

## Os sentidos do ser professor<sup>1</sup>

ALDA JUDITH ALVES-MAZZOTTI - [aldamazotti@estacio.br](mailto:aldamazotti@estacio.br)  
*Universidade Estácio de Sá*

MARGOT CAMPOS MADEIRA - [mmadeira@centroin.com.br](mailto:mmadeira@centroin.com.br)  
*Universidade Estácio de Sá*

TÂNIA WILSON - [tania.wilson@terra.com.br](mailto:tania.wilson@terra.com.br)  
*Universidade Estácio de Sá, mestranda*

EROTIDES VIEIRA XAVIER - [erotidesxavier@yahoo.com.br](mailto:erotidesxavier@yahoo.com.br)  
*Universidade Veiga de Almeida*

ELIANE MAGALHÃES DA SILVA - [eliane\\_ms@yahoo.com.br](mailto:eliane_ms@yahoo.com.br)  
*Universidade Estácio de Sá, Bolsista IC*

LIVIA ARAÚJO - [liviaaraujo@aol.com](mailto:liviaaraujo@aol.com)  
*Universidade Estácio de Sá, Bolsista IC*

FERNANDA DOS SANTOS - [fernandadossantos@globo.com](mailto:fernandadossantos@globo.com)  
*Universidade Estácio de Sá, Bolsista IC*

### Resumo

A preocupação com a identidade do professor tem sido objeto de inúmeros estudos na última década. Tais estudos buscam ressignificar as funções clássicas da escola e o papel do professor, com vistas a proporcionar ao aluno uma formação que o capacite a enfrentar os desafios que lhe são postos na contemporaneidade. A realidade, porém, não se transforma apenas pela adoção de boas idéias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores. Assim, este estudo se propôs a identificar as representações da identidade docente de professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro. Optou-se pela abordagem estrutural da representação social proposta por Abric, com utilização de um teste de associação livre. Participaram do estudo 248 professores, 123 regentes de turmas do 1º segmento (1ª a 4ª séries) e 125 do 2º segmento (5ª a 8ª), do ensino fundamental. Os resultados indicaram diferenças significativas entre as representações dos dois grupos, refletidas nas configurações de seus núcleos centrais. No 1º segmento apenas um elemento — dedicação — aparece no núcleo central, enquanto no 2º destacam-se os termos dificuldades e luta. Assim, parece válido concluir que os professores do 1º segmento constroem o sentido do ser professor hoje em torno da idéia de dedicação, defendendo o núcleo tradicionalmente atribuído à função docente, enquanto para os do 2º segmento, ser professor hoje é lutar cotidianamente contra as inúmeras dificuldades que se interpõem entre ele e seus alunos.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Identidade do professor. Mal estar docente.

---

<sup>1</sup> Pesquisa apoiada pelo CNPq

## The meanings of being a teacher

### Abstract

The preoccupation with the identity of the teacher has been object of many studies during the last decade. These studies try to re-signify the traditional functions of the school, as well as the teaching role, in order to provide the students with a formation that able them to cope with the challenges of contemporary times. However, reality is not transformed by the adoption of good ideas, but by changes in the representations, attitudes, values and identity of the actors. Thus, this study was aimed at identifying the representations constructed by public elementary school teachers of Rio de Janeiro of their own professional identity, in face of the challenges posed to them. We adopted the structural approach of the social representations proposed by Abric, with utilization of a free association test. The participants of the study were 248 subjects, from which 123 teachers of 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grade and 125 of 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade. Results indicated significant differences between the representations of the two groups, reflected in the configurations of their central nuclei. In the first group the single element that appears in the central nucleus is *dedication*, while in the second, the elements *difficulties* and *struggle* are found. Thus, it seems that teachers of the first grades maintain a very traditional meaning of the teaching role, while for those of the 2<sup>nd</sup> segment, being a teacher today is to struggle daily against the several difficulties that lie between them and their students.

**Keywords:** Social representations. Reacher identity. “Burnout”.

### Introdução

A preocupação com a identidade profissional do professor e com os saberes que orientam a prática docente tem sido objeto de inúmeros estudos na última década, tanto no Brasil como no exterior (ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1996; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2000). Tais estudos buscam, por diferentes caminhos, ressignificar a função docente com vistas a proporcionar uma formação que capacite o professor a enfrentar os desafios postos à escola na contemporaneidade.

Esses desafios põem em cheque as funções clássicas da escola e o papel do professor, levando governos e pensadores da educação a propor novas metas para a escola e a procurar *gestar uma nova identidade do profissional docente* (PIMENTA, 1996, p. 73) capaz de lidar com as demandas da realidade contemporânea de forma crítica e afinada com os ideais democráticos de formação para a cidadania responsável e de inserção digna no mundo do trabalho.

