

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE POR  
PROFESSORES DE CURSO DE PEDAGOGIA**

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE TEACHING JOB BY TEACHERS  
TAKING THE PEDAGOGY COURSE**

MAGALHÃES, Edith Maria Marques<sup>1</sup>  
MAIA, Helenice<sup>2</sup>  
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith<sup>3</sup>

**RESUMO**

Este estudo apresenta a possível estrutura da representação social de trabalho docente elaborada por professores de Curso de Pedagogia: no núcleo central este compromisso. Isto sugere que embora execute inúmeras funções, o compromisso com a formação pessoal e social e com o processo de aprendizagem de seus alunos e o cerne de seu trabalho.

**Palavras-chave:** Representação social; Trabalho docente; Pedagogos.

**ABSTRACT**

This study presents a possible structure of the social representation of the teaching job constructed by teachers taking the Pedagogy Course: in the central nucleus there is commitment. This suggests that although teachers perform several functions, the commitment to personal and social formation and with their students' learning process is the core of their work.

**Keywords:** social representation; the teaching job; educators.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá - UNESA/RJ. E-mail: edithmagalhaes@hotmail.com.

<sup>2</sup> Atualmente é professora adjunta no Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação - e na graduação em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. E-mail: helemaia@uol.com.br.

<sup>3</sup> É professora titular de Psicologia Educacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentada) e, desde 2000, é professora titular da Universidade Estácio de Sá. E-mail: aldamazzotti@uol.com.br.

## INTRODUÇÃO

Pode-se definir trabalho, de acordo com o *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, como o “[...] esforço humano dotado de um propósito e que envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades físicas e mentais” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 384). Portanto, trabalho é toda atividade na qual o ser humano utiliza sua energia física e psíquica para satisfazer suas necessidades ou para atingir um determinado fim, sendo elemento essencial da relação dialética entre o homem e a natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática.

Ao focalizar a categoria trabalho, verifica-se que este permite ao homem expandir suas energias, desenvolver sua criatividade e realizar suas potencialidades. É através do trabalho que o homem acrescenta um mundo novo (a cultura) ao mundo natural já existente. É trabalhando que o homem pode modificar o mundo e a si mesmo, produzir cultura e se autoproduzir.

O trabalho é essencial para o funcionamento das sociedades. No lugar de servir, trata-se agora de produzi-la. O conceito, a classificação e o valor atribuído ao trabalho variam assim como as sociedades e seus agentes variam a forma como organizam, interpretam e valorizam o trabalho. Enquanto existir uma sociedade, existirá trabalho, pois aquela não pode existir sem este, conforme explica o trecho a seguir:

O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever, o trabalho – subentendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; a noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um comportamento racional, quer dizer, o esforço, o trabalho, a previsão, a economia; assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis precisos ligados ao trabalho. (LALIVE-D’EPINAY, 1994, p. 58):

Portanto, é necessário compreender o trabalho desenvolvido pelo professor, pois a presença de um “objeto-humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador e “ensinar e trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, 2007, p.31).

Conforme afirmam Andre e Passos (2007), é fundamental que se investigue as concepções e as práticas do professor porque não são os conteúdos trabalhados que são relevantes, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados, pois contemplam o processo ensino e aprendizagem. É também o que Tardif (2007) enfatiza ao defender que o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos e também com os demais atores escolares.

O trabalho do professor envolve diferentes aspectos, tais como seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas

para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão da classe, estrutura organizacional, pressupostos, valores, diferentes entendimentos das políticas educacionais, condições de trabalho, opções didáticas, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço. Na atividade docente, o professor mobiliza saberes construídos durante sua formação e no decorrer do exercício da profissão (NOVOA, 1997).

Luckesi (1991) aborda o tema ao entender que o professor desenvolve uma atividade intencional e que

[...] deverá organizar o seu trabalho, tendo em vista executar mediações que conduzam a consecução dos objetivos estabelecidos. Tem-se como meta o trabalho pela democratização da sociedade e se compreende que esta não pode ocorrer sem que os sujeitos possuam sua independência, importa que o educador, como profissional que tem claro que o setor da Educação é uma das mediações sociais que podem servir a luta pela democratização, deverá ter conhecimentos dos fins a serem obtidos, assim como dos princípios e meios científicos e tecnológicos disponíveis para a obtenção do que se traçou como resultado final de seu trabalho. (LUCKESI, 1991, p. 92)

O trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se identifica a docência como umas das mais antigas ocupações modernas. A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar relacionada com o objeto de trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência à análise da docência (TARDIF, 2007).

