

A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial¹

Alda Judith Alves-Mazzotti
Universidade Estácio de Sá

Introdução

O debate sobre o trabalho docente assumiu, nas duas últimas décadas, grande relevância no campo da Educação. Tal preocupação é frequentemente associada à intensificação do trabalho do professor, resultante de reformas educacionais dos anos 90 que introduziram profundas mudanças nos objetivos, funções e organização do sistema escolar, bem como nos currículos das escolas e na formação de seus profissionais. Em função de compromissos assumidos com organismos internacionais de financiamento, no sentido de expandir a educação básica, foram buscadas estratégias de ampliação do atendimento sem aumentar, na mesma proporção, os investimentos.

Tais reformas foram marcadas pela padronização dos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento de que estes garantiriam a universalização da educação básica de qualidade, permitindo o controle central das políticas implementadas. Esse modelo de expansão do sistema escolar sobrecarregou significativamente os professores, que tiveram que desempenhar um grande número de funções para as quais não foram formados, o que tem contribuído para um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional. A isto se acrescenta o fato de que a gestão democrática do ensino público, embora tenha sido uma conquista, supõe representação junto aos conselhos escolares, relação com a comunidade, participação no planejamento escolar e na definição de currículos e programas, dentre outras atividades que implicam tarefas que vão muito além do trabalho em sala de aula (FREITAS, 2003; OLIVEIRA, 2004, 2008; SANTOS, 2004).

Além disso, as profundas transformações econômicas, políticas, tecnológicas, sociais e culturais que caracterizam as sociedades contemporâneas vêm exigindo que o professor aprenda a lidar com novos problemas, entre os quais o esvaziamento das funções tradicionais da família, a crise da ética, os conflitos entre modelos e normas culturais, as mudanças no mundo do trabalho e a violência endêmica que transtorna o cotidiano dos grandes centros urbanos. Por outro lado, o avanço das tecnologias de informação e comunicação e as crescentes facilidades de acesso ao computador e à internet, ao propiciar novas formas de conhecer e de se relacionar, afetam cognitivamente os alunos, bem como sua relação com os professores, que deixam de ser fonte privilegiada para a busca de conhecimentos.

Todos esses desafios põem em cheque as funções clássicas da escola e o papel do professor, levando governos e educadores a proporem novas metas para a escola, bem como uma formação que capacite os professores a lidar de modo mais eficaz com as novas demandas trazidas pela contemporaneidade. A eficácia das mudanças desejadas, porém, exige que se conheça como os professores representam o seu trabalho na atualidade.

O estudo aqui apresentado deu continuidade a pesquisas anteriores (ALVES-MAZZOTTI *et. al.*, 2004, ALVES-MAZZOTTI, 2007), que investigaram essas representações com professores de escolas públicas de ensino fundamental do Rio de Janeiro (N=248), sendo 123 professores de primeiro ao quinto ano e 125 de sexto ao nono². A análise dos núcleos das representações indicou que o sentido do trabalho docente é bastante distinto para os professores dos dois segmentos: enquanto os do primeiro ressaltam a idéia de *dedicação*, os do segundo enfatizam *dificuldades* e

1 Pesquisa apoiada pelo CNPq.

2 A indicação das séries foi adequada à nomenclatura atual.

luta. Tais diferenças apontaram a necessidade de investigar a gênese dessas representações, buscando compreender que crenças, valores, símbolos e modelos culturais contribuem para a produção daqueles sentidos.

Assim, esta pesquisa procurou identificar, a partir do discurso de professores de primeiro e de segundo segmentos de ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro, indícios de como e porquê são construídos e mantidos os sentidos de *dedicação* e de *dificuldades e luta*, que aparecem como nucleares nas representações de trabalho docente apresentadas por professores daqueles dois segmentos.