Sem entrar no mérito dessas propostas, é forçoso admitir que elas representam um profundo impacto no que se refere à complexidade das tarefas requeridas aos professores. Tal situação, aliada à crescente exigüidade de recursos materiais e humanos existentes

nas escolas, faz com que eles se sintam com responsabilidades cada vez maiores e contando com apoio cada vez menor, tanto das famílias, como do sistema escolar (ALVES-MAZZOTTI, 2002), levando-os a uma condição que tem sido denominada, em diferentes enquadramentos teóricos, como desamparo (SELIGMAN, 1977), mal-estar docente (ESTEVE, 1995) e *burnout* (MASLACH, LEITER, 1997).

Nesta pesquisa, assume-se, com PERRENOUD (1999), que a realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas idéias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores. No caso presente, o estudo das representações sociais torna-se ainda mais pertinente, uma vez que estas têm uma função identitária (ABRIC, 1996), indicando como um dado grupo social se percebe e como é afetado pelas representações que os grupos com os quais interage constroem sobre ele (HALL, 2000). Nesse sentido, a representação traz *as marcas do sujeito e das relações que o vão constituindo, no tempo e no espaço* (MADEIRA, 1998, p.244).

Em face do exposto, o presente estudo teve por objetivo identificar as representações da *identidade profissional docente* de professores da rede pública de ensino fundamental, frente aos desafios postos à escola na contemporaneidade. Tomou-se como referência teórico-metodológica a abordagem estrutural da representação social proposta por Abric, a qual será sintetizada a seguir.

## **Abordagem teórico-metodológica**

Abric (1996, p.11) define a representação social como *um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um dado grupo social elabora sobre um objeto*, como resultado de um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico. Nesta perspectiva, a representação é vista como um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois sub-sistemas: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro, constituído por um número bastante reduzido de elementos, é responsável pelo significado, pela organização interna da representação, por sua estabilidade e resistência às mudanças, assegurando, assim, sua permanência. Constitui a base comum e consensual da representação, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o sistema periférico, constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: (a) permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; (b) possibilita a adaptação da representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; (c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; (d) enseja o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; e (e) protege o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (ABRIC, 1998).

A pesquisa foi realizada em 15 escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de ensino (8 na cidade do Rio de Janeiro, 4 em Teresópolis e 3 em Niterói), que atendiam a uma clientela constituída predominantemente por crianças e adolescentes moradoras de favela ou de outras zonas muito pobres. Participaram do estudo 248 professores do ensino fundamental, sendo 123 do 1º segmento (1ª a 4ª séries) e 125 do 2º

(5ª a 8ª). O primeiro subgrupo incluía 114 mulheres e 9 homens e o segundo, 98 mulheres e 27 homens. O tempo de exercício de magistério foi categorizado em faixas que variavam entre 5 anos ou menos e 20 anos ou mais, sendo que esta última faixa foi a que concentrou maior número de sujeitos, em ambos os segmentos. Quanto ao nível de escolaridade, 63,15% dos professores do 1º segmento têm curso superior completo, 13,82% estão cursando o 3º Grau e 21,95% têm apenas o nível médio; no 2º segmento apenas dois professores não têm curso superior.

A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de teste de livre evocação de palavras, conforme o proposto por diversos autores (ABRIC, 1994; SÁ, 1996; TURA, 1998). O teste consistiu em solicitar ao sujeito que escrevesse as quatro primeiras palavras que lhe ocorressem ao ouvir a expressão indutora: *ser professor, hoje*. A seguir, pedia-se que indicasse as duas palavras mais importantes, dentre as que escrevera, ordenando-as. Finalmente, solicitava-se que justificasse, em um pequeno texto, a importância atribuída a estas palavras.

O tratamento do teste de livre evocação foi realizado com o auxílio do *software* EVOC, seguindo as orientações de Vergés (1992, 1994) e Flament (1981). Esta técnica permite identificar os possíveis elementos do núcleo central pela análise combinada da frequência (F) com que a palavra foi enunciada pelos sujeitos e a média das ordens médias de evocação (OME), calculada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos sujeitos (peso 1 para as colocadas em primeiro lugar e peso 2 para as que ficaram em segundo e assim sucessivamente) e dividindo-se o somatório dos valores obtidos pela frequência total de evocações. A combinação desses dois critérios permite que se distribua os resultados em dois eixos ortogonais formando quatro quadrantes. As de maior frequência e menor OME ficam situadas no quadrante superior esquerdo e são as que provavelmente constituem o núcleo. As que se situam no quadrante superior direito são consideradas “periferia próxima” do núcleo central, e as do quadrante inferior direito, as mais distantes, uma vez que apresentam as menores frequências e ocupam posição mais baixa na hierarquização feita pelos sujeitos. Neste estudo, estabeleceu-se que as palavras com frequência menor que 7 não seriam consideradas em ambos os grupos considerados.

