

Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula

Monica Rabello de Castro
rabellomonica@uol.com.br

Helenice Maia
helemaia@uol.com.br

Alda Judith Alves-Mazzotti
aldamazzotti@uol.com.br

PPGE - Universidade Estácio de Sá

Resumo

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o trabalho docente, desenvolvida em outros dois estados do Brasil, utilizando a mesma metodologia de coleta de dados e o mesmo referencial teórico, que engloba a abordagem sócio-histórica e a teoria das representações sociais, articulada com a análise argumentativa. Foi aplicado um teste de evocação livre para professores, com a expressão indutora atividade docente. Os dados foram submetidos ao software EVOC. A centralidade do núcleo girou em torno de *compromisso*, *conhecimento* e *planejamento*, tensionados pelos aspectos periféricos criatividade, leitura e avaliação. A metodologia previu a utilização da imagem e algumas das situações do trabalho de docentes foram gravadas em vídeo e discutidas com os sujeitos da pesquisa em seções também gravadas em vídeo. A atividade observada nas autoconfrontações sugeriu um sentido para o núcleo de uma pedagogia considerada pelos professores como tradicional, em oposição a outra, moderna, considerada bem mais próxima dos aspectos que apareceram como periféricos.

Palavras-chave: Representações sociais. Trabalho docente. Autoconfrontação. Análise argumentativa.

Social representation of teaching work: a glance over teacher's subjectivity in classroom

Abstract

This study presents the results of a research on the teaching work, developed in two other States of Brazil, using the same data collection methodology and the same theoretical reference, encompassing the socio-historical approach and the theory of social representations, articulated an argumentative analysis. Was applied a test of evocation free to teachers, with the expression induces teaching activity. The data were submitted to the EVOC software. The centrality of core spun around commitment, knowledge and planning tensioned by peripheral

aspects of creativity, reading and evaluating. The methodology provides for the use of the image, some of the situations of work of teachers were videotaped and discussed with the subject of research into sections also recorded on video. The activity observed in autoconfrontations suggested a sense for the core of a pedagogy considered by teachers as traditional as opposed to another, modern, well considered closer to the aspects that appeared as peripherals.

Key words: Social representations. Work teaching. Autoconfrontation. Argumentative analyze.

Introdução

O tema trabalho docente tem mobilizado a comunidade de pesquisadores na área de Educação, sendo as reformas e as políticas educacionais das três últimas décadas uma das questões mais presentes nas discussões acadêmicas por estas gerarem diversas mudanças na organização e divisão do trabalho realizado nas escolas e provocarem a intensificação do trabalho docente, exigindo dos professores um conjunto de ações e responsabilidades que garantam o funcionamento da instituição. Além da prática pedagógica, das atividades realizadas em sala de aula, da organização do tempo e do espaço, o trabalho docente passou a englobar também a participação dos professores na administração e gestão escolar.

Resultados de diferentes estudos realizados no Brasil mostram que os professores, sobretudo os do Ensino Básico, têm dificuldades de realizar seu trabalho devido à insuficiência da formação, à precarização das condições deste trabalho, ao processo de desprofissionalização docente, ao crescimento do acesso à escola por comunidades carentes, à legislação sobre inclusão entre outros fatores (GATTI, 2010, 2008; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA, 2008, 2007).

Autores como Fanfani (2006, 2007), Nóvoa (1992, 2000), Tardif e Lessard (2008) também focalizaram o trabalho dos professores em suas pesquisas e consideraram que é necessário compreender o trabalho que este desenvolve, pois como se refere à presença de um “objeto-humano”, esta presença modifica profundamente a própria natureza do trabalho e da atividade do trabalhador, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 31). O trabalho docente, portanto, repousa cotidianamente sobre inúmeras e variadas interações dos professores com os alunos e também com os demais atores escolares, sendo uma atividade complexa e fortemente influenciada pelas decisões, pressupostos, valores e ações dos professores (TARDIF, 2001).

Partindo desta premissa, em pesquisa realizada recentemente e que contou com o apoio da CAPES¹, buscamos analisar aspectos subjetivos do trabalho docente usando a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1978). Ao desenvolver esta teoria, seu interesse se volta para os fenômenos interindividuais, definindo que as representações sociais são construídas coletiva e parcialmente pelos sujeitos, carregando a sua marca e a de sua atividade. Considera que elas permitem que os sujeitos que compõem um grupo social se comuniquem entre si, nomeando e classificando diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e grupal, sendo por meio da interação e das relações pessoais que se expressa a subjetividade dos indivíduos.

Por entendermos que o professor é um sujeito pertencente a um grupo social de referência e que constrói conhecimento profissional ao longo da carreira, atribuindo-lhe significados e teorizando a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como também constitui o contexto em que vive, voltamos nosso olhar para a subjetividade que existe no modo de os sujeitos verem e representarem o trabalho docente, especialmente aquele que é realizado em sala de aula. Consideramos que as representações sociais compartilhadas por grupos extensos de sujeitos sejam usadas para complementar a análise de diferentes tipos de estudos que focalizem questões relativas à subjetividade. Conforme sugere Alves-Mazzotti (2013, p. 01):

tal procedimento permite verificar em que medida significados, sentimentos e condutas veiculados pelo sujeito podem ser explicados por padrões identificados no seu grupo de pertença ou, ao contrário, por que se afastam deles, levantando hipóteses sobre que aspectos subjetivos, vinculados à história individual, a experiências do sujeito, ou a condições concretas nas quais suas práticas se desenvolvem, explicariam esse afastamento. A utilização desse procedimento é facilitada quando a pertença do sujeito que é relevante para o objeto considerado é facilmente identificável, como é o caso dos grupos profissionais ou religiosos, nos quais os membros estão sujeitos às mesmas normas e partilham os mesmos valores.

Esta proposta é especialmente promissora para tentar superar os “fossos” que separam os processos intraindividuais e os fenômenos interindividuais e que ainda constituem uma questão científica na área da Psicologia Social (RATEAU et al, 2012).

Neste artigo, pretendemos empreender uma discussão acerca de subjetividade e de identidade, a partir dos resultados encontrados em nossa pesquisa. Nela, investigamos, além

1 Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD, 2008-2012).

das representações sociais de trabalho docente, saberes da prática e saberes do professor elaboradas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e que atuavam em escolas da rede de ensino pública, o cotidiano de trabalho realizado individualmente em sala de aula. Isso foi possível porque a pertença de um professor é facilmente identificável, pois ele está sujeito às mesmas normas e compartilha os mesmos valores de seu grupo de pertença (ALVES-MAZZOTTI, 2013).

Referencial teórico: uma articulação possível entre Subjetividade, Teoria das Representações Sociais e Teoria da Argumentação.