Abordagem teórico-metodológica

As representações sociais serão aqui analisadas sob a perspectiva processual, proposta por Moscovici (1978) e complementada por Jodelet (1990, 2001). Jodelet (1990, p. 361-362), define a representação social como “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. (...)” A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções a que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Adotar esta perspectiva implica, portanto, tratar as representações não apenas como produtos, mas como processos, buscando levantar indícios sobre as condições e os contextos nos quais elas emergem, seus aspectos simbólicos e as funções a que servem, de modo a compreender como e porquê elas são construídas e mantidas. Moscovici (1978, 2003) descreve dois processos sociocognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam nessa construção: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é definida como a transformação de conceitos ou idéias em imagens concretas e a ancoragem como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar algo desconhecido e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas.

Jodelet (1990, 2001) contribui para o aprofundamento da compreensão desses processos, detalhando suas diferentes etapas. No que se refere à objetivação, distingue três fases: (a) a construção seletiva, na qual o sujeito se apropria das informações sobre o objeto retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados por seus valores e experiências; (b) a esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo, o qual sintetiza e concretiza, em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da representação; e (c) a naturalização dos elementos coordenados por esse núcleo.

Quanto à ancoragem, Jodelet (1990) distingue três funções: (a) como atribuição de sentido, que corresponde à criação de uma rede de significações em torno do objeto na qual ele é inserido; (b) como instrumentalização do saber, considerando que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito funciona como um código que permite classificar indivíduos e acontecimentos; e (c) como enraizamento no sistema de pensamento, o que significa que a integração da novidade se faz sempre sobre um “já pensado” e, nesse processo, tanto podem prevalecer esquemas resistentes como esses modelos arcaicos podem ser modificados. A intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos.

Os processos de objetivação e ancoragem são intrinsecamente relacionados e permitem compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram. Todas estas características são essenciais à análise do processo de produção das representações, e como tal, orientaram a busca de indícios realizada no corpus desta pesquisa.

O fato de que a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses, conduz a uma defasagem entre o objeto reconstruído e o seu referente. As marcas desse processo se evidenciam de três diferentes formas: as distorções, as suplementações e as subtrações. Na distorção, atributos do objeto se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na suplementação são atribuídas ao objeto características que ele não possui; e na subtração atributos pertencentes ao objeto são suprimidos.

Foram realizadas 61 entrevistas em profundidade com professores de escolas públicas do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro (32 do primeiro segmento e 29 do segundo), focalizando trajetórias profissionais, inserções sociais, grupos de referência, professores e autores que marcaram a formação e as práticas docentes dos professores entrevistados. Os professores do primeiro segmento em sua quase totalidade são do sexo feminino (29 mulheres e 1 homem)³. A idade e tempo de magistério são bastante variados (de 23 a 66 anos e entre 2 e 44 anos, respectivamente). No segundo segmento também há um forte predomínio do sexo feminino (22 mulheres e 7 homens). As idades variam entre 27 e 64 anos, concentrando-se na faixa entre 41 e 60 anos (62%) e o tempo de magistério varia entre 1 ano e meio e 46 anos.

O material obtido nas entrevistas foi submetido à análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e os resultados foram testados e aprofundados em quatro grupos focais, dois para cada segmento, totalizando 36 novos sujeitos (21 no primeiro e 15 no segundo) pertencentes ao mesmo universo dos entrevistados. Esta técnica é considerada especialmente adequada ao estudo das representações sociais, por permitir analisar os processos de construção e validação de sentidos em uma situação de diálogo suficientemente próxima de uma conversação espontânea.

Resultados

Ao serem solicitados a falar livremente sobre o que é o trabalho do professor hoje, as professoras do primeiro segmento afirmam ser um grande desafio, uma tarefa árdua, que requer muita vocação, dedicação e força de vontade para não desistir, porque as responsabilidades são muitas e o apoio é praticamente nenhum. Entre os motivos que os fazem se sentir dessa maneira com relação à profissão, destacam-se a carência extrema das crianças, a ausência da família, a crise de valores, o descaso com a educação, o número crescente de tarefas atribuídas ao professor, a precariedade de recursos que encontram nas escolas, os salários degradados e a desvalorização do professor. Os alunos são vistos como abandonados pela família e pela sociedade, carentes de tudo, mas principalmente de carinho e compreensão. Diante disso, elas dizem que acabam sendo um pouco de tudo: “mãe, psicóloga, assistente social”. Embora não reconheçam essas funções como suas, dizem que as aceitam por amor aos alunos, que julgam não contar com mais ninguém. As falas que se seguem são ilustrativas:

Eles têm uma dificuldade muito grande no ambiente em que vivem. Então, a briga, o alcoolismo, a agressividade, tudo eles trazem pra sala de aula.