Como ainda registram Andre e Passos (2007) “[...] se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo cada vez maior entre aquilo que defendemos e praticamos” (p. 5). Assim, conhecer mais de perto quem é o professor, quais suas condições de trabalho, as práticas que desenvolve e para quem é essencial aos estudos sobre trabalho docente.

## **TRABALHO DOCENTE**

No decorrer das últimas décadas, o magistério parece ter sido submetido a um processo contínuo de desvalorização, em decorrência dos baixos salários dos professores, da desprofissionalização e da precarização de seu trabalho (cf. PERRENOUD, 2002; SILVA JR, 2008; TARDIF, 2007, entre outros). As condições de trabalho dos professores; o modo como sua atividade é realizada nas escolas; as inúmeras atribuições que lhes são impostas; e as constantes mudanças na política educacional são alguns dos fatores que influem sobre as expectativas e a motivação dos professores para exercer sua profissão (OLIVEIRA, 2004).

Os estudos sobre o trabalho docente ganharam fôlego a partir dos anos 70 e vêm ocupando cada vez mais espaço nas pesquisas sobre professores e suas práticas. Autores como Marin; Sampaio (2004), por exemplo, analisam as atuais políticas de formação docente e destacam fatores que propiciam a precarização e a desvalorização do trabalho docente; Carrolo (1997), Ludke; Boing (2004) e Sarti; Bueno (1997) focalizam o desprestígio social sofrido pelos professores ao longo do tempo; Alves-Mazzotti (2006), Freitas (2002) e Tardif; Lessard (2007) registram o acúmulo de atividade, agravado muitas vezes pela dupla jornada de trabalho, como um dos aspectos que contribuem para a desmotivação com o trabalho e que precipita o abandono da profissão; Esteve (1995) e Cordie (2003) enfatizam o mal estar docente, caracterizado pelo sofrimento psíquico e esgotamento físico dos professores causados pelas deficiências nas condições de trabalho.

A pesquisa sobre o trabalho docente realizado por Souza e Fonseca (2006) parece ratificar os resultados encontrados por tantos outros pesquisadores: os autores apontam que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos trinta anos, impuseram nova organização ao trabalho do professor e a estruturação e valorização das atividades docentes, delas decorrendo sua responsabilização pelas constantes falhas no sistema educacional brasileiro, o que, conseqüentemente, provoca alterações no perfil dos professores e nas exigências pessoais e sociais quanto à eficácia de sua atividade.

Hagemeyer (2004) considera que é necessário identificar as dimensões e aspectos evidenciados pela prática pedagógica cotidiana, levando em conta as exigências de mudanças expressas nas reformas e propostas educacionais oficiais, pois a profissão docente se depara com um processo de valorização/desvalorização. Tal processo evidencia uma crise na natureza da profissão docente que pode ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores. O mesmo autor afirma ainda que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias atuais, pois foi retirada do professor a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) se referem ao trabalho e sua regulação. Na LDB é registrado que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, conforme incisos I a VI do artigo 67:

- I– ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título;
- II– aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III– piso salarial profissional;
- IV– progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V– período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;
- VI– condições adequadas de trabalho.

Como é possível verificar, tanto a valorização profissional como o plano de carreira e o piso salarial não têm base fixada nem são apresentados caminhos concretos para sua consolidação, ficando todos a cargo dos governos estaduais e municipais. Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores, esse está incluído em sua carga de trabalho. Entretanto, observa-se que essas atividades são realizadas fora desse horário, pois quatro horas diárias são de efetivo exercício em sala de aula, totalizando 20 horas semanais e 5 horas dedicadas a planejamento, dividida, muitas vezes, entre planejamento, reuniões, estudos e demais atividades demandadas pelo trabalho pedagógico. Além disso, a LDB contempla de maneira subjetiva a condição adequada de trabalho, mas não explicita quais são as condições mínimas necessárias para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional.