A noção de representação social introduzida por Moscovici (1978) se refere a uma modalidade particular de conhecimento, o saber do senso comum, constituído por informações, crenças, atitudes e valores compartilhados por um grupo a respeito de um dado objeto social e que resulta de um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico. Pode-se dizer ainda que é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que os indivíduos constroem para apreender os objetos que povoam sua vida cotidiana, de modo a permitir que eles dominem o ambiente, comuniquem-se entre si e, sobretudo, se situem perante outras pessoas e grupos.

Como são produzidas coletivamente, as representações sociais passam a fazer parte do repertório de cada grupo social e podem ser compreendidas como sistemas que organizam significados com o objetivo de facilitar a comunicação, orientar e justificar condutas, forjando a identidade grupal e o sentimento de pertença. As representações são sempre de alguém e de alguma coisa, isto é, têm origem em um sujeito, seja ele individual ou social, e se refere a um dado objeto (JODELET, 2002). Os sujeitos somente representam um objeto porque estão inseridos numa sociedade e porque desenvolveram mecanismos cognitivos e afetivos próprios a essa forma de conhecimento.

As representações sociais são uma apropriação subjetiva do mundo, mas sentida como uma presença objetiva da realidade (MOSCOVICI, 2012). A subjetividade se expressa nas relações e interações com os outros, pois a existência do outro coloca em jogo a singularidade. Ao compartilhar aspectos subjetivos da realidade, os indivíduos têm consciência da realidade vivida, diferenciando-a de outras realidades.

Jodelet (2005) considera que as experiências vividas são importantes para a elaboração de representações sociais e que o vivido corresponde à consciência dos sujeitos sobre o mundo em que eles vivem e ao contato social que eles têm consigo mesmo. São as variadas expressões individuais organizadas por meio de princípios comuns que irão gerar uma representação que um grupo social tende a ter em relação a um determinado objeto (SÁ, 1996).

Discutir o objeto *trabalho docente* implica compreender a atividade que o professor executa durante a realização do seu trabalho. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão, compreender como ele se percebe professor em sua trajetória formativa e profissional. Entender que a experiência docente se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e que o cotidiano escolar e sua complexidade fornecem material relevante para compreender a realidade por eles vivida, seus saberes e fazeres (NÓVOA, 1992).

Esse processo complexo pelo qual o sujeito se autoconstrói é marcado por experiências pessoais, formativas e profissionais e, neste percurso, vive e age em diversos cenários, a partir da interpretação que imprime aos fatos e ao mundo em que está inserido, trazendo uma diversidade de concepções, crenças, valores, atitudes, escolhas e mudanças educacionais, e até mesmo a forma de ver a educação, que marcam períodos históricos diferentes em sua trajetória de vida. Ao defender seus pontos de vista, ao argumentar sobre suas ideias, o professor reflete sobre seu trabalho, que não é descolado do seu contexto e atribui significados a sua atividade que, por sua vez, nortearam a atividade efetivamente por ele realizada.

Consideramos que os processos argumentativos são capazes de apreender significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos sociais, no caso, as representações sociais sobre o trabalho docente. De acordo com Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010, p.73):

(...) a investigação dos significados atribuídos pelos grupos às coisas de seu entorno, condição necessária à análise psicossocial, se serve de discursos, nos quais as pessoas utilizam as técnicas da retórica, de maneira consciente ou não. Mas a análise dos processos de produção desses significados exige que estes sejam situados no âmbito dos grupos sociais, onde se negociam os significados. Nas negociações dos significados que constituem a representação social de um objeto, as pessoas assumem, alternadamente, posições de orador e de auditório, o que permite a utilização da análise retórica para a apreensão dos significados dessas representações para o grupo.

Baseada na Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992) e presente nos estudos de Ducrot (1991) e Billig (1993), a análise do discurso argumentativo tem se mostrado uma ferramenta eficaz para extrair, da empiria, resultados relevantes. Embora não se possa considerar que este tipo de análise possa dar conta da totalidade dos significados que transitam nos discursos dos sujeitos, acreditamos que por meio dela é possível compreender as representações sociais de trabalho docente elaboradas por um grupo semiótico específico, os professores.

Nosso pressuposto é que quando um sujeito se expressa através da linguagem falada ou gestual, esse discurso comporta mais elementos implícitos do que explícitos, ou seja, os sujeitos estabelecem acordos, ao longo de suas experiências, e quando falam pressupõem que o outro compartilha de muitas ideias que não precisam estar presentes para ele se fazer entender quando se comunica. Essas ideias implícitas são elementos de base para a identificação dos significados em um discurso (CASTRO, 2012). Propõe-se, assim, a articulação entre Teoria das Representações Sociais e Teoria da Argumentação de modo a evitar uma análise ingênua do discurso, que apenas traduz literalmente a fala de um determinado sujeito, sem levar em consideração o contexto histórico-político e os determinantes psicossociais da situação de enunciação.

Uma forte tendência em pensar os objetos científicos como construções de uma linguagem especializada, sendo os critérios de validação e falsificação remetidos à linguagem que os descreve, valoriza a necessidade de compreender a gênese do sentido nas construções languageiras.

Não são simples as considerações que se pode expor sobre como os sentidos emergem nas interações sociais e como as práticas no interior dos grupos sociais participam disso. Grupo social não é simplesmente o fato empírico de que os homens vivem juntos em um espaço e tempo delimitados. É um sistema de relações estabelecidas, institucionalizadas, que determina papéis, tarefas e hierarquias diferenciadas no seio das comunidades. Estas relações se estabelecem preferencialmente pela linguagem.

Deve-se considerar também que quem fala tem sempre uma intenção, o falante quer obter um efeito com o que diz. Para compreender como os sentidos emergem, devemos ter em mente um modelo explicativo que leve em conta que os sentidos são função de uma complexidade de fatores. O falante precisa engendrar um jeito de dizer o que quer, observando normas sociais que devem ser levadas em consideração para que os interlocutores não tomem

sua fala como inadequada, pois “se o falante precisa dizer aquilo que não pode ser dito, ele arruma uma forma implícita para dizer. A linguagem, mesmo na comunicação, nunca é explícita, se fosse, não haveria lugar para Análise do Discurso” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 105).

A fala implícita, portanto, justifica a preocupação em fazer análise do que o outro diz. Porém, é preciso compreender de onde vem o sentido do que é dito para que se possa analisar o dito do outro. Se meramente repetimos o que o outro disse, estaremos dizendo outra coisa, diferente do que ele disse, pois o que se diz é função da atividade em que se está engajado. O ponto de partida é de que quem fala, fala para um outro, em uma dada atividade. O sentido supõe, inexoravelmente, o outro.

As diversas práticas sociais produzem normas e regras consensuais que são fruto da interação entre os indivíduos em seus grupos de pertença e que, portanto, comportam todo o sentido dessas práticas. Significados emergem de acordos sociais, as interações comportam a negociação de significados no interior de uma atividade. Como consequência, analisar a fala do outro acarreta conhecer a atividade em que o indivíduo a enuncia.