É um trabalho que tem que ser feito com afetividade pra conseguir ter um resultado.

3 Por esta razão, usaremos a forma feminina para nos referirmos a docentes deste segmento.

Acho que hoje o que valorizo mais [na profissão] é a questão da afetividade, por conta desse abandono [das crianças].

A família é muito ausente, então, quem acaba dedicando essa atenção, esse comprometimento somos nós. Então a gente se dedica em função da ausência das famílias.... nós somos os pais e as mães dessas crianças.

Estas representações sobre as condições materiais de vida dos alunos da escola pública levam os professores do primeiro segmento a supervalorizar a afetividade em detrimento do ensino:

Você faz de tudo, menos ensinar. Eu paro às vezes de dar aula para dar lição de vida mesmo, ensinar como é que eles devem se comportar perante uma situação problemática.

Acho que o professor tem sempre que ficar adequado ao que é a realidade atual, aos problemas atuais, aos problemas familiares e socioeconômicos da clientela atual.

Por mais que compreendamos a complexidade da situação do professor hoje, tão vividamente exposta em suas falas, não deixa de ser preocupante ouvir que, diante de um mundo cada vez mais competitivo, os alunos da escola pública, exatamente em função de suas carências, têm menos oportunidades de aprender. A excessiva ênfase dada à afetividade em detrimento do ensino dos conteúdos foi também observada por Noronha (citado por OLIVEIRA, 2004) e por Facci (2006).

Para os professores do segundo segmento, ser professor hoje é também uma tarefa árdua, com muitas dificuldades e nenhum apoio. Eles se ressentem da desvalorização da profissão, da pouca importância dada à educação pelo Governo e pela sociedade, das precárias condições de trabalho, dos baixos salários, da falta de autonomia e do acúmulo de tarefas. Tal como os professores do primeiro segmento, se queixam da ausência da família, considerando que a omissão desta contribui para tornar a profissão docente ainda mais desgastante. Ao contrário daqueles professores, porém, não se sentem compelidos a assumir o papel dos pais.

Os alunos são vistos como despreparados, desinteressados, desrespeitosos, agressivos, mas principalmente como vulneráveis à sedução exercida pelo tráfico de drogas, em função da falta de alternativas de vida acessíveis às crianças pobres:

Hoje em dia, ser professor é lutar. Na rede municipal, é lutar pra tirar o aluno do mundo do crime, da marginalidade. No ano passado eu tive dois alunos mortos, um deles, inclusive, estava com uma arma na mochila. Uma turma de sexto ano! Largou a escola e todo mundo avisou que estava no tráfico. Menos de quinze dias depois estava morto.

(...) na escola que o que a gente faz é salvar vidas, é tentar salvar estas crianças do que há de pior na sociedade, no momento exato. Então, hoje você não é mais apenas o cara que forma o cidadão. Você salva, você orienta estas crianças para que elas se tornem realmente cidadãos.

Diante do despreparo dos alunos, da precariedade de suas condições de vida, dos riscos a que estão expostos, professores do segundo segmento dizem ter tido que abrir mão de suas pretensões iniciais, relativas aos conteúdos a serem ensinados aos alunos:

(...) recebemos alunos muito defasados em relação a sua escolaridade. O aluno está no

sexto ano, mas tem conteúdo de segundo. Então fica difícil você nivelar esse aluno... Você não pode esquecer que, se você reprova esse aluno, de escola pública, você está dando um candidato para a marginalidade.

Eu faço de tudo um pouco, menos ensinar matemática. É mais um trabalho de dedicação, de paciência, de exemplo mesmo... porque eles chegam tão sem base, que eu acho que hoje em dia educação é mais o exemplo em relação ao respeito, ao horário, compromissos, do que o próprio ensino.

