REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES FORMADORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ESPAÇO DE TENSÕES[1]

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
PUC/SP e UniSantos/SP

Introdução

> Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer. (MOSCOVICI, 2001, p. 62)

Nos últimos anos a necessidade de se promover reformas/inovações nos sistemas educativos colocou em primeiro plano o papel do professor. Nesta perspectiva, ele é considerado como aquele profissional que implementará essas inovações, pois dará forma e conteúdo às propostas educacionais. Entretanto, muitas vezes, observamos que os professores, através de mecanismos de "resistência", conforme Canário (2005, p. 151), desfiguram estas inovações, tornando-se o seu principal obstáculo.

Neste espaço de inovações/resistências às mudanças propostas/impostas, é fundamental rediscutir o sentido do trabalho docente, em especial, para os professores formadores: aqueles que se preocupam com a formação de futuros professores. Partimos, então, do pressuposto de que ao ressignificar o trabalho docente, o professor formador pudesse refletir mais sobre a (re)construção de sua identidade profissional neste espaço de múltiplas tensões, e compreender melhor, parafraseando Moscovici, sua vida profissional "em via de se fazer".

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

[1] Este estudo integra o subprojeto de pós-doutorado (PUC/SP) e o Projeto *Representações Sociais do Trabalho Docente* em desenvolvimento no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas/FCC.

para enfrentar os desafios deste trabalho (GIMENO SACRISTÁN, 1991; COSTA, 1995; BARROSO, 1996; HARGREAVES, 1998; SAMPAIO; MARIN, 2004; CANÁRIO, 2005; TARDIF; LESSARD, 2005; OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004; LÜDCKE; BOING, 2004; ROLDÃO, 2005; ABDALLA, 2006, entre outros).

Reconhecendo-se, com Moscovici (2001, p. 62), que "as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas", busco identificar as representações sociais de professores formadores a respeito do trabalho docente. Neste sentido, algumas indagações se colocam: quais são as representações sociais dos professores sobre seu trabalho? Qual é o *sentido* que dão ao seu trabalho frente à (des)profissionalização?

Para enveredar por este caminho, tomo o conceito de *representações*, conforme Moscovici (1978), como "o que re-*presenta* um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência" (p. 57). Entendendo, também, que a "representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto" (p. 58).

Nesta direção, o texto se compõe de três partes: 1º expõe o campo das representações; 2º sinaliza as "particularidades" da pesquisa; e 3º busca *ancorar* o *sentido* que os professores formadores dão ao trabalho docente. Por fim, ao desvendar um pouco do território do *habitus* (BOURDIEU, 1997), situa uma dupla centração: uma *estrutura estruturada* (o *sentido* do trabalho docente) e a possibilidade de uma *estrutura estruturante* (o trabalho docente de *sentido*).

1. O campo das representações sociais: um mapa de relações

Desvendar o caminho das representações sociais de professores formadores sobre o sentido que depositam no trabalho docente não é uma tarefa nada fácil, porque demanda, como nos revela Moscovici (2003, p. 108), "uma descrição cuidadosa destas representações sociais, de sua estrutura e evolução" no campo em questão. O que irá definir, conforme Bourdieu (1998a), um "conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas" (p. 27). Neste sentido, é

preciso verificar que este objeto não está isolado de um conjunto de relações, e que é preciso "mergulhar" em sua "particularidade", segundo Jodelet (2001, p. 23). Mas como definir este campo de representações sociais que dá *sentido* ao trabalho do professor formador?

Para compreendermos este campo de representações, recorremos à definição que Moscovici (1978) faz de representação social como "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). É necessário entender, ainda, junto com Moscovici (1978), 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, conforme o autor, 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). E, "nesta base, foi descrita uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado" (p. 65).

Era preciso entender, assim, os processos colocados em jogo, que têm por função "destacar uma figura, e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido" (p.65), de forma a expor o "mapa das relações e dos interesses sociais" (p.27), que estariam em jogo nas imagens, informações e múltiplas linguagens dos sujeitos pesquisados.

Para melhor situar este "mapa de relações", recorremos a uma análise *dimensional* (MOSCOVICI, 1978, p. 71), colocando o foco no "grau de coerência" da informação, do campo de representação e da atitude, revisitando os mecanismos de objetivação e, em especial, de ancoragem[2].