A Teoria da Argumentação oferece ferramentas para a compreensão de como os indivíduos tentam convencer a si próprios e aos outros através de estratégias que podem ou não funcionar. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), toda argumentação é provida de ambiguidades que se desenvolvem numa linguagem natural. A argumentação é um processo comunicativo que apresenta uma conclusão, mais ou menos plausível, sendo as provas apresentadas suscetíveis de múltiplas interpretações e marcadas pela subjetividade de quem argumenta e do contexto em que ocorre.

A retórica do discurso constitui-se das escolhas nas quais o locutor se engaja para desenvolver um raciocínio argumentativo. É o locutor quem faz as escolhas. No entanto, a retórica está marcada pela presença de seus interlocutores, pois para convencer alguém é preciso levar em conta suas crenças, seus valores.

A argumentação sempre visa produzir efeitos sobre um auditório e não tem como finalidade única a adesão intelectual, ela visa incitar à ação. As réplicas, por sua vez, levam o locutor a fazer correções em suas hipóteses, possibilitando uma readaptação de sua argumentação a cada momento do diálogo. São as reações dos interlocutores, mesmo silenciosas, que direcionam o raciocínio do locutor.

A argumentação consiste em estabelecer uma solidariedade entre os acordos e a tese que se quer fazer admitir, ou, ao contrário, entre premissas recusadas pelo auditório e outras que se deseja que pareçam absurdas. Portanto, a argumentação é tão mais eficaz quanto mais forem realmente aceitos pelo auditório os acordos sobre os quais o locutor se baseou. Os acordos de uma argumentação não implicam necessariamente as teses, eles podem ser mais fortes ou menos fortes, podem comportar uma ligação que tenha grande força coercitiva, mas a adesão a elas deve ser entendida sempre como provisória. Outros argumentos sempre podem ser evocados, a qualquer momento, de modo a diminuir a importância dos acordos ou a enfraquecer sua ligação com as teses do locutor e, com isso, tornar a argumentação sem efeito.

O nosso campo de investigação é caracterizado como situações de conversa, em que os sujeitos defendem pontos de vista, antecipando possíveis controvérsias às suas crenças. Em nossa pesquisa, fizemos a opção metodológica de organizar o material coletado levando em conta seu poder argumentativo. Trata-se de caracterizar a argumentação que ocorre quando alguém se propõe a falar do que faz no seu ambiente de trabalho. Nessas situações, os sujeitos estarão fazendo a defesa de pontos de vista, portanto, serão situações que lidam com o preferível. Trata-se do terreno de escolhas: o porquê de uma determinada prática em detrimento de outra. Aqui, o interesse pela argumentação está na descrição de como ela entra em cena no discurso sobre a prática.

Metodologia: associação livre de palavras, clínica da atividade e a análise argumentativa

Constatamos que as ferramentas metodológicas de acesso à subjetividade do professor em seu trabalho docente resultavam em dados que não permitiam analisar sua relação com a identidade, relativos à pertença do professor a seu grupo. Por essa razão, optamos por um enfoque multimetodológico, resultado da composição de diferentes ferramentas. Para analisar essa relação, era preciso que tivéssemos informações tanto do grupo a que os sujeitos pertenciam, quanto de como os sujeitos se percebiam em seu grupo.

A metodologia de coleta de dados abarcou as seguintes técnicas que permitiram acessar as representações sociais de trabalho docente construídas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental:

1. Teste de associação livre de palavras com justificativa: foram aplicados dois testes a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o primeiro a 106 professores que atuavam em escolas públicas do Rio de Janeiro, sendo 50 deles com formação em Pedagogia e 56 com formação em nível médio na modalidade Normal. Foi solicitado que os professores escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem as expressões *formação docente* e *trabalho docente*. Em seguida, foi solicitado que as hierarquizassem conforme o método das triagens hierarquizadas sucessivas (ABRIC, 1993) e escrevessem, ao lado da cada uma dessas palavras, uma justificativa para esta evocação. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central e os do sistema periférico considerando a frequência (F) e a ordem média (OME). As justificativas às palavras evocadas foram analisadas conforme proposto por Bardin (1992) e objetivou compreender os sentidos atribuídos aos elementos identificados. O segundo teste foi aplicado a 111 professores que atuavam em escolas públicas localizadas em 11 diferentes municípios brasileiros (Duque de Caxias, Maricá, Mesquita, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São João de Meriti no Estado do Rio de Janeiro; Juiz de Fora em Minas Gerais; Maceió em Alagoas; Mossoró e Natal no Rio Grande do Norte e São Paulo, na capital deste Estado). As expressões indutoras foram *saberes profissionais da docência* e *saberes da prática*. O procedimento realizado foi o mesmo do primeiro teste.
2. Histórias de vida: foram realizadas entrevistas individuais com quatro professoras. Nas entrevistas, elas foram motivadas a falar sobre sua prática, seu planejamento e sua vida pessoal e profissional.
3. Filmagem: foram feitas 64 horas de gravação do cotidiano escolar das quatro professoras entrevistadas.
4. Clínica da Atividade: foram realizadas 10 autoconfrontações simples (com as quatro professoras) e sete autoconfrontações cruzadas (que envolveu sete professoras, sendo três delas debatedoras). Nesses momentos, pretendeu-se pontuar na fala das professoras com o pesquisador detalhes da observação da atividade realizada. As imagens enriqueceram as análises, sobretudo nos processos de responsabilização observados. Cabe ressaltar que consideramos a Clínica da Atividade uma ferramenta metodológica de coleta de dados.

A técnica de autoconfrontação consiste em filmar em vídeo dias de trabalho do professor e editar momentos dessa filmagem, que chamamos episódios, e confrontá-los com o professor em seções que contam com sua participação e com um membro da equipe de pesquisadores. Essas seções, as autoconfrontações, podem ser simples, quando participa o professor e o pesquisador, ou cruzada, quando além do professor e pesquisador, participa um professor convidado com prática semelhante ao do professor investigado. As seções de autoconfrontação também são gravadas em vídeo.

O material a ser analisado, portanto, confronta dados do grupo ao qual o professor pertence com elementos da subjetividade em seu cotidiano de trabalho. Em outras palavras, confrontamos as representações sociais de seu grupo de pertença com representações individuais, olhando para os processos de resignificação que ele impõe à rede de objetos que entornam as representações sociais do trabalho docente.

Para a discussão que nos propusemos fazer, será comentada a triangulação das análises das autoconfrontações simples e cruzadas das quatro professoras envolvidas, das imagens colhidas em seu cotidiano na sala de aula, de suas histórias de vida, do teste de associação livre de palavras e do questionário. São os resultados finais mais significativos da pesquisa.

