

Representações profissionais de professores: tensões e pretensões

Professional representations of teachers: tensions and aspirations

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Universidade Católica de Santos

mfabdalla@uol.com.br

Resumo

Este estudo trata das representações profissionais de professores nos contextos de formação e de atuação docente, tendo em vista as tensões e pretensões vivenciadas no campo da educação. Tem como objetivo central identificar elementos para que se possa refletir sobre a identidade profissional e as representações profissionais que são aí construídas, assim como as lógicas que as sustentam e que retratam os percursos formativos e de ação docente, estruturando a imagem profissional (o *habitus* profissional) dos professores, em especial, daqueles que estão em escolas públicas do Ensino Fundamental II. O texto fundamenta-se em Serge Moscovici, Pierre Bourdieu e Claude Dubar, entre outros, a fim de desvendar as representações sociais/profissionais de professores no enfrentamento da formação e da profissionalização docente. A pesquisa, desenvolvida em três fases, ocorre em uma escola pública de Santos/SP, tendo como procedimentos metodológicos: aplicação de um questionário composto por questões fechadas, abertas e de evocação (1ª fase); realização de um grupo de discussão com oito docentes (2ª fase); e entrevistas com quatro professores (3ª fase). Como resultados parciais, configurou-se um espaço diferenciado de sentidos, problematizando a *imagem profissional* e as *lógicas* das resistências e/ou conformismo e das mudanças e/ou inovação. As representações profissionais dos professores são, assim, duplamente determinadas, ora por uma estrutura estruturada, ora pela possibilidade de uma estrutura estruturante, que pode gerar tensões e pretensões para um processo de mudança necessário.

Palavras-chave: Representações sociais/profissionais. Identidade Profissional. *Habitus* profissional.

Abstract

This study addresses the professional representations of teachers in the training and teaching performance contexts, considering the tensions and aspirations experienced in the field of education. Its central objective is to identify elements for reflection on the professional identity and the professional representations that are built in it, as well as the logic that supports them and that portrays paths to training and teaching actions, structuring the teachers' professional image (or professional *habitus*), especially of those working in public Elementary II schools. Based on Serge Moscovici, Pierre Bourdieu, and Claude Dubar, among others, the text seeks to uncover the teachers' social/professional representations in teacher professionalization. Developed in three phases, the research took place in a public school in Santos/SP, using a questionnaire composed of closed, open, and recall questions (1st phase); holding a discussion group with eight teachers (2nd phase), and interviews with four teachers (3rd phase) as methodological procedures. As partial results, a differentiated space of meanings was configured, problematizing the *professional image*, and the *logic* of resistances and/or conformity and of changes and/or innovation. The teachers' professional representations are, thus, doubly determined, sometimes by an organized structure, or by the possibility of an organized structure that may generate tensions and aspirations for a necessary change process.

Keywords: Social/Professional Representations. Professional Identity. Professional *Habitus*.

I ntrodução

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Tomemos como ponto de partida a afirmação de Moscovici (2003, p. 41), na epígrafe acima, acentuando que as representações são sociais, pois “não são criadas por um indivíduo isoladamente”, e podem dar “oportunidade ao nascimento de novas representações”. Tais pressupostos são importantes para este estudo, na medida em que pretendemos desvelar as representações sociais/profissionais de professores do Ensino Fundamental II (EFII) sobre a sua formação e constituição identitária frente às tensões e pretensões que estruturam o campo da educação.

Para enveredar por este caminho, consideramos necessário destacar, junto com outros autores (POPKEWITZ; LIND, 1998; SACRISTÁN, 1998; GONÇALVES; SILVA, 2001; CAETANO, 2004; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011), que os professores relacionam a sua formação e constituição identitária a aspectos culturais, institucionais, curriculares, de organização do trabalho docente, assim como, às demandas das políticas públicas ou reformas educativas. E tais relações vão reestruturando as representações sociais/profissionais e configurando novos modos de ser e estar na profissão.

Além disso, um outro lado da questão, e que precisa ser indicado, é que há, também, novas exigências/dificuldades que se impõem ao professor, como a diversidade do alunado, em função da própria massificação “democrática” devido à ampliação das vagas, implicando a existência de novas culturas, hábitos e valores na mesma escola. Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 37), “a educação como direito humano se impõe também como direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade”. Alunos e professores apresentam, assim, diferentes formas sociais de comunicação, que influenciam a cultura da escola e afetam a relação pedagógica que ali se instala. O que impregna um novo sentido à “definição da profissionalidade” do professor, no âmbito de uma “cultura pedagógica contraditória”, como afirma Sacristán (1998, p. 117). Cultura esta que traz novos elementos para se pensar questões ligadas à profissionalidade, entendida aqui como o que é específico da ação docente (SACRISTÁN, 1999, p. 65), e à profissionalização, que envolve aspectos mais

ampos de reconhecimento da profissão. Tal compreensão se torna imprescindível para se refletir também sobre as representações profissionais do professor a respeito de sua formação e constituição identitária.

Por outro lado, a diversidade cultural e social do alunado tem trazido, ainda, novas questões para o espaço escolar, como destacam Gonçalves e Silva (2001), e novos desafios, especialmente, para o professor. Nesta direção, Gatti, Barretto e André (2011, p.137) apontam para essa complexidade atual do trabalho docente, que precisa não só compreender o “domínio de conhecimentos disciplinares” e as diferentes “metodologias de ensino”, como também o “desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens” e a “[...] capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas etc.)”. Tal complexidade da ação docente, em especial desse professor do EF II, ganha contornos específicos, como indica o Relatório “Anos Finais do Ensino Fundamental II” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2012), devido à sobrecarga de trabalho, salários exíguos, falta de reconhecimento profissional e uma baixa atratividade da carreira docente, como também enfatizam Gatti et al. (2010).

A par disso tudo, este profissional enfrenta ainda outros desafios: apresenta, muitas vezes, uma formação difusa quanto aos conhecimentos pedagógicos no tratamento dos conteúdos desenvolvidos; assume uma jornada diversificada, ou seja, trabalha, na maioria dos casos, em mais de uma escola; e não consegue, muitas vezes, articular um projeto pedagógico comum e participar de um trabalho coletivo, apesar dos horários especiais e das exigências legais demandarem uma articulação coletiva, como indicam os artigos 12, 13 e 14 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Diante do contexto apresentado, a problematização central deste estudo direciona-se para as seguintes questões: quais são as representações sociais/profissionais que os professores do EF II incorporam, quando traduzem/interpretam a sua imagem profissional (*habitus* profissional), tendo em vista os desafios que se colocam no cotidiano escolar? E em que medida as lógicas impostas pelas políticas públicas e pela cultura escolar, que configuram os percursos formativos e de ação docente, influenciam as representações profissionais desses professores?

Ao tratar dessas questões, o texto, fundamentado em Moscovici (1985, 2003, 2012), Bourdieu (1996, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b) e Dubar (1997), entre outros, tem como objetivo identificar elementos para que se possa refletir sobre a identidade profissional e as representações profissionais que são aí construídas, assim como as lógicas que as

sustentam e que retratam os percursos formativos e de ação docente, estruturando a imagem profissional (o *habitus* profissional) dos professores do EF II.

Com base no exposto, pretendemos, primeiro, traçar um esboço dos fios teóricos, que procuram dar organicidade à argumentação, entrelaçando os conceitos de representação social, identidade social e profissional e representações profissionais, para abordar o conceito de *habitus* profissional. A segunda parte trata do percurso metodológico, descrevendo cada uma das etapas da pesquisa e seus procedimentos metodológicos, fortalecendo, assim, os “mapas de relações”, como diria Moscovici (2012, p. 28). E a terceira anuncia elementos para caracterizar a imagem profissional (ou *habitus* profissional) do professor de EF II e as lógicas das resistências e/ou conformismo e das mudanças e/ou inovação. Por fim, foi possível compreender que, no campo das representações, os discursos dos sujeitos são sempre duplamente determinados.

O campo das representações sociais/profissionais: definindo um mapa de relações

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. (BOURDIEU, 1998b, p. 27)

O mapa das relações e interesses sociais é legível, a cada instante, através das imagens, das informações e das linguagens. (MOSCOVICI, 2012, p. 28)

Ao propor uma análise do campo das representações profissionais, tecendo, de certa forma, uma “estenografia conceitual”, de acordo com Bourdieu, e, ao mesmo tempo, um possível “mapa das relações”, conforme Moscovici, procuramos discutir os conceitos de representação social, identidade social e profissional e representações profissionais, para abordar o conceito de *habitus* profissional. Tais conceitos serão, provisoriamente amarrados (ancorados), como diria Moscovici (2012), em uma teia, ainda que provisória, que possibilitará a compreensão de como se estrutura a imagem profissional (o *habitus* profissional), em especial, do professor de EF II.