Observa-se aqui, que os efeitos das dificuldades de ensinar, mencionadas nas falas das professoras do primeiro segmento, se refletem no segundo, materializando-se em um crescente despreparo do aluno, o que, aliado ao risco da marginalidade, também parece levar professores do segundo segmento a abrir mão de ensinar conteúdos de suas disciplinas.

Mas a maioria dos professores de segundo segmento, apesar de reconhecer as deficiências e carências dos alunos, não considera que isto seja razão para se abrir mão do ensino:

Eles [os alunos] não querem nada. Então, o problema não é o professor, porque o professor só recebe críticas: é o professor que é impotente, é o professor que não está preparado, é o professor que tem que recorrer a isso e aquilo. O professor não tem que recorrer a nada. O professor tem é que dar sua aula para os alunos que têm interesse... Cadê o mínimo necessário para o professor trabalhar, as condições básicas? Cadê os valores, o respeito? Tem gente que diz "Ah, deixa pra lá, porque a criança está cheia de problemas". E aí? Vai se passar por cima do problema? Esse problema será que não vai aumentar? E futuramente, o que que a sociedade pode esperar desta criança com problemas?

Indagados sobre o que mais influencia a maneira como se sentem atualmente com relação ao seu trabalho, os professores de primeiro segmento falam basicamente do aluno, de seu compromisso com eles, da importância da afetividade na educação e de seu amor à profissão. Enfatizam o papel desempenhado pela própria prática na construção de sua identidade docente, descartando a contribuição da formação profissional, considerada excessivamente teórica e distanciada da realidade da escola atual. As falas apresentadas a seguir ilustram a dificuldade vivenciada pelas professoras com relação à utilização dos conteúdos aprendidos durante a formação:

A dificuldade é tão grande... Nós estamos trabalhando com crianças que são muito sofridas e miseráveis e nós não fomos preparados para trabalhar com estas crianças... É outra realidade.

Ah, vamos estudar Piaget, Vygotsky, que o aluno vai se comportar assim nessa fase, no operatório concreto. Mas quando você chega [na sala de aula]... Tinha um professor que dizia assim: "Piaget não veio me socorrer... por que eles não se comportam como eu achava que eles deveriam se comportar?"

No começo eu lia mais Emília Ferreiro, porque muita coisa eles trazem de fora, experiências de fora... e você fica cheio de vontade de trabalhar com aquilo. Mas aquilo não se enquadra no seu trabalho, e nós trazemos para as nossas crianças, pra nossa realidade, que é uma realidade dura, é uma realidade cheia de conflitos, cheia de dificuldades pra você trabalhar.

Com relação à dissociação entre teoria e prática, Gauthier *et al.* (1998) chamam atenção para o fato de que os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos são, frequentemente, saberes sem ofício, isto é, saberes produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Para o autor este é um fator decisivo para a desprofissionalização da atividade docente, na medida em que reforça nos professores a idéia de que o conhecimento gerado pela universidade nada oferece de útil e que, portanto, apoiar sua prática na experiência ou no bom senso é mais eficaz. Os professores de segundo segmento também apontam o distanciamento entre teoria e prática, mas não têm uma visão tão negativa do curso de formação. É importante, porém, assinalar que, ao mencionarem aspectos positivos da formação recebida, quase invariavelmente se referem apenas a conhecimentos relativos à sua área de especialização, desconsiderando inteiramente a formação pedagógica.

Outra evidência da desvalorização da formação pedagógica se encontra no fato de que, ao se referirem aos docentes que mais marcaram sua formação, a grande maioria de nossos entrevistados apontou pessoas que não eram vinculadas aos cursos de magistério. Os de primeiro segmento citaram preferencialmente professores que tiveram no antigo primário, enquanto os de segundo lembraram os professores do secundário, quase sempre aqueles que ministravam as disciplinas que eles próprios hoje lecionam.