Resultados da aplicação dos Testes de Associação Livre de Palavras

O primeiro teste foi aplicado a 106 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com formação em nível médio e em superior tendo como expressões indutoras *formação docente* e *trabalho docente*. Para as professoras que fizeram curso Normal, a formação está relacionada à *vocação*, muito enfatizada por elas, e vinculada à maternidade e às qualidades inatas, o que de certa forma desqualifica a formação uma vez que carrega a suposição de que é a vocação que faz o bom professor. Elas acrescentam dedicação e amor à vocação, afirmando que ambos são essenciais para seu trabalho. Para as professoras que têm curso de Pedagogia, a grande dispersão das palavras evocadas leva a questionar se há representação da formação docente, pois parece que essas professoras têm apenas opiniões, ou mesmo atitudes, mas não uma representação estruturada sobre a formação.

Quanto ao trabalho docente, verificamos que as professoras de ambos os grupos têm representação social de trabalho docente, mas elas são diferentes. De acordo com Abric (1998), para que duas representações sejam iguais os núcleos centrais que as organizam devem ser

idênticos, o que não aconteceu. O núcleo central da representação de trabalho docente elaborada pelas professoras com formação em nível médio é composto pelos elementos *dedicação* e *amor*. O primeiro termo se refere tanto aos alunos quanto às condições de trabalho encontradas pelas professoras em seu cotidiano; e o segundo está relacionado ao feminino, sobretudo à maternagem, que tradicionalmente se refere ao trabalho das professoras a quem cabia socializar as crianças como parte de suas funções maternas (SCHAFFRATH, 2000). Entre as professoras com formação em nível superior, *dedicação* é o termo que também aparece no núcleo central desta representação. Entretanto, se refere à qualidade do trabalho, à busca de novos caminhos e métodos para realizá-lo melhor.

No sistema periférico, que indica como os elementos do núcleo central se concretizam no cotidiano (FLAMENT, 1994), na periferia propriamente dita, foram identificados os elementos *atualização* e *paciência*, evocados pelas professoras com formação em nível médio. Coerente com os sentidos atribuídos aos termos *dedicação* e *amor*, *paciência* e *atualização* também têm como referente os alunos e é por meio dessas ações que a *dedicação* e o *amor* são efetivados na prática, pois é preciso ter *paciência* e estar atualizado para bem realizar o trabalho em sala de aula. Na periferia da representação de trabalho docente elaborada pelas professoras com formação em nível superior, se encontra o termo *desvalorização*, também coerente com os sentidos atribuídos à *dedicação*. Esta *desvalorização* está associada ao descaso do Governo, à sociedade em geral, às crianças e suas famílias e aos baixos salários, que geram um sentimento de mágoa nas professoras por não serem respeitadas e valorizadas pelo/no que fazem.

O que nos chamou a atenção ao empreender a análise dos resultados encontrados foi a ausência dos saberes docentes nas falas das professoras, pois o trabalho docente pode ser percebido como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes (TARDIF, 2001, 2012, TARDIF; LESSARD, 2005, TARDIF; VASSEUR, 2004). O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer, pois o conhecimento profissional é construído durante o desenvolvimento da carreira, apesar das características e trajetórias distintas. Este conhecimento profissional precisa ser conhecido, já que norteia a prática educativa. Tais considerações nos levaram a aplicar um novo teste de associação livre contendo duas expressões indutoras: *saberes profissionais da docência* e *saberes da prática*, agora a 111 professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

No núcleo central da representação social de *saberes profissionais da docência* se encontram os elementos *conhecimento*, *compromisso* e *prática*. Os sentidos atribuídos a essas

palavras mostram que *conhecimento* se refere aos conteúdos, à disciplina, àquilo que o professor precisa saber para poder ensinar. Para essas professoras, este conhecimento se efetiva na *prática*, que é por elas considerada muito importante, pois se realiza no cotidiano escolar, na interação com colegas e alunos, sendo entendida como “oficina da ação docente”.

Compromisso pode ser visto como elemento complementar a conhecimento por estar associado ao cumprimento de metas e resultados que, alcançados, contribuirão para a formação dos alunos. A evocação desse termo parece indicar a preocupação das professoras com as avaliações que vêm sendo realizadas pelo governo, que abrange diferentes programas de avaliação do desempenho e das aprendizagens dos alunos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil.

O termo *prática* se refere à prática e à teoria aprendidas na formação inicial. As professoras estabelecem relação entre prática (“oficina da ação docente”), teoria (“disciplinas aprendidas”) e vivência (“conhecimento de mundo”) e afirmam que esta tríade representa o trabalho que realizam.

Os elementos que compõem o sistema periférico confirmam os sentidos atribuídos aos elementos do núcleo central. Na periferia próxima se encontra o termo *formação continuada*, que expressa a necessidade de dar continuidade aos estudos para além da formação inicial e que esta garantirá a qualidade do trabalho docente, conforme veiculado nas políticas públicas de formação continuada cujo objetivo é favorecer o aprimoramento do profissional da educação em qualquer ângulo (GATTI, 2008). Composto a periferia, se encontram os elementos *didática*, *paciência*, *experiência* e *dedicação*. *Didática* se refere à transmissão do conhecimento e aos modos de sua adequação à realidade do aluno; *paciência* à qualidade que os professores precisam ter para se tornarem mais eficientes, avaliar melhor suas ações e atingir metas; *experiência* está relacionada à experiência construída ao longo do exercício do magistério, à experiência acumulada durante os anos de trabalho realizado em sala de aula; e *dedicação* está associada a trabalho docente, pois os professores se referem à competência e à realização eficaz de seu trabalho.

Para esses professores, os *saberes profissionais da docência* enfatizam o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados para os alunos e na prática do cotidiano escolar. Em suas justificativas, é possível identificar os saberes disciplinares (aqueles integrados sob a forma das diferentes disciplinas e oferecidos nas universidades) e os saberes experienciais (aquele que “brotam” da experiência, sendo por ela validados), mas não os saberes da formação

profissional (doutrinas ou concepções da prática educativa) e os saberes curriculares (relativo aos programas de ensino), tal como conceituados por Tardif (2012).

No núcleo central da representação social de *saberes da prática*, encontram-se os elementos *conhecimento*, *planejamento*, *pesquisa* e *paciência*. Os três primeiros referem-se ao conteúdo, procedimentos, metodologia, à busca de informação, textos, eventos, fatos que se articulam ao trabalho cotidiano em sala de aula e que visam a sua melhoria, apresentando caráter instrumental e utilitário. O termo *paciência*, diferentemente dos significados a ele atribuídos quando associado a saberes profissionais da docência, apresenta-se tendo como referente o aluno e as situações cotidianas que o envolvem. A *paciência* ajuda a superar as dificuldades no trabalho com crianças, a violência, a falta de respeito e outras situações que surgem no cotidiano escolar.

