

Ser professor universitário

Eugênia Coelho Paredes

eugeniaparedes@uol.com.br - UFMT ¹

Rosely Ribeiro Lima

(UFG) ²

Dionéia da Silva Trindade

(UFMT) ³

Simone Sanches Vicente

(UNIVAG) ⁴

Resumo

Como se representam os professores de uma universidade pública no desempenho de suas atividades magisteriais? O estudo compara dados de duas pesquisas realizadas no *campus* cuiabano da Universidade Federal de Mato Grosso: a chamada PROF. 1 em 2000, e a PROF. 2, em 2005. As análises se valem da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, e das propostas subsequentes de Jean-Claude Abric e Claude Flament. Objetivou-se encontrar e interpretar as RS dos docentes espalhados pelo *campus* cuiabano, acerca do objeto *ser professor na UFMT*, examiná-las, e, posteriormente, estabelecer uma análise comparativa. Os dados nos levaram a concluir que estão sendo consolidadas representações sociais hegemônicas, que revelam o professor como sendo um profissional que necessita de várias qualidades pessoais para executar seu trabalho. Também, foi possível verificar o surgimento e o desaparecimento de representações, mostrando, deste modo, a dinâmica do fenômeno.

Palavras-Chave: Educação. Professores. Representações Sociais.

To be a university teacher

Abstract

How do teachers, working at a public university, represent themselves concerning their academic activities performances? The study compares data from two researches, and was carried out in the Federal University of Mato Grosso's *campus* of Cuiabá: PROF. 1, in 2000, and PROF. 2, in 2005. The analyses were based on the Theory of the Social Representations, developed by Serge Moscovici, and, also, the approaches of Jean-

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, e, Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Claude Abric and Claude Flament. It was aimed to find out and interpret the teachers' social representations related to the theme *to be a teacher at UFMT*, in order to analyze them, and finally establish a comparative analysis. The data lead us to conclude that the social representations concerning teaching at UFMT are being consolidated as years go by, in traces of hegemonic dimensions, which reveal the teacher as being a professional who needs several personal qualities to perform their work. It was also possible to verify the emergence and disappearance of social representations showing, this way, the dynamics of this phenomenon.

Key words: Education. Teacher. Social Representations.

Introdução

Entre os anos de 1999 e 2000, uma equipe constituída por 18 pesquisadores - doutores, doutorandos e mestrados - realizou uma investigação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), todos agregados pelo Grupo de Estudos em Educação e Psicologia (GPEP), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). O esforço visava obter respostas para a pergunta: como se representa o professor na UFMT?

Em 2004, novos membros do GPEP questionavam se as representações sociais desses professores, no que concerne ao desempenho de suas atividades magisteriais, teriam permanecido inalteradas ou, pelo contrário, se já haviam sofrido algumas alterações com o passar dos anos.

Embora o tempo decorrido houvesse sido relativamente pequeno, nele se aninhara o episódio de passagem da gestão, no governo federal, de Fernando Henrique Cardoso para a de Luís Inácio Lula da Silva. Que mudanças poderiam estar ocorrendo nas respostas dos professores cuiabanos?

Em 2005, a UFMT, em Cuiabá, abrigava quinze Faculdades e Institutos, alojados no espaço denominado Cidade Universitária Professor Gabriel Novis Neves. O *campus* continha, ainda, uma Biblioteca Central e diversas Setoriais, o Teatro, o Ginásio de Esportes, Quadras Poliesportivas, um Zoológico, o Museu Rondon, a Editora, a TV, a Coordenação de Cultura, o Restaurante Universitário e vários prédios administrativos, como os que abrigam a Coordenação de Recursos Humanos (CRH) e a Coordenação de Administração Escolar (CAE). Outras atividades de ensino e práticas eram realizadas na Fazenda Experimental, sediada no município de Santo Antônio do Leverger, e no Hospital Universitário Júlio Müller, este uma partição urbana do *campus* do Coxipó.

O crescimento de todo o complexo da estrutura física é explicado por Carlos (2002), referindo-se à década de setenta, caracterizada como um período de edificações de

prédios. A isto correspondeu a criação de cursos na área tecnológica, o início de parcerias com outras instituições, o embrionário desenvolvimento de pesquisas, como também os esforços vigorosos para a criação e manutenção dos programas de capacitação oferecidos ao corpo docente, com apoio da CAPES.

Desde cedo, a então jovem UFMT preocupou-se em levar aos mais distantes municípios, através de um Programa de Interiorização, numerosos cursos que cumpriam a tarefa de qualificar mais rapidamente os profissionais do vasto território mato-grossense sem retirar os estudantes de seus locais de trabalho.

A década de oitenta, relatou Carlos (2002), assistiu à implantação ou consolidação dos *campi* da UFMT, que se espalharam pelo Estado, concedendo um caráter de estabilidade à presença da instituição em sua grande área de influência. Hoje, as quatro sedes fixadas e fortalecidas localizam-se em Cuiabá, Rondonópolis, Barra do Garças (Médio Araguaia) e SINOP, esta situada no norte mato-grossense.

Outro movimento que se instalou irreversivelmente no *campus* de Cuiabá foi o de formar, nas diversas regiões do Estado, crescentes levas de profissionais, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD).

Na seqüência, teria início a implantação dos Programas de Pós-Graduação que oportunizariam, aos que não pudessem se deslocar a outros centros do país, aqui realizar o prosseguimento de sua formação acadêmica.

Com uma história construída ao correr de mais de três décadas e meia de existência, a UFMT oferecia, em 2005, em todos os *campi*, 77 cursos regulares de graduação, os programas da Educação Aberta e a Distância, 22 Núcleos de Estudos e Pesquisas, 15 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, diversos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Assim, o professor a ser investigado se situava em um complexo quadro de ocupação profissional, ao qual atende em acordo com sua formação, pendores e as indefectíveis necessidades institucionais.

A justificativa para a realização de um estudo comparativo repousou na hipótese segundo a qual, quando as circunstâncias mudam com velocidade, o mesmo fenômeno pode apresentar mudanças, particularmente se observado sob ângulos diferentes. O fato de estar o Brasil experimentando um período em que as políticas públicas de Educação eram tidas como direcionadas por homens que ascenderam ao poder administrativo formando um novo panorama político e econômico instigou os pesquisadores a produzirem a nova investigação.

Aos investigadores que trabalharam em 1999 e 2000 acudiram recursos provenientes da própria UFMT, através de sua Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação. A

possibilidade de realizar o segundo estudo foi propiciada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), que ofereceu o necessário suporte orçamentário ao correr dos anos de 2004 e 2005.

Partiu-se do pressuposto singelo segundo o qual, dentro do *campus* sediado no Coxipó, como em quaisquer outros, circulam valores, atitudes, opiniões e crenças a respeito da vida acadêmica. As pesquisas que os investigadores finalizaram, nos dois momentos, buscaram mapear tal realidade, em acordo com as informações dos docentes contatados. Aquela concluída em 2000 foi denominada como PROF. 1, e a de 2005 recebeu a designação PROF. 2.

Tratou-se de pesquisar um universo em rotação, no qual atores, cenários e circunstâncias moviam-se continuamente. Se, em seu início, os professores eram filhos da terra, já eram, então, em sua maioria, migrantes em busca de trabalho e de espaço profissional. Se os professores antigos alimentavam como ideal construir a UFMT, os que chegaram depois vivenciavam as sucessivas crises da universidade pública brasileira. Enquanto a tarefa dos anos setenta voltara-se à construção dos blocos de edifícios e à constituição dos departamentos, institutos e faculdades, nos últimos anos o desafio caracterizara-se pela necessidade do fortalecimento dos grupos de pesquisa, dos cursos de pós-graduação, como forma de resistir ao que se considerava como ameaças provenientes das políticas anunciadas pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme relato contido no PROF. 1. (PAREDES *et al.*, 2001, p. 142).

Até aqui, foram apresentados alguns dados registrados de acordo com a história que a UFMT escreve no solo coxiponense. Doravante, tratar-se-á de relatar como os docentes que concordaram em oferecer seus depoimentos se representam em sua condição e tarefa de professores.

Percurso Metodológico

Universo e amostra

Em 2000 trabalhava no *campus* do Coxipó um contingente de 1006 docentes dos quais os pesquisadores de 2000 contataram aproximadamente 400 indivíduos que se prestaram a responder questionários e fornecer associações livres, o que correspondeu a 40% do universo de sujeitos. De fato o contingente investigado, em termos proporcionais, era relativamente maior, porque o milhar de professores computava aqueles que se encontravam em outras regiões do país realizando seus cursos de pós-graduação, bem como os licenciados por motivos diversos. Posteriormente, extraindo do total já contatado, foram realizadas 49 entrevistas com professores de todas as áreas.

Em 2004, do universo de 883 docentes efetivamente atuantes, portanto já excluídos os indisponíveis, retirou-se uma amostra de 450 sujeitos, o que correspondeu a 50,96% do conjunto. Após, com a participação de 42 professores, foram realizadas sessões de questionamento, buscando contextualizar os elementos estruturais apontados pelo *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), que, por si sós, por vezes, constituem-se em dados aos que clamam por melhor entendimento. Todos os contatos foram realizados conforme disponibilidades que se ofereceram, ressalvada a preocupação de compor um grupo que espelhasse do modo mais adequado possível algumas variáveis, como as referentes a tempo de serviço na UFMT, titulação e sexo.

Instrumentos de coleta e processamento

A maior parte dos dados foi coletada mediante o uso da técnica denominada Associações Livres de Palavras (ALP). O procedimento consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, respondam com palavras ou expressões que acorram, de forma a mais imediata, ao pensamento do informante.

Pode-se afirmar, entretanto, que esse método apresenta desvantagens, como, por exemplo, a que advém do fato de o pesquisador trabalhar, ao final, com palavras soltas. Isto acarreta dificuldades para estabelecer a contextualização dos vocábulos evocados. Mas, o estorvo foi minorado, vez que a coleta se fez de forma individual.