Para compreender o conceito de *representação social*, recorreremos a Moscovici (2012, p. 27), quando afirma que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”. Para ele, as representações sociais “possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que nós experimentamos e na qual a maioria de nós se movimenta” (p. 27).

Moscovici (2012, p. 60) explicita, também, que a representação social “[...] é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se coloca no lugar do que é conhecido”, originando, como ele próprio afirma, “[...] uma tensão central em cada representação entre o polo passivo da impressão do objeto – a *figura* – e o polo ativo da escolha do sujeito – a *significação* que lhe dá e da qual o investe” (grifos nossos). E, neste sentido, o autor aponta para “[...] uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido passando pelo representado” (p. 60). O que o leva a afirmar: “No real, a estrutura de cada representação nos parece desdobrada, ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto o retro e o verso de uma folha de papel: a *face figurativa* e a *face simbólica*” (grifos nossos) (p. 60).

Para além desses aspectos, é importante frisar, ainda, o que Moscovici (2012, p. 71) nos diz, quando qualifica uma representação de *social*: “Para qualificar uma representação de social não é mais suficiente definir o *agente* que a produz. [...] Saber ‘quem’ produz esses sistemas é menos instrutivo que saber ‘por que’ foram produzidos” (grifos do autor). E é, nesta direção, que aproximamos o conceito de representação social, em Moscovici (2012), do que pensa Bourdieu (1998b) a este respeito, ao reconhecer que as *representações* são:

[...] enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam, restituir ao mesmo tempo as estruturas objectivas e a relação com estas estruturas, a começar pela pretensão a transformá-las [...], logo de compreender e de prever mais exatamente as potencialidades que ela encerra ou, mais precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjectivistas. (BOURDIEU, 1998b, p. 118)

Nesta direção, Moscovici (2012) e Bourdieu (1998b) concordam que as *representações sociais* definem o que o sujeito enuncia, ao “produzir” ou “restituir” esses “sistemas” ou as “estruturas objetivas” e a “relação” com os mesmos. Entretanto, cada um deles aponta que o mais importante é o que está por detrás do que “o agente produz”, ou seja, saber “o porquê” dessas representações, a “relação” que elas estabelecem e “quais” as “potencialidades/possibilidades” que elas encerram. Bourdieu (1997a, p. 138), ainda afirma que há sempre uma razão para os agentes fazerem o que fazem: “[...] razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios”. O que ambos os autores estão dizendo é que “[...] os agentes não realizam atos gratuitos e desinteressados” (Autor não identificado, 2013, p. 118). São estes, então, os sentidos que pretendemos captar dos

discursos e/ou narrativas dos professores do EF II a respeito de sua própria imagem profissional (*habitus* profissional), ou seja, de sua identidade docente.

Essa compreensão nos faz entender o quanto é importante, também, definir o conceito de *identidade docente*, que está permeado pelo conceito de *identidade social e profissional*. Para Dubar (1997, p. 105), a *identidade* “[...] não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (grifos do autor). A partir dessas palavras, podemos definir que a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e sociais. Reconhece-se, assim, que a construção da identidade é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos.

Nesta perspectiva é preciso assinalar que Dubar (1997, p. 107 e 109) afirma existir dois processos identitários heterogêneos: o *processo relacional*, sistemático, comunicacional (identidade para outro) e o *processo biográfico* (identidade para si). De um lado, o autor denomina de “atos de atribuição” àqueles que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”; isto é, “a identidade para outro”, gerando um “processo relacional”. Estes atos não podem ser analisados fora dos “sistemas de ação”, nos quais o indivíduo se encontra implicado, e resultam “relações de força” e em uma “transação objetiva” entre “identidades atribuídas/propostas” e “identidades assumidas/incorporadas”. De outro, ele chama de “atos de pertença” àqueles que revelam “[...] que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, isto é, ‘a identidade para si’ (grifos do autor)”, tratando, aqui, de uma “transação subjetiva” entre “identidades herdadas” e “identidades visadas”. O que diz respeito à “interiorização ativa”, ou seja, à “incorporação da identidade pelos próprios indivíduos” (p.107). Trata-se, aqui, de um “processo biográfico”.

A *identidade para o outro* e a *identidade para si* são inseparáveis na construção da identidade social, e coexistem de forma complexa: uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas. Marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros) e um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado).

A construção da identidade profissional, ou seja, da identidade docente, neste caso, encontra-se atravessada pelas representações sociais/profissionais, e resulta de um processo de socialização, como vimos, que se dá no âmbito de um “contexto de exercício profissional” (BLIN, 1997, p. 15). Processo este que é caracterizado pelas atribuições do(s) outro(s), pelo modo como o sujeito passa por suas experiências, reage e se adapta a essas

atribuições, constituindo uma *identidade para o outro*; ou pela capacidade que assume na medida em que se autodefine, construindo uma *identidade para si*, com suas reivindicações, sentido de pertencas, qualidades autoatribuídas (SILVA, 2003).

Estamos entendendo, aqui, que este processo de (re) constituição da identidade social e que denominamos, também, de profissional, é, conforme afirma Dubar (1997), um processo transacional: definido pela interação entre transações relacionais (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros) e transações biográficas (consigo próprio), possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades, que são geradas por tensões. Entretanto, cabe aqui explicitar, ainda com o Dubar (1997, p. 224), que a “identidade para si é sempre, parcialmente, virtual: nunca se é o que se faz, nem sequer aquilo que se é no presente”. E, além disso: “O processo identitário auto-alimenta-se da vontade ‘de nunca ser aquele que todos julgam que é’ (grifos do autor) que encontra no acto de formação a sua última confirmação” (p. 225).

Diante disso, consideramos importante, também, compreender as representações profissionais constituídas por meio das “lógicas de conformidade e/ou de confrontação”, que desvendam, a nosso ver, este “caráter estruturante” das identidades profissionais em formação. Para isso, destacamos, junto com Paicheler e Moscovici (1985), a necessidade que temos de entender o significado da palavra *influência* no interior destas lógicas de conformidade e/ou confrontação. Palavra que, para os autores, dá conta destas “realidades diversas, inclusive contraditórias” (p. 176). Segundo eles, o conceito de *influência* denomina “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a mudança (troca)” (p. 176). Afirmam que “existem duas grandes categorias de possíveis respostas à influência: a aceitação e a resistência” (p. 176). E que, nesta direção, é preciso observar que a influência supõe uma “modificação dos indivíduos e dos grupos influenciados” (p. 177).

Importa saber aqui *como* e *por que* os professores do EF II se sentem influenciados ou influenciam seus pares e estudantes, ou seja, “aceitam” ou “resistem” às lógicas que estruturam a realidade do cotidiano escolar, de modo a (re) construírem suas identidades profissionais. O que nos levou a refletir, também, a respeito das palavras de Deschamps e Moliner (2009), quando afirmam que há diferentes níveis de representação e estes “[...] permitem abordar a questão da identidade articulando abordagens intra e interindividuais, ligadas às posições que os indivíduos ocupam na sociedade e em função das crenças partilhadas num espaço social” (p. 80).

Essa relação entre a identidade profissional, que se constrói permanentemente em um processo de formação contínuo, sob as lógicas de conformidade e/ou confrontação dos contextos a que os sujeitos estão ligados, indica, para nós, o quanto é importante, para este

estudo, definir o conceito de *representações profissionais*. Segundo Blin (1997, p. 89), as *representações profissionais* “[...] são definidas como conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”. O que mostra que as representações profissionais são fortemente contextualizadas, ou seja, são específicas de um campo profissional, e se dão por meio de uma “socialização profissional”, conforme aponta Bourdoncle (1993). Nesta mesma linha de pensamento, Silva (2003, p. 86-87) enfatiza que “[...] as representações profissionais podem também ser definidas como representações ligadas ao trabalho ou à função exercida, sendo os meios profissionais geradores de representações específicas”.

Levando em conta essas definições, consideramos importante refletir aqui sobre as três dimensões que integram as representações profissionais, e que foram delineadas por Blin (1997, p. 91): a *funcional*, que diz respeito a “[...] objetos susceptíveis de ser ativados no exercício da atividade profissional”, ou seja, o seu significado na prática; a *contextual*, que se relaciona à “[...] organização do *status* e dos papéis da equipe estabelecida”; assim como “[...] das finalidades da instituição, ideologias e valores”; e a *identitária*, que aborda as “[...] missões, competências, qualidades e motivações” (p. 91). Estes últimos aspectos também são tratados, conforme Silva (2003, p. 90), como “[...] motivações, projetos, competências profissionais, ideal profissional, e colaboram para a construção de um saber profissional; para a orientação das condutas e das práticas profissionais”.