O tratamento das justificativas da importância atribuída aos termos considerou cada uma das palavras e o conjunto argumentativo no qual o sujeito justificava a importância que lhe atribuía. Estes conjuntos tiveram tratamento categorial temático, associado à consideração das transformações discursivas (BARDIN, 1979).

Para completar a análise, buscou-se identificar a organização dos diversos elementos da representação utilizando-se a análise de similitude dos termos coletados no teste de evocação. Esta técnica, baseada na teoria dos grafos, permite verificar o grau de conexidade entre os elementos do núcleo e os demais por meio do exame da árvore máxima (TURA, 1998).

A análise dos dados foi realizada em duas etapas: num primeiro momento, o material coletado junto aos dois segmentos foi tratado e analisado em conjunto, de modo a se ter as representações sociais do objeto para os professores do ensino fundamental como um todo. Num segundo momento, tratou-se e se analisou o material de cada segmento em separado, de modo a permitir a comparação dos resultados obtidos em cada um deles e, dessa forma, verificar se eles têm ou não a mesma representação do objeto.

## Resultados

Pode-se afirmar que a expressão indutora concentrou as associações dos professores, indicando uma forte convergência: para 248 sujeitos obteve-se 1031 evocações, sendo que 238 evocações diferentes, o que dá menos de uma evocação diferente por pessoa. Se considerarmos que os sujeitos estavam vinculados a 15 escolas, situadas em localidades diversas, isto parece constituir indício de uma significativa concentração em alguns aspectos que dariam o contorno do *ser professor hoje*.

A análise das associações de palavras deste conjunto destacou os termos *dificuldades*, *dedicação* e *luta*, como os que possivelmente integrariam o sistema central. É interessante notar que esta composição conjuga *dificuldades* - um aspecto negativo da vivência da profissão -, *dedicação* - um valor positivo usualmente vinculado ao exercício da docência - e um terceiro elemento - *luta* -, que tanto pode significar um lamento pelas dificuldades enfrentadas, quanto uma exigência da *dedicação*. A polissemia deste termo ficou evidenciada no contexto das justificativas das escolhas das palavras mais importantes, no qual *luta*, ora se integrava a um conjunto cujo referente era dedicação, ora significava algo inerente à necessidade de vencer as *dificuldades*.

Considerando que os elementos que compõem o núcleo central são, segundo Abric (1994), os mais estáveis de uma representação, indicando o que é consensual a um dado grupo, ou seja, as sínteses possíveis à história e à cultura desse grupo, é pertinente refletir sobre as implicações de uma possível centralidade bipolarizada. Note-se o papel estruturante dos elementos centrais de uma dada representação social e sua dupla função - geradores de sentido e organizadores dos sistemas periféricos - (MOLINER, 1994). A configuração deste núcleo aproxima-se do que Flament (1994, p. 114) classifica como representação não autônoma: congrega dois temas, cuja única relação possível é a oposição e, no caso em estudo, arrola um terceiro que pode vincular-se, seja a um, seja a outro. Em torno de um núcleo que se funda nesta dinâmica, vão sendo tecidos e retorcidos outros elementos constituindo os sistemas periféricos com suas funções de proteção do que é central, mesmo que ao preço de adaptações necessárias, tendo em vista as mudanças do cotidiano. O Quadro 1 apresenta a possível estrutura das representações sociais do *ser professor hoje* para o conjunto dos sujeitos.

Quadro 1: Possível composição do Núcleo Central e dos Sistemas Periféricos para o conjunto de sujeitos

