

REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Maria de Fátima Barbosa **Abdalla** – UniSantos

Este texto tem como objetivo central refletir sobre as representações sociais/profissionais dos professores formadores a respeito de seu trabalho docente. Tem, também, a intenção de contribuir para alargar o conhecimento em relação à (re)construção da trama de significados sociais que professores vêm assumindo em seus percursos profissionais e de formação.

As primeiras inquietações referentes a este trabalho surgiram por conta das reformas introduzidas pelas políticas públicas, em especial, de ensino superior, que, ao definirem uma série de inovações nos sistemas educativos acabam por colocar, em debate, o papel do docente neste contexto de mudança. E é, neste espaço de inovações e/ou de resistências às mudanças propostas/impostas, que consideramos fundamental discutir o sentido do trabalho docente, especialmente, para os professores formadores: aqueles que têm como preocupação central a formação de futuros professores. Partimos, então, do pressuposto de que ao ressignificar o trabalho docente, o professor retomaria suas próprias representações profissionais, de forma a refletir mais profundamente sobre a (re)construção de sua identidade, tendo por pano de fundo esta lógica de “resistência” e/ou de “inovação”.

Este enfoque se deve, também, aos estudos que situam o trabalho docente em relação à constituição da identidade profissional, às mudanças da organização escolar, à (des)profissionalização e aos saberes necessários para enfrentar os desafios deste trabalho (COSTA,1995; BARROSO,1996; PIMENTA,1999; SAMPAIO; MARIN, 2004; CANÁRIO, 2005; TARDIF; LESSARD, 2005; OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004; LÜDCKE; BOING, 2004; ROLDÃO, 2005; entre outros).

Reconhecendo-se, junto com Moscovici (2001, p. 62), que “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”, buscamos investigar as representações sociais/profissionais presentes nos professores formadores a respeito de seu próprio trabalho docente, esperando compreender os processos de construção (e desconstrução) das práticas profissionais desenvolvidas no exercício da profissão. Nesta perspectiva, algumas questões se colocam: quais são as necessidades e expectativas dos professores em relação ao trabalho docente? Como enfrentam as condições de trabalho no interior de suas

instituições, respondendo às múltiplas exigências do cotidiano? Qual é, afinal, o *sentido* que os professores formadores dão ao seu trabalho docente?

Para explicitar, então, este campo de representações profissionais sobre o trabalho docente, trazendo à discussão alguns aspectos que o traduzem, este texto se compõe de três partes: 1º coloca em relevo os elementos que estruturam as representações profissionais; 2º reflete sobre o campo em questão, descrevendo o percurso metodológico; e 3º busca *ancorar o sentido* que os professores formadores dão ao trabalho docente.

Representações sociais/profissionais: elementos para refletir sobre o trabalho docente

Era imprescindível compreender, primeiro, o conceito de representação social, que, como definiu Moscovici (1978), em sua Teoria das Representações Sociais (TRS), é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p.26), e que é, alternativamente, “o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (p.27).

Nesta direção era preciso entender, conforme o autor, que a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: a percepção, que implica a presença do objeto; e o conceito, a sua ausência (p.57). Trata-se de uma construção lógica, em que a estrutura da representação apresenta-se “desdobrada”, “tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica” (p.65). É uma “espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado” (p. 65).

Também era preciso considerar, como afirma Moscovici (1978), que uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. Moscovici (1978) acentua, “numa palavra”, que “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração (ou ancoragem) a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação” (p. 174).

O que apreendemos é que as representações sociais/profissionais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos. Buscamos compreender que estes “sentidos”, constituídos por “universos de opinião”, diria Moscovici (1978, p. 67), poderiam assumir as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A *atitude* integra-se aos níveis afetivos e emocionais

do sujeito. A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. E o *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social.

Era preciso compreender, mais de perto, o conceito de representações profissionais. Segundo Blin (1997), as representações profissionais “são definidas como conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global” (p. 89). Nesta direção, Silva (2003) enfatiza que as representações profissionais integram, também, três dimensões: *funcional* - relativa a objetos ativados no exercício da atividade profissional e de seu significado na prática; *contextual* - relacionada à organização, instituição, papéis, ideologias e atividades; e *identitária* - que diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais. Dimensões estas que “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais” (SILVA, 2003, p. 90).