Mesmo assim, depois de recolher o conjunto de dados, foi necessário que se realizassem, em 2000, entrevistas do tipo semi-estruturado, posteriormente processadas através do emprego do *software* ALCESTE. Em 2005 foram promovidas sessões de questionamento, em que se procurava clarificar os significados das palavras evocadas. Principalmente no que se referia aos vocábulos dispostos no Núcleo Central, parecia imprescindível que se buscassem os sentidos que pudessem ser conferidos aos atributos recolhidos.

Enquanto no PROF. 1 os professores foram buscados um a um para a coleta de seus extensos depoimentos, no PROF. 2, um conjunto de docentes recebeu o convite para discutir em grupo, entre si, os possíveis sentidos de palavras que lhes foram apresentadas como sendo aquelas que haviam somado maiores índices de frequência e mais pronta evocação nas respostas de seus colegas. As dimensões e características de tal grupo serão apontadas em conjunto com os proveitos acarretados pela prática.

O EVOC é um *software* criado pelo francês Pierre Vergès, que trabalha com palavras soltas, evocadas pelos informantes. O seu processamento possibilita montar um quadro no qual se encontram os elementos estruturais da representação social. Após, é possível

agrupar todas as palavras evocadas em categorias, sugeridas pelo *software*. Todavia, cabe ao pesquisador decidir quanto à utilização das ofertas, para, em seguida, apensar atributos a categorias.

No que se refere à elaboração dos elementos estruturais da representação, estes se encontram, ao final, dispostos dentro de um quadro de quatro casas, no qual a frequência (f) trata da quantidade de palavras iguais que foram enunciadas e a ordem média de enunciação (OME) diz respeito à média das ordens médias de aparecimento dos vocábulos. Neste caso, quanto menor o número indicador da OME, mais prontamente terá sido evocado o atributo. A Ilustração 1 mostra tal organização.

OME	<	>
f	Núcleo Central	Elementos Intermediários
≥	Alta frequência, prontamente evocadas	Alta frequência, não prontamente
<	Elementos Intermediários	Elementos Periféricos
	Baixa frequência, prontamente	Baixa frequência, não prontamente

Ilustração 1 Distribuição da estrutura das representações sociais

Todos os elementos são acomodados em um conjunto em que se encontram quadrantes: o que se chama Núcleo Central e os denominados Elementos Intermediários e Periféricos, estes englobados em um Sistema Periférico.

Após a elaboração do quadro de quatro casas, foram realizados agrupamentos de palavras que se equivaliam semanticamente. Embora o EVOC ofereça, em um dos seus subprogramas, a lista de vocábulos mais frequentes, a categorização dessas palavras foi feita por juízes que agiram, inicialmente, de modo independente, para, em seguida, analisar em conjunto, decidindo, após discussões grupais, acerca da agregação dos vocábulos às categorias.

Em uma terceira etapa, o subprograma *Complex* possibilitou realizar a separação do *corpus* em subgrupos para se estabelecer uma comparação entre eles. O recurso fornece um relatório que possibilita cotejar as frações de determinada população. Embora o *Complex* permita comparações entre uma dupla de subgrupos, podem ocorrer casos em que não surjam especificidades de palavras, o que aponta para consenso.

Além do uso do *software* EVOC, recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), visando proceder à análise das variáveis ditas censitárias, tais como: áreas de conhecimento, faixa etária, titulação e tempo de serviço na UFMT.

Apresentação e análise dos dados

Para que possa ser estabelecido o possível cotejo entre os dados de ambas as pesquisas, aqueles referentes a 2000 e os de 2005 serão apresentados paralelamente.

Embora nos dois estudos os dados censitários houvessem sido coletados e processados de formas diferentes, foi possível estabelecer comparações entre aqueles referentes à titulação, conforme Tabela 1.

Tabela 1 Professores por titulação, investigados em 2000 e 2005

Titulação	2000		2005	
	f	%	f	%
Doutorado	60	15,11	177	39,33
Mestrado	178	44,84	167	37,11
Especialização	119	29,97	87	19,33
Graduação	40	10,08	19	4,22
Total	397	100,00	450	100,00

A titulação dos professores em 2000, conforme mostra a tabela, era maior para o nível de mestrado. Em 2005, os doutores foram os mais contatados, seguido dos mestres. Verifica-se um aumento no grau de titulação ao transcorrer de cinco anos. Não apenas os professores efetivos com graduação e especialização qualificaram-se como também os concursos havidos já partiam de uma exigência do nível maior. Além disso, como se poderá ver depois, circunstancialmente, os doutores, principalmente os que conduziam pesquisas, se encontravam mais disponíveis no *campus* em 2005, ao correr da coleta.

Com a utilização da técnica de ALP, o estudo de 2000, que demandava respostas com um número maior de atributos, recolheu 2.888 palavras. As investigações de 2005 coletaram 2.154 vocábulos. Todos responderam ao mote gerador que invocava: *o que é ser professor na UFMT?*

Os atributos foram, na seqüência, agrupados em categorias, conforme os seus significados e sentidos semânticos. Para elaborar os índices categoriais, nos dois estudos, PROF.1 e PROF.2, foram realizadas reuniões com juízes que atuaram de modo independente, procedendo às categorizações. Após, sessões coletivas de discussão se prestaram a dirimir discordâncias, em busca de consenso. As categorias eleitas em 2000 mantiveram-se presentes em 2005, dispensando a necessidade de se criar novos agrupamentos. Variaram, compreensivelmente, as frequências computadas para cada

uma delas. Assim, o total de grupos categoriais somou, nos dois casos, uma dúzia, presente na Tabela 2, a seguir, organizadas a partir da maior frequência em 2000 (Ordenação 1) e, após, em 2005 (Ordenação 2).

Tabela 2 Categorias do tema: *O que é ser professor na UFMT?* PROF. 1 e PROF. 2

Categorias	Ordenação 1				Categorias	Ordenação 2			
	PROF. 1		PROF. 2			PROF. 1		PROF. 2	
	f	%	f	%		f	%	f	%
Caract. pessoais	732	25,77	488	27,84	Caract. pessoais	732	25,77	488	27,84
Mal-estar	450	15,85	202	11,52	Bem-estar	235	8,27	242	13,80
Emprego	313	11,02	97	5,53	Mal-estar	450	15,85	202	11,52
Bem-estar	235	8,27	242	13,80	Retribuição	153	5,39	202	11,52
Produção	232	8,17	175	9,98	Produção	232	8,17	175	9,98
Relacionamentos	182	6,41	80	4,56	Emprego	313	11,02	97	5,53
Qualificação	178	6,27	79	4,51	Relacionamentos	182	6,41	80	4,56
Retribuição	153	5,39	202	11,52	Qualificação	178	6,27	79	4,51
Cidadania	150	5,28	51	2,91	Carências	84	2,96	61	3,48
Futuro	100	3,52	54	3,08	Futuro	100	3,52	54	3,08
Carências	84	2,96	61	3,48	Cidadania	150	5,28	51	2,91
Conformismo	31	1,09	22	1,25	Conformismo	31	1,09	22	1,25
Total	2840	100,00	1753	100,00	Total	2840	100,00	1753	100,00

Foi possível verificar que a categoria denominada como Características Pessoais permaneceu, em ambas as investigações, como sendo a mais freqüente. Ela está relacionada a classificações das qualidades de caráter pessoal, particular, apontadas como necessárias ao ser professor na UFMT. São atributos exemplares: *dedicação, conhecimento, responsabilidade, compromisso, competência, vocação, empenho e seriedade*. Ainda dentro da categoria Características Pessoais, o grupo enunciou palavras que serviam ao enfrentamento de problemas na instituição, tais como *paciência, persistência, superação, esforço, heroísmo, insistência e batalhador*. Desta forma, verifica-se que os docentes estão envolvidos, em suas práticas, por questões diante das

quais devem, ainda, apresentar atributos que os possam auxiliar na superação de problemas que se alojam para além daqueles de caráter meramente acadêmico.

No emparelhamento de categorias, o grupo Produção se apresentou em quinto lugar, quer em 2000, quer em 2005. Evocações que diziam respeito às atividades acadêmicas que se processam dentro da universidade foram apensadas a esta categoria. Dentro do grupo, a atividade de *pesquisa* foi destacada pelos professores, em relação às outras práticas acadêmicas, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 Atividades acadêmicas, por ordem de frequência, em 2000 e 2005

Categoria	Atributos	2000		2005	
		f	% no total de 2.888 palavras	f	% no total de 2.154 palavras
PRODUÇÃO	pesquisa	101	3,50	54	2,51
	ensino	60	2,08	37	1,72
	extensão	18	0,62	8	0,37
Total		179	6,20	99	4,60

Observa-se, nos índices percentuais dos atributos, que, ao passar de cinco anos, diminuíram as evocações vinculadas às atividades acadêmicas; os professores continuam enfatizando a prática de *pesquisa*, vindo depois o *ensino*, e, por último, a *extensão*.

Tomando em conta o universo vocabular coletado em cada uma das investigações, pode-se ver que em 2005 as menções aos exercícios magisteriais foram menores, como se as questões relacionadas a ser professor na UFMT prescindissem das referências às práticas cotidianas e as respostas caminhassem no sentido de apresentá-las por meio de atributos valorativos.

Partindo desses resultados, verifica-se que os professores se utilizam menos de palavras que se relacionam ao emprego na instituição; também diminuíram os vocábulos vinculados à temática de qualificação profissional e, por fim, aumentaram os atributos reveladores de carências apontadas na universidade.

Considerando-se a diferença das grandezas das coletas de 2000 e 2005, optou-se pela elaboração da casa de quatro quadros do PROF.2, sem, no entanto, igualar as frequências mínimas, médias e OME relativas às investigações.