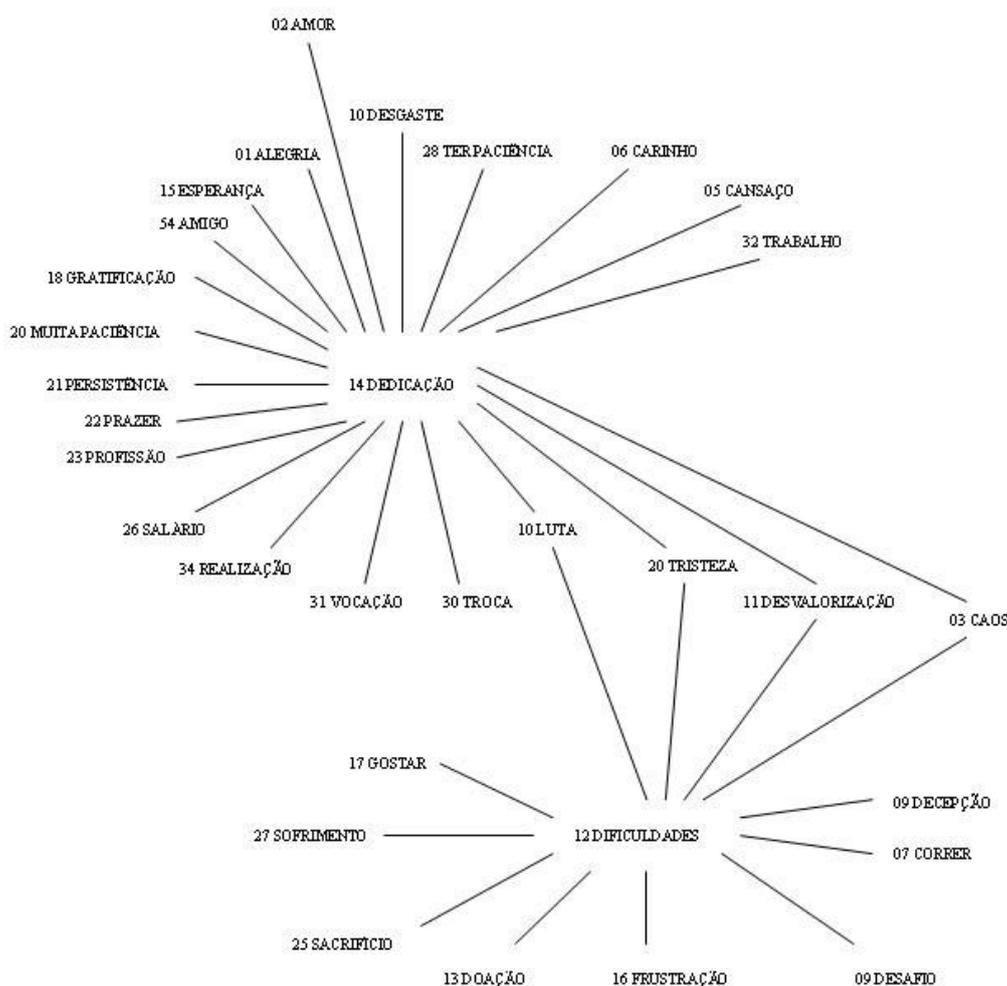
F	ome < 2,7			>= 2,7		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
> = 34	dificuldades	84	1,929	ter paciência	39	2,765
	dedicação	53	2,396	amor	34	2,744
	luta	41	2,366			
> 10 F < 34	desafio	25	1,840	salario-baixo	25	2,840
	gostar-do-que-faz	21	2,000	frustracao	22	2,773
	amigo	18	2,556	muita-responsabilidade	19	2,947
	sacrifício	18	2,000	cansaco	17	3,118
	alegria	17	2,647	desvalorizacao	17	2,882
	Persistência	17	2,647	decepcao	14	2,750
	Vocação	15	2,533	profissionalismo	13	2,923
	Comunicação	15	2,600	esperanca	12	3,417
	Gratificante	14	1,929	troca	12	3,333
	Tristeza	13	2,231	desgastante	12	2,750
			doacao	11	2,909	
			carinho	11	2,882	

Na periferia próxima, com forte tendência à centralidade, tem-se *amor* e *ter paciência*. Observe-se que, no discurso proclamado sobre a profissão, o *amor* é estreitamente vinculado à vocação para o magistério, principalmente no que se refere ao professor das séries iniciais. Neste sentido, este termo carrega valores positivos, e *ter paciência*, por sua vez, também é considerado positivo ao se tornar um outro atributo da vocação. No entanto, tendo em vista a não linearidade dos sentidos que se tecem na palavra, *ter paciência* assume, em outros contextos discursivos, uma conotação negativa quando se torna um atributo indispensável para lidar com o aluno de hoje. No caso de o aluno ser desvalorizado, visto como “difícil”, “mal-educado”, *ter paciência* negativa-se, tornando-se uma imposição para lidar com este aluno. Nesta linha de raciocínio, a paciência torna-se *algo que se precisa ter* no trato com o outro e que assume valor negativo, em função da negatividade atribuída a este outro. A ambigüidade deste termo fica claramente evidenciada nos textos pelos quais as professoras justificavam suas escolhas. Com as peculiaridades de cada sujeito, as justificativas lançam mão de frases, tais como: “é preciso ter muita paciência para aturar os alunos de hoje” (professor, 2º segmento).

Quanto à possível composição do sistema periférico, verifica-se que predominam aspectos negativos da profissão: *salário baixo*, *frustração*, *muita responsabilidade*, *cansaço*, *desvalorização* e *desgastante*. Mas integra, ainda que em menor número, aspectos positivos como *profissionalismo*, *esperança*, *troca*, *doação* e *carinho*. Nesta periferia convivem dois discursos antagônicos: (a) *ser professor hoje é desgastante*, exige *muita responsabilidade* e tem *salário baixo*, o que acarreta *frustração*, *desvalorização*, *cansaço*; e (b) *ser professor hoje é uma atuação profissional*, logo supõe *profissionalismo* embora continue a requerer *troca*, *doação*, *carinho* e *esperança*. Estas duas formações espelham os discursos circulantes na escola e em diversos grupos sociais, que ora acentuam aspectos negativos da profissão, como a exploração e o desgaste, ora reforçam aspectos positivos, como o profissionalismo, seguindo, assim, a mesma bipolaridade do núcleo central.

