

Paula de Deus Vieira Ferreira Moura

**SER PROFESSORA:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Juiz de Fora

Faculdade de Educação

2005

PAULA DE DEUS VIEIRA FERREIRA MOURA

**Ser professora:
um estudo em representação social**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, pensamento e formação de professores.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Déa Lúcia Campos Pernambuco

Juiz de Fora
Faculdade de Educação da UFJF
2005



Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado intitulada *Ser Professora: um estudo em representação social*, de autoria da mestranda Paula de Deus Vieira Ferreira Moura aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Déa Lúcia Campos Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr Marcos Vieira Silva

Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques

Profa. Dra. Diva Chaves Sarmiento
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
UFJF

Juiz de Fora, 28 de fevereiro de 2005

Aos meus filhos Thiago, Felipe e
Matheus, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Aos outros que sem sua contribuição, ajuda, carinho, incentivo e atenção não seria possível estar traçando esse caminho.

Ao Paulinho por incentivar-me e estar sempre presente nos momentos mais difíceis, compreendendo e colaborando.

Aos meus filhos por minha ausência e pela união entre eles o que lhes permitiu uma ajuda mútua.

À Taninha, quem primeiro leu os meus escritos com atenção e minúcia, pelas sugestões e contribuições valiosas e pela presença carinhosa, cooperativa e disponível em minha casa.

À Déa, orientadora a quem agradeço não somente pela orientação criteriosa, mas por tudo que com ela aprendi.

À minha mãe, pela constante força e apoio nas horas difíceis, pela torcida, preocupações e grande generosidade.

Ao meu pai, pelas condições sempre proporcionadas para que eu pudesse estar estudando.

À Nelina por cuidar tão bem, com tanto capricho e carinho de meus filhos e de minha casa, suprimindo minha ausência.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e boa vontade em colaborar.

Aos professores, funcionários e colegas do PPGE da UFJF pelas inúmeras ajudas.

Ao professor Marcos Vieira Silva e à professora Luciana Pacheco Marques, por sua participação na banca examinadora e pela atenção e disponibilidade quanto à minha dissertação.

Ao professor Carlos Henrique de Souza Gerken e à professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva por serem tão solícitos e disponíveis.

À CAPES pelo auxílio financeiro e apoio à pesquisa, sem os quais não seria possível a realização deste projeto.

Sabe como eu me sinto sendo professora? Me sinto como se eu estivesse num mar cheio de tubarões querendo me atacar.

Ser professora hoje?! É carregar uma cruz mais pesada do que a que Jesus carregou!

Ser professora pra mim era um sonho, mas esse sonho virou um pesadelo.

(Fala de professoras entrevistadas, 2004)

RESUMO

O presente trabalho mostra um estudo que teve por objetivo conhecer e compreender a representação social de ser professora construída por professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se por representações sociais uma modalidade específica de conhecimento, construída de crenças, opiniões, informações e atitudes, partilhadas por um grupo a respeito de um dado objeto social, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana. São móveis e vistas como fenômenos que devem ser eles próprios explicados (MOSCOVICI, 1978).

A pesquisa foi realizada com 20 professoras que atuam na rede pública da cidade de São João del-Rei.

Os dados foram coletados pela pesquisadora por meio de quatro técnicas: (a) entrevista; (b) técnica das associações-livres; (c) técnica das escolhas-hierarquizadas-sucessivas e (d) teste do núcleo central.

A análise dos dados permitiu concluir que a representação de ser professora construída pelas professoras constitui-se predominantemente em uma representação negativa. O autor buscou compreender essa negatividade a partir das referências teóricas sobre profissionalização e identidade docente e dos pressupostos psicanalíticos, sobretudo, dos conceitos da teoria freudiana.

Palavras-chave: Representação social, Formação de Professores; Identidade docente; Profissionalização docente.

ABSTRACT

The present work shows a study that had for objective to know and to understand the social representation of to be teacher constructed for teachers of the initial cycles of Basic Ensino.

The concept of social representations implemented in this work refers to a particular way of knowledge, the knowing of common sense, and it consists of a set of information, beliefs and attitudes which are shared by a group concerning a given social object. Are mobile and sights as phenomena that must be explained proper they (MOSCOVICI, 1978).

The research was done with 20 teachers who act in the public net of the city of São João del-Rei.

The data was collected by the researcher and of four major techniques were employed: (a) interview; (b) free-association; (c) successive-hierarchied-choices (d) test on the central core.

The data analysis supported the conclusion that the representation of to be teacher constructed for the teachers consists predominantly in a negative representation. The author searched understands this negative representation from the theoretical references on professionalism, teaching identity and of the psychoanalysis theoretical references, over all, of the concepts of the Freudian theory.