O Plano Nacional da Educação é resultado da pressão da sociedade, uma vez que por iniciativa pública de sindicatos, professores, estudantes, pais, comunidade, e contando com o apoio de parlamentares, foi elaborado seu plano de educação, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, em seguida enviado ao Congresso. Entretanto, esse plano não expressou preocupação com o profissional de educação como um todo, colocando em discussão apenas sua formação.

Ao se pensar no magistério como profissão, faz-se necessário recorrer ao Plano de Desenvolvimento da Educação e verificar o que é referido ao Piso Nacional Salarial do Magistério: professor é a primeira categoria profissional a ter um piso salarial nacional definido em Constituição. Nesse sentido, de acordo com a Lei, os professores da educação básica pública dos estados, dos municípios, do Distrito Federal e da União serão beneficiados com o piso nacional do magistério no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), valores a serem pagos em 2010 a partir de reajustes anuais.

A constante precarização das condições de trabalho e a crescente desvalorização do profissional da educação se tornam desafios a serem vencidos, o que tem oportunizado diversos pesquisadores a dedicarem maior atenção ao estudo da formação, da profissão, do trabalho e da identidade docente. Dentre eles, se sobressaem os estudos das representações sociais de professores, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos a estes e a outros objetos do campo da Educação são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área.

O ser humano está sempre exposto a diferentes informações, pessoas, ideias, opiniões, crenças, valores e demais problemas que o desafiam e para compreendê-los elabora representações. A representação é produto da ação do homem: ao mesmo tempo em que construímos a representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas práticas. Madeira (1998) considera que “[...] a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado

um objeto” (p. 239). Ao refletir sobre a abordagem das representações sociais, relacionando-as a educação e ao aprender, tomando as representações sociais como “um saber prático”, como “sistema de interpretação” que rege nossa relação com o mundo e com os outros e organiza as comunicações e as condutas sociais, a autora admite que para entender os problemas da educação é preciso fazer um grande esforço.

Torna-se cada vez mais importante lançar um novo olhar sobre a forma como interagimos uns com os outros e como construímos e partilhamos ideias, conceitos e conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretarmos, compreendermos e enfrentarmos os problemas com que nos deparamos no nosso cotidiano.

Conhecer como os professores de Cursos de Pedagogia representam trabalho docente pode, portanto, contribuir para desencadear novas práticas educativas, pois o processo ensino e aprendizagem é um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos grupos, permeados por suas crenças, seus valores, suas vivências.

### **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

O conceito de representação social foi inicialmente introduzido por Moscovici em seu trabalho intitulado “A psicanálise: sua imagem e seu público”, publicado em 1961, na França. Nessa pesquisa, o autor estudou as formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular na França (MOSCOVICI, 2003).

Para este pesquisador, as representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais. Sendo assim, qualquer crença, ideia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação. Conforme explica Sá (2002), na perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e a orientar comportamento. Durkheim tinha uma concepção estática das representações, mas na sociedade atual, que é a que interessa a Moscovici, as representações possuem caráter plástico; portanto, elas passam a ser consideradas dinâmicas. Assim, as representações sociais como fenômenos que possuem caráter dinâmico, logo, são formas de conhecimento de vida cotidiana, que servem tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem (MOSCOVICI, 2003).

Para Jodelet (2001), uma de suas principais seguidoras, as representações sociais são “[...] uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 17), sendo usualmente designadas por senso comum. Devido a sua importância na vida social, e tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Ao desenvolver sua teoria, Moscovici (1978) focalizou sua gênese e definiu dois mecanismos que formam as representações: a ancoragem e a objetivação, “[...] que se encontram em relação dialética e que permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura figurativa e simbólica” (MARCONDES; SOUZA, 2003, p. 2). O primeiro diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo; o segundo se refere às informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, condensando-se em imagens ou esquemas. A abordagem processual procura conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção, assim como as práticas sociais que as geram e as justificam.

O núcleo figurativo de uma representação social resultante do processo de objetivação e ancoragem corresponde ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente. E em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações; os outros elementos vão ser retidos, categorizados e interpretados em função de sua natureza.