A Árvore Máxima de Similitude, apresentada a seguir, corrobora estas colocações, deixando perceber duas grandes estrelas que têm como pólos articuladores: *dedicação* (22 arestas, o que caracteriza este pólo como o de maior conexidade) e *dificuldades* (12 arestas). Tendo como vértices estes dois pólos, é possível, por combinação, obter-se 5 quadriláteros, cujos outros vértices seriam *luta*, *tristeza*, *desvalorização* ou *caos*. Cabe destacar o valor simbólico e a associatividade (MOLINER, 1994, p. 206-207) de *luta*: pelo primeiro, o enfrentamento de algo se torna um símbolo do *ser professor hoje*; pela segunda, *a luta* torna-se capaz de modificar as palavras a que se associa, dando-lhes nova força ou nuance.

*Árvore máxima de similitude dos dois segmentos*



Numa segunda etapa da pesquisa, analisou-se, em separado, os resultados referentes aos dois segmentos focalizados (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries). Isto permitiu constatar diferenças significativas entre as representações sociais dos professores, refletida nas novas configurações dos núcleos centrais. No subconjunto dos professores do 1º segmento – 123 sujeitos - tem-se um total de 511 evocações, sendo que 165 diferentes.

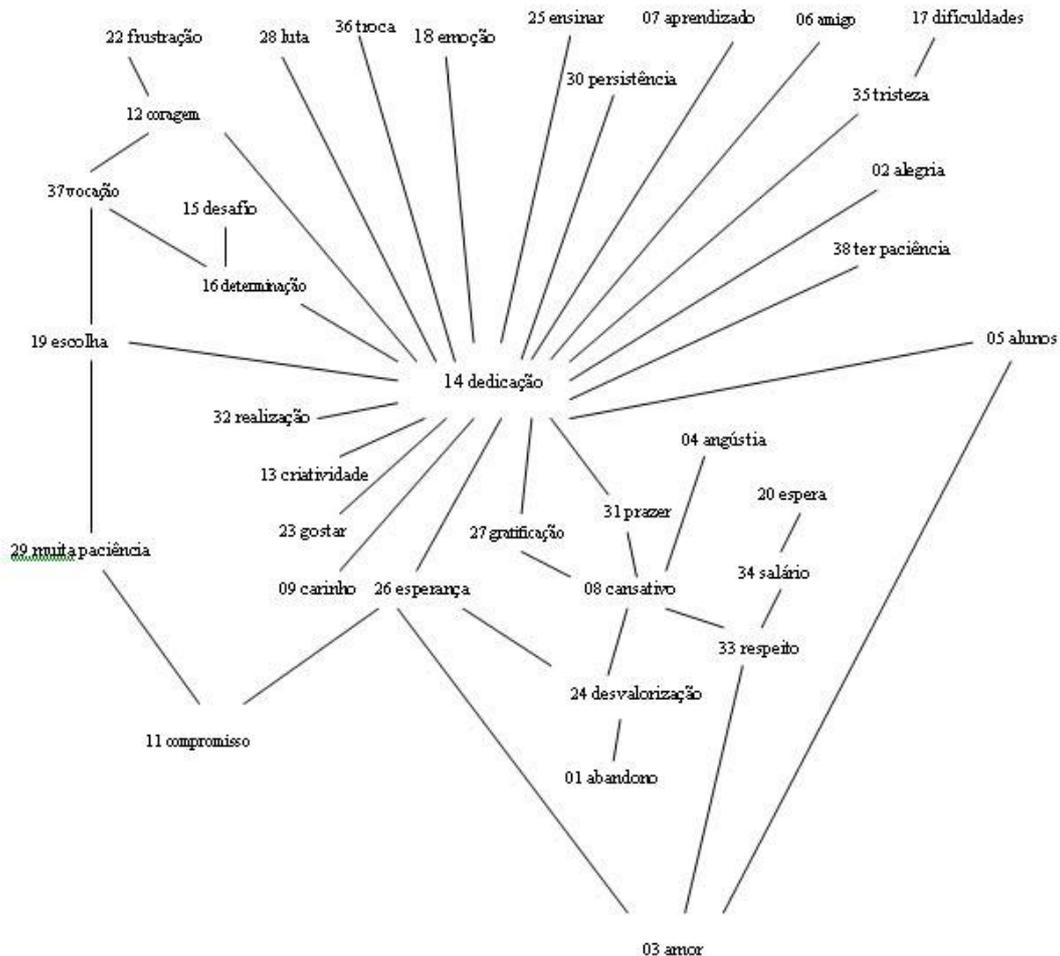
No núcleo central, entretanto, tem-se uma única palavra, *dedicação*. Na periferia próxima, com forte tendência à centralidade, constata-se o termo *cansativo*. Tais características levam a pensar numa representação estável, arraigada na história e na cultura deste grupo. No entanto, ao se considerar a tendência à centralidade do último termo, é possível ver indícios de mudanças que poderão advir. Ao se analisar as justificativas apresentadas pelos sujeitos do 1º segmento, é possível captar os sentidos implicados no termo *dedicação*. A palavra associa-se à vocação, missão, dom, como algo intrínseco e quase naturalizado, no espaço desta profissão. No Quadro 2, a seguir, apresenta-se a possível estrutura e organização da representação social do *ser professor hoje* para os professores deste subgrupo.