Key words: social-representation-teachers

LISTA DE QUADROS

1 Características do sistema central e periférico de uma representação social	32
2 Como as professoras definem o que é ser professora, na entrevista.....	55
3 Análise temática das associações à expressão estimuladora <i>ser professora é</i>	61
4 Últimas escolhas-hierarquizadas-sucessivas	63
5 Análise de conteúdo das últimas escolhas-hierarquizadas-sucessivas.....	64
6 As referências para os aspectos negativos da vivência da profissão na última escolha.....	65
7 As referências aos papéis desempenhados na última escolha.....	65
8 Teste do núcleo central com as professoras	67
9 Folha de respostas para as associações-livres	87
10 Conteúdo das fichas correspondentes à expressão <i>ser professora é</i>	89
11 Folha de resposta das professoras para as escolhas	89
12 Enunciados para o teste do núcleo central	90
13 Folha de resposta para o núcleo central.....	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	14
2.1	Seguindo o caminho de Moscovici: a origem e a evolução do conceito de representação social	14
2.2	Sistematizando concepções acerca das representações sociais: principais conceitos	24
2.3	A abordagem estrutural e transformações das representações sociais.....	29
3	IDENTIDADE DOCENTE	34
3.1	Profissionalização e identidade do professor	34
3.2	Elementos pessoais da identidade do professor	38
4	REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE FREUD E LACAN	44
5	METODOLOGIA	52
6	ANÁLISE DO CONTEÚDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SER PROFESSORA	54
6.1	O conteúdo da representação nas entrevistas	54
6.1.1	Aspectos negativos da vivência da profissão	55
6.1.2	Aspectos positivos da vivência da profissão.....	58
6.1.3	Papéis desempenhados.....	58
6.1.4	As condições para ser professor	59
6.2	O conteúdo da representação de ser professora nas associações-livres	60
6.3	A estrutura da representação social de ser professora	62
6.3.1	As escolhas-hierarquizadas-sucessivas.....	62
6.3.2	O teste do núcleo central	66
6.4	As conclusões sobre a representação das professoras	67
7	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	71
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

Vários autores vêm se preocupando com a questão da identidade docente, pois, as tarefas que têm sido requeridas ao professor levam-no a uma situação de tensão tal, que cada vez mais está se tornando cada vez mais difícil para ele definir seu papel e o papel da escola na sociedade contemporânea, o que atinge diretamente a sua identidade profissional, dificultando assim, a sua representação.

Em sociedades como a brasileira o papel da escola contemporânea extrapola as suas finalidades, de modo que o perfil do professor vem sendo redefinido de forma cada vez mais ampla, abrangendo objetivos acadêmicos, sociais e emocionais. É esperado e cobrado do professor, seja por ele mesmo, pelos alunos ou pais, que responda às expectativas sociais em relação à escola, independente das condições infra-estruturais das quais disponha (OLIVEIRA, 2002).

Dessa forma, há uma intensificação do trabalho do professor que se envolve afetivamente com sua tarefa num nível mais elevado, na esperança de responder satisfatoriamente a todas as expectativas endereçadas a ele. A impossibilidade de atender a essas demandas provoca grandes frustrações para esse profissional. Essas frustrações causam sofrimento, insatisfação, doenças e fadiga, que se traduzem em queixas (CODO, 1999).

Muitas queixas têm sido feitas pelos docentes, queixas estas que há algum tempo venho escutando no senso comum, por meio das falas dos meus alunos, de professoras e de contatos com outros trabalhadores ligados à educação, o que despertou minha curiosidade e interesse, também como psicóloga, de pesquisar como os professores se identificam, como se representam enquanto profissionais.

Ao longo dos últimos trinta anos, os estudos sobre a profissão docente passaram a focar não só os aspectos relativos ao profissionalismo, mas, ainda, os aspectos identitários do professor enquanto pessoa, tendo em vista que a identidade pessoal está articulada à profissional.

Para Nóvoa (1991, 1995), a identidade docente deve ser vista sempre como processo e caracteriza-se pela maneira como cada um se sente e se diz professor.

O processo identitário do professor é sustentado por três fatores: adesão, ação e autoconsciência. Adesão porque ser professor implica ligar-se a valores e a princípios, a adotar projetos e a investir positivamente nas potencialidades dos alunos; ação porque na escolha das melhores maneiras de agir jogam-se decisões da dimensão pessoal e da dimensão profissional, sendo que, de acordo com o perfil pessoal e profissional de cada um, determinadas experiências terão sucesso ou não, pois cada um sente-se melhor ou pior com esta ou aquela maneira de trabalhar; autoconsciência que envolve a reflexão do professor sobre sua própria ação (NÓVOA, 1991, 1995).

Para Ciampa (1997), é por meio das ações que o indivíduo realiza que ele pode dizer quem é; o substantivo que o identifica, na verdade, é o resultado das ações que exerce no cotidiano.