Essas três dimensões das representações profissionais – *funcional*, *contextual* e *identitária* – de certa forma, levam-nos a pensar em um “[...] espaço do que é possível, concebível, nos limites de certo campo” (BOURDIEU, 1996), a fim de compreender o conceito de *habitus profissional*. Tomamos, assim, esse conceito, na mesma concepção de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 183), quando afirmam que “[...] os agentes sociais estão dotados de *habitus*, incorporados aos corpos através das experiências acumuladas: estes sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem levar a cabo atos de conhecimento prático, baseados na identificação e no reconhecimento dos estímulos condicionais e convencionais a que estão dispostos a enfrentar (...), mas dentro dos limites das imposições estruturais dos quais são produto e que os definem”.

Todavia, ao ampliar o conceito de *habitus* para o âmbito profissional, não podemos deixar de destacar, também, a noção de *campo*, que Bourdieu (1997a, p. 50) descreve como um *campo de forças* e como um *campo de lutas*, “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”. E,

também, a noção de *capital*, que, para Bourdieu (1998b, p. 134), “[...] pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido”, representando “[...] um poder sobre um campo [...]” (p. 134). Considerar também que, por meio das “espécies de capital” – econômica, cultural, social, simbólica –, é que se “[...] definem as probabilidades de ganho num campo determinado” (p. 134).

Desse modo, quando tratamos do *habitus profissional*, pretendemos apreender os aspectos expressivos e cognitivos das representações profissionais dos professores de EF II sobre a sua formação e atuação docente, tendo em vista refletir sobre a identidade docente, assim como a respeito das lógicas de “conformidade e/ou confrontação” ou de “conformismo e/ou resistência”, que lhes dão suporte. Mas, também, possibilitar que se compreendam as lógicas das “mudanças e/ou inovação”, que podem, como diria Moscovici (2003, p. 41), dar “[...] oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”. Para nós, essas lógicas possibilitam compreender o “caráter estruturante” das identidades profissionais em formação.

Com efeito, esses conceitos serão levados em conta no processo de organização e análise dos dados, porque permitem, diria Moscovici (2012), estabelecer uma “conversação” com as informações, imagens e atitudes transmitidas pelos sujeitos da pesquisa realizada. E, além disso, contribuem para compreender, como nos ensina Bourdieu (1998b, p. 69), “[...] a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram [...]”. Para traduzir um pouco mais deste “mapa de relações”, descrevemos, a seguir, a trajetória metodológica.

Percursos de investigação para compreender as representações profissionais

Construir o objecto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática [...]; em resumo, trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova *como tal*. (grifos do autor) (BOURDIEU, 1998b, p. 32)

Para entender melhor as escolhas metodológicas que fizeram parte da pesquisa, e assumir uma “postura ativa e sistemática”, recorreremos, mais uma vez, a Bourdieu (1996, 1997a, 1998a, 1998b), quando nos mostra a importância do “pensar relacional” e/ou do “relacionalismo metodológico”, em que: “[...] não é possível dispensar, neste caso menos que em qualquer outro, uma análise da relação entre a lógica da ciência e a lógica da

prática” (BOURDIEU, 1998b, p. 111). Também consideramos fundamental a Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012), tendo em vista sua contribuição no sentido de compreender que os estudos das representações sociais revelam “[...] uma extensão que atinge os domínios essenciais da vida social” (p. 204).

Tínhamos em mente saber quais “esquemas de percepção, ação e apreciação” (BOURDIEU, 1997a) estavam incorporados nestes professores. Por isso, a noção de *habitus* foi fundamental. Por outro lado, era necessário também estar pensando em que se traduziriam estes “esquemas” e quais “dimensões” assumiriam, ou melhor, quais informações, imagens ou campos de representação e atitudes (MOSCOVICI, 2012).

Diante disso, destacamos que, para decidir *o que e como* faríamos, no sentido de definir os núcleos das representações sociais/profissionais dos professores sobre sua imagem profissional (*habitus* profissional), recorreremos à revisão de alguns pontos em Moscovici (2003, p. 211), que reproduzimos aqui: 1º as representações são sociais, porque possuem um aspecto impessoal, pertencem a outras pessoas ou grupos, mas também é representação pessoal; 2º as representações são construídas “como duplo fim de agir e avaliar”; 3º são sujeitas às mesmas regras como outros tipos de ações e avaliações sociais; 4º os *conteúdos mentais* são imperativos mais fortes que *formas cognitivas*; e 5º *o que* as pessoas pensam determinam *como* elas pensam.

Também, foi preciso refletir sobre algumas questões reveladas também por Moscovici (2003, p. 216-218): 1º saber que o *status* dos fenômenos da representação social é o de um *status* simbólico, porque estabelece um vínculo, constrói uma imagem, evoca; 2º saber extrair de uma massa considerável de índices de uma situação social e de sua temporalidade aquilo “que constitui o núcleo semântico” (p.217); 3º examinar o que se repete, “de um lado, sobre o que eles repetem permanentemente - o problema da redução semântica -, e, por outro, sobre o que os motiva e os fundamenta - o problema da redução semântica” (p. 217). Ou seja, “daquelas ‘ideias’ (grifos do autor) que de algum modo possuem o *status* de axiomas, ou princípios organizativos” (p. 217); 4º refletir sobre a “questão de ‘conteúdos de pensamento’ (grifos do autor) que poderiam ser fornecidos pelo social” (p. 217); 5º saber que “esses processos são a ação de sujeitos que agem através de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas próprias representações”, pois “estamos sempre em uma situação de analisar representações de representações” (p. 218). O que implica, segundo Moscovici (2003, p. 218), “[...] metodologicamente falando, compreender como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social”; 6º compreender, enfim, como afirma o autor, que “[...] toda a representação social

desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas – *ancorando* significados, *estabilizando* ou *desestabilizando* as situações evocadas - outras propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando *identidades e equilíbrios coletivos* (grifos do autor)” (p. 218). [Não se trata de citação textual, mas de trechos selecionados]

Com Bourdieu (1997b, p. 694), foi preciso rever, como ele próprio nos diz, a “relação de pesquisa” como “[...] uma *relação social* (grifos do autor) que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar sobre os resultados obtidos)”. E, sobretudo, usar, de acordo com o autor, a “[...] reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico” (grifos do autor) (p. 694). No caso, seria como afirma o autor: “[...] fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas” (p.694). Nesta direção, buscou-se seguir duas das perspectivas desenvolvidas por ele: “reduzir no máximo a violência simbólica”, que se pode exercer na posição de pesquisador, tendo em vista os instrumentos a serem utilizados; e “instaurar uma relação de escuta ativa e metódica” (p. 695).

Ainda, conforme afirma Bourdieu (1997b, p. 700), procurar seguir uma “compreensão genérica e genética”, fazendo com que “a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, sobretudo, na problemática proposta”. Era preciso compreender, em especial, nas entrevistas e nos grupos de discussão realizados, a “análise da conversação”, quando se possibilita ler “[...] nos discursos não somente a estrutura conjuntural da interação como mercado, mas também as estruturas invisíveis que o organizam, isto é, neste caso particular, a estrutura do espaço social” da Escola, onde se inscrevem os sujeitos dessa pesquisa.

Com este arcabouço teórico-metodológico, a investigação se desenvolveu em uma Escola, que apresenta um dos melhores Ideb (índice de desenvolvimento da educação básica) do município e se localiza na zona leste de Santos/SP, em um bairro de classe média, com acesso a condições de lazer e cultura diversificadas. Esta escola conta com um total de 541 alunos, dos quais, 288 estão no EF II; e possui laboratório de informática, biblioteca, sala de recursos com atendimento educacional especializado, laboratório de ciências, quadra coberta e anfiteatro. O EF II funciona no período da tarde, com um total de 9 turmas: 4 de 30 alunos; 4 de 35 alunos e uma turma de 28 alunos. A pesquisa foi desenvolvida em três fases. Do total de 28 professores, somente 25 deles participaram da primeira fase, em que foi aplicado um questionário, durante uma reunião pedagógica de HTPC (Hora de Tempo Pedagógico Coletivo). Na segunda, foi realizado um Grupo de

Discussão com oito (8) professores, que lecionam diferentes disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Informática). E, na terceira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro desses professores.

É possível mencionar que, dos vinte e cinco (25) professores, dezenove (19) estão na escola há mais de 8 anos, apresentando uma experiência docente de 8 a 12 anos de magistério. Ao todo são 21 mulheres e 4 homens, que participaram da primeira fase da pesquisa. Na segunda, dos oito (8) professores, seis (6) eram mulheres e dois (2) homens. E na terceira, só quatro (4) professoras puderam participar. Trata-se de uma amostragem de conveniência, em que os professores, que se dispuseram a colaborar, fizeram parte das diferentes fases de pesquisa descritas anteriormente.