Levamos em conta, também, segundo Moscovici (1978), que "uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada" (p. 74). Nesta

[2] Para Moscovici (1978, p. 110), "uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem"*. A *objetivação* "faz com que se torne real um esquema conceitual".Objetivar seria "reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito)" (p.111). E a *ancoragem* é quando se reduz a "defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham ... (tenta-se acoplar a palavra à coisa)" (p.112).

direção, buscamos desenvolver, ainda, uma análise *relacional* (BOURDIEU, 1998a, p. 29), privilegiando uma *leitura* dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e de tomada de posição do professor quanto ao seu trabalho, diante de um determinado campo de produção (de relações de força) - uma *estrutura estruturada*- e as possibilidades para se instituir um novo *habitus:* um trabalho docente capaz de atualizar e expressar, por meio de atos e práticas, um processo histórico em que seja possível uma "maior ou menor pretensão de existir"(BOURDIEU, 1997, p. 64). A seguir, um breve retrato destas "particularidades".

2. Das "particularidades" do campo em questão

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 maior (Representações Sociais do Trabalho Docente). Juntamente com a caracterização, foi aplicado um teste de livre evocação, que se iniciou com as mesmas palavras do teste do projeto maior: *dar aula*, *aluno* e *professor*. Outras palavras foram acrescidas, tais como: *trabalho docente*, *prática profissional* e *profissionalização*. Fizemos uma análise das formas como essas palavras eram agrupadas, bem como de sua freqüência e sucessão. Feito isso, também, solicitamos que os professores formadores dessem títulos aos agrupamentos feitos, justificando-os. Quanto a estes dados, realizamos, ainda, 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? O propósito era saber, então, qual seria o *sentido* do trabalho docente para este professor.

Analisando as evocações de palavras, seus agrupamentos, justificativas e respostas dadas, assim como os resultados obtidos, passamos à *segunda etapa* - o grupo focal - constituído por nove professores, que se dispuseram a participar deste trabalho, durante um semestre (oito encontros). O grupo focal desenvolveu três eixos temáticos: 1º as necessidades/perspectivas dos professores quanto ao trabalho docente e às condições de profissionalização, buscando refletir sobre os desafios para a constituição da identidade profissional; 2º o processo de profissionalização e/ou precarização, discutindo questões em torno da intensificação do trabalho docente; e 3º o professor frente às múltiplas reformas: da lógica da reforma à lógica da inovação, procurando situar este espaço de tensões. O trabalho com estes eixos foi precedido, a cada encontro, de episódios de formação, em que os professores traçavam suas trajetórias pessoais/profissionais, explicitando os motivos da escolha profissional e sua posição como formadores.

Quanto às entrevistas semi-estruturadas (a *terceira* etapa), foram realizadas com sete professores dos diferentes cursos de Licenciatura, aprofundando as questões em torno da identidade profissional e do trabalho docente. Diante de todo o material coletado, optamos por fazer uma análise do conteúdo, 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, e que pretendem, aqui, *ancorar* o *sentido* do trabalho docente.

3. *Ancorando* 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 havia escrito, 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 de qualquer disciplina, 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, ficaram evidentes, nos depoimentos, 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.Você põe até no plano de trabalho, mas na prática, quando chega numa integração, a gente já se ajoelha e agradece. (Prof. D, Curso de Matemática)

> O professor, mesmo do Ensino Superior, tem que assumir o seu papel, que não é só o acadêmico. Há questões que nos são impostas pelas diferentes legislações, que orientam a política educacional, e que você tem que correr atrás para compreendê-las e, muitas vezes, aplicá-las. Aquilo que você tem que assumir na escola básica, 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 têm 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 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 (futuro professor);

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*, como nos diz um dos professores;

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[3] (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

[3] Paicheler e Moscovici (1985, p. 177-178) revelam que "a conformidade varia segundo a convicção de que a sustém". E reforçam este pensamento, quando se apropriam da definição de Kelman (1961), que indica três tipos de conformidade: a *interiorização*, quando os indivíduos assimilam os valores e o comportamento adotados sem muita resistência; a *identificação*, em que um indivíduo deseja ser semelhante ao influenciador; e a *conformidade simulada* que consiste em aceitar de forma pública um comportamento ou um sistema de valores sem aderir a eles de forma privada, a fim de evitar problemas.

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, especificamente, 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 os depoimentos 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 sociais dos professores formadores sobre o sentido que dão ao seu trabalho docente. Há, pelo menos, dois aspectos que poderíamos estar abordando, neste momento, delineando 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 já disse 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, assim, 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, muitas vezes, vem carregado de dissabores, porque é um caminho árduo.A aula precisa ter essa configuração de trabalho, estudo, leitura, troca, interação, 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)

> (...) a falta de fundamentação do aluno, a falta de preparo.Estão se formando professores que não têm

> essa fundamentação necessária e não tem preocupação em fazer com que o aluno aprenda. (Profa. C, Ciências Biológicas)
>
> Um dia o aluno falta, um dia tem um 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.