Por exemplo, o que faz com que o indivíduo diga que é professor, como expressão que o identifica profissionalmente, são as aulas que ele dá, são as suas ações. Não faz sentido ele dizer que é um professor, sem dar aulas. Por isso Ciampa (1997) afirma que na verdade seria correto dizer ele está sendo, uma vez que, extintas as ações que o identificam, ele não está sendo mais, ele foi no passado. Isso condiz até certo ponto com o fato da docência ter assumido características diversas ao longo do tempo, o que leva a considerar o professor em permanente processo de construção de ações que o definem, mas antes do professor entrar num processo de construção das ações que o definem, ele é o profissional que atua dentro de uma sala de aula, com pessoas (alunos) que ali se encontram para se desenvolverem intelectualmente. A ação é diferente em cada um, isto é, ser professor difere de pessoa para pessoa e traduz o que são seus propósitos como profissional. Daí as questões:

Que concepção o professor tem da docência?

Qual o sentido que dá à sua profissão?

Como se enxerga como profissional?

Quando se fala em como determinado grupo de pessoas significa algo, a teoria das representações sociais, que está diretamente ligada à questão do significado, apresenta-se como um apropriado suporte teórico e metodológico.

Para Moscovici (1978), o conceito de representação social tem suas origens na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim (1858-1917) e de Lévi-

Bruhl (1857-1939). Inicialmente chamada de representação coletiva por Durkheim, serviu como elemento básico para elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico desse autor. A teoria das representações sociais, definida, por Moscovici (1978) como uma forma de conhecimento elaborada no cotidiano, por meio das trocas sociais e coletivas, que tem a função de comunicação entre indivíduos e grupos, atualmente tem sido discutida, criticada, reformulada e cada vez mais empregada em muitos trabalhos científicos.

O objetivo desta pesquisa foi o de conhecer e compreender a representação social de ser professora construída por professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de São João del-Rei.

Para realizar esta pesquisa foram entrevistadas 20 professoras que lecionam em turmas dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. O grupo é composto somente por mulheres¹ com idade entre 30 e 50 anos, sendo treze com formação universitária completa, três cursando o Veredas², três cursando o Normal Superior e uma com formação em magistério do 2º grau. Todas atuam na profissão há mais de 10 anos.

O presente estudo torna-se pertinente uma vez que conhecer e compreender a representação social de ser professora construída pelas próprias professoras traz possibilidades eficazes para intervenções na formação e valorização do profissional docente.

¹ Utilizou-se a palavra professora para referenciar os sujeitos da pesquisa, porque só foram entrevistadas, para esta investigação, docentes do sexo feminino, não tendo nenhuma restrição quanto à questão de gênero. No decorrer do texto, professor foi utilizado no momento em que se falava do profissional, no sentido amplo. Quando se fundamentou no discurso das entrevistadas, utilizou-se professora.

² Formação Superior de Professores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais .

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo está dividido em três partes: (1) Seguindo o caminho de Moscovici: a origem e a evolução do conceito de representação social; (2) Sistematizando concepções acerca das representações sociais: principais conceitos; (3) A abordagem estrutural e transformação das representações sociais.

2.1 Seguindo o caminho de Moscovici: a origem e a evolução do conceito de representação social

A inauguração do termo e do campo das representações sociais deve-se ao psicólogo Serge Moscovici. O primeiro delineamento formal do conceito das representações sociais surgiu com a publicação de seu livro *La psychanalyse, son image et son public*, no ano de 1961, reeditado em 1976 e traduzido no Brasil em 1978 como *A Representação Social da Psicanálise*, a propósito do fenômeno da socialização da Psicanálise, da apropriação de seus termos pela população, do processo de sua transformação para servir a outros conceitos e seus usos e funções sociais.

De início serão tratados propriamente a origem e evolução do termo representação social a partir dos estudos sobre representação. No livro *As Representações Sociais*, organizado por Denise Jodelet e lançado no Brasil no ano de 2001, encontra-se um artigo de Moscovici intitulado *Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história*, onde ele traça um histórico dos estudos que lhe serviram de base para a elaboração do termo representação. Possivelmente seu objetivo com esse texto foi o de preencher lacunas quanto à gênese e evolução do termo. O artigo clareia bem o assunto e torna-se indispensável sua compreensão para quem está atuando no campo das representações. A principal referência para a construção textual que se seguirá é o referido escrito acrescido de

bibliografias sobre a obra dos autores que serão aqui tratados. Moscovici (2001) parte da idéia de representação coletiva de Durkheim (1858-1917) e Lévy-Bruhl (1957-1939) e da idéia de representação para Piaget (1896-1980) e Freud (1856-1939), até chegar à sua concepção de representação, ou seja, à de representação social.