Os elementos que compõem o sistema periférico confirmam os sentidos atribuídos aos elementos do núcleo central. Na periferia próxima, encontra-se o termo *avaliação*, cujo objetivo, de acordo com as professoras, é acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como os alunos constroem sua aprendizagem, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos. A avaliação é a “ferramenta” que o professor possui para diagnosticar a realidade, refletir sobre ela e planejar sua prática. Ao avaliar os alunos, os professores avaliam a si mesmos, pois ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo.

Na periferia propriamente dita se encontram os elementos *formação continuada*, *metodologia* e *didática*, que se referem à prática docente. É por meio dessas práticas que essas professoras parecem se apoiar para resolver situações problemáticas concretas como, por exemplo, facilitar a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades e promover seu desenvolvimento.

Suas falas apontam saberes que são produzidos e apropriados ao longo da história de vida dos professores, na escola, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, tal como definido por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). O professor, diante desse saber, é ao mesmo tempo produtor e sujeito de sua prática pedagógica. O conhecimento proveniente das teorias aprendidas na formação inicial incorpora-se à prática docente, sem ser, muitas vezes, legitimado por ela. A prática pedagógica cotidiana do professor exige ações que

muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar, mas em sua vivência.

As análises dos testes de associação livre de palavras revelaram que para as professoras de ensino fundamental com formação em nível médio a formação está relacionada à *vocação* e o trabalho docente à *dedicação* e *amor*, parecendo estar ambas as representações sociais ancoradas no feminino. Tanto a formação quanto o trabalho docente têm como referente os alunos, a quem precisam dar *amor* e se *dedicar*, apesar das condições adversas que encontram para realizar seu trabalho.

Para as que têm curso superior, não encontramos representação social para *formação*, pois as professoras parecem ter apenas opiniões sobre esta formação. A representação de trabalho docente parece estar ancorada na prática docente, tendo como referente a qualidade deste trabalho que pode ser atingida por meio de atualização constante. Por isso, o trabalho executado pelo professor foi associado à *dedicação*.

Quanto aos *saberes profissionais da docência*, as professoras deste nível de ensino referem-se ao domínio dos conteúdos que elas se comprometeram a transmitir a seus alunos e que são efetivados na *prática*, a “oficina da ação docente”. A formação continuada contribui para a melhoria de seu fazer, que é construído ao longo da experiência profissional, com eficácia e competência. As representações de *saberes profissionais da docência* parecem, portanto, estar ancoradas nos saberes disciplinares, correspondentes aos diferentes campos do conhecimento (TARDIF, 2012), tendo o aluno como referente.

As representações de *saberes da prática* parecem estar ancoradas nos saberes da experiência, isto é, aqueles que se referem à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana, sendo, portanto, decorrentes e validados pela experiência (TARDIF, 2012), embora os professores não façam muita referência aos saberes curriculares. O referente é o aluno e o trabalho cotidiano que o envolve.

Os resultados do teste de evocação livre foram triangulados com as análises feitas sobre o material coletado com as quatro professoras e as convidadas para avaliar como elas ressignificavam as representações sociais de atividade docente.

Portanto, as representações individuais, opiniões, posturas, enfim tudo que as professoras apresentaram foram analisados em relação às representações sociais de seu grupo de pertença.

A análise foi feita em conjunto com os alunos do Programa de Pós Graduação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA) em dois momentos, na disciplina Prática de Pesquisa durante os anos de 2010 e 2011, assim como em 2012 pela equipe de professores deste programa que participou do PROCAD. A técnica escolhida foi a análise da Estratégia Argumentativa. A análise buscou explicar momentos de negociação, quando um sujeito quer convencer o outro de uma tese, reconhecendo a existência de controvérsias e acordos. A Estratégia Argumentativa é a maneira pela qual descrevemos o engendrar de argumentos nas interações entre sujeitos, é uma alternativa de análise que busca significados além do que é expresso implicitamente. A análise das imagens e do discurso das professoras destacou as teses utilizadas na defesa dos principais elementos de trabalho.

Resultados das pesquisas que fundamentam a articulação teórico-metodológica

As quatro pesquisas aqui apresentadas se referem aos resultados finais do piloto realizado pela equipe de professores do PPGE-UNESA que participou do PROCAD e aquelas empreendidas por alunos deste programa em suas dissertações de mestrado já concluídas.

Resultados das análises das estratégias argumentativas de quatro professoras

Professora A

Na pesquisa piloto foi efetuada a primeira coleta pela equipe de professores do PPGE-UNESA e os alunos que a integraram. A professora A tinha feito curso normal médio e superior em Educação Física. Lecionava numa turma de 3º ano do sistema de ciclos apelidada de turma Alfa, pois se tratava de uma turma que reunia alunos não-alfabetizados e que pela progressão automática haviam chegado até este ano sem a possibilidade de continuar. A escola estava localizada na cidade de Maricá, a 60 km da capital do Estado do Rio de Janeiro.

Num episódio extraído de uma aula dada na biblioteca da escola, os alunos foram dispostos em grupo. A atividade consistia em, com papel transparente, decalcar a silhueta de bichos que os alunos procurariam em livros que ela distribuiu pelas mesas. Após decalcar o bicho, cada aluno iria identificá-lo escrevendo o nome. Esclareceu que esses desenhos depois

seriam usados para fazer um jogo da memória. Esta professora justifica sua atividade afirmando que não trabalha com uma pedagogia tradicional, a que usa livros, planejamento rígido, sequência de trabalho rígida etc. Afirma que utiliza **uma pedagogia nova que é descrita como oposição à que chamou de tradicional**.

A centralidade de sua argumentação é sustentada por uma dissociação de noções em que ela classifica o termo I como uma pedagogia tradicional e o termo II como o que seria uma pedagogia nova. Na dissociação de noções, ao termo I (a pedagogia tradicional) é atribuído um sentido de negatividade que, na medida em que o termo II (a pedagogia nova) é definido em contraposição ao termo I, confere ao termo II um sentido de positividade. Essa dissociação de noções permeia todo o seu discurso e também sua atividade. A pedagogia nova é evocada para justificar quase tudo o que é feito e sustenta outras teses que a Professora A defende, sendo também encontrada no discurso das outras professoras com certa recorrência.

Utilizando-se de metáforas corriqueiras do meio educacional, tais como A APRENDIZAGEM É UM PERCURSO e A PEDAGOGIA É UM BOLO ASSANDO, corrobora a negatividade do termo I com slogans comuns de uma pedagogia tida como moderna. A metáfora do bolo assando é ainda enriquecida com o fato de ser um Bolo que não tem receita, outra metáfora associada à pedagogia nova. A professora mostra crer que a mera menção ao fato de não ter receita terá a adesão de todos, já que é um dos aspectos associados à novidade, àquilo que se tem mostrado desejável no meio educacional. A metáfora do bolo assando apareceu também no discurso de outro sujeito pesquisado.