Após construir a distribuição em quatro quadrantes referentes ao tema *ser professor na UFMT*, foram feitas as comparações possíveis entre os elementos fornecidos pela dupla de pesquisas.

Os dados relativos à investigação PROF.1, concluída em 2000, são apresentados na Ilustração 2, a seguir.

OME	< 4,240			≥ 4,240		
f	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
≥35	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	compromisso	47	3,255	baixos salários	58	4,328
	conhecimentos	56	3,286	estudar	48	4,354
	dedicação	95	3,032	lutas	54	4,463
	ensino	60	3,417	pesquisas	101	4,376
	responsabilidades	84	2,512			
	status	52	3,615			
	trabalho	69	3,304			
< 35	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	dificuldades	33	3,424	alunos	22	4,318
	prazer	34	3,794	atualização	26	4,346
	profissionalismo	21	3,000	compromisso social	27	4,556
	realização	21	3,952	criatividade	24	4,583
	respeito	19	4,000	extensão	18	5,278
	sacrifícios	21	3,048	falta de infra-estrutura	20	4,450
	satisfação	30	3,633	idealismo	19	4,526
				persistência	23	4,261
			qualificação	31	4,290	

Ilustração 2 Elementos estruturais das representações referentes ao tema *O que é ser professor na UFMT*, na investigação PROF.1

Fonte: PAREDES, E. C. et al. (2001, p. 156).

A Ilustração 3 mostra os dados de 2005.

OME	< 2,900			≥ 2,900		
f	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
≥ 43	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	dedicação	107	2,252	afetividade	83	2,94
	dificuldades	64	2,266	pesquisa	54	2,963
	status	50	2,46	conhecimentos	54	3,333
	responsabilidades	48	2,375	compromisso	47	2,936
< 43	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	trabalho	39	2,769	vocação	24	3,167
	satisfação	38	2,605	paciência	23	3,565
	ensino	37	2,135	alunos	21	4,095
	desafio	36	2,556			
	baixos salários	32	2,875			
	gratificante	31	2,871			
	realização	29	2,897			
	competência	26	2,346			
educador	22	1,864				

Ilustração 3 Elementos estruturais das representações referentes ao tema *O que é ser professor na UFMT*, na investigação PROF.2

A leitura conjunta dos dados permite que sejam observados alguns movimentos das palavras nos quadrantes.

1. O vocábulo *conhecimentos* mudou-se do Núcleo Central (NC) (2000) para o quadrante intermediário superior (2005).
2. *Ensino* e *trabalho* saíram do NC (2000) e foram para os elementos intermediários inferiores (2005).
3. *Dificuldades* subiram do quadro intermediário inferior (2000) para o NC (2005).
4. *Prazer* transferiu-se dos elementos intermediários inferiores (2000) para os elementos intermediários superiores (2005). Esta palavra, na pesquisa PROF. 2,

foi apensada ao vocábulo *afetividade*, juntamente com os atributos *amor* e *gostar*. Isto foi realizado para testar a conjectura em acordo com a qual os vocábulos que tratam de estados afetivos relacionados à profissão se deslocariam para o NC. No entanto, a hipótese não se confirmou nos resultados.

5. *Baixos salários* (2000) deslocaram-se dos elementos intermediários superiores para o quadrante inferior esquerdo em 2005.

6. *Compromisso* saiu do NC (2000) e entrou no quadrante superior direito (2005).

7. Desapareceram em 2005 as seguintes palavras que haviam sido encontradas nos resultados de 2000: *profissionalismo, respeito, sacrifícios, satisfação, estudar, lutas, atualização, compromisso social, criatividade, extensão, falta de infraestrutura, idealismo, persistência e qualificação*.

8. Surgiram novos atributos em 2005: *desafio, gratificante, competência, educador, vocação e paciência*.

Mesmo constatando a permanência dos vocábulos *dedicação, responsabilidade e status* no NC, assim como *realização e pesquisa* nos elementos intermediários, verifica-se que os deslocamentos das palavras, juntamente com o surgimento e desaparecimento de atributos nos quadrantes, todo o conjunto de movimentos aponta para transformações nas representações sociais respeitantes a *ser professor na UFMT*.

A presença de três vocábulos concernentes aos dados coletados em 2000 nos resultados referentes a 2005 dentro do Núcleo Central contribuiu para que se possa falar em relativa estabilidade da estrutura das representações. A viga de sustentação, no decorrer do interregno quinquenal, permanece fincada nas características pessoais dos professores. Entretanto, havendo alterações na estrutura, parece conseqüente que se aponte para uma nova forma de representar a condição e o trabalho docentes.

Para encontrar os conteúdos das modificações que se deram com o transcorrer do quinquênio, elegeu-se, como estratégia, igualar tecnicamente os dois *corpi*, modificando, por arbítrio consentido, os dados de 2000.

Na coleta do PROF. 1, em acordo com as orientações vigentes à época, haviam sido solicitadas oito palavras como respostas de cada professor ao mote apresentado para a recolha de associações. Disto resultaram 2.888 vocábulos. O PROF. 2 pedia apenas cinco atributos, e o seu *corpus* constituiu-se de 2.154 palavras.

A variação referente à quantidade solicitada de vocábulos tem sido grande nos procedimentos investigativos. Renomados pesquisadores trabalham, por exemplo, com apenas três vocábulos por mote. De todo modo, o EVOC processa *corpi* de todos os tamanhos, utilizando-se de propostas estatísticas que informam a sua lógica de ação. Para satisfazer ao arbítrio de igualar os *corpi* das investigações de 2000 e 2005, foram

recortados e dispensados, os três últimos atributos do primeiro *corpus*, tornando semelhantes os critérios de coleta no limite de cinco vocábulos evocados para cada sujeito. Desta forma, o PROF. 1 viu seu *corpus* reduzido para 1.953 palavras. Após esta alteração, procedeu-se às análises de especificidades, fornecidas pelo recurso denominado *Complex*, do *software EVOC*.

O *Complex* destaca as chamadas palavras específicas a cada grupo. Deve-se enfatizar que as comparações são realizadas com as mesmas palavras evocadas pelos dois grupos, com destaque para a frequência maior. Portanto, o que é específico de um conjunto de sujeitos são aqueles atributos cujas ocorrências apresentam resultados superiores, sendo condição necessária que os vocábulos estejam presentes nos dois grupos a serem comparados.

As palavras peculiares de 2000 foram: *criatividade, ensino, luta, qualificação, responsabilidade e trabalho*. Os vocábulos específicos de 2005 constituíram-se de *desafio, dificuldade e vocação*.

Partindo apenas da análise de especificidade, desconsiderando a categorização e a casa de quatro quadros, foi possível estabelecer as considerações seguintes.

1 - Os docentes que participaram do PROF. 1 enfatizaram mais as próprias qualidades pessoais em relação aos professores que compuseram a amostra do PROF. 2.

2 - Em 2000, os informantes destacaram a atividade de *ensino*; em 2005 os depoentes não enfatizaram, mediante o aparecimento de maiores frequências, quaisquer das práticas acadêmicas.

3 - No ano de 2005, os docentes ressaltaram as dificuldades encontradas no exercício profissional.

4 - O PROF. 1, a rigor, apresentou o vocábulo *luta* como uma reivindicação cidadã, e não como um indicador de *dificuldade*. Todavia, a lógica de ambas as posições se cruzam e se encontram em algum lugar da condição docente.

Reafirma-se, assim, que os discursos capturados dentre os professores da UFMT não alteraram o seu alicerce, constituído pelas qualidades pessoais dos docentes; todavia, os conteúdos de *insatisfação* aumentaram no ano de 2005.

Abrie (1998) destaca que certas modificações não trazem rupturas imediatas para o Núcleo Central (NC), porque novos elementos entram progressivamente em sua formação, integrando os esquemas do núcleo, para, finalmente, se fundirem em uma nova representação. O autor prossegue esclarecendo que o NC, por determinar o significado, a consistência e permanência de uma RS, resiste à mudança, vez que toda

modificação que nele se processa ocasiona uma transformação completa da representação. No dizer do autor:

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são a manifestação do pensamento social; e em todo *pensamento social*, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social. (ABRIC, 2003, p. 39, grifos do autor)

Flament (2002, p. 58) caminha um pouco mais, mediante o seguinte posicionamento acerca da estruturação de uma RS “utilizo a palavra estrutura no sentido de um conjunto de elementos tal que toda mudança qualitativa de um elemento produz automaticamente a mudança qualitativa de todos os outros elementos”.

Finalmente, Flament (2002, p. 58, tradução nossa) vai concluir:

Eu proponho dizer que uma representação social é um sistema no qual o núcleo central é uma estrutura que toma conta da organização de todo o resto do sistema, quer dizer a parte periférica. Então, eu limito ao núcleo central o aspecto muito coercitivo da estrutura, sendo o resto sistêmico.

Embora o NC de uma representação tenha certa durabilidade na linha do tempo, existem períodos que apressam eventuais alterações representacionais, determinadas por modificações aceleradoras, relativas a fatores sociais ou econômicos. Tal pressuposto impulsionou a pesquisa de 2004, que correu em busca de modificações qualitativas e quantitativas. E, de fato, como foram mostrados, os vocábulos que compõem os núcleos das diferentes investigações cotejadas diferem entre si. Outro tanto ocorre com respeito à composição dos elementos contidos no sistema periférico.

Foi possível desenhar, aos poucos, a interpretação segundo a qual as transformações ocorreram, ao longo dos poucos anos, devido a fatores externos às atividades acadêmicas, como as ações do Governo Federal, principalmente aquelas ligadas ao repasse de verbas para a instituição.