Começando pelo pensamento de Durkheim, evidencia-se a definição do autor para representação coletiva, uma vez que ele é apontado por Moscovici como o verdadeiro inventor do termo. “É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim” (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Segundo Durkheim (1895/1968)³, ao nascer o indivíduo encontra prontas crenças e práticas sociais já existentes antes dele. Está diante de maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a qualidade marcante de existir fora da consciência individual. Ainda que o indivíduo perceba interiormente a realidade como algo que lhe é próprio, essa realidade não deixa de ser objetiva, pois não foi ele quem a criou, mas a recebeu pronta.

Esses tipos de pensamentos ou condutas são também dotados de um poder autoritário e coercitivo, em função do qual se impõem à pessoa, quer ela queira, quer não. Em menor ou maior grau a coerção age sutilmente ou violentamente, direta ou indiretamente dependendo da situação do indivíduo, caso ele tente violar as leis. Entretanto, violar leis, às vezes, é impossível. Pode-se, por exemplo, usar roupas diferentes e conviver com os olhares desconfiados e os risos dos outros, contudo, nas palavras do próprio Durkheim (1895/1968): “não estou obrigado a falar o mesmo idioma que meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outra maneira” (DURKHEIM, 1895/1968, p. 3).

Para esse autor, fica-se dessa forma, diante de uma ordem de fatos que apresentam características especiais: são considerados como realidades passíveis de observação e de interpretação, exteriores à consciência individual e que exercem ação coercitiva sobre as consciências individuais ou são suscetíveis de exercer essa coerção. Sendo assim, é impossível explicá-los a partir do pensamento individual. Eles têm como constituição essencial a sociedade em sua totalidade, ou seja, são sociais. Por isso Durkheim (1895/1968) valoriza muito os símbolos, pois, estes são objetivos, exteriores ao indivíduo e traduzem a forma como os indivíduos representam. Nas próprias palavras de Durkheim (1895/1968), fatos sociais:

³ As datas entre parênteses, separadas por uma barra, correspondem, respectivamente, ao ano da publicação original e ao ano da edição traduzida consultada. Por exemplo: **Durkheim (1895/1968)**. Ano da publicação original 1895; ano da edição traduzida e consultada (5ª ed.), 1968.

[...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõe. Por conseguinte, não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela. Constituem, pois, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de *sociais*. Esta é a qualificação que lhes convém; pois é claro que, não tendo por substrato o indivíduo, não podem possuir outro que não seja a sociedade: ou a sociedade política em sua integridade, ou qualquer um dos grupos parciais que ela encerra, tais como confissões religiosas, escolas políticas e literárias, corporações profissionais, etc. (DURKHEIM, 1895/1968, p. 3 grifos do autor).

Sob o ponto de vista desse autor, qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos sociais constituiria um grande equívoco. Moscovici (2001) afirma que essa distinção feita por Durkheim (1895/1968) quanto a fenômenos orgânicos, psíquicos e sociais, permitiu a análise de diferentes domínios sociais, fundamentando-se na suposição de que os fenômenos poderiam ser explicados a partir das representações e das ações por elas autorizadas.

Os fatos sociais, por sua vez, são organizados em categorias de pensamento que são as representações coletivas por meio das quais esses fatos sociais são revelados. Elas nomeiam uma ampla classe de formas mentais (ciência, religião, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de seus saberes sem distinção, que correspondem à maneira pela qual a sociedade pensa sobre as coisas, sobre sua própria experiência. Nesse sentido, as representações coletivas são o caminho para se entender como grupos de fenômenos reais dotados de propriedades específicas se comportam de forma específica. As representações coletivas traduzem a maneira como um grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa, a si própria e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos:

Ao contrário, se, como pensamos, as categorias são representações essencialmente coletivas, traduzem antes de tudo estados de coletividade: elas dependem da maneira pela qual esta é constituída e organizada, de sua morfologia, de suas instituições religiosas, morais, econômicas, etc. Existe pois, entre dois tipos de representação, toda a distância que separa o individual do social e não se pode mais derivar o segundo do primeiro como não se pode deduzir a sociedade do indivíduo, o todo da parte, o complexo do simples. A sociedade é uma realidade *sui generis*; tem seus caracteres próprios que não são encontrados, ou não são sob a mesma forma encontrados, no resto do universo. As representações que a exprimem têm pois um conteúdo inteiramente diferente das representações puramente individuais [...] são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço mas no

tempo também; para fazê-las, uma multiplicidade de espíritos diversos associaram, misturaram e combinaram suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí sua experiência e sua sabedoria (DURKHEIM, 1912/1989, p. 157-158).

Para Durkheim (1912/1989), as representações coletivas foram se formando ao longo de várias gerações numa combinação de idéias e sentimentos decorrentes de diferentes espíritos e por meio da associação, multiplicação e combinação dessas idéias, acumularam experiência e saber. Através do conceito de representações coletivas ele procura dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, as ciências, as categorias de espaço e tempo, dentre outros, em termos de conhecimentos inerentes à sociedade.