A prática apresenta contradições que ela não percebia, uma vez que acredita que o fundamento de uma pedagogia nova esteja calcado prioritariamente em uma atividade que se caracteriza pelo ensaio e erro, já que não tem receita. A utilização do livro didático, embora ela o faça, aparece como algo que aprisiona, direciona, o que, na opinião dela, é algo que deva evitar. O planejamento também aparece como necessário, mas algo a ser transgredido, uma vez que seguir o planejamento também aprisiona. No entanto, a importância do conteúdo está presente em seu discurso como sua principal tarefa, tal como apareceu como representação social de *saberes profissionais da docência* em seu grupo. A *dedicação* também aparece como central em sua atividade.

A estratégia argumentativa é, portanto, calcada em uma dissociação de noções amparada por metáforas bastante usuais na linguagem de professores na escola, o que nos faz desconfiar de um discurso pronto para o pesquisador.

Professora B

A pesquisa de Perez (2011) foi realizada em uma escola municipal do 1º distrito de Duque de Caxias, município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A professora-sujeito fez curso normal médio, atuava numa classe de alfabetização, tinha 25 anos de experiência como professora e sempre trabalhou na mesma escola com turmas de anos iniciais. Participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) oferecido pelo governo federal em parceria com a prefeitura. Também apresentou em seu discurso a distinção entre uma pedagogia tradicional e uma nova. Ela admitiu não utilizar nenhum método específico para orientar suas ações pedagógicas, mas relatou que depois da participação no PROFA, passou a “misturar” o novo com o tradicional, pois é o que lhe dá segurança.

O PROFA é um curso de aprofundamento, desenvolvido pelo MEC em 2001 e destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

A Professora B defende que um bom trabalho de alfabetização necessita entre outros fatores da experiência docente, tal como aparece nas representações sociais de seu grupo. Muitos são os fatores para uma alfabetização eficaz. São eles: fatores externos prejudicam a aprendizagem; a aprendizagem só é efetiva se os alunos forem disciplinados; e escrever como se fala é escrever errado. A sua argumentação girou em torno da seguinte tese: O PROFESSOR EXPERIENTE É BOM PROFISSIONAL PORQUE APRENDEU ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.

Essa tese é sustentada pela dissociação de noções do termo professor, onde o termo I, professor iniciante, é considerado como um profissional não apto a desenvolver um trabalho de alfabetização eficaz, enquanto o termo II, professor experiente, apresenta todas as qualidades que se diz faltar no primeiro.

A dissociação apresentada leva à concepção de que se tornar um professor competente é possível somente ao longo da trajetória profissional. Essa postura revela um mecanismo de proteção comum aos professores que consideram ser corriqueiro adotar posicionamentos que priorizam as relações interpessoais em detrimento da aprendizagem dos conteúdos; dão ênfase às questões práticas da sala de aula e a processos de aprendizagem baseados no ensaio e erro;

rejeitam e/ou abandonam os conhecimentos acadêmicos; e realizam a transposição de uma concepção teórica sem uma análise mais aprofundada dos problemas enfrentados.

Professora C

A terceira pesquisa, feita por Carreiro (2011), foi desenvolvida no município de Mesquita, também da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Foi realizada numa escola da rede municipal, com uma professora com formação em curso normal, participante de um programa de correção de fluxo denominado Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação-GEEMPA. Esse programa era oferecido pela prefeitura de Mesquita em parceria com o Ministério de Educação (MEC).

Ela defende a seguinte tese central: O TRABALHO É REALIZADO DE ACORDO COM O QUE É ESTABELECIDO PELA METODOLOGIA NOVA.

Uma vez que não tinha resposta para as controvérsias apontadas nas autoconfrontações, a professora apoia-se única e exclusivamente na metodologia nova para justificar suas atitudes e decisões durante a sua atividade docente, dando origem à tese central apresentada.

Essa tese foi sustentada por uma dissociação de noções em que professora atribui à metodologia velha, termo I, sentido negativo e a associa à metodologia tradicional. Em contrapartida, o termo II é associado ao construtivismo e possui valor positivo, somente por se opor ao termo I. Essa positividade conferida à proposta do GEEMPA faz com que ela justifique suas atitudes por estar seguindo a metodologia que seria nova e, por isso, melhor. Esta dissociação de noções é bastante próxima daquela que a Professora A faz em seu discurso e que aparece implicitamente no discurso da Professora B.

Além disso, assim como a Professora A, ela evoca a metáfora do “bolo assando”, entendendo que a alfabetização é resultado de tentativas e erros, pois não tem receita. Esta concepção vai de encontro à metodologia do GEEMPA que propõe uma série de procedimentos estabelecidos, uma “receita”. Essa “confusão” leva a Professora C a evocar uma segunda metáfora: AS MINHAS CONCEPÇÕES DE ENSINO SÃO CONCRETAS. Segundo ela mesma, precisaria “quebrar” suas concepções antigas para aceitar o novo proposto. Ou seja, ela precisa desconstruir a noção de que alfabetizar “não tem receita”, para admitir que uma metodologia possa ser nova e boa, “tendo receita”.

No caso dessa professora, o processo de responsabilização aparece tensionado. Em alguns momentos é ela mesma quem fala e assume o que diz. Porém, coerentemente com seu discurso, ela coloca na boca de outros o que afirma. Para ela, o grupo ao qual ela pertence dirige a maior parte de sua atividade. Ela julga que o grupo tem um valor que justifica ela fazer o que faz, mesmo sem entender a razão do que está fazendo, mostrando estar ligada a esse grupo com uma relação de confiança muito forte. A *dedicação* e a *experiência* também aparecem como atributos de uma boa prática, tal como em seu grupo de pertença.

Professora D

A pesquisa de Araujo (2013) foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, uma instituição que trabalha com alunos surdos. O sujeito das autoconfrontações é uma professora que atua nas séries iniciais do ensino fundamental que foi voluntária com o procedimento da pesquisa.

A Professora D é original de Volta Redonda/RJ, tem 29 anos de idade e um ano de experiência antes de ser professora do INES. Ela fez o curso normal paralelamente ao ensino médio, entretanto a escola normal em que ela estudava, na época, entrou em greve e por isso a professora deixou o ensino normal e se formou no ensino médio. Estudou todo o ensino básico em escola pública e se formou em Pedagogia. Durante a pesquisa, ela estava fazendo pós-graduação em nível de especialização em educação inclusiva. Procura estar sempre se atualizando e pretende fazer mestrado quando terminar a especialização. A professora D acredita que a faculdade oferece uma base teórica, “científica”, em detrimento de uma base voltada para o ensino na sala de aula, e que a formação para o magistério proporcionaria uma formação mais prática.

Atribui à dificuldade de aprendizagem, principalmente de leitura e escrita dos seus alunos, à ausência de memória auditiva e disse que é necessário explorar os aspectos visuais no ensino de surdos e que o professor tem que trabalhar o conteúdo de forma repetitiva.