Em 2000, os professores apresentaram mais imagens de suas práticas e foram concretos em suas descrições. Em 2005, aconteceu o inverso: os docentes enunciaram poucas palavras reveladoras de práticas acadêmicas e aumentaram aspectos abstratos, contendo elementos avaliativos, expressando valores. Desta forma, bem se pode afirmar que o discurso coletado no PROF.2 está menos ligado às atividades universitárias do que ocorria no PROF.1.

Resultados de 2005, organizados e analisados por variáveis

Com a utilização do recurso *Complex* do *EVOC*, fracionou-se o *corpus* de resultados gerais em vários outros, por tipo de dado censitário. Isto permitiu a obtenção de respostas separadas por subgrupos de docentes. Assim, de modo distinto, se pode apreciar, por exemplo, o que falaram os professores doutores, os mestres, e os graduados. A seguir, tais partições serão apresentadas, iniciando-se com a apresentação de dados relativos a grandes blocos de conhecimento.

Área de conhecimento

Para fazer uma análise comparativa entre as áreas de conhecimento, construiu-se o Quadro 1, que apresenta as palavras do que se alojaram nos Núcleos Centrais da estrutura das representações sociais de cada subconjunto:

<i>Áreas de conhecimento</i>		
<i>Humanas e Sociais</i>	<i>Exatas e da Terra</i>	<i>Biológicas e Saúde</i>
		<i>afetividade</i>
<i>compromisso</i>		
<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>
	<i>dificuldades</i>	<i>dificuldades</i>
<i>pesquisa</i>		
<i>responsabilidade</i>		<i>responsabilidade</i>
<i>status</i>		

Quadro 1 Composição do NC, por área de conhecimento, referente ao tema
O que é ser professor da UFMT.

O Quadro 1 expõe as palavras por ordem alfabética, deixando escurecidos os espaços vazios quando os vocábulos se fizeram ausentes, permitindo a apreensão mais rápida das repetições, ausências e surgimentos de novos atributos.

Constata-se que *afetividade*, *compromisso*, *pesquisa* e *status*, são vocábulos que comparecem uma única vez. Apenas os professores que compuseram a amostra de uma determinada área de conhecimento ofereceram respostas relativas a tais palavras a tal ponto que o *software* *EVOC* as pudesse levar em conta para compor o Núcleo Central. Isto significa dizer que tais atributos fazem parte de uma forma característica de

representar a atividade docente de parcelas do corpo magisterial consultado pela investigação.

Bem ao contrário, as respostas referentes à *dedicação* se fizeram presentes em todos os grupos de professores, na coleção completa das áreas de conhecimento. Não há, portanto, como duvidar de que tal vocábulo exista dentro de um panorama de inteira concordância, completa consensualidade.

Ao buscar comparações, depara-se com a novidade que é expressa pelo elemento *afetividade*. Este atributo é oriundo da junção de outros três. Conforme já foi mencionado anteriormente, durante o processo de categorização, houve acordo entre os juízes de 2005 no sentido de somar três atributos - *prazer; gostar e amor* - dando a eles a denominação geral de *afetividade*. Naturalmente, a providência aumentou seu índice de comparecimento. Todavia, sua presença, pesquisada no âmbito das áreas das diversas ciências, como se pode ver no Quadro 1, surge apenas entre os professores informantes que trabalham na área das Ciências da Saúde e Biológicas. Qual a razão para essa diferença em relação aos colegas das Exatas e da Terra, e, mais intrigante, em cotejo com os docentes da área de Humanas e Sociais que, na expectativa dos investigadores, seriam os mais propensos a enunciá-la?

Dada a metodologia utilizada, na qual não se pretendeu penetrar nas *zonas mudas*, algumas perguntas ficaram sem respostas. Contudo, na opinião das pesquisadoras, isto não retira mérito dos dados, tampouco impede que se levantem os traços que os professores desejam desenhar como constitutivos de seu retrato no exercício docente. Longe de escarafunchar as razões do discurso verbal enquanto expressão de verdade ou fiel espelho da realidade, interessa levantar o perfil identitário do grupo, conforme informado por seus componentes, na suposição de que as representações sociais cumpram diversos papéis, e que isto esteja estreitamente relacionado com o retrato que os componentes do grupo tratam de oferecer para o seu coletivo.

Abrie (1998) orienta no sentido de buscar nas representações sociais formas de compreender e explicar a realidade, na qual se constituem as especificidades dos grupos de pertença, tendo em vista referências comuns. Para além, são elas prestantes à orientação dos comportamentos, marcando as zonas de permissão e de interdito.

Dessa forma, consentidamente, percorremos caminhos que são, eles mesmos, balizados por autorizações implícitas tanto quanto explícitas, transitando, aqui e acolá, por zonas de silêncio. Assim, palavras soltas dizem pouco. Economicamente formam um mapa indiciário. É preciso ouvir discursos que ofereçam veredas à compreensão. Os excertos que compõem a seguir trazem, em cada um deles, algumas características dos depoentes.

Os professores são pessoas que realmente se *dedicam* ao trabalho. Quem faz a mais daquilo que a instituição exige, faz por *amor*, faz porque quer e porque é *dedicado*.

(sexo feminino, vínculo efetivo, titulação mestre)

Dedicação, compromisso, responsabilidade e status estão relacionados, diretamente, com a atividade de ser professor na UFMT. No entanto, as palavras como *conhecimento, pesquisa e satisfação* estão ligadas mais aos resultados do trabalho do que a atividade docente causa na vida do professor.

(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação doutor)

Para as atividades que temos que desenvolver, não temos apoio, pois não existe a cobertura que nós necessitamos. Então, temos que nos desdobrar como: bater escanteio, cabecear, fazer o gol e defender. Então, não são mais 40 horas de *dedicação*: o dia não é mais de 24 horas, mas sim de 30 horas.

(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação mestre)

Fazendo um resumo dos depoimentos por área de conhecimento, observa-se que todos os docentes se consideram, consensualmente, *dedicados*. Os docentes das Humanas e Sociais se dizem pesquisadores ou se propõem a realizar investigações, aqueles das Exatas e da Terra falam de *dificuldades*, juntamente com os professores das Biológicas e Saúde, que, diferentemente das outras duas, indicam a *afetividade* envolvida em seu ofício.

Faixa etária

E o que dizem os professores, em acordo com suas idades? Os dados são apresentados no Quadro 2:

<i>Faixas etárias, em anos</i>		
<i>25-45</i>	<i>46-55</i>	<i>56-75</i>
	<i>afetividade</i>	
<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>
<i>dificuldades</i>	<i>dificuldades</i>	
<i>pesquisa</i>		
		<i>satisfação</i>
		<i>status</i>

Quadro 2 Composição do NC, por faixa etária, referente ao tema *O que é ser professor da UFMT*.

Consensualmente, dentro da categoria Características Pessoais, o atributo *dedicação* comparece, atestando que, também quando se leva em conta as idades dos depoentes, esta é a característica primaz atribuída à condição docente dentro da UFMT.

Dificuldades se fazem presentes para dois grupos, desaparecendo das respostas oferecidas pelos docentes que contam mais de 56 anos. A esta ausência de condições árduas ou penosas ao desempenho acadêmico, os que têm mais anos de idade acrescentam, solitariamente, os atributos *satisfação* e *status*, mostrando que experimentam Bem-estar e se comprazem com a Retribuição, vertida através do prestígio que trabalhar na UFMT lhes concede.

Mas, é hora para ouvir os professores explicando, contextualizando, os vocábulos que usaram, os quais se tornaram elementos estruturais da representação.

Nós vimos tanto, passamos por tantas, sabemos o valor de cada peça material que compõe nossa universidade. Sabemos, também, que aqui fomos tratados com respeito, desfrutamos de autonomia nas salas de aula. Aqui, o conhecimento ainda pequeno com que chegamos expandiu-se, e nos fizemos competentes. Formamos grandes amizades entre colegas e com os alunos. Aqui passamos nossas vidas. Nossas vidas construíram esta universidade. Eu me orgulho de trabalhar aqui, exatamente aqui. Constantemente recebo o reconhecimento pelo meu trabalho. Principalmente através de abraços e palavras dos ex-alunos. Isto me alegra e me envaidece. Em qualquer lugar em que eu chego e dizem que sou da UFMT, isto me concede o respeito das pessoas com quem devo tratar. Pode acreditar, eu começaria tudo outra vez. (sexo feminino, vínculo efetivo, titulação doutor).

Uma vez, eu vi um artigo em que o nome vira sobrenome, certo? Eu acho que você falar que é engenheiro da UFMT fortalece a pessoa diante da sociedade. Hoje, se eu falo que sou professor da universidade, tem um peso. (sexo masculino, vínculo efetivo, titulação especialista).

Você é professor da Universidade Federal, então é bom ter *status* e ter dinheiro. Mas, já que dinheiro nós não temos, que exista pelo menos o *status* de se trabalhar em uma instituição com renome estadual. (sexo masculino, vínculo efetivo, titulação doutor).

O termo *pesquisa*, situado no grupo de 25 a 45 anos, pode ter surgido devido ao fato de que, tratando-se de um grupo ainda jovem, apresente traços de sua aspiração a se firmar institucionalmente, para o que a atividade investigativa costuma ser vista como de valor.

A *pesquisa* é uma atividade valorizada dentro da UFMT, mesmo por aqueles que não a realizam, porque através dela os professores se inscrevem em editais, ganham e trazem recursos para os grupos de pesquisas de que fazem parte.

Assim, os professores adquirem bens materiais, como computadores, *data show*, material bibliográfico para estudo.
(sexo feminino, vínculo substituto, titulação mestre)

Entre os professores que compõem o grupo de 46 a 55 anos, encontra-se, solitariamente, o atributo *afetividade*, apensado à categoria Bem-estar. Os docentes desta faixa etária, que também apresentam o vocábulo *dificuldades*, da categoria Mal-estar, retratam, uma vez mais, a condição de flutuar entre elementos positivos e negativos que temperam a condição docente na UFMT. Isto nem mesmo pode ser tomado como peculiar aos professores ou à universidade. Trata-se de estatuto da própria vida, em todo lugar, para toda gente.