Para melhor situar este “mapa de relações” entre os conceitos apresentados, recorreremos a uma *análise dimensional*, conforme Moscovici (1978, p. 71), colocando o foco no “grau de coerência” da informação, do campo de representação e da atitude, e nas dimensões explicitadas por Silva (2003). Diante disso, apontamos para outras duas dimensões que aqui foram desenvolvidas: 1ª a *(re)construção da identidade profissional*, reforçando a dimensão funcional e a identitária, destacada por Silva (2003); e 2ª a *lógica de “resistência” e/ou da “inovação”*, enfatizando a dimensão contextual.

O estudo ainda se aproximou da teoria bourdiana, que contribuiu na medida em que fizemos uma *análise relacional* dos diferentes pontos de vista que, aqui, constituem o espaço das posições e das tomadas de posição do professor em relação ao seu trabalho docente, tendo em vista um determinado campo de produção (de relações de força) - uma estrutura estruturada -, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* - uma estrutura estruturante (BOURDIEU, 1997, p. 64).

Do campo em questão: os percursos de investigação e as representações profissionais

Esta pesquisa se desenvolveu em uma universidade comunitária e confessional da baixada santista, e tem como sujeitos professores dos Cursos de Licenciatura (Pedagogia,

Letras, Ciências Biológicas, Matemática, História, Filosofia, Geografia), e, como objeto, suas representações a respeito do trabalho que desenvolvem.

Em uma *primeira* etapa, utilizamos um Questionário composto por questões fechadas (13), abertas (2) e de evocação, tal como o que foi aplicado aos alunos das licenciaturas participantes do projeto denominado “Representações Sociais do Trabalho Docente”, em desenvolvimento no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas/FCC.

As questões foram sistematizadas em três eixos de análise, caracterizando: 1º a identidade profissional, enfocando as dimensões pessoal, profissional e pedagógica; 2º o contexto de trabalho, abordando as relações do trabalho do professor com a universidade; e 3º os percursos de formação/trajetórias profissionais, explorando a trajetória de formação, o tipo de formação e o tipo de saberes envolvidos.

Quanto ao teste de livre evocação, foram usadas as mesmas palavras do teste do projeto maior: *dar aula, aluno e professor*. Ainda, para complementar, outras palavras foram acrescidas, tais como: *trabalho docente, prática profissional e profissionalização*.

Fizemos, então, uma análise das formas como essas palavras eram agrupadas, bem como de sua frequência e sucessão. Solicitamos que os professores formadores dessem títulos aos agrupamentos feitos, justificando-os. Realizamos, depois, uma análise das respostas dadas às seguintes questões: quais são as necessidades/expectativas em relação ao trabalho docente frente à (des)profissionalização? E como enfrentam as condições de trabalho em suas instituições, respondendo às múltiplas exigências de seu cotidiano?

Analisando os resultados obtidos, passamos à *segunda etapa* - o Grupo Focal - constituído por nove professores, que se dispuseram a participar deste trabalho, durante um semestre letivo, e que deram, como aponta Moscovici (2003, p. 210), o “ponto de vista dinâmico” para a pesquisa de campo. O que permitiu rever alguns pontos da TRS (MOSCOVICI, 2003, p. 211), entre eles, que as representações sociais são construídas “como duplo fim de agir e avaliar”.

Pretendíamos com o Grupo Focal obter, como aponta Gatti (2005, p. 11), “a compreensão partilhada por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (p.11). Ainda, levamos em conta uma experiência de grupo focal fundamentada na teoria das representações sociais (PLACCO, 2005).

Estabelecemos, também, algumas estratégias de aproximação entre os participantes de modo a deixá-los à vontade para expressar suas idéias, conflitos e reflexões. Entre elas, consideramos importante introduzir, a cada encontro, *episódios de formação*, em que os professores, individual e coletivamente, traçavam as suas trajetórias pessoais/profissionais, explicitando, em princípio, os motivos da escolha profissional e sua posição atual como professor(a) formador(a). Desenvolvemos, também, três eixos temáticos: 1º as necessidades/perspectivas, refletindo sobre os desafios para a constituição da identidade profissional (3 Encontros); 2º o processo de profissionalização e/ou precarização, discutindo questões em torno da intensificação do trabalho docente (3 Encontros); e 3º o professor frente às múltiplas reformas, procurando situar este espaço de tensões e intenções (2 Encontros).