Tomamos a decisão de optar, logo na 1ª fase, pelo uso do questionário, porque levamos em conta os aspectos assinalados por Vergès (2005), quando revela que o questionário seria uma forma de descrever melhor as representações sociais, quando se procura “[...] situar cada objeto de representação e cada tema abordado em relação às hipóteses teóricas definidas” (p. 202). Neste sentido, utilizamos um *questionário* composto por questões fechadas (13), abertas (2) e de evocação. As questões fechadas abordaram dados sobre dois eixos referentes: 1º à *caracterização da identidade profissional*, destacando os seguintes aspectos: a identificação dos professores do EF II; a formação inicial e/ou continuada; o envolvimento com associações de trabalho e de pesquisa; os meios utilizados para atualização (pessoal, profissional, incluindo-se, aí, a pedagógica); as relações com a Escola e o vínculo com outras instituições de ensino ou trabalho em outra área; se há (ou não) influência das políticas públicas, da cultura escolar e/ou da gestão; e como faz uso do tempo para organizar as suas atividades pedagógicas; 2º o *percurso de formação*, colocando o foco: na trajetória de formação, no tipo de formação e no tipo de saberes, que mais os influenciaram na (re) constituição identitária. Dentre as questões abertas, destacam-se: 1º quais são as necessidades/expectativas em relação à formação e à atuação docente?; e 2º quais os desafios enfrentados na atuação docente, tendo em vista o cotidiano escolar e a sala de aula?

Juntamente com essa caracterização, foi aplicado um teste de livre evocação, que se iniciou com as seguintes palavras: *educação, formação e identidade docente*. Outras palavras foram acrescentadas, tais como: *políticas educativas, cultura escolar e prática profissional*. Fizemos uma análise das formas como essas palavras eram agrupadas, bem como da frequência e sucessão com que essas surgiam. Feito isso, também, solicitamos que os professores do EF II dessem títulos aos agrupamentos feitos por eles anteriormente, justificando-os. Os resultados do questionário e das palavras de evocação não serão aqui

apresentados da forma como foram desenvolvidos, porque fazem parte de uma outra etapa da pesquisa. Entretanto, traremos algumas das reflexões/interpretações sobre o que nos interessa, tendo em vista a análise a respeito da imagem e/ou do *habitus* profissional.

Na 2ª fase, escolhemos desenvolver um *grupo de discussão*, pois, conforme Weller (2006, p. 247), tal grupo representa “[...] um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”. Este procedimento foi desenvolvido com oito (8) professores das disciplinas já mencionadas, e trouxe, como aponta Moscovici (2003, p. 210), “[...] uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (grifo do autor).

Tendo em vista essas colocações, pretendíamos com o *grupo de discussão* obter, como aponta Weller (2006, p. 251), uma “interpretação formulada”, compreendendo as seguintes etapas, aqui alteradas conforme o tratamento dado à pesquisa: a) divisão da entrevista por *temas*: iniciando por questões de *aquecimento* em torno das necessidades formativas do percurso profissional do professor do EF II; b) seleção das passagens centrais ou *metáforas de foco*: questões *centrais* sobre o tipo de formação, tipos de saberes e condições de trabalho docente, que desenvolvem o processo de formação e a (re) constituição identitária; c) *reconstrução da estrutura temática*: apresentando questões de *encerramento*, a fim de conhecer quais os elementos representacionais que orientam a imagem profissional (*habitus* profissional), e o que falta para que se tenha uma formação para mudança, tendo em vista a lógica das reformas e/ou das inovações.

A terceira e última fase tem a ver com a realização de *entrevistas* com quatro professoras do EF II. É importante ressaltar que esta etapa se beneficiou das anteriores, dos indicadores e dos conceitos que foram possíveis identificar. As entrevistas, realizadas com quatro professoras (Português, Matemática, Artes e História) permitiriam, também, compreender, mais uma vez, que “[...] o que as pessoas pensam determinam como elas pensam” (grifos nossos) (MOSCOVICI, 2003, p. 211).

O roteiro de entrevista foi composto de três eixos, que adensaram os resultados encontrados anteriormente. Dentre eles, citamos: 1º *a identidade profissional* - identificando os dados pessoais e familiares, os fatos marcantes, tais como: razões para a escolha profissional; motivações para o magistério; necessidades e perspectivas em relação ao trabalho docente; desafios frente às reformas educativas e as ações docentes; 2º os *percursos de formação*: colocando acento nas influências que o professor de EF II teve durante seu percurso formativo, descrevendo fatos marcantes (modelos e/ou tendências pedagógicas; tipos de saberes desenvolvidos; experiências no estágio

supervisionado); e 3º as *trajetórias profissionais*: definindo quais as fases de seu desenvolvimento profissional que consideram mais importantes; quais os momentos de ruptura em suas trajetórias; as relações com a Escola e/ou os vínculos com outras instituições; como tem planejado as suas atividades de professor; como organiza o seu trabalho docente; enfim, como se vê enquanto professor da escola pública.

Todos esses ângulos foram traduzidos em um novo “mapa de relações”, mas sem esquecer, como nos ensina Bourdieu (1998b, p. 118), “[...] que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou *inexistir* o que existe” (grifo do autor). Nesta direção, então, é preciso, conforme Moscovici (2012), “ancorar” os dados e, assim, como Bourdieu (1998b, p. 32), “interrogá-los *sistematicamente*” (grifos do autor), a fim de identificar elementos representacionais que configurem as tensões e pretensões que envolvem a identidade docente, mais propriamente, a imagem ou *habitus* profissional dos professores de EF II como indicado a seguir.

Da análise e dos resultados da pesquisa: elementos representacionais em jogo

Como eles enxergam o professor? Enxergam de um modo, uma maneira muito diferente daquele que eu enxergava, quando era aluna, tal como eles são agora. Para mim, tem sido assim: temos a pretensão de fazer a ponte com o social e o psicológico, pois estamos sempre ajudando esses nossos alunos a se encontrarem, não só no nível subjetivo, mas social. (Profa. de História, Grupo de Discussão)

A fala da Professora de História indica uma imagem, que está relacionada à sua pretensão de “fazer a ponte com o social e o psicológico”, apesar de os alunos a enxergarem de um outro “modo”. Se pensarmos como Moscovici (2012, p. 29), trata-se de “uma fala bem feita para ser ouvida, trocada e fixada na prosa do mundo”. Mas será isso mesmo? Entretanto, conforme o próprio Moscovici (2012, p. 29) alerta: “O sentido das palavras muda, assim como o uso e a frequência; as regras mudam de gramática e os conteúdos adquirem outra forma”. Neste caso, diria Bourdieu (1996, p. 290):

A confrontação de toda uma vida entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o “posto” e a necessidade de se habituar ao “posto”, com os ajustamentos sucessivos que tendem a reconduzir os indivíduos deslocados ao seu “lugar natural”, ao fim de uma série de chamadas à ordem, explica a correspondência que se observa regularmente, por mais longe que se leve a análise, entre as posições e as propriedades de seus ocupantes.

O que se percebe dessa primeira imagem é, de fato, uma confrontação de como a professora se enxerga hoje como uma profissional e enxergava seus professores como aluna, e de suas pretensões, apesar de tudo. O que traduz, conforme Bourdieu (1996, 290), “[...] a ilusão de ausência de toda determinação social”. Ou seja, é preciso “construir o posto” e se “habituar” a ele. Com isso, reafirma o que nos diz Moscovici (2012, p. 29): “[...] as regras mudam de gramática e os conteúdos adquirem outra forma”.

Em relação à imagem profissional, que está em “confrontação” entre as “posições” e as “disposições”, analisaremos as representações profissionais dos professores do EF II, fortalecendo, de certa forma, a categorização já exposta (BLIN, 1997; SILVA, 2003). Aqui, faremos algumas aproximações, expondo, assim, a *função* (papel) do professor do EF II (dimensão funcional); o *grau de implicação e/ou pertença social* que tem em relação ao contexto e/ou *campo profissional/institucional* (dimensão contextual); e, enfim, a *identidade profissional* (dimensão identitária), que assume, tendo em vista a tomada de posição e atitude frente aos desafios do cotidiano escolar e da profissão como um todo.

Mas a questão que precede a esta “amarração” é: como, então, a noção de *habitus profissional* pode, como “proposição”, “encerrar” esta “ligação” entre os elementos anteriormente mencionados, expondo-os e compondo-os como um “corpo estruturado”? Neste sentido, consideramos que estas três dimensões, juntas, poderiam traduzir o *habitus profissional*, explicitando, assim, como as representações profissionais dos professores de EF II se constituem. Conforme Bourdieu (1997a, p. 144), este *habitus profissional* seria: “[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo”. No caso, o campo é o das relações profissionais dos docentes em questão.