Quadro 3 – Possível composição do Núcleo Central e dos Sistemas Periféricos para Professores do 2º. segmento do Ensino Fundamental

		OME < 2,7		>= 2,7		
F	evocação	F	OME	evocação	F	OME
> = 24	dificuldades	35	1,714	amor	26	2,769
	luta	33	2,424	desgastante	31	2,774
> 10 F < 24	correria	13	2,077	caos	13	3,077
	decepção	13	2,538	desvalorização	10	2,900
	desafio	10	2,500	profissionalismo	10	3,300
	frustração	16	2,500			
	salário baixo	13	2,692			
	ter paciência	22	2,273			

A Árvore Máxima de Similitude, neste caso, apresenta maior articulação. O termo *dedicação* é o de maior conexidade, com 21 arestas, a maior parte delas, no entanto, sem se fechar em polígonos definidos, o que mostra, ao mesmo tempo, a riqueza das noções, valores, símbolos ou imagens circulantes e a ausência de articulações mais diretas entre as mesmas, formando um maior número de conexões. É possível constatar a formação de dois quadriláteros: um, definido pelas arestas que ligam *dedicação*, *determinação*, *vocação*, *coragem*, *dedicação* e, outro, pelas que articulam *dedicação*, *determinação*, *vocação*, *escolha*, *dedicação*. Estes conjuntos dão indícios sobre os atributos implicados na definição do núcleo central, coerentes com as justificativas analisadas. A estas figuras, deve-se acrescentar o pentágono formado pelas arestas que ligam os seguintes pontos: *dedicação*, *escolha*, *muita responsabilidade*, *compromisso*, *esperança*, *dedicação*. Este conjunto de formas permite entrever uma nuance nos sentidos implicados, neste caso, no termo *dedicação*: um espaço definido como *uma escolha* demarcada pelo *compromisso* e a *esperança*, do qual a *alegria*, a *troca*, a *emoção*, a *realização*, a *criatividade* e, mesmo, a *luta*, são arestas que não se conectam com qualquer outro elemento além de *dedicação*.

### Árvore máxima de similitude do primeiro segmento



É interessante assinalar que através de *esperança*, configuram-se, outro pentágono que articula *desvalorização*, *cansativo* (periferia próxima), *prazer*, *dedicação* e *esperança* e um quadrado, articulando *amor*, *alunos*, *dedicação* e *esperança*. Note-se ser este o único caso no qual o termo *alunos* aparece e em um contexto positivo. A discrepância entre esta última articulação e as justificativas apresentadas nos textos escritos dá indícios de que se está em presença de idéias socialmente desejáveis ou *politicamente corretas*. Um outro aspecto a considerar é que, através do termo *esperança* tem-se a associação de *desvalorização* e *cansativo*. Este último termo é particularmente importante por centralizar a configuração de uma estrela com 5 arestas: as que o ligam a *desvalorização*, a *prazer*, a *gratificação*, a *angústia* e a *respeito*. Fundado no termo *cansativo*, tem-se um quadrado, unindo *prazer*, *dedicação*, *gratificação* e *cansativo* e, finalmente, um pentágono formado pelas arestas que se unem em *cansativo*, *respeito*, *amor*, *esperança*, *desvalorização*, *cansativo*. Estes conjuntos deixam entrever a presença de possíveis

questionamentos advindos do concreto, agitando as águas tranqüilas de posições fundadas em valores, modelos, símbolos e estereótipos tradicionais.