Os vocábulos conexos à *afetividade*, mencionados dentro da faixa etária compreendida de 46 a 55 anos, foram explicados por um docente:

O grande *prazer* do professor dedicado é ver o estudante se superar o mais breve possível. Dizer-lhe: “Olha o fruto daquele trabalho, daquele final de semana que eu me dediquei, daquele dia em que fiquei um pouco mais, daquele dia em que deixei de ir a uma festa para fazer isto, daquele dia em que comprei um livro em detrimento de comprar outra coisa lá para a minha casa”.
(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação mestre)

Prossegue o professor:

Essas três palavras *dedicação*, *responsabilidade* e *dificuldades*, parece que elas estão compondo aí uma salada. Não é possível falar de uma e excluir as outras. Acho que elas estão meio que implicadas. Dificuldade é *dificuldade* de você se *dedicar* e se *responsabilizar* pelas condições de trabalho, diante das condições financeiras e econômicas que estão aí.
(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação mestre)

Faixa do tempo de serviço

Qual seria o espaço de tempo mais importante? O que assiste ao transcorrer de vidas, ou aquele em que se exercita a condição de trabalhador? Os dados sobre o tempo de serviço são apresentados no Quadro 3:

<i>Faixas do tempo de serviço, em anos</i>			
<i>01-05</i>	<i>06-15</i>	<i>16-25</i>	<i>26-35</i>
		<i>afetividade</i>	<i>afetividade</i>

<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>
	<i>desafio</i>		
<i>dificuldades</i>	<i>dificuldades</i>	<i>dificuldades</i>	
	<i>ensino</i>		
<i>pesquisa</i>			
	<i>responsabilidade</i>	<i>responsabilidade</i>	
			<i>satisfação</i>
<i>status</i>			
	<i>trabalho</i>		

Quadro 3 Composição do NC, por tempo de serviço, referente ao tema

O que é ser professor da UFMT.

Nas discussões grupais ocorridas entre os pesquisadores, colocava-se a hipótese em acordo com a qual a variável *tempo de serviço* seria aquela que melhores análises propiciaria, pois se presumia que a condição de *ser professor na UFMT* nela se haveria de aninhar ao longo de uma linha de tempo em que a representação bem encontraria seus referenciais de diferenças.

Não foi surpreendente que as duas primeiras faixas do Quadro 2 apontassem para a ocorrência de seis vocábulos, enquanto que, no Quadro 3, correspondentes à dupla citada no quadro anterior, em suas primeira, segunda e terceira colunas, mostrassem uma profusão de atributos, catorze ao todo.

O que logo chama a atenção é a inteira unanimidade com que comparece, em todas as faixas de tempo de serviço, a palavra *dedicação*. Não restam dúvidas relativas ao fato de que, dos recém ingressados aos que se preparam para deixar a universidade, todos se agregam em torno de uma característica pessoal, em razão da qual estruturam sua representação do que seja *ser professor na UFMT*. Trata-se de uma afirmativa que, recorde-se, acode aos professores desde a pesquisa realizada em 2000.

No tempo de serviço entre 1 a 5 anos, repetindo o havido entre os mais jovens, provavelmente com o mesmo significado, comparece uma atividade de Produção: *pesquisa*.

Retribuição vem através do elemento *status*, propiciando surpresa, porque tal vocábulo fora, nas comparações facultadas pelos anos de vida, atributo escolhido pelos mais idosos.

De fato, *status* é o único vocábulo que diferencia os conteúdos das primeiras colunas nos Quadros 2 e 3, onde se colocam os menos idosos e os de vínculo mais recente com a UFMT.

Titulação

E a titulação? Ela influencia as respostas dos docentes? Os resultados foram organizados no Quadro 4:

<i>Níveis de titulação</i>		
<i>Grad. e Espec.</i>	<i>Mestres</i>	<i>Doutores</i>
<i>afetividade</i>		
	<i>compromisso</i>	
<i>conhecimento</i>		
<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>	<i>dedicação</i>
		<i>dificuldades</i>
		<i>responsabilidades</i>
	<i>status</i>	

Quadro 4 Composição do NC, por titulação, referente ao tema
O que é ser professor da UFMT.

A primeira apreensão é a de que os resultados dos NC, segundo as titulações, diferem bastante entre si. Apenas Graduados e Especialistas mencionam a *afetividade*; os Mestres têm suas singularidades através dos vocábulos *compromisso* e *status*; os Doutores trazem consigo *dificuldades* e *responsabilidades*. E todos são concordes em apontar o atributo *dedicação*, vocábulo que percorre todas as variáveis confirmando a unanimidade das atribuições.

Partindo dessas observações, averigua-se que, não importando quaisquer variações relativas ao tempo de serviço, à titulação, à área de conhecimento ou à idade, todos os professores se dizem *dedicados* ao seu ofício.

Assim, as características pessoais dos docentes constituem-se em consenso dentro do universo de representações sociais que orientam os comportamentos destes sujeitos na instituição.

O que dizem os professores sobre suas atividades acadêmicas?

No sentido de capturar as representações sociais dos professores da UFMT sobre suas atividades laborais no interior da instituição, decidiu-se indagar as quatro centenas e meia de docentes contatados no estudo PROF. 2 acerca de temas específicos respeitantes à tríade ensino, extensão e pesquisa.

Sobre o ato de lecionar, Masetto (2003, p.35) aponta que, ao se pensar em ensinar, “as idéias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos e habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar”.

Isso conduziu ao seguinte questionamento: o ensinar na UFMT estaria vinculado às atividades de pesquisa e de extensão?

No intuito de encontrar respostas para tal inquérito, indagou-se aos sujeitos *Como a atividade de ensino é percebida pelos professores na UFMT?* Recorreu-se, mais uma vez, ao programa EVOC, que, para este quesito, contabilizou 2.113 evocações das quais 1.786 foram selecionadas para discussão.

Criaram-se 11 blocos temáticos: Apreço, Menosprezo, Produção, Compromisso social, Características pessoais, Dificuldades, Relacionamento, Inovação, Qualificação, Relação com outras atividades e, finalmente, Carências.

Os elementos estruturais são mostrados na Ilustração 4, que comparece a seguir.

OME	<2,900			≥ 2,900		
f	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS		
≥ 43	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	fundamental	219	2,192	formação de cidadão	77	3,026
				atualizada	59	3,508
				desarticulada	43	3,419
< 43	ELEMENTOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	transmissão	38	1,632	compromisso social	40	3,100
	desgastante	36	2,472	conhecimento	40	2,925
	difícil	35	2,657	pesquisa	27	3,111
	prazerosa	34	2,735	busca profissional	26	3,346
	aprendizagem	33	2,697	trocas	24	2,917
	qualidade	31	2,581	falta apoio logístico	22	3,227
	desatualizada	30	2,533	interação	19	3,474
	prioritária	30	2,267			
	responsabilidade	28	2,214			
	tradicional	19	2,368			

Ilustração 4 Elementos estruturais da representação, referentes ao tema *Como a atividade de ensino é percebida pelos professores da UFMT?*

O vocábulo *fundamental*, situado no NC, fortalecido pela palavra *prioritária*, apresenta-se como um julgamento de valor altamente positivo, apontando para ser o *ensino* imprescindível dentro do bloco de atividades acadêmicas no interior da UFMT, como já era de se esperar.

Algumas tomadas de posições são oferecidas nos relatos dos docentes:

Quando as pessoas utilizam este termo, elas estão falando realmente como é percebido o ensino pelos professores da UFMT, enquanto atividade profissional mesmo. Tanto é que, antes, tinha estranhado, faltava o ensino. É possível ser professor sem atividade de ensino? Não, ela é *fundamental*. É *fundamental* neste sentido de *fundante*, da própria atividade. É possível ser professor sem a pesquisa e sem a extensão, mas sem o *ensino* não o é. Culturalmente, nós somos formados assim.
(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação doutor).

A atividade de *ensino* é mais priorizada dentro da instituição, vez que existe exigência de carga horária de aula, de disciplina. Para você contratar um substituto, é para o ensino.
(sexo feminino, vínculo efetivo, titulação doutor).

Valores, atitudes e opiniões demarcam os elementos avaliativos sobre o ensino. Embora descrições práticas, tais como expressas por *aprendizagem* e *falta apoio logístico*, também estejam presentes, conforme se pode verificar na Ilustração 4.

A palavra *transmissão*, municiada por 38 comparecimentos e com a OME igual a 1,632, apresenta-se como significativamente alta entre a primeira e a segunda enunciações, o que sinaliza que ela foi a mais imediatamente presente no esquema cognitivo dos professores. Isto pressupõe que o ensino seja percebido primeiramente como repasse de conhecimentos.

Parece que, no entender dos informantes, o *modus faciendi* tradicional está diretamente relacionado à insuficiência de recursos didáticos, em que, por conseguinte, está implícita a *falta de apoio logístico*, conforme as opiniões subseqüentes.

Eu só gostaria de falar uma coisinha aqui a respeito da *transmissão e da dificuldade*. Penso que elas estejam interligadas, porque quem transmite, transmite algo a alguém. Então, têm interlocutores, tem alguém que fala e tem alguém que ouve; tem uma fonte, tem um receptor; existe um veículo, e no nosso caso, aqui na UFMT, o veículo está muito precário. (sexo masculino, vínculo efetivo, titulação doutor).

Nós estamos no pó de giz até hoje. Esta moçada está vindo do ensino fundamental e do nível médio em que se usam diferentes recursos didáticos. Quando esses alunos chegam na universidade, vão ver o quê? O professor escrevendo com giz no quadro, ainda. Há uma dificuldade aqui na interlocução, na transmissão do conhecimento.
(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação doutor).