Cumprido, neste momento, analisar cada uma dessas dimensões, de forma a verificar se se trata, efetivamente, de representações profissionais, e se, de fato, conseguimos situá-las para compreender a imagem profissional (*habitus profissional*) que se constrói, quando se deseja compreender a identidade profissional do docente do EF II.

• **A função do professor (dimensão funcional)**

Sem perder de vista as limitações destes elementos de análise por conta da fragmentação das informações obtidas, foi possível redimensionar a *função do professor* em, pelo menos, três categorias de análise, conforme diria Bardin (2007): as pretensões (ou proposições) quanto à função docente; a tarefa de transformação social; e as possibilidades de estratégias e/ou metodologias de intervenção na realidade.

Quanto à primeira categoria de análise - *pretensões (ou proposições) do docente sobre a sua função* -, observamos, tanto nas entrevistas quanto nos grupos de discussão, algumas propostas básicas, que consideram como função (ou papel): implicar os alunos em experiências com o conhecimento, que façam sentido para eles; ou seja, que tenham significado para a vida e para a própria realidade como é o caso das seguintes falas:

Penso que a função mais significativa e a que dá sentido ao nosso trabalho é, sobretudo, propor experiências que façam os estudantes pensarem na sua própria aprendizagem, ou seja, gostar de aprender. E a minha pretensão como professora é sempre esta: propor atividades interessantes e que o meu aluno possa resolver tudo e fazer ligações com o que vê na realidade. (Profa. de Português, Entrevista)

Acho que o professor precisa, mais que urgente, implicar seus alunos no processo de reflexão e valorização do que está aprendendo, do conhecimento que ele irá levar para a vida. E isso precisa ter sentido para ele, ser significativo. E o nosso papel é este: envolver os alunos com o conhecimento, para, se possível, entender o mundo e quem sabe mudar um pouco a própria realidade. (Prof. Ciências, Grupo de Discussão)

Estas pretensões/proposições são criadas, como afirma Bourdieu (1997a), pelo “*habitus* do sentido do jogo” de ser professor. Segundo este autor:

Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo. Como pode ele antecipar o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanentes do jogo no campo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo. (BOURDIEU, 1997a, p. 144)

Com isso, podemos inferir que os professores apresentam o “sentido do jogo”, pois assumem o “senso histórico” deste jogo e se “incorporam” a ele, na medida em que esperam fazer com que seus alunos valorizem o processo de aprendizagem e, sobretudo, de reflexão e de valorização do conhecimento que está em jogo.

Para Moscovici (2012, p. 32), os depoimentos dos docentes poderiam estar traduzindo as “duas funções” relacionadas às representações, pois: 1º “elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”; e 2º são “prescritivas”, porque “[...] elas se impõem sobre nós como uma força irresistível” (p. 36). Neste caso, os professores dizem, mais ou menos, as mesmas coisas, quando se pergunta sobre a sua *função* como docente: “dar sentido ao trabalho”, “propor experiências significativas”, “valorizar a reflexão e o conhecimento”, “ser a ponte entre o subjetivo e o social”, entre outros aspectos. O que significa, conforme o autor, que “[...] uma explicação estará pronta” (p. 37).

A *segunda* categoria da função docente é quando os professores acreditam em *sua tarefa de transformação social*, apesar de ter consciência de que pouco podem fazer, como observamos na fala da Professora de Matemática durante a entrevista:

Vejo que a transformação do mundo está em 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!

Diante dessa fala, é preciso lembrar de que os professores que “lutam por objetivos definidos podem estar possuídos por esses objetivos”, como afirma Bourdieu (1997a, p. 146). O que percebemos é que, ao incorporarem estes “objetivos”, acabam, também, dando sentido para sua própria identidade profissional. Fazem dos projetos de vida, seus próprios trajetos. Ao mesmo tempo, que transformam seus trajetos em projetos.

E a *terceira* categoria diz respeito às possibilidades que os professores têm para traçarem *estratégias/metodologias de intervenção na realidade*, entendendo que a finalidade de sua ação docente é para mudá-la, tal como aparece nas falas a seguir:

Quando planejo uma aula, penso sempre na possibilidade deste aluno intervir na realidade para melhorá-la. E, neste sentido, procuro selecionar algumas estratégias para que eles possam pensar nestas formas de intervenção. Entre elas, tento possibilitar que haja um trabalho cooperativo entre os alunos; procuro que eles adotem posturas integradoras e interdisciplinares no encaminhamento dos problemas propostos e reflitam sobre os problemas da realidade, a relação com a Escola e com a comunidade, entre outros aspectos. (Profa. de História, Entrevista)

A primeira coisa que faço, quando encontro meus alunos, é saber um pouco sobre as suas necessidades e problemas, e, a partir daí, replanejo as atividades de sala de aula. Reinvento estratégias de modo a pensar caminhos novos de intervenção na realidade, de formação destes alunos. (Profa. de Geografia, Questionário)

Do que foi possível apreender dos dados coletados, tanto nos questionários, quanto nos grupos de discussão e/ou entrevistas, os professores consideraram ainda como “funções”: a possibilidade de “reinventar estratégias que possam facilitar a aprendizagem dos alunos”; 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”. Aspectos estes que reforçam o segundo elemento representacional assinalado a seguir.

• **O grau de implicação e/ou pertença social: contexto de formação e atuação docente (dimensão contextual)**

Ao lado da função do professor, também destacamos o grau de implicação e/ou pertença social no contexto da sala de aula e/ou da escola, pois este elemento nos ajuda a compreender um pouco mais a respeito da imagem profissional deste professor do EF II. Segundo Blin (1997, p. 91), a dimensão contextual se caracteriza, no âmbito organizacional, por questões que envolvem “[...] o *status* e os papéis estabelecidos pelo grupo”; e na esfera institucional, compreende “[...] as finalidades, as ideologias e os valores”. Silva (2003, p. 90) sintetiza que a dimensão contextual é aquela relacionada à “[...] organização, instituição, papéis, ideologias e actividades”.

Nem todos estes aspectos estão presentes nas falas dos professores pesquisados, mas foi possível selecionar alguns, que traduzem um pouco da implicação ou pertença destes professores no contexto escolar. Senão vejamos:

Eu acho que é com envolvimento, mostrando a nossa responsabilidade que nos implicamos com os alunos, outros professores e na escola onde trabalhamos, fazendo dela um contexto de ação e de formação. (Profa. de Artes, Grupo de Discussão)
Nunca encontrei na escola, nem por parte dos alunos, outros professores e/ou coordenação, resistências explícitas ou negações em relação ao que desenvolvo. Mas, às vezes, sinto necessidade de um maior diálogo, pois faltam tempo e espaço... (Prof. de Educação Física, Questionário)

Quando perguntamos aos nossos interlocutores como era o contexto de trabalho, qual era o “grau de implicação” que eles tinham com a escola, estávamos pensando em um modo de apreender o que Bourdieu (1996, 1997a, 1997b) denomina de “espaço de relações”: espaço social, em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de *campos sociais*, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*. Tínhamos, então, a intenção de compreender as crenças que dão sentido a este espaço de relações.

Para analisar as diferentes “representações” que obtivemos, especialmente, no grupo de discussão e nas entrevistas realizadas, a respeito da “implicação e/ou da pertença social”, pensamos em Bourdieu (1998b, p. 129), quando afirma que, para o sujeito se implicar e/ou participar da realidade, é preciso que apreenda o princípio que a define e vivencie os jogos que a constituem, “[...] com os objetos, as regras ou as regularidades que lhe são próprios, os bloqueios específicos que nele se engendram e os interesses que com ele se satisfazem” (BOURDIEU, 1994, p. 21).

Observamos, assim, que quando os professores se acham implicados com a escola e seus alunos, suas falas acentuam, pelo menos, duas categorias de análise, que estão

diluídas nas representações. A *primeira* delas tem a ver com o *contexto de trabalho* e seus efeitos e/ou influências sobre a atuação docente; e a *segunda* gira em torno da *gestão e suas implicações* com as políticas sociais, culturais e de formação de professores e estudantes (intenções, ações e interações de trabalho).