Esses fenômenos têm sido apontados por outros autores. Tardif (2002) observa que muito antes de ingressarem nos cursos de magistério, os professores já freqüentavam a escola, seu futuro local de trabalho, e que essa experiência é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores adquirirem crenças e representações sobre as práticas docentes. Esse autor acrescenta que muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior persiste através do tempo, sem ser abalado pela formação universitária. Cunha (2006, p. 258) usa a expressão “reprodução cultural da docência” para designar o processo, relacionando-o ao fato de que a formação do professor universitário tem contemplado quase que exclusivamente os conteúdos específicos de sua área de conhecimento, os quais devem ser alicerçados em atividades de pesquisa. Essa autora acrescenta que os Programas de Pós-Graduação (que, supostamente teriam, entre seus objetivos, o de formar docentes para o ensino superior) têm reforçado este privilégio, ao enfatizar as atividades de pesquisa e a produção intelectual, naturalizando-se o ensino, especialmente o ensino de graduação, como decorrência dessas atividades.

Ao se referirem a livros e autores que mais os influenciaram sua formação como educador, a maioria dos professores do primeiro segmento citou livros de Psicologia, em particular sobre o desenvolvimento da criança, mas sem indicação de títulos. Entre os autores, os mais citados foram Paulo Freire, Tânia Zagury, Augusto Cury, Içami Tiba, Celso Antunes e Gabriel Chalita. Note-se que, à exceção de Paulo Freire, os outros autores citados se passam ao largo do debate acadêmico, sendo situados pelos próprios docentes como uma espécie de auto-ajuda dirigida aos professores. Mas, o que é mais grave é que tais autores são facilmente encontrados em referências bibliográficas de disciplinas pedagógicas de cursos universitários, e também como palestrantes em eventos promovidos por Secretarias de Educação. As falas apresentadas a seguir exemplificam o tipo de ajuda que os professores consideram encontrar nesses livros:

Tânia Zagury me aliviou de muitas culpas, não só como professora, mas também como mãe. (...) Acho que os livros de auto-ajuda me ajudaram a superar as dificuldades, porque tem horas em que você tem vontade de desistir e você tem que buscar forças.

Eu gosto muito daquele “Educação com Limites”, é bem legal. Eu li um também do Gabriel Chalita que eu não sei o nome, que é bem legal, abre novos horizontes a

respeito daquilo que você pensa. O Gabriel Chalita, eu acho assim maravilhoso.

O desprestígio social e o desamparo em que se vêem esses professores parece levar muitos deles a buscar em livros supostamente “científicos” e em livros de auto-ajuda a força que dizem necessitar para enfrentar a dura realidade das escolas. Estes livros procuram transmitir um otimismo simplista, expresso por meio de textos leves, freqüentemente entremeados de parábolas e ilustrações.

Os professores do segundo segmento apontam geralmente obras específicas de sua área como aquelas que se tornaram referência em sua formação e manuais que utilizam nas suas atividades pedagógicas. Mas também gostam de ler livros não acadêmicos e, dentre esses, os mais citados são livros “espirituais”, de auto-ajuda, romances, poesias e aventuras.

Nos grupos focais relatamos resumidamente aos professores de ambos os segmentos as conclusões da pesquisa de Alves-Mazzotti *et al* (2004), isto é, que as professoras do primeiro segmento haviam destacado a centralidade do termo *dedicação* como aquele que melhor definia o seu trabalho, enquanto as respostas dos os docentes do segundo eram nucleadas pelos elementos *dificuldades e luta*. Perguntamos, então, a que eles atribuíam essas diferenças e se achavam que esses sentidos eram transmitidos nos cursos de formação ou se estavam relacionados à própria prática docente.

A grande maioria das professoras do primeiro segmento vê a *dedicação* com um sentido positivo, associado às carências do aluno e ao tempo que o professor passa com ele, o que favorece o estabelecimento de um vínculo afetivo, como exemplificado pelas falas abaixo:

A professora de primeira a quinta, passa, vamos dizer, 22 horas por semana com aquelas crianças; no fim eles passam a ter mais tempo com elas do que a mãe mesmo. Então, eu acho que ela se sente responsável pela criança.

Eu acho que a infância é uma época muito delicada. É como o desabrochar de uma flor. Qualquer coisa atrapalha aquele desabrochar. (...) Então, o que eu mais valorizo é a afetividade, porque eu acho que não há como interagir [com as crianças] sem afetividade...