No entanto, observando ainda a Ilustração 4, percebem-se indícios de que o ato educativo, pelo ensino, não ocorre somente pela transmissão de conhecimentos, uma vez que o bloco temático denominado Relação com outras atividades sinaliza para informações de que o ensino não está tão isolado da *pesquisa*. Isto parece se confirmar pela presença dos atributos *aprendizagem* e *pesquisa*, aglutinados na categoria Produção, sugerindo que seja a atividade investigativa também concebida como procedimento metodológico de ensino.

Opiniões, atitudes e comportamentos manifestados através das palavras evocadas pelos docentes, como *atualizado*, *prazeroso* e *possibilitador da formação cidadã*, indicam representações afeitas ao exercício de ensinar. A diversificação das categorias com seus atributos, espalhados nos quadrantes dos elementos estruturais da representação, revelam que a imagem construída pelos docentes sobre o ofício de lecionar requer qualidades pessoais, qualificação e compromisso com a sociedade, além de tal atividade ser *fundamental* dentro da UFMT.

Assim, infere-se que a atividade de ensino é representada socialmente pelos docentes da instituição como um discurso ancorado em valores voltados aos sentimentos de apreço, e objetivados no processo de ensino-aprendizagem, como bem manifestaram, através dos vocábulos *transmissão*, *aprendizagem*, *formação-cidadão*, *trocas* e *interação*.

Averiguou-se que as representações relativas ao ensino são do tipo hegemônico, conforme Wagner (1998). Parecem enraizadas culturalmente, no grande grupo, apontando para estabilidade e homogeneidade, pois, conforme os docentes, o ato de lecionar foi caracterizado como uma atividade valorativa e prática, essencial ao funcionamento do trabalho acadêmico na UFMT.

Segundo Severino (2002), culturalmente, a universidade brasileira foi concebida como um espaço de ensino entendido e praticado como transmissão de conhecimentos. Isso parece se confirmar na UFMT, no que respeita aos resultados das enunciações, observadas a partir das médias referentes à ordem de evocação, que mostram o ensino como *fundamental*, ligado ao vocábulo *transmissão*.

Compartilhando de semelhante opinião, Silva (2002) reitera as afirmações de Severino, ao assinalar que a universidade surgiu como lugar de *ensino*, seguida pela *pesquisa* e, posteriormente, pela *extensão*. Assim, a primeira atividade encontra-se presente há mais tempo do que as duas últimas. Existe uma herança cultural que qualifica a universidade como centro de *ensino*.

Sobre a extensão, os docentes não declararam, de forma explícita, sua relação com o exercício de lecionar. No entanto, aparece a expressão *compromisso social* localizada na

periferia dos elementos estruturais. Disto decorre a indagação: a que direção estes dados apontam? Na seqüência ver-se-á o que dizem os docentes sobre a atividade extensionista. A Extensão surgiu com a finalidade de promover interações entre a universidade e a sociedade, em movimentos dinâmicos de idéias e conhecimentos construídos no meio social, assim como no interior da instituição. Estes interferem na academia que, por sua vez, ante a esses saberes, intervém em determinados contextos comunitários.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº. 9.394 (BRASIL, 1966) situa a extensão como uma das finalidades do ensino superior. Autores como Demo (2002), Severino (2002) e Freire (1996) afirmam que é necessário e fundamental para as universidades promoverem a indissociabilidade da pesquisa, do ensino e da extensão, de modo a melhor contribuírem para a formação de cidadãos.

O Plano Nacional de Extensão (PNE) é capaz de articular o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabilizar a existência de uma relação de caráter transformador entre universidade e sociedade. Tal atividade se constitui, portanto, como via de mão dupla, assegurando o trânsito de idéias, propostas e práticas entre a comunidade acadêmica e o conjunto social circundante.

Concebida como retorno para a universidade, a atividade de extensão possibilita aos docentes e discentes a construção de um aprendizado que possa, novamente, ser submetido à reflexão teórica.

Com o objetivo de conhecer de que forma os professores representam as atividades extensionista perguntou-se aos docentes *Como a atividade de extensão é percebida pelos professores na UFMT?* Recorreu-se ao programa EVOC para o processamento dos dados. Firmaram-se as seguintes categorias: Compromisso social, Apreço, Menosprezo, Relação com outras atividades, Dificuldade, Formação, Inovação, Características Pessoais, Produção, Relacionamentos, Retribuição e Recursos. Os atributos que se instalaram nos quadrantes foram ordenados por freqüência na Ilustração 5, que comparece a seguir.

OME	< 2,900			≥ 2,900		
f	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS		
≥ 45	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	ação social	179	2,877	difícil	46	3,000

	fundamental	111	2,360			
	importante	76	2,263			
	pouco realizada	61	2,115			
	complementar	48	2,583			
	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
< 45	intervenção	41	2,878	conhecimento	37	3,054
	socialização	35	2,771	desarticulada	32	3,313
	oportunidades	33	2,303	pesquisa	30	3,767
	integração	30	2,567	alunos	25	2,920
	ensino	29	2,862	compromisso	25	3,360
	inexistente	26	1,692	interligada	22	3,182
	expansão	25	2,800			
	imperceptível	22	2,182			

Ilustração 5 Elementos estruturais da representação, referentes ao tema
Como a atividade de extensão é percebida pelos professores da UFMT?

No interior do Núcleo Central, pode-se observar que a palavra com a maior frequência foi *ação social*, fornecendo assim a idéia de que a extensão existe dentro da universidade para atingir as necessidades da comunidade circundante. Há, também, atributos que denotam aspectos positivos a respeito da atividade como *fundamental* e *importante*. Outro atributo valorativo mencionado pelos professores foi *pouco realizada*, expressão esta mais prontamente evocada pelos sujeitos, e que indica a pequena prática da atividade.

Durante as sessões de questionamento acerca das palavras presentes no NC, alguns docentes manifestaram-se sobre a função dessa atividade:

A extensão tem que ser *retroalimentada*. Ela é que *retroalimenta* o ensino, a pesquisa e *retroalimenta-se* por si só. Desta forma, ela é *fundamental* pra nós professores sairmos do muro da universidade. Porque a *dificuldade* que temos é a de que ficamos com as nossas ações dentro dos locais de laboratórios, como no Centro de Saúde-Escola, Hospital Universitário Júlio Müller, Fazenda da Agronomia, Zoológico da UFMT, é tudo aqui. (sexo feminino, vínculo efetivo, titulação mestre).

Eu queria falar assim, eu acho que a extensão é *fundamental*, porque ela orienta o *ensino* e pipocam dentro da extensão coisas para você pesquisar. Então, acho que você junta *ensino*, *pesquisa* e *extensão*, dá uma dimensão do completo. (sexo feminino, vínculo efetivo, titulação mestre).

A extensão é *pouco realizada* devido às *dificuldades* que ela encontra para sair do papel. Por exemplo, aqui no estado de Mato Grosso, há muitas carências, e eu creio que a grande saída seria a de promover a interiorização, ou seja, levar os alunos para realizar extensão dentro do Estado. Entretanto, há *dificuldades*. Uma das principais *dificuldades* é a questão de deslocamento. É uma briga de foice conseguir um ônibus. A viagem que eu vou fazer no ano que vem já está agendada. (sexo masculino, vínculo efetivo, titulação especialista).

Observa-se que tanto nos elementos estruturais da representação, presentes na Ilustração 5, quanto na sessão de questionamento, os docentes interligam a prática extensionista às outras atividades acadêmicas, tanto que aparecem *ensino* e *pesquisa* distribuídos dentro do quadro de quatro casas.

A representação social que os docentes da UFMT têm sobre a extensão é do tipo hegemônico quando afirmam que esta atividade é ação social, pois se convencionou que a sua função é a de contribuir para o bem-estar social, ainda quando não seja praticada por todo o grupo docente do *campus*.

Entretanto, a extensão também pode apresentar representações sociais emancipadas de subgrupos que, além do retorno social, utilizam atributos como *complementar*, interligando-a a outras atividades como o ensino e a pesquisa, mesmo sendo pouco praticada.

Ainda que timidamente, um pequeno indicador de representação polêmica, se faz presente, mediante o comparecimento dos atributos *inexistente* e *imperceptível*, que sugerem a existência de menosprezo em relação às práticas extensionistas. Mas, também comparece o Apeço, mediante a presença dos atributos *fundamental* e *importante* no NC.

Os professores da UFMT, ao se referirem à atividade de extensão, ancoram-na ao Compromisso Social, objetivada na prática da *ação social*, *socialização* e *colaboração*. Na linguagem metafórica utilizada para se referir à extensão também se percorre o gradiente que vai do negativo ao positivo, com preponderância do primeiro, mediante a enunciação de vocábulos e expressões: *engatinhando*, *prima pobre* e *patinho feio*.

A idéia de pesquisar faz parte da dinâmica social, contribuindo a cada novo dia para a ocorrência de transformações nos mais diferentes setores da sociedade. Mas, o maior exemplo de modificações localiza-se nas trocas de notícias entre as pessoas. Meios de

comunicação, cada vez mais avançados, facilitam a vida das pessoas, como também trazem alteração em suas maneiras de pensar e agir.

A atividade investigativa é destacada como uma respeitável ferramenta para atuar no sentido de alcançar possíveis melhorias, desde a forma de ser das pessoas como também da sociedade. Ela trata de novidade, inovação, superação e criação. Possivelmente seus executores carregam esperanças, perspectivas e sonhos no desenvolvimento de seus objetivos. O pesquisador precisa colocar-se na possibilidade de surpreender-se. Senão, por que pesquisar?

Quem pesquisa algo tem pretensões e, naturalmente, carrega atitudes, valores e opiniões a respeito desta atividade. Partindo desta idéia, surgiu a seguinte indagação: *Como é percebida a atividade de pesquisa pelos professores na UFMT?* Buscou-se, com esta questão, encontrar as representações sociais dos sujeitos sobre esta prática no ambiente universitário. Os resultados encontrados foram organizados no quadro seguinte, que constitui a Ilustração 6.

