa etária de maior concentração é de 46 a 50 anos (26,6%), seguida pelas de 30 a 35 anos (20%) e de 41 a 45 anos (20%). A maioria das professoras leciona no magistério entre 21 a 25 anos (46, 6%). Elas consideram que trabalho docente está associado à dedicação e amor, e que ambos se referem à faixa etária dos alunos: são crianças carentes e sofridas que não contam com o apoio da família, as maiores vítimas da sociedade. Amor e dedicação são necessários às professoras para poderem exercer suas tarefas; são qualidades inatas e intrínsecas à docência. Possuidoras desses atributos, contribuirão para a formação de cidadãos.

Entre as cinco com docentes de Ensino Fundamental com formação em Pedagogia entrevistadas a idade se distribui em um continuum que vai dos 25 aos 60 anos, sendo que duas professoras têm idade entre 25 e 30 anos. Quanto ao tempo que lecionam no magistério, duas estão na faixa entre 6 a 10 anos e outras duas na faixa entre 11 e 15 anos. Elas consideram que *dedicação* se refere à busca de conhecimentos, atualização e formação continuada, pois seu compromisso é com a formação do sujeito integral.

## Conclusão

Ao focalizar o trabalho docente, os professores o relacionam à *dedicação*, *amor* e *compromisso* com a formação de seus alunos e a seu próprio desenvolvimento profissional.

É possível depreender das análises realizadas que o elemento *dedicação* está diretamente relacionado ao aluno, ao processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental que está calcado no binômio amor-dedicação, evidenciando a feminização do magistério. Para ser professora basta doar-se, compreender, amar e dar atenção aos alunos e para isto não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas, contando-se apenas com a vocação. A imagem que os professores têm de si parece estar ancorada na dedicação extraída da própria experiência no magistério, apesar dos baixos salários, da falta de material e da desvalorização profissional. Em pesquisa realizada anteriormente, Alves-Mazzotti (2005) concluiu que as professoras ao negarem a formação, naturalizavam a dedicação e, conseqüentemente, a vocação para o magistério. Ao acentuá-las distorciam a idéia do que é ser professor, suprimindo seu papel de agente favorecedor da construção de conhecimentos.

O que parece contar, então, é amar e dedicar-se, conforme Alves (2006) argumenta ao se referir à Educação Infantil. De acordo com sua pesquisa, para ali atuar as professoras consideram bastar ter *amor* à profissão e *dedicação* aos alunos; o resto se aprende. Tal consideração pode ser deslizada para o nível de escolarização imediatamente acima, pois as crianças ainda são pequenas e os professores passam um bom tempo com elas por semana, o que estreita laços e fortalece vínculos. Conclui-se que a imagem social da mulher ainda é marcante (mãe e educadora nata) e que as professoras se preocupam com a formação de seus alunos, reconhecendo que a relação professor-aluno deve estar permeada por afetividade.

*Compromisso* se refere à responsabilidade com a formação daquele que também formará outros seres humanos e que deve nortear a formação dos professores, conforme expresso no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (MEC, 2007), amplamente divulgado entre os professores que parecem tomá-lo como fundamento para seus discursos. Como se vê, é um *compromisso* com a educação, “já que ela se transformou em um requisito indispensável para viver em nossa sociedade e que o conhecimento é a grande produção de nosso tempo” (SUBIRATS, 2000, p. 196). Assim, os professores precisam estar comprometidos com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas, uma escola que inclui, que precisa educar os alunos com qualidade para poder

assegurar-lhes possibilidade de inserção na sociedade contemporânea, que “vêm exigindo que a escola aprenda a lidar com os novos problemas, entre ao quais se destacam os conflitos entre diferentes modelos e normas culturais, o esvaziamento das funções tradicionais da família, a crise da ética, o esgarçamento dos laços de solidariedade e a violência endêmica que transtorna o cotidiano dos grandes centros urbanos” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p.297).

Esta pesquisa procurou conhecer como os professores representam seu trabalho e diante dos resultados eles reafirmam a função de sujeito, ficando distanciada a função do professor de ensinar os conteúdos contribuindo assim com o comprometimento de tornar seu aluno-cidadão na e para sociedade.

## Referências

ABRIC, J. C. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.) **Pratiques sociales et représentations**, p. 11-35. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

\_\_\_\_\_ A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.) **Estudos interdisciplinares em representações sociais**, p.27-38. Goiânia: AB Editora, 1998.

ACCÁCIO, L.O. *A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória*. Revista Educação em Questão. V.23, n.9, p.79-101, maio/ago. 2005.

ALVES, Nancy N. de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende. Significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. 17p. 2006. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07). Acesso em 12/07/09.

ALVES-MAZZOTTI. Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p.61-73, jan/jun, 2004.

\_\_\_\_\_ et al. A gênese das diferenças entre as identidades de professores de primeiro e de segundo segmento do ensino fundamental. Relatório Técnico 2005.

\_\_\_\_\_. Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez., 2007.

ANDRÉ, M. E .D. A.; PASSOS, L. F. **Professor Formador, mestre modelo?** 31ª Reunião Anual da ANPED, GT 20, Psicologia da Educação, 2008. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf). Acesso em 24/05/2009.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Tese Professor Titular. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições Setenta, 1977.

BERALDO, Tânia M. L. Mulher, ciência e docência. Disponível em <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewPDFInterstitial/77/79>. Acesso em 25/08/08.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto Lei nº 6.094*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 24 de abril de 2007.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 77-84, maio/agosto 1996.

CORDIÉ, A. **Malestar en el docente**: la educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed), **Structures et transformations des réprestations sociales**, p. 85-118. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva : São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. São Paulo, Autores Associados, 2000.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

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

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos**. In: Revista do Centro de Educação, v.29, n.2, 2004.

LIMA, M. do S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E., *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, p. 163-186, São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L. A.. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n 89, p. 1159 – 1180, set./dez. 2004.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**, p. 239-250. Goiânia: A. B. Editoras, 1998.

MARCONDES, A. P; SOUSA, C. P. de. Parceria de abordagens metodológicas no estudo de representações sociais da avaliação institucional. 26ª Reunião Anual da Anped, GT 20: Psicologia da Educação, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/anamericapradomarcondes.rtf>. Acesso em 23/02/09.

MARIN, A. J.; SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez 2004.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C.(Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A. B. Editoras, 1998.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, C.; LINHARES, R. **Trajetórias de Professores**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In *Educação e Sociedade*, v. 22, n.74, p. 27-42, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, set/dez 2004.

ROCHA, Helenice A. B. Trajetória feminina na história brasileira. Ser menina na linguagem: a questão de gênero na assimilação da palavra do outro. 16.p. III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural, Campinas, 16 a 20 de julho de 2000. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2300.doc>. Acesso em 12/06/08.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SARTI, F. M.; BUENO, B. de O. Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores. **Anais do Simpósio de Pesquisa da FEUSP**, 1997.

SCHAFFRATH, Marlene dos A. S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. 18p. 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>. Acesso em 15/06/08.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1991.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIQUEIRA, M.J. T; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>.

SOUZA, E. E. de; FONSECA, A. R. Contemporaneidade, trabalho docente e transformações sociais, 2006. Disponível em <http://www.mg.senac.br>. Acesso em 02/04/2009.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral". In: IMBERNÓN, F. (org.), *A educação no século XXI*. Os desafios do futuro imediato, p. 195-205, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: C. GUIMELLI (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**, p. 233-253, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.