Eu acho que é esse sentido mesmo de afetividade, porque é uma dedicação intensa, não é dedicação só profissional. Você se envolve mesmo com aquelas crianças, elas se modificam e você se modifica também.

Os professores do segundo segmento fazem uma distinção entre o que eles consideram *dedicação* e o sentido que eles acham que os de primeiro segmento entendem como *dedicação*. Para eles, a *dedicação* está relacionada ao investimento contínuo no desenvolvimento profissional, à vontade de fazer um bom trabalho. Afirmam, porém, que o sentido de *dedicação* para os professores de primeiro segmento é outro, relacionado ao cuidar, ao se desdobrar para assumir o papel da família, dando amor e carinho. Como vimos, esse é, de fato, o sentido presente nas falas das professoras do primeiro ao quinto ano. A maioria dos professores de segundo segmento têm uma visão bastante crítica desse sentido da *dedicação*, relacionando-o à desprofissionalização:

Olha, elas se dedicam demais. Não sei se é uma visão preconceituosa, mas eu acho que a professora de primeira a quinta ficou como se fosse a mãe, porque as mães foram para o trabalho e hoje em dia deixam os filhos à mercê da escola. Então elas fazem uma espécie de assistencialismo (...) aí eu acho que a profissão ficou, assim ... esvaziada, meio sem respeito ...

É eu acho que a professora primária, na hora em que ela entra na sala, ela não pensa em quanto ele ganha, entendeu? Eu sinto isso... até nos momentos em que a gente faz greve, dificilmente a professora primária pára.

Outros professores do segundo segmento admitem que, como os alunos chegam à escola cada vez mais carentes e precisando de maiores cuidados, a *dedicação* passa a ser uma necessidade, pois sem dedicação seria impossível realizar o trabalho docente:

Eu acredito que elas [as professoras do primeiro segmento] tenham escolhido essa palavra [dedicação] mais pela questão pessoal. (...) é uma solicitação pessoal muito grande da parte do aluno, por isso é que essa dedicação transcende a questão da formação.

Ah, porque se ela não tiver dedicação a coisa não anda, ela não suporta esse trabalho de um ano inteiro na mesma turma, com os mesmos alunos, a mesma escola, mesmos problemas...

No que se refere ao núcleo *dificuldades e luta*, encontrado na representação dos professores de segundo segmento, a quase totalidade dos docentes de ambos os segmentos concorda ao afirmar que a principal fonte de dificuldades está no aluno. Este, convivendo com a violência e a marginalidade no ambiente em que vive, ao entrar na adolescência torna-se rebelde, desrespeitoso, desinteressado, violento, quando não se rende, ele próprio, à marginalidade. O despreparo desse aluno, no que se refere aos conteúdos básicos que deveriam ter sido aprendidos no primeiro segmento, é outra fonte de dificuldades apontada pelos professores do segundo segmento. E a *luta* do professor, no caso, seria para superar essas *dificuldades* e poder exercer sua verdadeira função de facilitador da aprendizagem. As falas que se seguem são ilustrativas:

Quando a criança chega no sexto ano, ela já chega com os valores mais formados, já chegam mais contaminados, crianças de primeiro ao quinto ainda têm uma certa inocência, os de sexto ao nono não, eles já passaram por um processo que fica mais difícil você se chegar a essa criança, porque ele já chega muito revoltado ... isso nas classes populares.

Eu pego, no sexto ano, aluno semi-analfabeto. Então eu tenho que revisar tudo, alfabetizar, com paciência, ensinar as letras, ensinar as dificuldades dos dígrafos, tudo isso que deveria ter sido dado no terceiro ano, mas a professora não conseguiu dar, e com este sistema de acesso por aprovação automática ele vai chegando... O que fazer, vai reprovar? Colocá-los na rua? A luta é essa, é para não desistir...

Estas falas, entre outras, confirmam que os professores do segundo segmento, consideram que os de primeiro não têm sido capazes de garantir a aprendizagem de conteúdos necessários às séries seguintes. Essa desvalorização de seu trabalho por parte de colegas com os quais, muitas vezes convivem na mesma escola, dificilmente deixa de afetar a auto-estima dos professores dos anos iniciais. Por outro lado, esta desqualificação serve aos docentes do segundo segmento, pois favorece a construção de uma identidade profissional mais valorizada. Afinal, como nos lembra Augé (1994,

apud JODELET, 1998), “é sempre a reflexão acerca da alteridade que precede e permite toda definição identitária” (p.49).