Verifica-se um predomínio de valores avaliativos no NC, apresentados nas palavras *importantes, fundamental, necessária e dificuldade*. Assim, pode-se afirmar que as representações sociais referentes ao tema *pesquisa* estão focalizadas em elementos valorativos, os quais mostram as atitudes docentes perante a atividade. Isto contribui para a suposição de que as representações sociais dessa prática acadêmica estejam em formação, pois elas não qualificam e descrevem a pesquisa. Fazem falta, em sua estrutura principal, informações e imagens, como ensinaria Moscovici (2003).

Dentre aqueles elementos normativos, o vocábulo *dificuldade* também apresenta uma composição funcional. Além desta palavra, que caracteriza possíveis exercícios acadêmicos, existe no NC o atributo *conhecimento*, vinculado às práticas acadêmicas como também às características dos professores.

OME	< 2,900			≥ 2,900		
f	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
≥ 31	<i>importante</i>	88	1,739	<i>desestimulada</i>	37	2,973
	<i>conhecimento</i>	67	2,791			

	<i>fundamental</i>	59	2,136			
	<i>necessária</i>	58	1,948			
	<i>dificuldade</i>	54	2,593			
< 31	ELEMENTOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	<i>recursos</i>	28	2,679	<i>desenvolvimento</i>	27	3,333
	<i>status</i>	27	2,778	<i>crescimento</i>	26	3,731
	<i>descobertas</i>	25	2,840	<i>faltam recursos</i>	24	3,292
	<i>irrealizada</i>	20	2,350	<i>ensino</i>	22	2,909
	<i>busca</i>	18	2,778	<i>sociedade</i>	22	3,409
	<i>valorização</i>	18	2,667	<i>elite</i>	20	3,050
				<i>falta de financiamento</i>	19	3,526
				<i>qualificação</i>	18	3,167
				<i>desvinculada</i>	17	3,529
				<i>prazerosa</i>	17	3,235
				<i>falta apoio</i>	15	3,600
				<i>soluções</i>	15	3,333

Ilustração 6 Elementos estruturais da representação, referentes ao tema *Como a atividade de pesquisa é percebida pelos professores na UFMT?*

Fazendo uma leitura dos outros três quadrantes, percebe-se a existência de vocábulos negativos relacionados à pesquisa; tais como *desestimulada* e *desvinculada*. Ambas as palavras apresentam importâncias numéricas diferentes. Dentro desta mesma visão, dividiram-se os aspectos positivos dos negativos. Os primeiros apresentaram-se em quantidade maior no que se refere à prática desta atividade. São eles: *recursos*, *desenvolvimento*, *busca*, *descobertas*, *soluções* e *qualificação*.

Além do atributo *dificuldade*, as práticas negativas apareceram através da palavra *irrealizada* e das diversas faltas, quais sejam, de *apoio*, *financiamento* e *recursos*.

Após tais leituras, separam-se aqueles vocábulos que refletiam retribuições para o professor em contato com o exercício profissional, que são *status*, *valorização*, *elite* e *prazerosa*. Observou-se, após, uma palavra ligada à outra atividade acadêmica,

mostrando, assim, que a pesquisa foi representada como uma prática relacionada ao ensino.

Por último, identificou-se o vocábulo *sociedade*, que interligou a Universidade aos aspectos extramuros acadêmicos, denotando, desta maneira, que a pesquisa objetiva, entre outras coisas, distribuir suas descobertas para o meio social.

Verificou-se, após todas essas leituras dos quadrantes, que as evocações sobre a atividade de pesquisa não apresentaram imagens, informações e atitudes nos dados consensuais. Assim, as representações sociais sobre esta prática ainda não estão consolidadas. Apesar das carências e dificuldades na sua realização, ela é, para determinados grupos, uma prática que contém princípios fundamentais e positivos para os professores.

Nas sessões de questionamento com os professores, as possíveis justificativas para três vocábulos avaliativos do NC relacionaram-se ao fato de a instituição não existir, enquanto universidade, sem a atividade investigativa:

Que ela é importante, que ela é fundamental e necessária, isto aí com certeza!
Eu acho que uma universidade não pode pensar em existir sem pesquisa.
(sexo masculino, vínculo efetivo, titulação doutor).

Os efeitos desse dinamismo na atuação magisterial estão localizados nas projeções de futuro para a carreira docente. Os professores acreditam que o maior desenvolvimento da instituição virá com as práticas investigativas. Deste modo, provavelmente, ficam mais otimistas, projetando melhorias vindouras.

Considerações finais

Como já apontavam os estudos que se iniciaram no ano de 1999, *ser professor na UFMT* é envolver-se por representações sociais alicerçadas em qualidades pessoais dos docentes. Os educadores apresentam preocupações com a figura docente, exigindo ou exercendo práticas *dedicadas e responsáveis* na universidade.

Naqueles resultados, observava-se a função identitária das representações sociais. Ao garantir uma imagem positiva do grupo (ABRIC, 1998), os docentes definiram a identidade do conjunto de inserção dos professores e permitiram a sua especificidade. A identidade profissional dos sujeitos baseia-se nas características pessoais, e, através delas, os professores preocupam-se com *atualização e qualificação* profissional. Isso pode ser observado nos discursos que revelam imagens de bons e capacitados trabalhadores, com qualidades necessárias para à atuação.

Foi possível constatar que os docentes continuam atribuindo a si o adequado desempenho das atividades magisteriais que se desenvolvem na universidade. Acreditam, segundo declaram, que o bom andamento de seu trabalho e das lides magisteriais repousam sobre características identitárias do profissional, e isto está acima de quaisquer outras razões ao sucesso da coletividade acadêmica.

Segundo Moscovici (1978), todas as representações sociais são compostas de imagens, pois elas simbolizam atos e situações, sendo, assim, reflexos internos de realidades externas.

Para responder ao questionamento inicial, os depoentes poderiam ter apresentado enunciações relativas a outros sujeitos do ambiente universitário, tais como dirigentes, funcionários e alunos. Métodos, sistemas, rotinas, aspectos diversos da infra-estrutura poderiam ter sido lembrados. Entretanto, aquilo que destacaram, majoritariamente, em suas evocações, foram atributos em conexão com as suas qualidades enquanto seres humanos - ensinantes ou não.

Essa tendência, presente ao longo de cinco anos na UFMT, pode ser qualificada, segundo a tipologia adotada na TRS, como de representação hegemônica. Segundo Wagner (1998), a homogeneidade e a estabilidade dos discursos partilhados por todos os membros de um grupo indicam e caracterizam a configuração predominante na cultura e no tempo.

Ao analisar seu campo de trabalho, como já se podia constatar nos dados recolhidos em 1999, os professores examinam criticamente as condições laborais, atribuindo a parte dela valorização positiva, enquanto na outra porção enfatizam os aspectos que causam mal-estar, obstáculos e carências de várias ordens. Reforçando, mais uma vez, a tomada de posição segundo a qual suas características pessoais são as prevalentes no exercício magisterial, voltam suas atenções a um projeto pessoal de qualificação.

A propósito, Hall (2002) e Ciampa (2001) compartilham a idéia de que exista uma dinâmica na identidade das pessoas, mobilizada por aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais. Assim, os docentes, não se encontrando defesos das mudanças no ambiente de trabalho e na sociedade envolvente, são por elas sensibilizados e as incorporam em suas transmutações pessoais, ao mesmo tempo em que delas extraem as características que os levam a sentir o bem e o mal-estar.

Ampliando o entendimento da temática docente, procurou-se responder os questionamentos propostos por Jodelet (2001) a fim de compreender o campo de saberes das representações sociais. Com relação à pergunta: *Quem sabe e de onde sabe?*, tentou-se apreender as características dos sujeitos contatados e as fontes de circulação dos saberes.

As maiores frequências de respostas aos dados censitários mostram que os professores da UFMT, considerando a amostra tomada, encontram-se na fase da idade madura (têm entre 46 a 55 anos de idade), apresentam respeitável experiência profissional (declararam ter entre 21 a 30 anos de trabalho na instituição e de serviço), e sendo, predominantemente, doutores e mestres, apontam para a preocupação com a consolidação de sua competência técnica. Entretanto, embora estatisticamente os dados informem a dominância do tipo, isto não quer dizer que exista um professor prototípico. Assim, ao falar no professor da UFMT, trata-se de uma liberdade que elide a referência ao grupo. De fato, um único traço da prática é aquele que amplamente os unifica: a atividade acadêmica realizada por todos, indistintamente - o ensino. Na seqüência, viria a pesquisa e, por último a extensão, estas com frequência menores.

Pelo método e questões aplicados, não foi possível localizar, precisamente, as origens dos saberes docentes concernentes ao tema investigado. Mas, a hipótese da existência de circulação de conhecimento, informal e formalmente, entre os professores no espaço acadêmico, foi presunção que encontrou apoio em trechos das conversas havidas por ocasião das coletas de dados.

Os saberes informais decorreriam dos movimentos de informações entre os educadores em encontros e conversas que têm como cenário os corredores e cantinas da universidade, sem descartar as ocasiões particulares de encontros e confraternizações.

Dentro dos grupos de trabalho, assembléias sindicalistas, reuniões colegiadas de diversas ordens ou, ainda, através de documentos e informes, circulariam os saberes formais.

Além das fontes citadas, os docentes conversam e trocam informações com alunos, as famílias, e, também, recebem notícias através de *medias* diversas.

Quanto à dimensão que corresponde aos processos e estados das representações sociais expressos pelo questionamento realizado por Jodelet (2001) referente a *O que e como sabe?*, verifica-se que os sujeitos mostram a existência de vários conteúdos que envolvem as suas representações sociais. Os professores ancoram seus exercícios profissionais através de temáticas como os *relacionamentos interpessoais*, *ações do Governo Federal*, *emprego* e *cidadania*, e objetivam em figuras docentes habilitadas para suas funções, expressadas na categoria Características Pessoais.