Para aprofundar esta rede de significados, partimos para a *terceira* etapa que foi concretizada com as entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete professores participantes do Grupo Focal. As entrevistas permitiram compreender que “*o que as pessoas pensam determinam como elas pensam*”, tal como afirma Moscovici (2003, p. 211).

Diante de todo o material coletado, optamos por fazer uma análise do conteúdo (BARDIN, 2007), estabelecendo-a, no *campo das representações*, tendo em vista as *informações* e as *imagens* obtidas, e, em especial, as *atitudes de conformação* (ou não), que surgem por meio das manifestações discursivas dos sujeitos de pesquisa.

Seguimos, então, alguns indicadores da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2007), mas fazendo as devidas adaptações aos objetivos deste trabalho. Dessa forma, realizamos o que Bardin (2007) considera como “*leitura flutuante*” (p. 90), estabelecendo a relação entre os referenciais teóricos e os dados coletados. Depois, organizamos e constituímos o *corpus* deste trabalho, procurando seguir as regras propostas por Bardin (2007, p.90-92), tais como: as *regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e da pertinência*, obedecendo a alguns critérios que “*amarrassem*” (*ancorassem*) os dados obtidos em categorias de análise. E, optando pelos *procedimentos de exploração*, fizemos a “*referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*” (p.93-94), operando um *recorte*, que deu origem às unidades de “*categorização*”. Nesta perspectiva, assumimos nossas posições, passando do “*objeto real, pré-construído pela percepção*”, ao “*objeto da ciência*,

como sistema de relações construídas propositadamente” (BOURDIEU, 1999, p. 46). Um pouco dessa lógica vem a seguir.

3. Acorando o sentido do trabalho docente

No decurso das três etapas da pesquisa, o “universo de opiniões” mais coerente, até o momento, levou-nos a “estruturar” as representações dos professores sobre o trabalho docente em duas dimensões: na *(re)construção da identidade profissional* e na *lógica da “resistência” e/ou da “inovação”*. Dimensões estas que “fixam”, como nos diz Moscovici (1978, p. 67), “o sentido da noção de representação e distinguem-no entre os sistemas cognitivos usuais”.

▪ Na (re)construção da identidade profissional

(...) estou trabalhando no sentido de ter um reconhecimento por parte dos alunos de um trabalho eficiente, em que ele perceba que pode contribuir para que seja um bom profissional e estar construindo a sua *identidade*.
(Profª. A do Curso de Pedagogia)

Como Dubar (2003) já escreveu, e podemos também perceber na fala da professora acima e nos diferentes depoimentos, “é menos importante o trabalho efetuado que o *sentido do trabalho* vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional” (p.47). Mas, afinal, qual o *sentido* que os professores formadores dão ao seu trabalho, e em que medida (de que forma?) estas representações vão (re)construindo as suas identidades profissionais?

Foi possível, neste texto, “garimpar” as falas dos sujeitos de pesquisa, buscando, tal como nos ensina Moscovici (1978), enredar as informações, o campo de representações e as atitudes registradas, entrecruzando a análise da narração da trajetória profissional, da descrição de breves momentos do trabalho realizado às “crenças” quanto ao “tipo de formação” que desenvolvem. Este último aspecto tem a ver, segundo Dubar (2003, p. 50-51), com “um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática”. Pensamos, junto com o autor, que este “tipo de formação” é muito presente na fala dos professores formadores, como apontam os registros a seguir:

Para um professor, é importante saber educar, se posicionar como educador e colocar a Educação, o formativo, sempre na frente da instrução. (Prof C, Curso de Ciências Biológicas)

(...) temos que contribuir para que o aluno saia com convicções de que ele será um educador, não qualquer educador, de modo a fazer diferença nos espaços formais e não formais de educação. (Profa. A, Curso de Pedagogia)

Tomamos os exemplos de diferentes professores que ao levantarem alguns indicadores que dão, segundo eles, *sentido* ao seu trabalho, reconhecem o “tipo de formação”, que desenvolvem ou desejam desenvolver, assim como o “grau de implicação” que têm em relação às suas tarefas como professores formadores.