Do ponto de vista de Durkheim (1912/1989), as representações coletivas, uma vez que são o substrato dos fatos sociais, juntamente com estes, exercem sobre o indivíduo uma coerção que o faz atuar em determinado sentido. O indivíduo por si só não pensa. Durkheim (1858-1917) não lhe atribui nenhuma autonomia quanto à sua capacidade de produção e ação, como agente. Nessa concepção, o indivíduo só pensa a partir das influências que sofre do que já está determinado socialmente: o indivíduo é passivo, recebe e reproduz o que recebeu.

Assim, o sujeito é preso a limitações quanto à sua própria autonomia e está sempre susceptível à coerção. “Tem certa constância, tratando-se de um conceito, e objetividade, já que é partilhada e produzida de modo coletivo. É o que lhe dá o poder de penetrar em cada indivíduo, como vindo de fora, e de se impor” (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

A crítica de Moscovici a Durkheim, quanto às representações coletivas, diz respeito à forma como ele trata as representações individuais. Para Moscovici (2001), Durkheim (1858-1917) não responde satisfatoriamente à questão do papel das representações individuais na elaboração das representações coletivas. O trecho que se segue, sobre o fenômeno da religião, escrito por Durkheim (1912/1989), esclarece bem essa questão:

Se é comum a todos é porque é obra da comunidade. Já que não traz a marca de nenhuma inteligência particular, é porque é elaborado por uma inteligência única, onde todas as outras se reúnem e vêm, de certa forma, alimentar-se. Se ele tem mais estabilidade que as sensações ou as imagens é porque as representações coletivas são mais estáveis que as individuais, pois, enquanto o indivíduo é sensível até mesmo a pequenas mudanças que se produzem em seu meio interno ou externo, só eventos suficientemente graves conseguem afetar o equilíbrio mental da sociedade (DURKHEIM, 1912/1989, p. 609).

Durkheim (1912/1989) trata das diferenças entre representação coletiva e individual utilizando-se do critério estabilidade de transmissão. As representações individuais, em termos de estabilidade são mais suscetíveis a mudanças, ou seja, menos estáveis. De outro lado, define as representações coletivas como coletividade e em termos de estabilidade são mais permanentes e menos suscetíveis a mudanças, ou seja, mais estáveis. É essa constância, inclusive, que lhe dá o poder de penetrar nos indivíduos como vindas de fora e se impor.

Até aí há uma concordância por parte de Moscovici (2001), contudo, é extremamente questionável a expressão utilizada por Durkheim (1912/1989): *inteligência única*. Sabe-se que, para Durkheim (1912/1989), como vem mostrando este texto, as representações coletivas refletem a experiência do real de uma sociedade como um todo, mas fica uma lacuna em seu pensamento sobre as representações individuais. Entretanto, dizer que as representações coletivas são elaboradas por uma inteligência única, onde todas as outras se reúnem e vêm se alimentar é estar projetando, idealizando algo totalmente fora da possibilidade de qualquer participação dos indivíduos na construção da coletividade. Esta passa a ser vista como algo mítico, superior e irracional. Se não são os indivíduos dotados de representações individuais, quem constrói as representações coletivas? Esse será um tema a ser tratado por Moscovici, no momento em que ele trouxer as contribuições de Piaget e Freud.

Moscovici (2001) parte para as contribuições de Lévy-Bruhl (1857-1939). Este sustenta seus estudos nas investigações comparativas entre sociedades primitivas e sociedades civilizadas, diferentemente de Durkheim, que aplicava sua teoria somente às sociedades primitivas. E tal estudo comparativo traz grandes avanços ao entendimento das representações coletivas.

Assim como Durkheim (1858-1917), Lévy-Bruhl (1857-1939) também considera impossível explicar fatos sociais, conjunto de crenças e idéias, partindo da Psicologia dos indivíduos e do pensamento individual (Moscovici, 2001). Os indivíduos, em diferentes sociedades, agüentam a pressão das representações dominantes em cada uma dessas sociedades e é naquele ambiente que pensam e demonstram seus sentimentos. Em uma ou outra sociedade, a tendência das pessoas é a de acreditar que as coisas são isso ou aquilo, a partir das representações disponíveis na sociedade em que vivem. Cada modelo de mentalidade é diferente e corresponde a um modelo de sociedade, às instituições e às práticas que lhes são peculiares. O que Lévy-Bruhl (1910/1951) traz de novo é que as representações

distinguem-se em ajuste com a sociedade onde nascem e são moldadas. O mundo dos primitivos, por exemplo, é dotado de sentido e realidade a partir de sua vida intencional, de sua experiência, de seu pensamento e de seus valores. “É preciso deixar de reduzir, de antemão, as operações mentais a um único tipo, não importando que sociedade esteja sendo considerada, e de explicar todas as representações coletivas pelo mesmo mecanismo psicológico e lógico” (LÉVY-BRUHL, 1910/1951, p. 20). Lévy-Bruhl (1910/1951) afirma que os homens primitivos não são inferiores aos homens civilizados, assim como vários sociólogos e antropólogos haviam pensado. Eles apenas significam as experiências do real de forma diferente. O pensamento nas sociedades civilizadas está apoiado no exercício da racionalidade e da reflexão, que vieram a acontecer ao longo dos séculos, a lógica está presente para tentar entender e explicar os fenômenos e suas causas. Já nas sociedades primitivas, o pensamento está voltado para o sobrenatural, a natureza dos fenômenos é sempre mística. “Eis porque os diferentes tipos de sociedade, que se representam diferentemente o mundo, vivem em mundos diferentes” (MOSCOVICI, 2001, p. 51).