Ampliando o conceito de núcleo figurativo, Abric (1994) desenvolve a noção de núcleo central. Para este autor, uma representação social é definida por seus conteúdos (informações e atitudes) e por sua estrutura interna (campo de representação), a qual organiza, hierarquicamente, os elementos que a constitui. O núcleo central é, portanto, elemento essencial de toda representação social e permite encontrar diretamente sua origem nos valores que o perpassam. Assim, encontrar o núcleo central das representações sociais é imprescindível para compreender as idéias, concepções e visões de mundo que os sujeitos possuem da realidade e para compreender como os sujeitos estabelecem relações através das representações (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998).

De acordo com Abric (1998) o núcleo central gera o significado da representação, determina sua organização e a estabiliza. Portanto, representações sociais diferentes têm núcleos centrais diferentes. Em torno deste núcleo, duro, inflexível, resistente à mudança e constituído de um ou mais elementos, se encontram outros elementos que constituem o sistema periférico, cuja função é proteger o núcleo central.

O sistema periférico, por ser mais permeável, permite a diferença de conteúdo e a adaptação a realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e é por meio da relação dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido. Uma transformação do núcleo central tem sempre início na periferia (FLAMENT, 1994).

Abric (1998) apresenta as seguintes características do núcleo central e do sistema periférico de uma representação social: (1) Núcleo Central: ligado à memória coletiva, consensual, estável, coerente, rígido, resistente a mudanças e pouco acessível ao contexto imediato; (2) Sistema Periférico: permite a integração de experiências e histórias individuais, tolera a heterogeneidade do grupo, flexível, sensível ao contexto imediato e sujeito a mudanças.

O autor sugere ainda que, para melhor levantar o conteúdo de uma representação a utilização da técnica da associação ou evocação livre e a mais indicada. Nesta técnica, a partir de palavras indutoras, o sujeito associa palavras, expressões ou frases que lhe ocorram, quando aquelas forem mencionadas (ABRIC, 1994). Devido a sua característica de espontaneidade e a dimensão projetiva, é possível chegarem mais facilmente aos elementos que constituem o “universo semântico” do objeto estudado.

Assim, para identificar a estrutura da representação social de trabalho docente, foi aplicado um teste de livre evocação em 51 professores que atuavam em Curso de Pedagogia na cidade do Rio de Janeiro ao final do ano de 2007. Os resultados encontrados são apresentados em seguida.

### **EM BUSCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TRABALHO DOCENTE**

Baseada na abordagem estrutural das representações proposta por Abric (1994) ao estudo dos processos geradores conforme definidos por Moscovici (1978) e ampliados por Jodelet (2001), a pesquisa realizada buscou indícios da representação social de trabalho docente elaborada por professores que exercem suas atividades em Cursos de Pedagogia. Para isto, procedeu-se a coleta de dados por meio de um teste de livre evocação de palavras com justificativas (ABRIC, 1994; FLAMENT, 1981; TURA, 1998).

Dentre os 51 professores de ensino superior que participaram da pesquisa, 78% são mulheres, 33% têm idade entre 36 a 45 anos e 26 % entre 46 a 55 anos; 74% atuam a mais de 16 anos no magistério. Todos têm formação do ensino superior de acordo com a exigência da legislação vigente e entre eles 51% tem mestrado e 31 % doutorado. Com relação ao tipo de Instituição de Ensino Superior onde trabalham, 67% esta lotado na rede privada e 33% na rede pública.

Foi solicitado aos professores que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão indutora trabalho docente e em seguida que as hierarquizassem, conforme o método das triagens hierarquizadas sucessivas (ABRIC, 1993 *apud* SÁ, 2002), marcando a palavra mais importante dentre as que escreveram com o número um, a seguinte com o número dois e a última com o número três. Foi solicitado ainda que escrevessem, ao lado da cada uma dessas palavras, uma justificativa, um pequeno texto, para essa evocação.

De posse das palavras evocadas foi necessário ajustar o *corpus*, isto é, agrupar sinônimos ou palavras próximas no nível semântico. Foram contabilizadas 152 evocações, com 83 palavras diferentes, para a expressão trabalho docente. Para submetê-las ao software EVOC (VERGES, 1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média (OME)<sup>4</sup>, foram desprezadas as palavras evocadas até quatro vezes, quantidade considerada não significativa. Atribuiu-se a frequência nove como ponto de corte, ou seja, foram levadas em conta as palavras evocadas nove vezes ou mais.