A respeito da primeira categoria – o *contexto de trabalho e seus efeitos e/ou influências sobre a atuação docente* –, as falas dos sujeitos pesquisados, apesar de mencionar alguns conflitos, revelam as tomadas de posição frente às diferentes situações, que vão vivificando as noções de “pertença social” e de “implicação”, que, algumas vezes, podem ser traduzidas como projetos de ação para a melhoria da Escola e da formação de seu corpo docente e discente. Vejamos alguns exemplos que ilustram este aspecto:

Nós temos uma tendência quase natural para analisar a situação que vivenciamos e que nos trouxe algum problema, em alguma reunião que solicitamos ou que a coordenação nos solicita, e, às vezes, com o grupo de professores. Sei que é, neste momento, que me convenço que tenho saídas, porque não estou sozinha. Há, efetivamente, um apoio, um trabalho coletivo... (Profa. de Português, Grupo de Discussão)

Gosto da Escola. Gosto dos alunos, mas, às vezes, tenho uma sensação que estou lutando sozinha... Vivo, muitas vezes, uma situação de conflito. Mas quando estou assim, penso logo nos projetos que estou ou pretendo desenvolver, e tomo o rumo novamente. (Profa. de Informática, Grupo de Discussão)

Essas falas retratam um pouco como os professores se implicam com o contexto de trabalho e/ou de exercício profissional (BLIN, 1997). O que percebemos é que, no fundo, existe uma confrontação e acomodação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o “posto” e a necessidade de se habituar ao “posto”, conforme já mencionado por Bourdieu (1996, p. 303).

Na perspectiva de compreender o *modo* como estes professores se *implicam* e vivificam (ou não) o sentimento de *pertença social*, tomamos emprestado o pensamento de Doise e Moscovici (1985), quando analisam as decisões em grupo e seus *efeitos de normalização* e de *polarização*, implicando (ou não) os sujeitos em questão. Para os autores, o “grau de implicação” dos sujeitos nas decisões e ações no interior de um grupo, e, aqui, no interior de uma escola, varia de acordo com a intervenção da autoridade e da hierarquia que existem. É preciso verificar, então, se o que prevalece diz respeito ao ponto de vista da maioria, que traduz o *efeito da normalização*: definindo normas para todos e “conservando o *status quo*” (p.266). Ou se a tendência do grupo (e da escola, no caso) tende a “tomar uma posição que inclua o ponto de vista dos indivíduos mais desviados” (p.266), dando-se “um maior peso às opiniões e aos juízos minoritários” (p.266), gerando, assim, o *efeito da polarização*.

Partimos, também, da ideia de Doise e Moscovici (1985), quando enunciam que “[...] o conflito é menor quando o grupo é mais formal, quando existe uma autoridade ou uma maioria determinada” (p.267). Neste caso, “[...] as pessoas se acham pouco implicadas e seus juízos e opiniões têm menor importância para elas” (p. 267). Por outro lado, o conflito é maior quando os indivíduos defendem mais seus pontos de vista (suas opiniões e juízos) nos grupos menos formais e “na medida em que se sentem mais implicados”; e tudo isso tem “uma maior importância para eles” (p.267).

Essas questões foram um pouco mais esclarecidas, quando passamos a perguntar sobre a *gestão da escola e suas implicações com as políticas educativas, culturais e de atuação dos professores (intenções, ações e interações de trabalho)*, que consideramos como a *segunda* categoria de análise.

Os dados possibilitaram observar que a maioria dos professores reforça o *efeito de normalização* na escola, por conta do modo como a coordenação e/ou a direção desenvolve as interações de trabalho e da aceitação por parte desses professores. Vejamos o que dizem a respeito da gestão da escola e de sua atuação junto a eles, neste pequeno trecho, contendo falas dos professores no âmbito do grupo de discussão:

Tudo que é “novo”, em especial, as “n” reformas que são a cada dia impostas para a Escola, professores e alunos, tenho a dizer que a coordenação e a direção providenciam logo reuniões pedagógicas, que são realizadas no HTPC, para nos informarem sobre tudo isso. É uma pena que essas políticas são impositivas, e nós, professores, estamos cansados desse blá-blá-blá, como nos diz Paulo Freire. E temos que “engolir” se quisermos continuar no nosso pedaço. Por exemplo: ontem foi a questão do “bônus”, tendo em vista os resultados do Ideb; e, hoje, é a Base Nacional Comum Curricular. E nós continuamos a “engolir” tudo isso... Não nos pedem opiniões a respeito. (Profa. História)

Não tiro a sua razão, mas considero, também, que a coordenação e a direção são muito dispostas, sempre tentando nos integrar. Lógico, que ainda temos pequenos problemas, na questão da integração, do coletivo, mas quem não os tem? Problemas que são até culturais e modelados pela cultura da escola, da comunidade que nos rodeia, e pelo jeito de nossos alunos. Tudo isso vão nos marcando como professores. (Prof. de Ciências)

Na verdade, eu gostaria de dizer, ainda, que tanto a direção quanto a coordenação apresentam, todo ano, principalmente, no início do ano e/ou de cada semestre letivo, o Projeto Político Pedagógico da Escola/PPC, envolvendo professores, funcionários e alunos, as formas de avaliação e “n” indicadores. Penso que isso é uma forma de nos implicarem na gestão que estão desenvolvendo. Pelo menos, me sinto implicada nestas questões. Mas, é lógico, como os demais colegas disseram, há muita coisa a se fazer, não é mesmo? (Profa. Geografia)

Essas falas reforçam, de certa maneira, o “efeito de normalização” que a escola imprime em seu corpo docente por meio da gestão (coordenadores/diretores). E o quanto influenciam os *modos de ser* desses professores. Relembrando, mais uma vez, o que nos dizem Paicheler e Moscovici (1985, p. 176), que existem duas grandes categorias de

possíveis respostas à influência: a aceitação e a resistência. O que percebemos, nestas “representações” é uma “aceitação” dos professores das “normas” e/ou “regras”, que estão no interior deste “jogo”. O que significa que, apesar dos problemas, que eles não os negam, esperam desenvolver, por exemplo, um trabalho docente mais integrado, na perspectiva de interação com as intenções e ações propostas pela gestão escolar.

Se quiséssemos analisar essas falas sob a perspectiva da “atitude” dos sujeitos em questão, é preciso recordar dos “tipos de conformidade” que os professores podem assumir frente à instituição. Neste sentido, consideramos importante sintetizar as ideias de Kelman (*apud* PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p.177), que diferencia três tipos de conformidade: a *interiorização*, quando os sujeitos assimilam os valores e as condutas dos demais indivíduos ou grupos, o que faz com que o sistema de valores ou o comportamento adotado sejam muito resistentes à mudança; a *identificação*, quando se adota o comportamento, as atitudes e as opiniões daquelas pessoas que o sujeito gosta ou quer com elas parecer; 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.

Há, nas falas, uma aproximação com a “interiorização”, na medida em que os professores se sujeitam aos sistemas de valores da instituição e se conformam a ele, a tal ponto, que não percebem que se tornam objeto desta influência. Há, também, uma certa “identificação” de alguns com as pretensões da escola em questão. Mas, ao mesmo tempo, existe uma “conformidade simulada”, pois, na aparência, os indivíduos ou grupos se submetem a fim de evitar repressão e/ou desagrvos, continuando, na “ilusão” de que tudo está bem e/ou terá logo solução. Segundo Bourdieu (1997a, p. 139), a noção de ilusão (*illusio*), “[...] palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo)”, reforça o sentido de querer, apesar de tudo, permanecer no “jogo”. Para nós, este aspecto foi acentuando as *tomadas de posição*, segundo Bourdieu (1996, 1997a), e/ou a *atitude*, conforme Moscovici (2012), assumidas pelos professores do EF II, que demonstram o quanto pertencem à Escola. O que significa que ocupam uma posição na estrutura da distribuição do capital simbólico específico, dispondo, assim, de certa autonomia para tomar algumas decisões enquanto identidades profissionais.

• A Identidade Profissional (dimensão identitária)

O que entendemos, então, como identidade profissional? E por que ela integra uma das dimensões para que compreendamos o significado de *habitus* profissional?

Trataremos dessas duas questões, tendo como pano de fundo alguns princípios organizadores das teorias moscoviana e bourdieusiana. Em Moscovici (2012),

procuramos compreender esta dimensão identitária, como se ela se estruturasse na dimensão da “atitude”, que, como revela o autor, é a mais duradoura das dimensões presentes nas representações. Neste sentido, buscamos entender, com base nos elementos anteriores - a *função do professor* e o *grau de implicação e pertença social* - como a *identidade profissional* se estrutura. E com Bourdieu (1998b), buscamos entender que a luta pela identidade passa pelo “[...] poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de ‘di-visão’ que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo” (grifo nosso) (p.113). Ou seja, possuímos uma identidade, porque nos compreendemos na “lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente” (p.129).

Também, para esta análise, aproveitamos, como mencionado, o pensamento de Dubar (1997), quando afirma que a construção da identidade se traduz por um processo de transações objetivas e subjetivas. As primeiras procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro, predominando a “atribuição”; as segundas variam de acordo com cada indivíduo, com suas necessidades de manterem as identificações anteriores – as “identidades herdadas” – e o desejo de construírem para si novas identidades – as “identidades visadas”. O que está aqui, em jogo, é perceber como se dá “o caráter estruturante da transação objetiva pela construção das identidades virtuais (“para outro”), no seio do processo relacional”, tal como nos diz Dubar (1997, p. 117).