Se tomarmos alguns destes indicadores, leva acento, por exemplo, a questão dos “modelos” e/ou das “referências”, que está registrada de forma explícita ou implícita, reforçando uma *pertença social*. Dubar (1997, p. 48) nos explica que “esta fidelidade às raízes constitui, finalmente, uma condição essencial da manutenção e da transmissão entre as gerações dos núcleos culturais específicos a cada sociedade”.

Este “tipo de formação”, como enfatiza Dubar (2003, p. 50-51), passa, também, por traçar e perseguir *objetivos*, que possam “garantir” as intenções e as ações que se pretende quando se quer formar professores. É o que podemos destacar a seguir:

Vejo que a transformação do mundo está nas nossas mãos e se você não fizer nada, não vai contribuir para melhorar. Agora a mensagem, a gente procura dar e tenho a impressão que é isto que os professores procuram fazer. Se isto chega para todos, nós não sabemos. Mas é este o nosso objetivo fundamental! (Profa. F, Curso de Filosofia)

Eu acho que é um bom professor é mais ou menos aquele que Gilberto Gil escreve em sua música, aquele que dá régua e compasso. O professor que põe na direção que acha mais adequada. Este deve ser o seu objetivo. (Prof. B, Curso de Letras)

Também, ficou evidente a necessidade que os professores têm em relação a mudanças dos métodos pedagógicos, e a ênfase que colocam na organização da prática, do modo que “dão” suas aulas ou que gostariam de “dar”. Alguns trechos revelam, também, um certo “desequilíbrio”, “desconforto” e/ou “conformismo” com as situações vivenciadas:

Antes tudo era mais fácil (...). Agora não. Você tem que pensar o que vai fazer, como vai fazer, de que jeito, para existir a valorização, a aceitação. Não existe mais aquela *referência* que você tinha do professor. (Profa. E, Curso de História)

Em princípio, enxergava muito essa relação professor/aluno, professor/professor, fazer uma integração, interdisciplinaridade. Mas isso

é um pouco ilusório, quando se trabalha com pessoas que não têm nenhuma informação. (Prof. D, Curso de Matemática)

Há questões que nos são impostas pelas diferentes legislações, e que você tem que correr atrás para compreendê-las e, muitas vezes, aplicá-las. Aquilo que você tem que assumir na educação básica, você tem que assumir agora no Ensino Superior. (Prof. G, Curso de Geografia)

Estes depoimentos, ao tratarem de definir o “tipo de formação” que desenvolvem, também desvelam as necessidades e perspectivas que tem em relação ao trabalho docente e às condições de profissionalização. Da mesma forma que vão dando sentido às suas próprias identidades profissionais, delineiam um certo consenso, diríamos, aqui, representações sociais/profissionais sobre o trabalho docente, interiorizando, assim, uma *imagem profissional* que:

1º assume uma enorme responsabilidade, pois tem como tarefa primeira a transformação social; mas, ao mesmo tempo, tem a consciência de que pouco pode fazer;

2º precisa se inovar constantemente, tanto em relação às políticas educacionais, aos métodos pedagógicos, quanto na própria organização da prática e dos saberes que a envolvem; mas apesar disso sente nostalgia dos tempos passados, da “referência” que tinha um professor e da atitude do aluno;

3º deve compreender a multiplicidade de aspectos que o envolvem – pessoal, interacional, profissional, institucional –, e exercer, ainda, uma postura integrativa e interdisciplinar para dar conta da realidade; ao mesmo tempo, sabe que tudo isso pode ser *ilusório*;

4º assume uma certa “conformidade” em relação aos desafios da profissão (já mencionados). Conformidade esta que é, por vezes, “simulada”, como nos diz Paicheler e Moscovici (1985, p. 178), pois já constitui “uma forma de resistência à influência”, mas que não tem uma “manifestação explícita”.