Quando se considera o 2º segmento do Ensino Fundamental - 125 sujeitos - tem-se 520 evocações das quais 160 diferentes. São possíveis componentes do núcleo central, neste caso, *dificuldades* e *luta*. Diferentemente dos contornos do possível núcleo central apresentado no Quadro 1, este subgrupo tem maior clareza quanto aos sentidos que esta organização encaminha. *Dificuldades* associada à *luta*, tendo como referente o ser *professor hoje*, nas justificativas apresentadas articula-se às críticas, ao descaso da sociedade, ao sistema escolar, às condições de trabalho e de salário e, também, ao desinteresse dos alunos. Como periferia próxima, verifica-se a presença de *amor* e *desgastante* dois termos que trazem consigo certa ambigüidade. Esta, no entanto, se desfaz ao se examinar as justificativas relacionadas à evocação do termo *amor*, em comparação àquelas vinculadas à palavra *desgastante*: no primeiro caso, são em geral muito vagas, como, por exemplo, "*o amor é a base de tudo na vida*", "*o amor ao próximo*", sugerindo estarem ancoradas em resquícios de uma visão idealizada da profissão. *Desgastante*, ao contrário, parece trazer para a cena as dificuldades do cotidiano e a luta constante para superá-las. No Quadro 3 abaixo, apresenta-se a possível estrutura e organização das representações sociais do *ser professor hoje*, para este subgrupo de sujeitos.

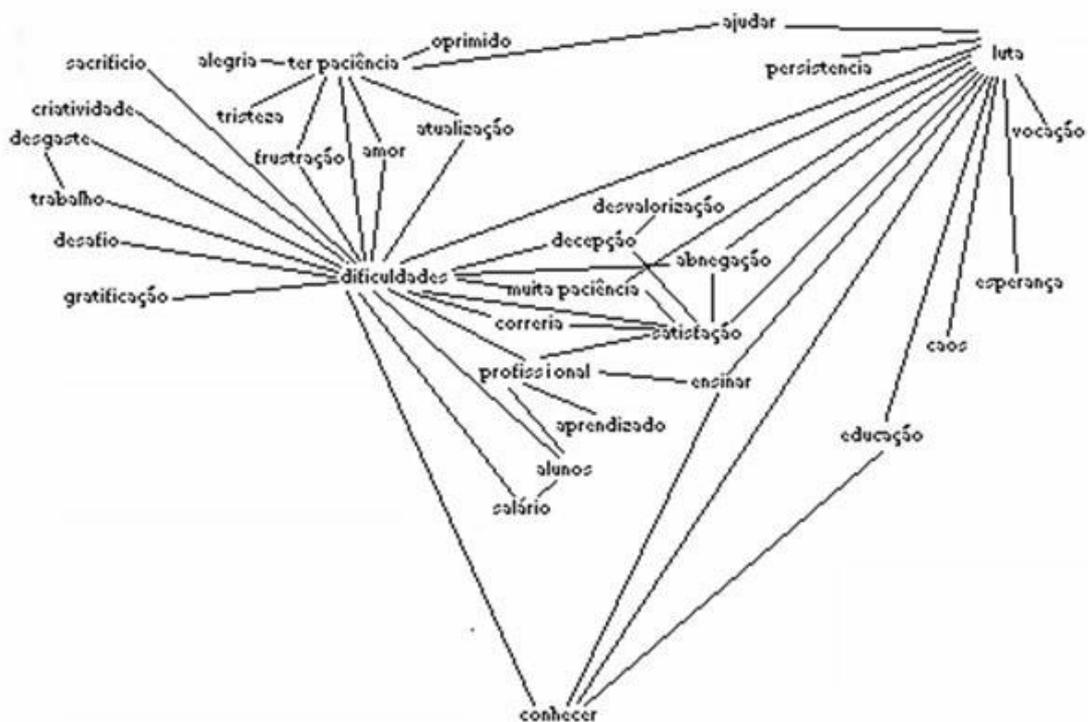
Quadro 3 – Possível composição do Núcleo Central e dos Sistemas Periféricos para Professores do 2º. segmento do Ensino Fundamental

		OME < 2,7		>= 2,7		
F	evocação	F	OME	evocação	F	OME
>=	dificuldades	35	1,714	amor	26	2,769
	luta	33	2,424	desgastante	31	2,774
>	correria	13	2,077	caos	13	3,077
	decepção	13	2,538	desvalorização	10	2,900
10	desafio	10	2,500	profissionalismo	10	3,300
	frustração	16	2,500			
<	salário baixo	13	2,692			
	ter paciência	22	2,273			