Nesta perspectiva, consideramos importante, ainda, compreender as representações sociais/profissionais constituídas por meio das “lógicas de conformidade e/ou de confrontação” que desvendam, a nosso ver, este “caráter estruturante” das identidades sociais e/ou profissionais.

É necessário assinalar, ainda, que tomamos o conceito de *identidade profissional* como uma das instâncias da identidade social, pois, de acordo com Blin (1997, p. 182), “a noção de identidade profissional se refere às interações resultantes entre indivíduos como atores, grupos profissionais e o contexto profissional”. Ou seja, a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída de acordo com os contextos profissionais, e diz respeito, segundo Silva (2003, p. 90), “[...] às motivações, projetos, competências profissionais, ideal profissional, e colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais”.

Com essas observações e de acordo com os dados coletados, foi possível identificar, nesta dimensão, pelo menos, duas categorias de análise, que nos ajudam a compreender como a identidade profissional se estrutura e como pode orientar condutas, saberes e

práticas profissionais. São elas: o *grau de entendimento e de domínio das ações docentes* (orientando saberes e práticas profissionais) e o *grau de compreensão das lógicas de conformidade e/ou de confrontação* (influenciando a atitude do professor frente aos desafios do cotidiano e ao processo de profissionalização docente).

Explicitando melhor: quando os professores falaram a respeito de sua identidade profissional, para além de contar um pouco sobre o percurso de formação e suas trajetórias profissionais (“identidade herdada”), colocaram o acento em duas questões: 1º consideraram que quanto mais compreendiam e dominavam as suas ações docentes, traduzidas pelos saberes e pelas práticas desenvolvidas, mais compreendiam a própria identidade profissional; 2º levaram em conta, também, que não era suficiente só ter o domínio dos saberes e das práticas, mas precisavam, sobretudo, lidar com as situações cotidianas, que, muitas vezes, se enquadravam em uma outra lógica: aquela imposta pelas relações interpessoais e/ou institucionais (voltavam-se, então, para pensar em como construir a “identidade visada”).

Considerando esses aspectos mencionados anteriormente, e, para enfrentarmos a análise dessa primeira categoria denominada - o *grau de entendimento e de domínio da prática docente* (orientando saberes e práticas profissionais), buscamos explicitar, primeiro, as quatro funções das representações profissionais, que, segundo Blin (1997, p. 94):

- participam, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional: este saber, diferente do saber científico e do saber do senso comum, é produzido no contexto da atividade profissional e capacita os atores a entender e agir na realidade de acordo com um princípio de economia cognitiva [...].
- definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais [...]. Mas no interior de um mesmo campo profissional, marcam também as identidades, as ideologias, os territórios e participam dos jogos e das questões institucionais.
- orientam as condutas e guiam as práticas profissionais [...]. Elas intervêm diretamente na definição da finalidade da situação profissional, orientando a escolha de procedimentos metodológicos para efetuar uma tarefa. Ao refletir sobre as normas e essas regras do contexto de trabalho [...] as representações profissionais são prescritivas das práticas instituídas, mas também das instituintes.
- permitem, *a posteriori*, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais [...], elas explicam e legitimam, para o indivíduo, suas posições e suas “rotinas” (grifos do autor). Essas representações, através da comunicação profissional, reforçam as pertencças grupais, ao mesmo tempo, que mantêm as distâncias sociais entre os diferentes grupos do setor.

Pensamos que essas quatro funções das representações profissionais, de certa forma, reforçam o que os professores destacaram como a compreensão e domínio de suas ações/práticas docentes. Vejamos, então, o que dizem:

Na verdade, penso que a identidade profissional se revela à medida que posso ter um conjunto de saberes específicos da minha área de conhecimento, saberes pedagógicos, saber como irei passá-los para os alunos, e, sobretudo, um bom relacionamento interpessoal. Muitas vezes, as coisas não vão bem por conta destas relações interpessoais... (Profa. de Matemática, Entrevista)

Nas minhas aulas, tem muita questão de análise e eu dou mais peso é quando o aluno participa, quando o aluno para e faz uma pergunta. Eu, às vezes, até paro e mudo o assunto em função do interesse da classe. Então, às vezes, eu planejo, sei que tenho um currículo a cumprir, sei que algumas disciplinas são básicas, mas sempre que possível, quando ocorre uma situação dessas, eu mudo um pouco o rumo para tentar discutir em cima da pergunta feita. Para mim, isso seria o tipo de formação que pretendo seguir com meus alunos. (Profa. de Português, Entrevista)

Para um professor de qualquer disciplina, é importante saber educar, se posicionar como educador e colocar a Educação, o educativo, o formativo, sempre na frente da instrução. (Prof. de Ciências, Grupo de Discussão)

O que é mais difícil, quando penso em minha identidade de professor, é saber jogar o “jogo” de minha rotina de trabalho e tomar minhas decisões. Digo que isso não é fácil, porque muitas vezes não depende de mim, depende de todo um clima, até da escola. (Prof. de Educação Física, Grupo de Discussão)

Se tomarmos Bourdieu (1998b), a fim de analisarmos as falas dos professores, podemos perceber o quanto estes e outros “realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo” (p. 113). Notamos, assim, um certo consenso com todos os elementos representacionais já apontados: a questão que envolve os tipos de saberes, o tipo de formação que pretendem passar para os alunos e como lidam com o contexto de trabalho em suas rotinas.

Agora se nos aproximarmos de Paicheler e Moscovici (1985), para fundamentar um pouco mais esta análise, observamos que os professores em suas falas se “conformam” com sua identidade profissional. Neste caso, é importante saber quais lógicas estão por detrás das atitudes dos professores e *influenciam* a sua atuação e (re) constituição identitária. E isso tem a ver com o *grau de compreensão das lógicas de conformidade e/ou de confrontação*, que consideramos, aqui, como a segunda categoria de análise.

Para analisar essa categoria, recorreremos, mais uma vez, a Paicheler e Moscovici (1985), que afirmam existir “duas grandes categorias de respostas possíveis à influência: aceitação e resistência” (p.176). Pensamos, neste sentido, que é por conta destas duas lógicas – conformismo (aceitação) e confrontação (resistência) – que as identidades profissionais vão se configurando, para além, portanto, do domínio dos saberes e/ou das práticas profissionais. A seguir, algumas falas a este respeito:

Acho que a coisa mais difícil de enfrentamento nos tempos de hoje é fazer com que o aluno entenda a importância do conteúdo que queremos trabalhar. Existe, às vezes, uma resistência ao tipo de conhecimento que queremos transmitir. E isso acaba nos cansando, nos desestimulando. Mas, no fundo, acabo me desligando destas coisas,

porque o outro dia é um novo dia. E tem que ser diferente: é nisso que acredito. (Profa. de Artes, Entrevista)

Um problema sério é quando se exige alguma coisa que não estava na minha meta, tanto por parte dos alunos, quanto da própria escola. Resisto, mas acabo me conformando, porque preciso trabalhar e gosto do que faço. (Profa. Informática, Grupo de Discussão)

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. (Prof. de Educação Física, Grupo de Discussão)

Estou um pouco cansada de ser professora. Todo dia tem problemas: com o aluno, que não quer aprender; com a família, que não está nem aí; com a gestão, que vem com uma quantidade enorme de papelada para preencher, e, quando não é isso, vem “enrolar” com o que temos que fazer para que se consiga um Ideb melhor; até com problemas de violência no interior da escola, ainda que esta escola é uma das melhores. Está difícil! Aí, a coordenação vem com o “papo” de se ter uma postura integrativa e interdisciplinar, que é preciso se atualizar sempre, mas tudo depende de nós. Acho que tudo isso não passa de uma tremenda ilusão: o mundo está cada vez pior e temos que enfrentá-lo, mas não me iludo mais. Acho que estou ficando velha... (Profa. de Matemática, Grupo de Discussão)

O que percebemos, é que estas “representações” voltam a reforçar mais a lógica da conformidade do que da confrontação. Neste sentido, é preciso nos lembrar, também, do que afirma Bourdieu (1998a), quando diz que “ao oferecer ao docente a possibilidade de jogar com as regras institucionais”, está se impondo “o reconhecimento da regra”, e, ao mesmo tempo, “a autoridade da instituição”, colocando, no caso, o professor a “serviço da instituição e, ademais, a serviço das funções sociais da instituição” (p. 256).