E porque as sociedades se transformam? Porque nas sociedades primitivas, a determinadas explicações é atribuído cunho mítico, religioso? Porque o homem dos primeiros tempos é diferente dos homens civilizados? Eis as respostas a essas questões: justamente porque as representações coletivas são diferentes, em diferentes sociedades. Porque não estão sujeitas às “inteligências únicas”, como algo externo aos indivíduos impossibilitados de qualquer mudança. As representações, agora, podem ser vistas como possíveis de serem transformadas e modificadas.

Para Moscovici (2001), Lévy-Bruhl (1857-1939) descobre a coerência dos sentimentos e dos raciocínios da vida mental coletiva, “inaugura o exame dos mecanismos psíquicos e lógicos que levam a uma ordem mental” (MOSCOVICI, 2001, p. 52), dá um verdadeiro salto nos estudos sobre representação.

Assim, a incompatibilidade entre o pensamento primitivo e o civilizado deve ser levada em consideração ao se analisar os modelos de representação que formam a mentalidade de um povo. As análises já não se prendem mais às idéias preconcebidas sobre a distinção entre conceito e sensação ou imagem, nem às considerações duvidosas sobre a inteligência única e as inteligências particulares. “Começam a resgatar as estruturas intelectuais e afetivas das representações em geral. Erroneamente ou não, a busca desses fundamentos na mente se torna uma perspectiva estimulante e virtualmente fecunda” (MOSCOVICI, 2001, p. 51-52).

Moscovici (2001) parte para a compreensão das bases psíquicas das representações e para tanto, busca fundamentos nas obras de Piaget e Freud. De Piaget, Moscovici (2001) diz: “Devemos a ele o desvelamento do modelo social e a descoberta dos mecanismos psíquicos que nos interessa” (MOSCOVICI, 2001, p. 55).

Piaget (1972/1978) estabeleceu as especificidades das representações em termos psíquicos, esboçando as formas dos diferentes modos de raciocinar e sua associação com atividades reais e abstratas da criança. A dualidade entre duas culturas – a primitiva e a civilizada – estabelecida por Lévy-Bruhl (1857-1939) é retomada por Piaget (1972/1978) como uma espécie da história natural que se desenha do mundo da criança ao mundo do adulto. “Pode-se dizer que a psicologia das representações primitivas, estabelecidas por Lévy-Bruhl é repetida na psicologia das representações das crianças (por exemplo, no animismo infantil, no realismo intelectual etc), que devemos a Piaget” (MOSCOVICI, 2003, p.190). Assim como os homens primitivos evoluíram, as crianças também evoluem. O que o primeiro descobriu nas representações públicas das sociedades primitivas, o segundo descobriu, de forma traduzida, nas representações privadas das crianças. Para Piaget (1972/1978), a fase inicial da criança tem uma analogia com a forma dos homens primitivos significarem a realidade. Ele estudou a representação do mundo da criança de forma triangular. A criança manifesta no seu pensamento animismo, artificialismo e outras funções ilógicas entre aspectos do meio e entre seus próprios processos pensantes. No seu realismo, a criança faz a junção do objeto exterior e do que tem em mente, ou seja, atribui realidade física ao que imagina, acredita que seus sonhos estão nos objetos, nas coisas e confunde interior e exterior. As primeiras relações da criança com o meio ambiente são realistas, seu pensamento se traduz por operações concretas. Não há separação entre pensamento e objeto real. Eles se confundem. “Pôr o dedo sobre o nome do Sol é atingir o próprio Sol; maldizê-lo é ameaçá-lo em sua existência” (MOSCOVICI, 2000, p. 53). À medida que ela vai ficando mais velha, pensamento e objetos vão se diferenciando. A criança já representa mentalmente e não somente de forma concreta. A essas operações Piaget (1972/1978) chamou de operações concretas e operações formais.