É evidente que existem outros aspectos a analisar, mas estes já conseguem traduzir a estreita aproximação existente entre a “função” que o professor diz precisar exercer e as “condições” para que isso, efetivamente, ocorra. Do que foi possível apreender, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas, os professores consideraram como “função”: o “desenvolvimento competente das atividades docentes”; a “articulação entre as diferentes áreas do conhecimento”; o “bom relacionamento com os alunos”; a “preocupação em solucionar suas dificuldades pedagógicas”; o “envolvimento com o coletivo escolar”, contribuindo com as reflexões para que se desenvolva um “bom ensino”. Estas “funções”,

junto com o “tipo de formação”, representam um pouco do *sentido* que dão ao trabalho que desempenham e quanto ele significa para a (re)construção de sua identidade profissional.

Quando se reportam às “condições de trabalho” e ao “desenvolvimento profissional”, expressam questões em torno da profissionalização e/ou precarização, que envolvem tensões e intenções, e uma lógica da “resistência” e/ou da “inovação”, que, por vezes, aprofunda a tal “conformidade simulada”, como veremos a seguir.

▪ Na lógica da “resistência” e/ou da “inovação”: das tensões e intenções

Neste momento, estou vivendo uma situação de conflito, porque aquilo que entendo que precisaria ser um trabalho de aula, articulando a teoria com prováveis situações da prática, vejo que, muitas vezes, o aluno deseja muito mais situações da prática do que na verdade uma estrutura teórica. (Profa. A, Curso de Pedagogia)

Tendo como pano de fundo o depoimento acima, entre outros, e dando um rápido olhar para as questões que envolvem esta “conformidade simulada”, que se dá por meio de tensões e intenções, observamos que existe uma certa lógica de “resistência” e/ou de “inovação” que estrutura as representações profissionais dos professores formadores sobre o sentido que dão ao seu trabalho docente. Há, pelo menos, dois aspectos que poderíamos estar abordando, delineando, assim, um contorno a este *campo de representações*. São eles: 1º os limites da formação para a mudança dos sujeitos e de suas instituições; e 2º o processo de profissionalização e/ou precarização.

Em relação à lógica de “resistência” e/ou de “inovação”, há que se pensar, no 1º *aspecto*, ou seja, nos *limites da formação para a mudança*. Como já foi mencionado, há um apelo das políticas educacionais por “mudanças” e/ou “inovações”, e as “reformas” surgem no sentido de cobrar dos agentes educacionais, em especial, dos professores, um compromisso com estas “intenções” nas “ações” que desenvolvem (da Universidade à Escola). Mas, como diz Canário (2005, p. 151), embora o professor seja encarado como fator decisivo para o êxito das inovações torna-se, muitas vezes, o seu principal obstáculo por meio dos mecanismos de “resistência”. É o que ele chama de “efeito de retroação” (p.151), em que as práticas dos alunos interferem sobre as representações dos professores, configurando, assim, alguns “limites” para este tipo de formação.

Vejamos alguns registros destes mecanismos de “resistência”, que têm a marca do “conformismo”, caracterizado pelo: tipo do curso; jeito de ser do aluno (trabalhador, sem preparo, sem envolvimento); contradições da própria vida impregnada por uma “rotina desgastante”; profissão desvalorizada; e necessidade dessa formação “mudar” para se adaptar aos sujeitos e suas instituições. Ou seja, ser “inovador(a)”, mas de uma forma desfigurada:

(...) por ser um curso noturno, ele(a) trabalhador(a), ao chegar, já tem um peso de um dia que vem carregado de dissabores, porque é um caminho árduo. A aula precisa ter essa configuração de trabalho, estudo, leitura, troca, questionamento, reflexão... Muitas vezes, isso não acontece porque o grupo não tem vontade. Esse terreno está tão minado por questões adversas, esta *rotina desgastante*... (Profa. A, Curso de Pedagogia)

Um dia o aluno falta, um dia tem problema, um dia chega atrasado. Acho que a gente tem que entender isso, mas fazer disso rotina, não dá. Por outro lado, o aluno de agora é mais sofrido, talvez muitos façam isso porque não tem outro jeito. A gente vai ter que mudar, até mesmo os conteúdos; vai ter que selecionar cada vez mais, pegar a essência, para poder trabalhar em sala de aula e assumir um papel efetivo na instituição como um todo. (Profa. F, Filosofia)