A Árvore Máxima de Similitude deste subgrupo articula-se em torno de dois termos – *dificuldades* (20 arestas) e *luta* (13 arestas) -, ainda que apresente outras polarizações de menor intensidade, dentre as quais destacamos: *ter paciência* (8 arestas); *satisfação* (7 arestas); *conhecimento* (4 arestas). Do conjunto de combinações possíveis desta Árvore, torna-se importante enfatizar a aresta que liga *dificuldades* à *luta* e que serve de base a redes complexas de polígonos que vão tecendo, por exemplo, o lugar simbólico dos *alunos* quer no triângulo que articula este termo a *profissionalismo* e a *dificuldades*, quer no outro triângulo que articula o mesmo termo a *salário baixo* e a *dificuldades*. Logo, *alunos* e *dificuldades* são unidos diretamente por uma aresta que dá origem a dois triângulos. O termo *conhecimento* articula-se diretamente ao termo *dificuldades* e *luta*, da mesma forma que *satisfação*. Este último, entretanto, cria várias

combinações dentre as quais é possível destacar: a) satisfação, profissionalismo dificuldades, correria e satisfação; b) satisfação, muita responsabilidade, dificuldades profissionalismo, satisfação; c) satisfação, dificuldades, decepção, satisfação; d) satisfação, dificuldades, abnegação, satisfação; dentre outros. Estes grupamentos, aparentemente contraditórios se confrontados com os textos das justificativas deixam entrever um senso de realidade e de crítica que diferencia este segmento. Chama a atenção, nesta Árvore, o pequeno número de arestas conectadas a apenas um pólo: à luta estão conectadas caos, esperança, vocação, persistência; ao pólo dificuldades: gratificação, desafio, sacrifício. Estes são alguns exemplos de um processo de reconfiguração que se ancora mais na vivência cotidiana da luta e das dificuldades que nos valores agregados à vocação.

*Árvore máxima de similitude do 2º Segmento*



## Conclusões

A comparação dos núcleos centrais dos três conjuntos de dados considerados nesta pesquisa indica claramente quão impróprio é tratar e analisar material relativo às representações de professores do ensino fundamental como um grupo único. Lembremos que a análise das associações de palavras dos dois segmentos em conjunto destacou os termos *dificuldades*, *dedicação* e *luta*, como os que possivelmente integrariam o sistema central. Foi, então, notado que esta composição, estranhamente, conjugava dificuldades —um aspecto negativo—, *dedicação* —um valor positivo— e um terceiro elemento ambíguo —*luta*— uma vez que ora se integrava a um conjunto cujo referente era *dedicação*, ora significava algo inerente à necessidade de vencer as *dificuldades*.

No entanto, a análise em separado dos resultados referentes aos dois segmentos focalizados (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) permitiu esclarecer tais ambiguidades, ao constatar diferenças significativas entre as representações dos dois grupos de professores, refletida nas configurações de seus núcleos centrais. No subconjunto dos professores do 1º segmento permanece um único elemento no núcleo central: *dedicação*, embora na periferia próxima, com forte tendência à centralidade, apareça o termo *cansativo*. Quando, porém, se analisa o 2º segmento, aparecem em clara associação, como os possíveis componentes do núcleo central, os termos *dificuldades* e *luta*.

De acordo com Abric (1998, p.31), “para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes”. Assim, parece válido concluir que os professores do 1º segmento constroem o sentido de *ser professor hoje* em torno da idéia de *dedicação*, defendendo este núcleo tradicionalmente atribuído à função docente. Já para os do 2º segmento, *ser professor hoje* é lutar cotidianamente contra as dificuldades de toda a sorte que se interpõem entre ele e seus alunos, as quais estão vastamente descritas na periferia de suas representações.

## Referências

- ABRIC, J. C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- \_\_\_\_\_. De l'importance de représentations sociales dans le problème de l'exclusion sociale. In : ABRIC, J. C. (Dir.). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint Agne: Editions Erès, 1996.
- \_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB Editora, 1998b.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações de professores sobre o fracasso escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 26. 2003, Poços de Caldas. *Anais ...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Representações de “aluno da escola pública” no discurso dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 22., 1999, Caxambu. *Anais ...* Rio de Janeiro: ANPED, 1999.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

- CODO, W. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*: burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- FLAMENT, C. L'Analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive*, n.4, p.357-396, 1981.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P e OLIVEIRA, D.C. (Org.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 239-250.
- MASLASH, C. & LEITER, M. *The truth about burnout*: How organizations can cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- MOLINER, P. La dynamique des représentations sociales. (Dir.). Grenoble: PUG, 2001
- \_\_\_\_\_. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: GUIMELLI C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.
- NÓVOA, A. (Coord.) *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.22, n.2, p.72-89, jul. /dez. 1996.
- SARTI, F. M. Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP, 2., São Paulo. *Anais ...* São Paulo: USP, 1997. p.95- 101.
- SELIGMAN, M E. P. *Desamparo*. São Paulo: Hucitec / Edusp, 1977.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p. 5-24, 2000.
- TURA, L. F. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, D.; MADEIRA, M.C. (Org.). *Aids e representações sociais: à busca de sentidos*. Natal: EDUFRN. 1998. p.121-154.

---

<sup>i</sup> Pesquisa apoiada pelo CNPq.