O grande debate na autoconfrontação cruzada refere-se às situações em que as práticas da Professora D não estavam adequadas em atender às características dos alunos. A disposição dos alunos na sala, ambiguidades em enunciados dos exercícios, o modo de chamar a atenção da turma, entre outros motivos, conduziram a discussão. A tese que ela sustenta aparece não só

na autoconfrontação cruzada, mas também na autoconfrontação simples e na entrevista. A tese central está rodeada por outras teses e a identificamos como eixo para as outras:

A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ORIENTA A PRÁTICA COTIDIANA.

É a mesma tese encontrada na análise das respostas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental feita por Perez (2011), ainda que nas outras teses encontradas sejam evidenciados alguns aspectos característicos da educação de surdos. A proximidade entre as teses desta professora com o dos professores da pesquisa de Perez nos faz entender que esta professora representa a atividade pedagógica da mesma forma que o grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que é o seu grupo de pertença, sinalizando uma possível homogeneidade das representações sociais de trabalho docente. Ela faz alusão à prática de uma professora, que é mais experiente, de acalantar os alunos, ao trazer músicas para os alunos cantarem, ou de dar liberdade de trazerem textos com intuito de tornar menos estressante as aulas, o que a faz conferir um aspecto positivo a essa memória. A professora citada, que é experiente, exerce uma prática que a Professora D considera positiva. Por outro lado, quando narra uma experiência negativa, a Professora D faz crítica ao modo de pensar da professora que considera experiente e não faz referência direta à prática dela. Além disso, esta professora é uma professora que leciona em universidade e não uma professora que compartilha da mesma prática cotidiana que a Professora D. Em conversas informais, a professora experiente carrega um discurso negativo que desestimula seus alunos. Isso sugere que os elementos *dedicação* e *prática* estão presentes como referências no discurso da Professora D.

Ainda que apresente dois aspectos de modelos de experiência profissional que vivenciou, a Professora D atribui valor negativo quando se trata de um modo de pensar e positivo a uma prática cotidiana. Ela utiliza a metáfora do espelho (a imagem do espelho é igual ao real) para explicar que sua imagem reproduzida em um espelho mostra a prática de professores experientes e que usa esses modelos que aprendeu no passado como referência para a sua prática, tanto para agregar características positivas quanto para segregar características negativas.

Outros argumentos que sustentam a tese central estão localizados nas questões acerca do *planejamento* e da *avaliação*. Sobre o planejamento, na entrevista, quando é questionada sobre a utilização de livro didático, a Professora D faz referência à experiência profissional, dando valor à relação com outra professora (mais experiente), ao colocar em um patamar superior as apostilas feitas e as trocas feitas com outra professora do INES sobre o livro

didático, pois a apostila enfatiza mais o aspecto visual do que os livros didáticos. Na autoconfrontação simples, no momento em que fala sobre a confecção de prova, a Professora D afirma que esta é feita conjuntamente essa outra professora para reforçar a qualidade da avaliação que ela faz de seus alunos.

A sequência de raciocínio da Professora D pode ser assim resumida: a experiência profissional orienta a prática cotidiana; a faculdade não prepara para trabalhar em sala de aula; a prática do professor experiente é boa; o professor experiente aprendeu com a prática cotidiana; e com o tempo a prática é aprimorada.

A Professora D apresenta a surdez dos alunos como sendo responsável pela indisciplina que aparece nas filmagens. Para ela, a estrutura do currículo da escola faz com que os alunos sejam maciçamente repetentes o que, conseqüentemente, os deixam desestimulados ou imaturos. A partir disso surge a tese I:

A APRENDIZAGEM SÓ É EFETIVA, SE OS ALUNOS FOREM DISCIPLINADOS.

Segundo a Professora D, os comportamentos negativos dos alunos (tais como: preguiça, desinteresse, distração, implicância, dependência, descompromisso e desobediência) são produtos da indisciplina, ou seja, ela atribui as críticas sobre a sua prática aos comportamentos inadequados de seus alunos que são indisciplinados. A sua sequência de raciocínio nesse caso é: a aprendizagem só é efetiva se os alunos forem disciplinados; as características individuais dos alunos e os fatores externos são os únicos geradores da indisciplina; a indisciplina impede o trabalho em grupo; e copiar do quadro e a repreensão severa conscientizam os alunos para a disciplina.

A Professora D parte da tese I para a tese II, ou seja, as questões de indisciplina influenciam as questões de cooperação entre os alunos, para ela:

Tese II: A COOPERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS NÃO ACONTECE NATURALMENTE.

Ainda que se estabeleça um acordo de que a relação entre os alunos proporciona coisas boas, segundo as afirmativas de Professora D, essa troca sempre depende de sua orientação e supervisão, visto que essa troca não é natural.

A sequência de raciocínio da Professora D pode ser assim resumida: a cooperação entre os alunos não acontece naturalmente; a cooperação é uma coisa boa; alunos indisciplinados não trocam, só conversam; e a professora deve dirigir a troca entre os alunos.

Encontramos uma evidente similaridade entre as teses e os discursos analisados no cruzamento com as outras pesquisas, apesar de a Professora D ter na surdez de seus alunos um aspecto diferenciador que não interferiu de forma a modificar a organização do núcleo das representações sociais de seu grupo de pertença. Conforme Perez (2011), a experiência profissional se localiza no núcleo das representações sociais sobre o trabalho docente e a tese central apresentada pela Professora D está em consonância com as teses encontradas por Perez. A Professora D sobrepõe a prática adquirida no cotidiano de sua atividade como docente ao saber teórico, adquirido ao longo dos anos de estudo.

Resultados finais

A análise argumentativa do material coletado permitiu verificar que o trabalho docente está relacionado com uma pedagogia considerada tradicional, em oposição a outra, nova, mais próxima dos aspectos que apareceram como periféricos. Para as quatro professoras, a negação do tradicional implica uma pedagogia sem planejamento, “sem receita”. Nas pesquisas apresentadas, o método tradicional é visto como algo negativo que deve ser combatido. Seguir uma proposta diferente do tradicional passa a ser quase que obrigatório, no caso das Professoras A, B e D, ou algo que necessita de justificativa quando utilizado, no caso de Professora C, que diz utilizar aspectos do método tradicional, porque é o que dá segurança a sua atividade.

As representações sociais do trabalho docente aparecem relacionadas a essa mudança de pedagogia. Falar em trabalho docente significa posicionar-se em relação a esta mudança, de uma forma ou de outra. As quatro professoras apontaram este fato como uma das falhas em sua formação e acabaram concluindo que esta prática não é a melhor estratégia para que seus alunos aprendam, mas sim uma ansiedade em trabalhar o conteúdo, enunciando regras a todo o momento.