Desta leitura apreendemos que estas e outras informações, atitudes e imagens e/ou campo de representações revelam a amplitude dos “fenômenos de conformidade”, como diriam Paicheler e Moscovici (1985, p. 179). Fenômenos estes que se retratam pela “adesão coletiva a crenças falsas” (p. 179), na medida em que pensam e desejam “demonstrar que os indivíduos podem conservar a faculdade de resistir, se são conscientes de que os demais estão em erro” (p. 179). Os professores resistem, expressam sua perturbação, mas se *conformam*, indicando as “razões” de suas intenções, tensões e ações. Como indicam os autores, existe “uma defasagem entre o que se diz e o que se faz, entre o que se pensa e a atuação” e que “esta descontinuidade não é percebida pelos indivíduos” (p. 207). Em seus limites, afirmam coisas tão contraditórias como as que foram ditas anteriormente.

Para completar, chamamos a atenção para a fala da Profa. F que vem nos alertar sobre o papel de professor diante da própria “instituição como um todo”. Como diria Bourdieu (1998b), existe aí uma “relação de oposição e de subordinação”, que faz “com que todas as práticas escolares possam sempre se tornar o objeto de uma *dupla leitura*: a primeira, puramente interna, vincula as práticas à lógica própria da instituição, e a segunda, puramente externa, leva em conta as funções externas das relações internas” (p. 262).

Ainda, sob este movimento de tensão, é que destacamos o 2º aspecto a ser abordado: o processo de profissionalização e/ou precarização. Reforçamos, aqui, o *sentido* que dão a este processo:

(...) Infelizmente, a verdade é essa: enquanto não tiver uma valorização da profissão, não se definir o seu significado, a escola e o professor não podem melhorar, muito menos, a instituição formadora. (Profa. C, Curso de Ciências Biológicas)

Há tanta coisa a dizer quanto ao meu processo de (des) profissionalização. Hoje, sinto que meu trabalho não consegue dar conta da realidade dos alunos por “n” motivos: há uma demanda intensa de trabalho burocrático, passo um tempo enorme planejando, avaliando as inúmeras tarefas e me sinto cobrado pela Internet, alunos, pares e pela instituição. E, aí, vem a avaliação que fazem de meu trabalho, e, muitas vezes, bate o sentido de “culpa” por nunca ter tempo para responder a tudo isso... O que gostaria é de me atualizar, mas e o tempo? Isso acaba com a gente. (Prof. G, Geografia)

A pergunta que servia de suporte a estas inquietações foi feita para saber como estes professores enfrentavam as condições de trabalho no interior de suas instituições, respondendo às múltiplas exigências de seu cotidiano. Era preciso conhecer, mais de perto, quais os efeitos deste processo de (des)profissionalização em relação ao sentido que atribuíam ao seu trabalho docente. Alguns aspectos apontados por eles já foram bastante destacados, tais como: a desvalorização profissional, por conta do rebaixamento salarial das últimas décadas; a intensificação do trabalho docente como consequência do aumento das funções no trabalho docente e da ampliação das jornadas de trabalho; uma perspectiva administrativa e burocrática que exige cada vez mais dos professores; a desqualificação da formação profissional; a instituição de novas formas de regulação e controle, entre outros fatores, conforme apontam, também, Alves Garcia e Barreto Anadon (2006), Oliveira (2004) e Lüdcke e Boing (2004).

Também, percebemos que foram apontados outros indicadores, tais como: a falta de condições para uma formação continuada, para a tal da “atualização”; o ambiente e o clima de trabalho, que nem sempre é ideal; a ausência de um tempo mais amplo para organizar e gestar as práticas. Estes elementos foram, de certa forma, considerados por Libâneo (2001, p. 63), quando define as condições para que haja a profissionalização.

Naturalizando, como diria Moscovici (1978, p. 130), o “núcleo da representação social” nos elementos acima descritos, pudemos desvendar algumas tensões e intenções que estruturam a lógica da “resistência” e, por vezes, da “inovação”, revelando o sentido que

tem o trabalho docente para estes professores. Seguindo o pensamento de Doise e Moscovici (1985, p. 265), “já não se pode considerar que os juízos das pessoas se derivem racional ou imparcialmente da informação sobre um objeto”, mas os autores nos dizem que “as opiniões e as previsões estão sujeitas a sistemáticas tomadas de partido”, e que estas “são conseqüências da pertença das pessoas ao grupo”.