Esta lógica vai dando sentido, assim, à identidade profissional do professor de EF II. Vai delineando um certo consenso, diríamos, aqui, representações profissionais sobre sua atuação docente, interiorizando, assim, uma *imagem profissional* ou um *habitus* profissional que: 1º assume uma enorme responsabilidade, pois tem como tarefa primeira a transformação social; entretanto, sabe que pouco pode fazer para que isso ocorra; 2º precisa se inovar constantemente, tanto em relação às políticas educacionais, à cultura escolar e pedagógica, quanto na própria organização da prática e dos saberes que a envolvem; mas, apesar disso, sente nostalgia dos tempos passados, da “referência”, que tinha de seus próprios professores, diferente da atitude do aluno atual; 3º deve compreender a multiplicidade de aspectos que desafiam o cotidiano escolar e exercer, ainda, uma postura integrativa e interdisciplinar para dar conta da realidade; ao mesmo tempo, sabe que tudo isso pode ser ilusório, como afirma um dos professores; e 4º assume uma certa “conformidade” em relação aos desafios do cotidiano escolar. Conformidade esta que é, por vezes, “simulada”, como nos diz Paicheler e Moscovici (1985, p. 178), pois já constitui “uma forma de resistência à influência”, mas que não tem uma “manifestação explícita”.

Com isso, os professores do EF resistem, expressam sua perturbação, mas se conformam, indicando as “razões” de suas intenções, tensões e ações/práticas. Como indicam Paicheler e Moscovici (1985, p. 207), “[...] existe uma defasagem entre o que se diz e o que se faz, entre o que se pensa e a atuação”. Entretanto, é importante notar, como também apontam esses autores, que “[...] esta descontinuidade não é percebida pelos indivíduos” (p. 207) e, em seus limites, afirmam coisas tão contraditórias como as que foram ditas. Essa tensão revela, também, segundo Bourdieu (1998a), 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).

Entretanto, por outro lado, há, ainda alguns registros de mecanismos que se direcionam para as mudanças e/ou inovações. Há, por exemplo, um apelo das políticas educacionais e das instituições, em geral, por “mudanças” e/ou “inovações”, e, nesta perspectiva, as “reformas” vão surgindo no sentido de cobrar dos agentes educacionais, em especial, dos professores, um compromisso com estas “pretensões” e “intenções” nas “ações”, que desenvolvem nos contextos de formação e de atuação docente. E, neste espaço, há professores que se identificam e interiorizam essas “mudanças”, conforme explicita a Professora de Informática: “Penso que estas reformas apresentam coisas novas, e vejo todo um movimento na escola, e para melhor” (Grupo de Discussão).

Como já nos 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 na medida em que introduz mecanismos de “resistência”, que o conduzem à rejeição ou a desfiguração do que se quer inovar. 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, imposta de “cima para baixo”, por meio, principalmente, das reformas educativas e/ou das implementações a serem traduzidas, por exemplo, pela gestão da escola; assim como pelas cobranças via avaliações de mérito e/ou externas, como indicam os trechos de falas a seguir:

Ao mesmo tempo, que há muita coisa boa em alguns dos Programas que são implantados aqui na Escola, como no caso do Programa Ler e Escrever, em que participei durante alguns anos, eles costumam não ter continuidade. E quando a gente acredita neles, eles acabam sendo eliminados. Há sempre limites que nos são impostos, infelizmente. (Profa. de Português, Entrevista)

Tem muita gente, aqui, que adora trabalhar para o tal “bônus”; ou seja, correm atrás da pontuação para ganhar melhor. Seguem os rituais do governo, e esquecem da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino. (Prof. de Ciências, Grupo de Discussão)

Esses elementos servem para compreender e apreender um pouco das imagens (*habitus*) que o professor de EF II traduz, quando narra sobre sua identidade docente. Elementos representacionais, que envolvem pretensões e tensões e uma lógica das resistências e/ou conformismo e das mudanças e/ou da “inovação”, que, por vezes, aprofunda a tal “conformidade simulada”.

Em conclusão: tensões e pretensões estruturando as representações profissionais

Quando a ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é a mesma.
(MOSCOVICI, 2011, p. 180)

Propusemo-nos, neste trabalho, a apresentar reflexões sobre a identidade profissional e as representações profissionais que são aí construídas, tendo em vista as lógicas que as sustentam e que retratam os percursos formativos e de ação docente, estruturando a imagem profissional (o *habitus* profissional) dos professores do EF II.

Neste caminho traçamos um esboço dos aspectos que consideramos mais essenciais na análise realizada, dando a eles uma certa “estabilidade” e “permanência”. Esses aspectos têm a ver com a análise dimensional, conforme Moscovici (2012), e/ou com a relacional, como nos ensina Bourdieu (1998b). Ao mesmo tempo, buscamos, de certa forma, desvendar um pouco do *habitus profissional*, ou seja, das disposições adquiridas em função de pertença ao grupo social relativo aos professores do EF II, tendo em vista a constituição da imagem sobre a identidade docente.

Foi possível identificar, nas falas dos professores, o sentido que expressaram a respeito de sua própria imagem (a “face figurativa”) e os elementos de análise (a “face simbólica”), conforme enfatiza Moscovici (2012); assim como, entender os processos colocados em jogo, que têm por função “objetivar”, por um lado, e “amarrar” e/ou “ancorar”, por outro. E, dessa forma, compreender qual é o “mapa de relações e dos interesses sociais” (p. 28), que aqui está sendo desvendado por estes professores e entrariam na composição de suas representações sobre a imagem profissional que desenvolvem frente aos desafios da formação e da atuação docente.

Para continuar a reflexão proposta, e a partir da análise dos dados obtidos, ancoramos o sentido que os professores estavam dando à imagem profissional (*habitus* profissional) em três dimensões - a *funcional*, a *contextual* e a *identitária* -, na busca de entender, melhor, as suas representações profissionais (BLIN, 1997; SILVA, 2003). E,

diante disso, foi possível compreender que, no campo das representações, os discursos dos sujeitos são sempre “duplamente determinados”, conforme nos ensina Bourdieu (1998b, p. 177). O que significa que são “[...] 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”. Fins que delineiam pretensões e muitas tensões.

Situamos, assim, uma dupla centração. De um lado, denominamos de uma *estrutura estruturada*, que define uma imagem profissional (*habitus* profissional) que se conforma. O que implica uma série de “limites” e “censuras específicas” (BOURDIEU, 1998b, p. 81), traduzidas por diferentes tensões como os dados da pesquisa revelam. E isso leva, também, ao que Paicheler e Moscovici (1985) denominaram de “conformismo simulado”. E, de outro lado, podemos identificar como uma *estrutura estruturante*, pois observamos que, para alguns professores, a sua imagem profissional teria como tarefa a “transformação social”, assim como a necessidade de se “inovar constantemente”, tanto em relação à implementação das políticas educacionais, como em relação aos objetivos, métodos pedagógicos, modo de organizar e gerir novas práticas (novos *habitus*). Daí, surgem pretensões que desenham as intenções e ações dos professores, nos âmbitos da profissionalização e/ou da profissionalidade docente.

Diante dos aspectos comentados, em especial, da contradição nos modos de falar, sentir e agir desses professores, talvez, o mais importante seja compreender, neste momento, conforme aponta Bourdieu (2004, p. 29), 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”. E, nesta direção, é mais do que necessário levar em conta as palavras de Moscovici (2011, p. 180), pois como ele nos ensina: “Quando a ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é a mesma”.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BLIN, Jean-François. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 1997.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, volume 105, 1993, p. 83-119. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp`0556-7807_1993_num_105_1_1283. Acesso em: 07jun 2016.

- BOURDIEU, Pierre. *Lições de Aula: aula inaugural proferida no Collège de France*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papyrus, 1997a.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997b, p. 693-713.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J-Claude; PASSERON, J-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2014.
- CAETANO, Ana Paula. *A complexidade dos processos de formação e a mudança de professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora, 2004.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DOISE, Willem; MOSCOVICI, Serge. Las decisiones en grupo. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 261-278.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Relatório Final*. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento interno)
- GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

- GATTI, Bernadete A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n.1, p. 139-210, maio 2010.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Albert Oliveira ; SILVA, Petronilha B. Gonçalves *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. (Org.). *Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PAICHELER, Geneviève; MOSCOVICI, Serge. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social, I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.
- POPKEWITZ, Thomas S.; LIND, Kathryn. Incentivos docentes como reformas: trabajo docente y cambio de los mecanismos de control en educación. In: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (Orgs.) *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. 2. ed. Buenos Aires: 1998, p. 188-216.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Profesionalización docente y cambio educativo. In: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (Orgs.) *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. 2. ed. Buenos Aires: 1998, p. 113-144.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nòvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.
- SILVA, Ana Maria Costa. *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto, 2003.
- VERGÈS, Pierre. Os Questionários para análise das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2005, p. 201-228.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago, 2006.

Submetido em 30/07/2017, aprovado em 05/12/2017.