Considerações finais

Ao buscar indícios da gênese dos sentidos das representações do trabalho docente identificadas nas falas dos professores, algumas hipóteses foram aventadas como fontes mais plausíveis de produção desses sentidos.

Inicialmente investigou-se se a diferença entre os sentidos de ser professor estaria no nível de formação. O que se verificou foi que as diferenças entre os dois grupos não parecem ser significativas, pois se no segundo segmento todos os professores têm curso superior, no primeiro a grande maioria (93%) também tem.

Quanto à formação docente, percebemos uma diferença entre os professores dos dois segmentos: embora os grupos desqualifiquem a formação pedagógica, os do segundo segmento valorizam o domínio da área específica, enquanto os do primeiro parecem não reconhecer uma área específica em sua formação, por serem “polivalentes”. A prática surge, então, como responsável pela construção do sentido de *dedicação*, que define o trabalho docente para essas professoras.

Mas como e por quê se fez a “construção seletiva” que resultou nos diferentes núcleos encontrados, isto é, que crenças, valores, modelos, atitudes e símbolos orientaram as descontextualizações e recontextualizações sintetizadas nos núcleos das representações apresentadas pelos dois segmentos considerados?

No caso do primeiro segmento, os indícios encontrados no *corpus* da pesquisa sugerem que o processo de construção do núcleo *dedicação* se apoia em dois pontos: primeiro, para as professoras, a formação recebida não as capacitou a lidar com o aluno real, pelo qual elas são as únicas responsáveis; segundo, esse aluno real é “carente de tudo” e só conta com elas para escapar à exclusão social, então, elas “têm que ser tudo, mãe, psicóloga, assistente social”. Em outras palavras, uma vez desqualificada a formação e amplificada a carência dos alunos, elege-se a *dedicação* como o principal característica do trabalho do professor. A *dedicação* é, então, naturalizada, concluindo-se, assim, o processo de objetivação.

Ao acentuar a *dedicação*, as professoras **distorcem** a idéia do que é o trabalho do professor e, em muitos casos, **suprimem** o que seria o cerne de seu papel profissional, ou seja, o de agente favorecedor da construção do conhecimento pelo aluno; mas, em contrapartida, o **suplementam**, ao assumir o papel de mãe.

Na rede de significações que envolve o trabalho docente, destacam-se aquelas associadas à maternidade, ao cuidar e proteger. São inúmeras as associações feitas pelas professoras com a maternidade e com a necessidade de suprir a falta da família. O fato de que os alunos são crianças, vistas como “frágeis e dóceis”, e também como carentes e abandonadas, ajuda a despertar sentimentos maternos.

E por que elas suprimem o profissional? Que necessidades essa atitude preenche? Em que crenças, valores e símbolos se sustenta?

Este nos parece um mecanismo claramente defensivo. Inseguras diante da pouca utilidade dos conhecimentos oferecidos pela formação, responsabilizadas pelo baixo desempenho do ensino fundamental, mal remuneradas, desprestigiadas socialmente e sobrecarregadas pelas crescentes demandas decorrentes políticas públicas dos anos 90, as professoras das primeiras séries buscam fugir à desvalorização e ao desamparo passando a supervalorizar a afetividade e a vocação, as quais prescindem da formação.

Por outro lado, ao ancorar a docência na maternidade, ela passa a partilhar sentidos tradicionalmente associados àquela, como o dar tudo de si sem esperar retorno, a paciência, o afeto incondicional, e todos os demais valores que tornam a maternidade “sublime”. Ao idealizar seu papel, as professoras mascaram os aspectos negativos associados à docência, ao mesmo tempo em que lhe atribuem sentidos altamente valorizados, fugindo ao sentimento de desamparo e protegendo a auto-estima e a identidade profissional. Entretanto, ao naturalizar a *dedicação* como o cerne da docência, contribuem para a própria desprofissionalização.