Para compreender um pouco mais esta questão, concluímos, estabelecendo uma aproximação a este “território”, que Bourdieu (1998b) anuncia como *habitus*: “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191). Nesta direção, pretendemos, mais uma vez, “amarrar” (*ancorar*) alguns dos “nós” deste texto, explorando, um pouco mais, este nosso sistema de interpretação, com o entendimento de que esta noção de *habitus professional* pode, como “proposição”, “encerrar” esta “ligação” entre os elementos acima mencionados, expondo-os e compondo-os como um “corpo estruturado”. Sem nos esquecermos, entretanto, que, como nos diz Bourdieu (1998a), “caímos constantemente na armadilha de um sentido que se faz, fora de nós, sem nós, na cumplicidade incontrolada que nos une, coisa histórica, à história coisa” (p.105).

Em Conclusão: o *sentido* do trabalho docente e o trabalho docente de *sentido*

Para se ter uma idéia mais exata da busca do *sentido* do trabalho docente para o professor formador, concluímos este texto, traçando um esboço dos aspectos que consideramos essenciais na análise realizada, dando a eles uma certa “estabilidade” e “permanência” (MOSCOVICI, 2003, p. 90). Estes aspectos têm a ver com análise *dimensional*, conforme Moscovici (1978), e/ou com a *relacional*, como nos ensina Bourdieu (1998a). Ao mesmo tempo, desvendamos um pouco do território do *habitus*, das disposições adquiridas em função da pertença ao grupo social relativo aos “professores formadores”, reconstruindo o *sentido* que estes professores dão ao seu trabalho.

Estabelecendo uma correspondência entre os elementos apresentados neste texto, o *primeiro* aspecto que levamos em conta, na análise realizada, foi compreender o conceito de *representação*, a sua estrutura e função, destacando as falas dos professores formadores

sobre o sentido do trabalho docente como a “face figurativa” e os elementos de análise como a “face simbólica” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). Entender os processos colocados em jogo, que têm por função *objetivar* por um lado e *consolidar (ancorar)* por outro, e, dessa forma, compreender qual é o “mapa de relações e dos interesses sociais” (p. 27), que está sendo desvendado por estes professores e entrariam na composição de suas representações.

Nesta perspectiva, o *segundo* aspecto foi buscar *ancorar* o *sentido* do trabalho docente destes professores em duas dimensões: na “(re)construção da identidade profissional” e na “lógica da *resistência* e/ou da *inovação*, em suas tensões e intenções”.

Quanto à *primeira* dimensão - *na (re)construção da identidade profissional* - compreendemos que o professor formador dá sentido ao seu trabalho, na medida em que:

1º acredita em seu trabalho e no “tipo de formação” que desenvolve ou pretende desenvolver, delimitando, como nos diz Dubar (2003, p. 50-51), um “sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática”, buscando “garantir” suas “intenções” e as “ações”;

2º reforça o “grau de implicação” que possui em relação às suas múltiplas tarefas como professor formador;

3º destaca “modelos” e/ou “referências” que o relacionam a um grupo social a uma “pertença social”, dentro de um campo de produção social e profissional;

4º está consciente de sua “função”, reconhecendo, inclusive, o “poder” (“ilusório” ou não) que possui ou necessita possuir para a “transformação social”; ao mesmo tempo, “esvazia” o significado desta expressão, pois, muitas vezes, exerce uma “conformidade simulada”, a fim de evitar maiores problemas profissionais e/ou institucionais;

5º sente-se “reconhecido” como profissional e “valorizado” apesar dos desafios que enfrenta, especialmente, em relação ao seu processo de profissionalização.

Quanto à *segunda* dimensão - *lógica da resistência e/ou da inovação*, em suas tensões e intenções -, destacamos dois aspectos:

1º *os limites da formação para a mudança dos sujeitos e suas intenções* – identificando alguns “efeitos de retroação”, conforme Canário (2005, p. 151), que traduzem os “mecanismos de resistência”, enfatizando a marca do “conformismo” reforçada: pelas contradições da vida, por uma rotina desgastante, por uma profissão desvalorizada, pelo

jeito de ser do aluno (“trabalhador”, “sem preparo”, “sem envolvimento”), pela previsão de “mudanças”, que não “inovam”, mas devem se “adaptar” aos sujeitos e suas instituições;

2º o processo de profissionalização e/ou precarização - reconhecendo como indicadores: a desvalorização profissional; a intensificação do trabalho; a ampliação das jornadas; a desqualificação da formação profissional; novas formas de regulação e controle; e ausência de tempo/espço para organizar e gerir melhor as práticas docentes.