Ele explorou, também, as representações morais, afirmando, como Durkheim, que essas se ligam à natureza e estrutura social. Entretanto, para Piaget (1932/1994), a coação não tem um efeito tão devastador no mundo da criança como imaginava Durkheim. Ao contrário, a cooperação é que irá produzir seus efeitos e uma representação correspondente “[...] uma regra considerada sagrada e intocável pela

criança de sete anos aparece para a de doze como válida, por consentimento mútuo” (MOSCOVICI, 2001, p. 54). O adolescente emancipa-se da pressão social direta e já não se submete, de forma incondicional, às regras. Conquista certa autonomia e amplia suas relações de cooperação. Vale dizer que o egocentrismo típico das crianças até os sete anos atenua-se com o desenvolvimento. A criança passa a compreender melhor o ponto de vista dos outros e a incluí-los em suas referências. Ela passa a interiorizar melhor as regras e a referência para compreender o mundo não mais apenas a partir de si mesma, mas sob o ponto de vista dos outros também. Quer dizer, o ser humano descentra-se por meio da cooperação.

Conforme declara Moscovici (2001), Piaget desvelou o modelo social e descobriu os mecanismos psíquicos da representação ao longo de sua obra, volta-se mais para os aspectos lógicos e psicológicos do desenvolvimento humano deixando, contudo, sua grande contribuição para o estudo das representações. Assim, Moscovici (2001) evoca Freud, para sua investigação das representações, levantando a seguinte questão: De que maneira as representações são interiorizadas? Ao descobrir que a paralisia histérica⁴ tem sua origem calcada no saber popular e que seu tratamento depende das crenças, Freud (1893, 1908) destacou a força das representações.

Seus estudos sobre as teorias sexuais da infância e o reconhecimento dos questionamentos sexuais infantis, com sua origem na cultura circundante, por meio de contos e textos, colocam as teorias sexuais das crianças como representações partilhadas. As representações da primeira infância, vividas coletivamente, vão se deslizando para o inconsciente, permanecendo recalçadas e tornam-se mais intelectuais, severas e individuais, vão surgindo mais apagadas e aceitáveis a respeito de uma atividade tornada possível. Daí a interiorização das representações.

Acima de tudo, este fulgurante trabalho de Freud desvela o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. Em outras palavras, mostramos por qual processo, ignorado até então, as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível consciente ao inconsciente (MOSCOVICI, 2001, p. 58).

Moscovici (2001) reconhece as contribuições de Freud para o estudo das representações sociais, ao fornecer um denso resumo das transações que dão origem às representações sexuais numa população: as perguntas, as respostas, os

⁴A histeria é o tema clássico da Psicanálise. Para Freud será na histeria de conversão, propriamente, que se exprimem tanto as forças reprimidas, quanto as forças repressoras, e a relação dinâmica existente entre instintos interiorizados em forma de recalque.

pensamentos transmitidos, entre outros. Mas o mais importante: vem desvelar o trabalho de interiorização que vai transformar o resultado coletivo em um dado individual e marcar o caráter da pessoa.

Ao finalizar esse texto, Moscovici (2001) diz que a teoria das representações sociais surge a partir das contribuições de Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget e Freud, porém, de forma invertida, afirmação esta que ao mesmo tempo que nos surpreende, nos ajuda bastante a esclarecer o sentido do termo representação social. A seguir, busca-se esclarecer sucintamente o que quer dizer essa inversão.

Segundo Moscovici (2001), Durkheim (1858-1917) já entrevia uma possibilidade de se estudar as representações coletivas entrelaçadas com as representações individuais, ainda que essa indefinição do objeto fizesse com que Durkheim concluísse ser o pensamento coletivo tarefa dos estudos sociológicos. A forma e o conteúdo das representações, para Durkheim, seriam um estudo à parte, tarefa essa da Psicologia Social.

O projeto de Durkheim, conforme Moscovici (2001), começa a adquirir consistência a partir das contribuições da Psicologia Infantil, representada pelo pensamento de Piaget, da Psicologia Clínica embasada nos estudos de Freud e da Antropologia, através das investigações de Lévy-Bruhl. Mesmo assim, Moscovici (2001) diz que essa retomada ao projeto vislumbrado por Durkheim “era tão fora de época”, que a renovação do interesse pela ideação coletiva e o estudo das representações surpreenderam. Isso se deu porque, inicialmente, não havia outros estudos que compartilhassem das idéias de Durkheim. Assim, ao analisar as obras dos autores acima mencionados, Moscovici (2001) encontrou sustentação para a continuidade do estudo das representações iniciado por Durkheim. Moscovici, então, vai desenvolver o projeto de Durkheim (1858-1917), através da teoria das representações sociais. Sobre essas contribuições Moscovici (2001) declara:

Abordar numa mesma sociedade o estudo das mentalidades atribuídas a tipos sociais diferentes, explorar nos adultos o que se tinha descoberto nas crianças, tudo isso parecia, e permanece ainda, arriscado. Entretanto, valia a pena reunir as sugestões das Psicologia Infantil e Clínica (Jones, 1925), para esboçar os contornos de uma Psicologia Social das representações, porém, invertendo, por assim dizer, o sentido do problema colocado (MOSCOVICI, 2001, p. 60-61).