A perda de centralidade do ensino em decorrência da precariedade da formação vem sendo apontada por vários autores. Noronha (apud OLIVEIRA, 2004, p.1132), considera que o descompasso entre formação do professor e as exigências feitas à escola pública na atualidade, contribui para um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional, levando os professores à constatação de que “ensinar às vezes não é o mais importante”. É a “lógica do amor” de que fala Lopes (2001) ao analisar profissionalidade dos docentes portugueses, o que indica que este sentido da docência é transcultural, uma constatação que é também corroborada por outros trabalhos recentes, como os de Tardif e Lessard (2005, 2008).

No que se refere aos professores do segundo segmento, algumas pistas sobre o processo de objetivação também podem ser apontadas. Os sentidos de *dificuldades e luta* são associados à tarefa de ensinar adolescentes “desrespeitosos, violentos, agressivos e desinteressados”, ajudando-os a se livrar de um destino anunciado que conduz à marginalidade ou à morte prematura. Neste caso, o que parece ser **distorcido** é o fato de que, mesmo se admitirmos que todos os meninos, ou, pelo menos, a maioria deles apresenta essas características, elas não são estendidas às meninas; estas não são sequer mencionadas no discurso dos professores, ou seja, são “suprimidas”. Além disso, ao assumir a “missão” de salvar os alunos, esses professores conferem ao trabalho docente um caráter heróico. Aqui também parece haver um aspecto defensivo, embora os professores deste segmento apresentem uma identidade profissional menos degradada que os do primeiro, não apenas pela razão já mencionada, mas também pelo fato de que, para fugir à desvalorização do magistério, eles contam com um outro grupo profissional de referência, ou seja, o de suas áreas de especialização (os biólogos, os matemáticos, os geógrafos e outras), o que, segundo eles, “dá mais status” (ALVES-MAZZOTTI, 2007)

Finalmente, que contextos, experiências, interações parecem explicar as diferenças observadas entre as representações dos professores de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental?

Todos os indícios analisados nos levam a concluir que as diferenças entre as representações de trabalho docente dos professores de primeiro e segundo segmentos estão relacionadas a dois fatores. O primeiro é o tempo de permanência com os alunos. As professoras do primeiro segmento, sendo as únicas responsáveis pela turma com que trabalham, passam cerca de quatro horas e meia por dia, cinco dias por semana, com a os mesmos alunos. Esta intensa convivência favorece o conhecimento das necessidades dos alunos e uma melhor compreensão de seus comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos mais fortes com eles. Já os professores do segundo segmento, obrigados a trabalhar em várias escolas para compor um salário digno, têm muitas turmas e convivem com cada aluno por pouco tempo (no máximo 4 aulas de 50 minutos por semana), o que faz com que os conheçam muito pouco, dificultando o estabelecimento de laços mais profundos. O outro fator que parece explicar as diferenças entre as representações de trabalho docente encontradas nos dois grupos de professores é a idade dos alunos, isto é, tais diferenças devem-se ao fato de que os alunos do primeiro segmento são crianças, mas os do segundo já são adolescentes. E enquanto a criança é associada à inocência, à docilidade, à fragilidade, o adolescente, e principalmente o adolescente

pobre, que constitui a imensa maioria dos alunos das escolas públicas, é associado à rebeldia e à marginalidade.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *et. al.* Os sentidos do ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 59-68, jan./jun. de 2004.
- _____. 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.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.32, 2006.
- FACCI, M. G. D. *A compreensão que os professores têm da profissão docente*. Disponível em <http://www.anped.org.br/24/T2060048408194.doc>. Acesso em 20/03/2006; 16:36.
- FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003.
- GAUTHIER, C. *et. al.* *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.
- _____. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: ARRUDA, A. *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.47-68.
- LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente - o caso do 1º CEB. In: LOPES, A. *A educação entre o local e global na viragem do milénio*. Faro: SPCE, 2001, p. 71-78.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, v.2, n.2 e 3, p. 29 – 40, set./ dez. 2008.
- _____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*: Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.
- SANTOS, L. L. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p. 1145 – 1157, set./ dez. 2004
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. de João Batista Kreuch. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. Introdução. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.