Estes profissionais atribuem a responsabilidade da manutenção da universidade ao Governo Federal. Assim, todas as *carências* enfrentadas na instituição, tais como *falta de materiais*, de *equipamentos* e de *infra-estrutura* seriam ocasionadas pela *falta de investimento* relativo ao ensino superior, bem assim a percepção de insuficientes salários pagos aos profissionais da educação.

Respondendo à interrogação proposta por Jodelet (2001) que diz respeito a *Sobre o que sabe e com que efeitos?* foi possível concluir que os professores têm informações sobre a política governamental, como também notícias a respeito da vida acadêmica e da sociedade nacional. Disso decorrem efeitos nas ações dos docentes, que, inclusive, resultam em reivindicações ou indignações relativas ao processo de *desvalorização* do professor universitário por parte do Governo Federal, acarretando manifestações e greves sindicalistas.

Os investigados apresentaram *satisfação* com a sua profissão, declararam ter *prazer, gratificação e realização* em seu ofício, provavelmente advindos dos relacionamentos, da sua prática acadêmica e das retribuições do trabalho, como *status, autonomia e reconhecimento*. Assim, movidos por estados de bem-estar e reflexões das dificuldades na instituição, continuam trabalhando na universidade, negando-se a oportunidades para interromper sua carreira magisterial.

Os professores localizam-se no centro de um cosmo de informações que se transformam constantemente. Novos modelos de lidar com o ofício docente envolvem estes profissionais, que, muitas vezes, se sentem afetados, principalmente, pelas transformações tecnológicas. Tais modificações fornecem, sugerem ou possibilitam novas e diferentes maneiras de entender e exercer o ofício de educador.

As políticas educacionais compõem-se como o veículo normativo, estabelecendo as modificações que devem ocorrer no sistema de ensino. Entretanto, segundo os informantes, devido a fatores diversos, cuja análise não cabe neste espaço, o Governo Federal exige inovações, mas não fornece recursos e salários suficientes para que elas se façam presentes no fazer docente.

Cercado por dúvidas e sentimentos de mal-estar advindos de tais exigências, a forma de ver o futuro do professor repousa em um presente que apresenta dificuldades à sua consecução. A propósito, a construção do futuro da instituição, do profissional e da pessoa que é docente são, desde 1999, representados como uma e única empreitada.

Transmitir conteúdos tornou-se uma expressão obsoleta nas discussões de correntes inovadoras que discutem a formação de professores. A partir de tal posição, o docente deveria ser um facilitador do conhecimento, com atitudes criativas, investigativas e inovadoras. Entretanto, à exceção, talvez, dos professores que tiveram uma formação atenta aos detalhes da didática e da metodologia de ensino, os demais, por exemplo, médicos e engenheiros, pela formação falha de reflexão relativa ao exercício da docência, por vezes sequer se percebem à margem de processos inovadores.

A prática de pesquisa, nesse contexto, surge como uma medida de renovação, de superação dos conhecimentos antigos, e opera, no ideário docente, como caminho para

a excelência. Atualmente, a atividade investigativa é consensualmente destacada como fundamental para a universidade, contribuindo com a busca constante do novo.

Mas, o antigo seria, mesmo, inadequado? Ensinar é transmitir, deliberadamente, conteúdos necessários aos futuros profissionais. Aliás, esta é mesmo a sua essência. A isto, a pesquisa, pode, ou não, agregar benefícios, propiciando a inovação mais que a mera novidade. E tudo ganha sentido se os resultados da pesquisa são incorporados ao processo educativo. Foi possível constatar que alguns professores, de todas as áreas, principalmente nas reinquirições, apresentaram opiniões e atitudes descritivas do que se acaba de afirmar.

A coleta de dados ocorreu em datas próximas às férias e em período de greve. Devido a tais circunstâncias, os professores mais contatados foram os doutores, profissionais que permaneceram em seus postos de trabalho, quer pela continuidade da pesquisa, quer pela seqüência de compromissos com os alunos dos cursos de pós-graduação. Assim, não é sem razão que boa parte da valorização concedida à atividade de pesquisa deva ser entendida como oriunda das declarações provenientes de docentes pesquisadores, aqueles que, de fato, e mais, realizam investigações.

Se o Governo Federal não destina e até mesmo deixa de repassar recursos para melhorar as condições de trabalho, os professores representam que a pesquisa pode contribuir para amenizar as dificuldades em suas atuações, pois ela é, também, uma ferramenta de captação de verbas. Aliás, no questionamento, ficou evidenciado que equipamentos e outras facilidades têm como canal preferencial os projetos que são endereçados às agências financiadoras.

Tudo isso posto, entende-se, também por tal ângulo, o aumento de freqüência da palavra *dedicação* nas representações sociais dos professores sobre si mesmos. O vocábulo conduz a outras significações que carregam o discurso das características pessoais suportando esforços, iniciativas e propósitos que ultrapassam os limites da prestação de trabalho meramente contratual ou regimental.

Os docentes vivem em um espaço caracterizado pela pluralidade de idéias, onde pessoas formam grupos de opiniões, mostram que pensam e agem de maneiras consensuais ou desconformes e, assim, por obra do consenso e do dissenso, participam de grupos maiores ou mais limitados. A isto correspondem representações sociais, sobre quaisquer dos temas, que percorrem a tipologia moscoviciana, aqui e ali se fixando nas hegemônicas, lá ou acolá nas emancipadas ou polêmicas – ou seus vestígios.

O fato mesmo de que se chegue a indícios de representações implica em que muitas delas se encontrem em formação ou que, em alguma vez, tenham caído em desuso. Contudo, ainda há outro fator que opera no sentido de mostrar como difícil a apreensão de

representações, que é o fato de lidar com diversas temáticas, tentando aglutiná-las em busca de um quadro conexo ou coerente.

Mas, talvez seja mesmo o momento de colocar uma questão ainda mais simples: seria mesmo possível, percorrendo umas tantas temáticas, conseguir formar um quadro de tudo quanto faz com que o professor seja como é, e daí se represente? Já bastaria alegar a complexidade do ser humano para esquivar-se à resposta. As dificuldades redobram quando se pensa o indivíduo em seus variados papéis, estilos cognitivos, feixes de atitudes, coleções de crenças, conjuntos de valores e ser pensante e afetivo; posto diante de forças que por si não sejam controláveis e às quais se expõe pela via de sua humanidade. Avolumam-se os estorvos ao entendimento e à compreensão quando, como é o caso, necessário seja pensar agrupamentos humanos, que, se têm como denominador comum a profissão docente, podem, em tantos outros aspectos, apresentar diferenças, de caráter por vezes tão mutante quanto as próprias circunstâncias.

Todavia, na diversidade de contradições identificadas, não foi possível alcançar as exatas formas pelas quais esses aspectos atingem os docentes. Quais as suas atitudes, valores e opiniões a respeito das forças transformadoras que envolvem suas vidas? Eles transformam suas maneiras de pensar e agir quando se deparam com mudanças sociais, resistem para não modificar suas posturas ou tentam lidar com as mutações, ancorando-se em suas referências anteriores? É da natureza humana a tendência à adaptação, mas, até que ponto um profissional adequa-se a tantas modificações?

Foi possível verificar que, ao longo dos cinco últimos anos na UFMT, alteraram-se as representações sociais dos professores sobre suas atividades acadêmicas. Os docentes, que, antes, com suas respostas colocaram a palavra *dificuldade* no sistema periférico, agora a posicionaram no Núcleo Central. Isto não exige uma reflexão mais ampla ou densa. Provavelmente, o que ocorreu foi um aumento efetivo das dificuldades no âmbito da universidade.

Essa modificação surgiu em tempos de mudanças no panorama político, econômico, social e cultural do país. Não que este possa ser encarado como o fator principal para as insatisfações docente. O que se presume, na leitura do mapa do indiciário, é que os professores representam a política educacional como um mecanismo que poderia trazer benefícios para as atividades acadêmicas, e, se não acontece qualquer ação favorável, ocorre o julgamento de descompromisso do Governo para com o ensino e, assim, dos conseqüentes malefícios à universidade.

A transformação das representações sociais dos professores, ocorrida de 1999 a 2005, no que se refere ao aumento de enunciações concernentes às dificuldades nas práticas acadêmicas, é um bom exemplo de que não é necessário um longo decurso temporal para

que ocorram alterações no campo das representações, porque podem ser mais importantes as circunstâncias. Ou a apreensão que delas fazem as pessoas. Mais, ainda, daquilo que dizem os homens acerca dos acontecimentos de seu tempo.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-46.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003, p. 37-57.
- CARLOS, R. B. *As representações sociais de professores e funcionários do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso acerca das relações estabelecidas no ambiente de trabalho*. Cuiabá, Dissertação de Mestrado, UFMT, 2002.
- CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des representations sociales, In *Psychologie & Societé – Réflexions sur les representations sociales*, Tome 2 (2), n.4, p.57-80, 2002, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université de Provence.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PAREDES, E. C. *et al.* Alguns aspectos das representações sociais de professores da UFMT acerca de sua atividade profissional. *Revista de Educação Pública*, EdUFMT, v. 10, n.18, p.145-173, jul./dez. 2001.

SILVA, E. W. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: SILVA, W.; Frantz, W. *As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002, p.103-217.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface: conhecimento, saúde, educação*. Fev./2002, v.6, n.10, p.117-124. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista10/espaco1.pdf>>. Acesso em: 08 jan.2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. PROPLAN *Relatório de gestão 2003*. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan>>. Acesso em: 06 out. 2006.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p.3-20.

Apresentado ao Conselho Editorial em 16/10/2007 aprovado em 16/01/2008