Os resultados são distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde à memória coletiva do grupo, provavelmente o núcleo central. No quadrante superior direito se encontra a primeira periferia ou periferia próxima ao núcleo central, com maior frequência e ordem média, considerado o fluido social. No quadrante inferior direito, esta a segunda periferia ou periferia propriamente dita, onde se localizam os elementos de maior frequência e evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de menor frequência e ordem média, de evocação mais próxima do núcleo central. Aqui se encontram os elementos de contraste, definidos por Abric (1993 apud SÁ 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais. O Quadro 1, apresentado a seguir, mostra os resultados encontrados.

**Quadro 1 – Possível composição do núcleo central e do sistema periférico da representação social de trabalho docente produzida por professores de Curso de Pedagogia**

OME ≤ 1,77				OME > 1,77		
Palavra evocada		F	OME	Palavra evocada	F	OME
F > 9	Compromisso	13	1,54	Dedicação	13	1,92
F ≤ 9	Interação	5	1,40	Atualização	5	2,20

Identificada a centralidade da representação social de trabalho docente como *compromisso* e o sistema periférico constituído pelos elementos *dedicação* (primeira periferia ou periferia próxima) *interação* (elemento de contraste, de interpretação mais imprecisa) e *atualização* (segunda periferia ou periferia propriamente dita), buscou-se entender o conteúdo desta representação,

<sup>4</sup> A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) e a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

recorrendo-se às justificativas elaboradas pelos professores, uma vez que para análise da representação social, conforme proposto por Abril (1994), é necessário conhecer seus três componentes essenciais: núcleo central, estrutura interna e conteúdo.

## RESULTADOS

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das justificativas apresentadas pelos professores para a evocação da palavra compromisso, mostrou que os professores parecem tomar o *slogan* “Compromisso de todos pela educação” como norteador de suas ações, conforme os registros apresentados a seguir:

Comprometimento é um item fundamental para a profissão do professor. (P 48).

Compromisso com o fazer pedagógico, com a educação. (P 3).

Compromisso político e afetivo do fazer cotidiano pedagógico. (P 20).

O compromisso social é imprescindível em relação aos conteúdos, saberes e competências a serem trabalhadas no processo pedagógico. O conhecimento não é neutro, as intencionalidades político-sociais são essenciais na construção do conhecimento. (P 16).

Sabemos que mais importante do que formar é formar-se; que o professor deve ter o compromisso de ser agente de sua formação numa expectativa de esforço de reflexão permanente com o trabalho do professor. (P 27).

A profissionalização docente necessita de um compromisso ético, estético e político no fazer cotidiano do processo ensino aprendizagem. Este compromisso se torna transparente no momento em que o profissional cuida da aprendizagem de seu aluno. (P 30).

O educador deve estar compromissado no ato do ensino-aprendizagem numa transformação política, social e econômica dos pais ao qual está inserido. (P 33).

O compromisso faz parte do fazer pedagógico sem o qual não se atingirá o objetivo desejado. É a palavra que norteará o exercício da função. (P 34).

Estes registros evidenciam que os trabalhos desenvolvidos no final do século passado sobre a educação para o século XXI tornaram-se amplamente conhecidos e tomados como referência pelos professores. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1999), por exemplo, indicava que o homem do século XXI deveria desenvolver quatro aprendizagens fundamentais que seriam os pilares do seu conhecimento: adquirir os instrumentos da compreensão (aprender a conhecer); agir sobre o meio envolvente (aprender a fazer); participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (aprender a conviver); e aprender a ser, que integra os três procedentes; Morin (2000), ao aprofundar a visão transdisciplinar da educação, propôs sete saberes necessários a educação do homem do futuro: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; ensinar a ética do gênero humano; e Gutierrez e Prado (2000) ao abordar o tema “eco pedagogia”, consideraram que o homem do novo século precisaria ser redimensionado, individual e coletivamente, nos obrigando a uma “profunda mudança de valores, relações e significações como parte do todo global” (p. 37-38).