Esta conclusão vai de encontro à tese que elas defenderam durante as entrevistas. Por não ter teoria que fundamente suas práticas, por trabalhar com ensaio e erro, acabam por se

basear em sua experiência, possivelmente naquela que tiveram como alunas e, por isso, aplicando “receitas” que não tem como avaliar.

Compromisso, dedicação e conhecimento aparecem bem marcados em suas argumentações e sempre em operações de responsabilização delas próprias. Suas representações de trabalho docente tem na pedagogia nova sua principal referência. Esta pedagogia nova não está sistematizada, ela aparece em slogans que são repetidos e que tensionam sua atividade real, mais remetida a uma pedagogia que identificamos com o que dizem ser tradicional.

Percebemos que a rede de significados do núcleo central para os professores que foram observados em sua prática era o mesmo de seu grupo, porém comportou ressignificações. Significa dizer que, embora as justificativas se assemelhem com o que diz cada professor, o que dizem não tem o mesmo sentido. Por exemplo, a Professora D diz fazer uma pedagogia nova por trabalhar com o bilinguismo, porém o modo como dá aula é o mais tradicional possível e isso não é passível de justificativa, pois seu grupo do INES trabalha como ela. Ou seja, os sentidos localmente são diferenciados. Para a Professora C, é trabalhar com o pós-constructivismo, que ela não sabe direito o que é e, por isso, segue regras estabelecidas. A Professora A entende que sua prática deve ser oposta ao que é tradicional, não podendo usar livros, planejamento ou qualquer outra coisa que identifique a prática tradicional. A Professora B ainda diz que mistura as duas práticas, por se sentir mais segura. Pode-se sim identificar uma representação social de trabalho docente pelos professores do ensino básico, porém os significados sofrem ajustes em cada local de trabalho.

Na maior parte do tempo, as quatro professoras fazem atendimento individual. Este atendimento consistiu basicamente em ajudar os alunos a escrever corretamente. Ao ver os episódios, as professoras inicialmente explicavam sempre que seu objetivo com a atividade era feita tal como planejaram. Indagadas pelas razões de ficar tanto tempo em atendimento individual, explicaram que aquilo era necessário para que as crianças escrevessem de forma correta. A preocupação com a correção foi questionada como possivelmente ocasionando uma inibição dos alunos em escreverem sozinhos.

Na análise das imagens foi possível verificar algumas dessas contradições. As professoras focam as crianças com maiores dificuldades na escrita e se esquecem dos demais, deixando de valorizar o trabalho deles. Agem como se fosse “missão cumprida” “você já sabe, está feito”. Isto fica claro quando uma das professoras está atendendo um aluno e outro se

aproxima, ela nem olha para o papel que lhe é apresentado e o aluno vai embora. Em outros casos dá uma olhada rápida no que está escrito e devolve o papel. Seu objetivo é aquele aluno que recebe atendimento individual, para que ele escreva a palavra certa para concluir a tarefa. Quando isso acontece, troca de mesa e inicia outro atendimento individual.

As imagens mostram uma das professoras apontando com o dedo onde deve ser escrita a palavra, segurando um papel e com a outra mão fica batendo com o dedo onde deve ser escrito, e só sai da mesa quando o aluno escreve a palavra correta.

As professoras exercem pressão sobre os alunos, observada ora na proximidade com a criança, ora ao debruçarem-se sobre a mesa, sentadas com os braços cruzados mantendo uma expressão rígida, ora segurando um braço do aluno, ora no ombro ou batendo com a folha de papel no braço da aluna e dizendo “vamos lá”, “eu tô falando a última letra”, ora o olhar é fixo. Mostram-se impacientes quando projetam o seu corpo batendo com a mão sobre a mesa. Essas atitudes são justificadas pelas dificuldades dos alunos.

Acreditamos que os significados atribuídos ao trabalho docente norteiam a prática das professoras e que a técnica de autoconfrontação tem a possibilidade de engendrar movimentos produtores de novos significados para o trabalho docente. Verificamos que os aspectos periféricos apareceram bastante diferenciados de professor para professor com relação ao seu grupo. A justificativa para tais diferenças sugerem que sendo a função dos aspectos periféricos de alguma forma proteger o Núcleo Central, se este comporta diferença de significados entre as professoras, os aspectos periféricos devem diferir para cumprir sua função.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais como modelo *a priori* para compreender práticas individuais. Rio de Janeiro: (no prelo) 2013.

_____; MAZZOTTI, T. B. Análise retórica na pesquisa em Representações Sociais. In: ALVES- MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F. ; AGUIAR, W. M. J. (Org.). *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC/EdUFAL, 2010. p. 121-134.

ARAÚJO, Ivan Finamore. *Representações sociais dos professores dos anos iniciais de alunos surdos: análise argumentativa sobre os saberes e a atividade docente*. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 13 de novembro de 2012.

BARDIN, Z. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1992.

BILLIG, Michael. Studying the thinking society: social representations, rhetoric, and attitudes. In: BREAKWELL, Glynis M.; CANTER, David V. (Org.). *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon Press. Oxford, 1993.

CARREIRO, C. M. *O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2011. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, M. R. Análise argumentativa das representações sociais do trabalho docente: uma reflexão sobre ferramentas de análise de dados. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; FEITAS, Marinaide Lima de Queiroz. (Org.). *Trabalho docente: tensões e perspectivas*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 238-248.

CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. *Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: Ed UFPR, 2011.

CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DUCROT, O. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann, 1991.

FANFANI, E. T. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. In: FELDFEBER, M. E.; OLIVEIRA, D. (Org.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 113-142.

_____. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux Niestlé, 1994. p. 85-118.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

_____; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

_____; _____. ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: história e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org.). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p.11-21.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p.17-44.

MAZZOTTI, T. B. A metáfora do percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, J. F. M. et al (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 124-132.

MELLO, E. M. B. Política de (des)valorização e (des)profissionalização do magistério público: vieses atuais. In: XXIII SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2007 – ANPAE. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/130.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2011.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, M. O. G. O processo de profissionalização e desprofissionalização docente: a formação e o trabalho dos professores no Brasil. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2008. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/425_175.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2011.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 2000.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina identidade e precarização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

_____. *Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições*. Disponível em www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1992.

PEREZ, J. S.; Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C; ABRIC, J-C. Social representation theory. In: VAN LAGE, P. A. M; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). *Handbook of theories of social psychology*, v. 2. London: SAGE, 2012, p. 477-497.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. *Pesquisando*. Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1999.

RODRIGUES, D. (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SAMPAIO, M. M. Ferreira; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, V. (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 112-128.

_____; LESSARD, M. C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, Montreal, v. 23, n.1, p. 55-69, 1991.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHAFFRATH, M. A. S. *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. 18p. 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>. Acesso em: 15/06/12.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículos e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; VASSEUR, L. Divisão do trabalho e trabalho técnico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1095-1436, set./dez. 2004.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: C. GUIMELLI (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 233-253, 1994.

Submetido em 13/08/2013