Ainda, para completar, chamamos a atenção para a fala da profa. F de Filosofia 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).

O que percebemos nestes discursos é, sobretudo, a necessidade destes professores confirmarem a "consagração" e o "reconhecimento" da profissão docente. Esta tensão revela, também, segundo Bourdieu (1998b), uma "espécie de coincidência estrutural entre o *ethos* que os agentes devem à sua classe de origem e de pertinência, e as condições de atualização deste *ethos* objetivamente inscritas no funcionamento das instituições e na estrutura de suas relações" (p. 266).

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 profissionalização ou de desprofissionalização.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 na perspectiva de 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 conseqüência 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 este texto, 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).

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

> Esse trabalho de desvendamento, de desencantamento, de desmistificação não tem nada de desencantador... (BOURDIEU, 1997, p. 222)

Como Bourdieu nos diz, na epígrafe acima, esse trabalho de "desvendamento" não tem nada de "desencantador". Especialmente, quando temos como resultado algo tão "independente", como afirma Moscovici (2003, p. 90), que ao se tornar separado da "subjetividade do grupo, das vicissitudes de suas interações, e, conseqüentemente, do tempo", adquire "permanência e estabilidade".

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

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 e a profissionalização 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 e do processo de profissionalização 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".

Em relação à primeira dimensão - *na (re)construção da identidade profissional* - foi possível compreender que o professor formador dá sentido ao seu trabalho, assim como ao seu processo de profissionalização, na medida em que:

1º acredita em seu trabalho docente e no "tipo de formação" que desenvolve ou pretende desenvolver, delienando, como nos diz Dubar (2003, p. 50-51), um "sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática", buscando, assim, "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, na medida em que, 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/espaço para organizar e gerir melhor as práticas docentes.

Para além das dimensões assinaladas no segundo aspecto, o *terceiro* acentua que não podemos deixar de considerar que, no campo das representações, os discursos dos sujeitos são sempre "duplamente determinados", como diria Bourdieu (1998a): "afetados de uma duplicidade que nada tem de intencional visto que resulta da dualidade dos campos de referência e da necessidade de servir ao mesmo tempo os fins esotéricos das lutas internas e os fins exotéricos das lutas externas" (p. 177). E isso passa pela *necessidade* que se tem de "apreender ao mesmo tempo o que é instituído", sem nos esquecer de que se trata apenas da resultante, em um dado momento, "da luta para fazer existir ou inexistir o que existe", e *as representações*, "enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam". É preciso compreender, então, que as *representações* dos professores restituem, ao mesmo tempo, "as estruturas objetivas e a relação com estas estruturas, a começar pela pretensão a transformá-las" (p. 156).

Nesta perspectiva é que os professores formadores expressam seus discursos e 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 (1998a) diria que ele "se incorpora ao jogo", pois "situado, ele não pode deixar de situar-se, distinguir-se, e isso, fora de qualquer busca pela distinção". Assim, "ao entrar no jogo", continua o autor, "ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo" (p. 144).

Dentro dessa "estrutura estruturada", o *sentido* que o professor formador dá, então, ao seu trabalho docente implica uma série de "limites" e "censuras específicas" (BOURDIEU, 1998a, p. 81), como revelam os dados da pesquisa. E isso leva, também ao que Paicheler e Moscovici (1985) denominaram de "conformismo simulado".

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 e gerir novas práticas (novos *habitus*). 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, este "trabalho de desvendamento", ao expor indicadores que expressam as representações sociais de professores formadores sobre o sentido do trabalho docente e a profissionalização, também pôde ressignificar a necessidade que se tem "de fazer da *representação* uma passarela entre os mundos individual e social" (MOSCOVICI, 2001, p. 62), associando-a "à perspectiva de uma sociedade em transformação", de uma "vida social em via de se fazer", tal como nos revela Moscovici na epígrafe inicial.

Referências Bibliográficas

ABDALLA, M.F.B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES GARCIA, M.M.; BARRETO ANADON, S. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y gênero. 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.

BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto: Proto Editora, 1996.

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.

_____. *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: In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicologia social, I*: Influência y cambio de actitudes. Indivíduos 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.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança*: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill,1998.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIBÂNEO, 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 professores. *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.). *Psicologia social, I*: Influência y cambio de actitudes. Indivíduos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

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.

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