A formação do homem do século XXI caberá, portanto, ao professor, que se sente “participante de uma sociedade e ao mesmo tempo é responsável em contribuir com a formação de ‘outros’” (P 12). Seu trabalho é desenvolver em

seus alunos competências, habilidades e atitudes para que eles possam enfrentar o mundo como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres; serem capazes de responder a novos ritmos e processos, garantindo o exercício da cidadania. Assim,

A função do professor exige um verdadeiro compromisso do profissional, uma vez que a esse cabe a formação de sujeitos críticos, capazes de viver na sociedade atual, devidamente habilitados para o exercício de sua profissão. (P 17).

Num país com a crise de autonomia, de democratização e de valores, precisam perseverar, assumindo frentes de luta e transformando os nossos espaços laborais em espaços de poder. (P 45).

O registro da professora, apresentado a seguir, parece reproduzir o trecho desenvolvido por Subirats (2000) ao afirmar que "[...] mais do que transmitir conhecimentos, a educação deve formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos que lhes sejam necessários, operação muito diferente da de transmitir conhecimentos propriamente" (p. 196):

Trabalhar com a formação do professor implica em reconhecer que esta tarefa não está apenas ligada à transmissão de conteúdos específicos, mas principalmente, com a formação (educação) de indivíduos (dimensão social e psicológica), pessoas (dimensão ética) e cidadãos (dimensão política). Essa formação, assim colocada em suas diferentes dimensões, exige do formador uma clara visão das teorias em que se apóiam e de suas práticas, sabendo que essa relação teoria prática tem implicações concretas no cotidiano do processo de formação. Isso exige, por parte do formador, uma forte posição de estar comprometido com o seu trabalho. (P11).

Ser comprometido com o trabalho está relacionado à *dedicação*, entendida como *dedicação* profissional, isto é, a busca de constante qualificação por meio de estudos e preparo:

Para a realização de um bom trabalho é necessária muita dedicação. (P 3).

O professor precisa dispor de tempo para planejar sua aula, buscar a melhor fonte de informações para o seu aluno, assim como se atualizar na disciplina em que leciona. (P 10).

Comprometimento com a formação do aluno; dedicação quase que exclusiva. (P. 13).

Decorre da atuação do professor. Tal adjetivo se justifica pela atividade desenvolvida, visto não se exaurir apenas em sala de aula, mas também em tarefas fora de sala de aula. (P 50).

A *dedicação* dos professores, por sua vez, se refere a sua constante atualização conforme expressam os seguintes registros:

O estudo de determinado campo de atuação e de sua relação com questões mais gerais e de cunho estrutural é fundamental para a atividade docente. Estudo aparece aqui como ação básica tanto inicial quanto continuada. Aparece também como ter respeito à expectativa do educando. (P 9).

Dimensão técnica: facilitação da aprendizagem significativa e da construção do conhecimento (cursos, seminários, livros, etc.). (P 1).

Não é possível pensar em trabalho docente sem que se esteja o tempo todo se aprimorando. Estudar, estudar e estudar! (P 13).

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver prática pedagógicas mais eficientes são alguns dos pontos do trabalho do professor. (P 27).

A atualização, permanente, se concretiza a partir de leituras, frequência a congressos, participando de grupos de pesquisa, de associações de classe, como por exemplo:

ANPAE, ANFOPE, ANPED e outros, portanto a formação se realiza dia a dia numa construção constante da profissão. (P 30).

Os professores também enfatizam a dedicação como uma forma de superar a desvalorização e a precarização da profissão:

É preciso muita dedicação, doação e solidariedade para o exercício do ofício. Posto que e pouco valorizado socialmente. (P 5).

Ganha-se pouco e tem-se uma carga extra (trabalho para casa) muito grande. (P 13).

A profissão se encontra em acelerado processo de precarização. (P 24).

Por ser estratégico esse nosso fazer tende a ser desvalorizado do ponto de vista político-acadêmico. (P 25).

Trata-se de um trabalho cansativo, em virtude da quantidade de aulas por dia (que em geral o professor fica feliz em tê-las, pois efetivamente, nos últimos dez anos é o que vem representando aumento em seu rendimento); da quantidade excessiva de alunos por turma; da carga de trabalho que se leva para casa; e das péssimas condições de trabalho, sobretudo físicas (salas pequenas, mobiliário quebrado, iluminação e acústica pouco condizentes e calor excessivo). Vale dizer que esse último item se aplica mais à instituição pública. (P 40).

Mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. Oliveira (2004) discute como tais mudanças interferem no que se entende como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente à luz das teses da desprofissionalização (perda da autoridade e da jurisdição exclusiva sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimentos) e proletarianização (perda de controle do professor de seu processo de trabalho). Conforme a autora argumenta, as reformas educacionais têm repercutido sobre a organização escolar e provocado a reestruturação do trabalho pedagógico, o que pode alterar sua natureza e definição. Como o trabalho docente não é definido apenas como atividades desenvolvidas em sala de aula, muda o enfoque desse trabalho.

Ao pesquisar sobre a remuneração do professor, Gatti (2000) mostrou que a precariedade do trabalho docente gera reflexos negativos para o exercício da profissão, promovendo a desvalorização do professor como formador. A autora elenca aspectos que evidenciam a precarização e desvalorização do trabalho docente, tais como: aumento da evasão e diminuição da procura pela formação em Magistério, Licenciaturas e cursos de Pedagogia; o aumento do grau de frustração dos professores, afetando o clima e as expectativas depositadas no seu exercício profissional; baixa autoestima do professor, interferindo na sua relação com os alunos e comunidade. A desvalorização docente se confunde com a desqualificação profissional.

O que se depreende da análise dos registros dos professores de Curso de Pedagogia é que o trabalho do professor, ou a experiência educativa, ou o trabalho pedagógico, ou a prática pedagógica, ou a prática educacional, engloba opções didáticas, métodos, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço, o ensino de valores, atitudes, conceitos e práticas sociais que favoreçam a autonomia, a cooperação e a participação.

Para que eles possam exercer essa função, é necessário estar atualizado, dedicar-se a estudos constantes, que favoreçam a interação com seus alunos:

A ação educativa é um diálogo entre sujeitos epistemológicos, com diferentes capacidades e competências, que deve favorecer o fortalecimento da autonomia, liberdade, curiosidade e criatividade. Na ação educativa usamos nossa competência linguística para gerar entendimento mútuo capaz de superar a colonização do mundo, da vida (pelos menos dinheiro e poder). (P 15).

Toda interação pressupõe pontos de vista nem sempre coincidentes. Pontos de vista diferentes tencionam a relação; tensão exposta publicamente ou internalizada. O trabalho do professor envolve o diálogo com tais conflitos. (P 14).

Todo processo educativo implica em interação seja entre professores e alunos e dos alunos entre si, seja entre as pessoas e a cultura produzida coletivamente ao longo da história. Todo processo educativo implica em interação seja entre professores e alunos e dos alunos entre si, seja entre as pessoas e a cultura produzida coletivamente ao longo da história. (P. 21).

A interação entre professor-aluno é a melhor maneira de se alcançar a qualidade no processo ensino-aprendizagem. As relações interpessoais e a ética contribuem com a humanização do homem: mais justo e solidário. (P 37)

Verifica-se que o trabalho docente esta voltado ao fazer pedagógico, exigindo do formador conhecimento aprofundado das teorias em que apóia sua prática, uma vez que a relação teoria-prática tem implicações concretas no cotidiano do processo de formação e no ato do ensino. Portanto, e empreender mais pesquisas que tenham como foco investigar elementos que contribuem para compreensão da profissão e do trabalho tendo como referência a análise da docência (TARDIF, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as efetivas condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico — instalações adequadas, acervo de livros e obras de referência, multimídia, equipe técnica para supervisão, disponibilidade de materiais didáticos, atividades escolares de ensino e aprendizagem, currículos, jornada de trabalho, salários compatíveis, plano de carreira — e tendo a co-responsabilidade como fator preponderante para a formação de seus alunos, os professores contribuirão com seus saberes, seus valores e suas competências para essa tarefa.

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda a sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBANEO; PIMENTA, 2002, p. 41; 44).