Para além das dimensões indicadas, o *terceiro aspecto* acentua que não podemos deixar de considerar que, no campo das representações, os discursos dos sujeitos são sempre “duplamente determinados”(BOURDIEU, 1998a, p. 177). Dessa forma, “o espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” e “as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU, 1997, p. 27).

Neste sentido é que os professores formadores expressam as representações, no interior de um determinado campo de produção - a universidade -, campo de relações de forças que configura uma *estrutura estruturada (habitus)*, e as possibilidades para instituir um *novo habitus* – uma *estrutura estruturante*.

Diante disso, foi possível situar, assim, uma “dupla centração”: uma *estrutura estruturada* (o *sentido* do trabalho docente) e a possibilidade de uma *estrutura estruturante* (o trabalho docente de *sentido*). Em relação ao primeiro elemento, o professor formador se define como produto das condições “objetivas” interiorizadas, concebendo seu trabalho dentro da lógica de estrutura e funcionamento do campo a que pertence. Bourdieu (1997) diria que ele “se incorpora ao jogo”, pois “tem as tendências imanentes do jogo no corpo” (p. 144). Tendências que são criadas pelo “*habitus* do sentido do jogo”, e “que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (p.144).

Dentro dessa “estrutura estruturada”, o *sentido* que o professor formador dá, então, ao seu trabalho docente implica uma série de “limitações” e “censuras específicas” (BOURDIEU, 1997, p. 81), como revelam os dados da pesquisa. Isso leva, também ao que Paicheler e Moscovici (1985) denominaram de “conformismo simulado”. Trata-se de uma “lógica de resistência”, na medida em que os professores criam uma série de obstáculos para não “inovarem”.

Quanto ao segundo elemento - *estrutura estruturante* – que denominamos, aqui, de “o trabalho docente de *sentido*”, observamos que, para alguns professores, este trabalho seria aquele que teria como principal tarefa a “transformação social” e que “precisa se inovar constantemente”, tanto em relação à implementação das políticas educacionais, como em relação aos objetivos, métodos, modo de organizar novas práticas (novos *habitus*). O que revelaria, aqui, uma certa “lógica de inovação”. Mas é preciso nos lembrar das palavras de Bourdieu (1997), quando nos diz que a “orientação da mudança” depende “(...) do estado do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento, em um campo determinado; (...) ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (p. 63).

Diante dos aspectos comentados, em especial, da contradição nos modos de falar, sentir e agir destes professores, talvez, o mais importante seja compreender, conforme Bourdieu (2004), como eles “podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições” (p.29).

Enfim, ao repensar as representações profissionais dos professores formadores, também foi possível ressignificar, tal como indica Moscovici (2001, p. 62), a necessidade que se tem “de fazer da *representação* uma passarela entre os mundos individual e social”, associando-a “à perspectiva de uma sociedade em transformação”, de uma “vida social em via de se fazer”.

Referências

- ALVES GARCIA, M.M.; BARRETO ANADON, S. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A. (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones? Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006, p. 181-201.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Proto Editora, 1996.
- BLIN, J-F. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L’Harmattan, 1997.

- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998b.
- _____. *A profissão sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DOISE, W.; MOSCOVICI, S. Las decisiones en grupo. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 261-278.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- _____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
- LÜDCKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, D.A.; GONÇALVES, G.B.B.; MELO, S.D.G. Câmbios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa. Sección Temática Educación Intercultural. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. IX, n. 20, 2004, p. 183-197.

PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes*. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

PIMENTA, S.G.. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez. 1999.

PLACCO, V.M.N.S. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à Aids, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295-314.

ROLDÃO, M.C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente: Unesp, Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez.2005, p. 105-126.

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

SILVA, A.M.C. *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto, 2003.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.