Como a profissão docente está particularmente direcionada à “[...] produção de outros sujeitos humanos, sendo que o promotor também e um sujeito humano” (VEIGA; ARAUJO, 2001, p. 110), entendemos que a formação do professor deve possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias a todos os profissionais de educação, capazes de dar novas respostas as situações demandadas pela escola e pela sociedade, tais como aprender,

[...] ensinar, partilhar saberes, pensar *com* a escola e não *sobre* a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo – analisar os contextos de produção do ensino e aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos *da moda*, ressignificando-os (LIMA; GOMES, 2002, p. 170).

A formação docente se encontra em plena discussão tendo na reorganização e na reestruturação de cursos de formação de professores, que abrangem todos os níveis da Educação, seu principal enfoque, o que certamente contribuirá para os estudos relacionados ao trabalho docente, que não é “[...] simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2001, p. 121).

A formação e a qualificação dos professores, colocadas no foco das questões educacionais, deixam à mostra que a formação não possibilita a familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, assim como também não capacita os professores para lidar com as dificuldades dos alunos. A formação está longe da realidade enfrentada pelos docentes, a carga horária exaustiva, o tamanho das turmas, a alta rotatividade dos professores nas escolas, a itinerância e o salário incompatível com a função desempenhada são fatores que contribuem para a desvalorização do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *Representations sociales: aspects theoriques*. In: ABRIC, J.C. (Org.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.) *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade profissional docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Rio de Janeiro: *Ensaio*, p. 579-594, v. 15, n. 27, 2006.
- ANDRE, M. (Org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 1999.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições Setenta, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em 13 de abril de 2009.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União da Republica Federativa do Brasil. Aprova o Plano Nacional de Educação. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de jan. de 2001.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO. Decreto Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União da Republica Federativa do Brasil. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- CORDIE, A. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.
- DELORS, J. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1999 .
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FLAMENT, C. L'Analyse de similitude: *une technique pour les recherches sur les représentations sociales. Cahiers de psychologie cognitive, Marseille*, n. 4, p. 357-396, Centre de Recherche en Neurosciences Cognitives, 1981.

FLAMENT, C. Aspects peripheriques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed), *Structures et transformations des réprestations sociais*, p. 85-118. Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1994.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, Campinas, set. 2002.

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*, São Paulo: Cortez, 2000.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LALIVE-D'EPINAY, C. *Significations et valeurs du travail, de la societe industrielle a nojours*. In: DE COSTER, M.; PICHHAULT, F. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelas: De Boeck Universite, 1994, p. 45-62.

LIBAENO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão critica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-58.

LIMA, M. do S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E., *Professor reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-186.

LUCKESI, C. C. Subsídios para a organização do trabalho docente. *Séries Idéias*, São Paulo, n. 11, p. 88-103, 1991.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: A .B. Editoras, 1998, p. 239-250.

MARCONDES, A. P.; SOUSA, C. P. de. Parceria de abordagens metodológicas no estudo de representações sociais da avaliação institucional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Caxambu, 2003. *GT 20: Psicologia da Educação*, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/anamericapradomarcondes.rtf>>. Acesso em 23/02/09.

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

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C.(Org.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: A .B., 1998.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, Unesco, 2000.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. A. *On social representations*. In: J. P. FORGAS (Ed.) *Social cognition: perspectives on everyday understand*. London: Academic Press, 1981, p. 181-209.

MOSCOVICI, S. A. *A Representação Social da Psicanálise: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVOA, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Org). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2007.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SARTI, F. M.; BUENO, B. de O. Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP, São Paulo, 1997. *Anais...* Estudos e Documentos.

SILVA JR, J.R. Trabalho do professor na escola pública: breves considerações. In: MONFREDINE, Invanise (Org.). *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 19-60.

SOUZA, E. E. de; FONSECA, A. R. Contemporaneidade, trabalho docente e transformações sociais, 2006. Disponível em <<http://www.mg.senac.br>>. Acesso em 02/04/2009.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNON, F. (org.) *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 195-205.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência*. Petrópolis: Vozes, 2007

TURA, L. F. R. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. C. (Orgs) *Aids e representações sociais: a busca de sentidos*, p. 121-154, Natal: EDUFRN, 1998.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. Souza. Ética e magistério. In. CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 107-111.

VERGES, P. *Approche du noyau central: proprietes quantitatives et structurales*. In: C.GUIMELLI (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1994, p. 233-253.