Nessa citação, Moscovici (2001) anuncia a inversão mencionada anteriormente. Se por um lado, Piaget (1896-1980) trouxe elementos para a compreensão da transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato e Lévy-

Bruhl (1857-1939) trouxe elementos para a compreensão das diferenças entre o pensamento dos homens primitivos e o dos homens civilizados, mostrando uma evolução ascendente do pensamento, de outro lado, o problema com o qual a Psicologia Social se confronta é justamente o inverso: compreender a transição do pensamento científico para o pensamento não-científico. Diante do desenvolvimento científico, acelerado e muito propagado e das transformações ocasionadas pelos meios de comunicação de massa, as formas de pensamento também são modificadas, e novos conteúdos de pensamento são gerados. Por ser o pensamento científico produzido por cientistas, ao ser disseminado na sociedade como um todo, passa a ser objetivado pelo grupo de pessoas que fazem parte do universo não-científico. Essa objetivação conceberá um conhecimento passível de ser compartilhado, que vai integrar as relações e os comportamentos de cada um a essa realidade.

Desse modo, ao receber e trocar informações, as pessoas processam nestas, profundas transformações que lhes possibilitarão representá-las visando a comunicação e a ação. As interações e as trocas das quais as relações são construídas e adquiridas é que devem ser consideradas. Nesse sentido é que Moscovici (2001) vai designar as representações como sociais. "O que permite qualificar como sociais as representações são menos seus suportes individuais ou grupais do que o fato de que sejam elaboradas no curso de processos de trocas e de interações" (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Por ter o caráter dinâmico é que as representações constroem o elo entre o individual e o social. Nesse sentido, o conceito de Moscovici (1978) difere-se do conceito durkheimiano de representação coletiva. Para Durkheim (1858-1917), o conceito de representação coletiva abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento; eram estáticas e vistas como dados, como entidades explicativas absolutas (MOSCOVICI, 2001).

Em Moscovici (1978), as representações sociais devem ser reduzidas a uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamento e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana; são móveis e são vistas como fenômenos que devem ser eles próprios explicados. O outro preceito colocado por Moscovici (2001), no que concerne ao termo social das representações, refere-se ao fato de elas serem o resultado de uma divisão entre aqueles responsáveis pela produção e divulgação de conhecimentos científicos e aqueles que apenas recebem essas informações.

Moscovici (2001), a partir disso, faz a distinção entre universo reificado e universo consensual, conceitos estes, que serão definidos mais adiante.

2.2 Sistematizando concepções acerca das representações sociais: principais conceitos

Para Moscovici (1978), a sociedade deve ser examinada também como um sistema de pensamento. Ele considera, na sociedade contemporânea, duas classes coexistentes de universos de pensamento distintos: os universos reificados e os universos consensuais.

Nos universos reificados é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata e estratificação hierárquica. Os universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais.

Os universos reificados estão relacionados a questões não-familiares para o grupo de pessoas que constituem o universo consensual. O não-familiar situa-se e é gerado dentro do universo reificado das ciências. Nesse universo, a sociedade é percebida como um sistema de diferentes papéis e está em diferentes classes, o que a torna desigual. Uma vez que as competências dos indivíduos são adquiridas por meios científicos, isso determinará seu grau de participação social de acordo com o mérito, que lhes dará o “direito de trabalhar como médico, como psicólogo, como comerciante, ou se abster desde que eles não tenham competência na matéria” (MOSCOVICI, 2003, p. 51-52).

Já o familiar está relacionado ao universo consensual. São as teorias do senso-comum. Nelas encontram-se as práticas interativas do dia a dia e a produção de representações sociais. No universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo. Nenhum membro possui competência exclusiva ou científica. Em locais públicos, os encontros tornam possível a participação, bastando para isso, ser curioso, trocar idéias, expressar opiniões e pontos de vista com toda liberdade.

Portanto, é por meio das ciências que se pode compreender o universo reificado. Por sua vez, o universo consensual é domínio das representações sociais.

A finalidade do universo reificado é estabelecer um mapa das forças dos objetos e acontecimentos que são independentes dos desejos e da consciência das pessoas e aos quais devem reagir de modo imparcial e submisso. “Pelo fato de ocultar valores e vantagens, ele procura encorajar precisão intelectual e evidência empírica” (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

A finalidade do universo consensual ou das representações sociais é tornar familiar o não-familiar, é restaurar a consciência coletiva e lhe dar forma, ao esclarecer de modo acessível a qualquer pessoa, objetos e acontecimentos, ajustando-os aos interesses imediatos das pessoas.

Jodelet (2001) traz em seus estudos um resumo sobre esse assunto e afirma que as representações dão lugar a versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações e que, por meio dessas significações, as representações expressam indivíduos e grupos que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. E quanto a essas definições, uma vez que partilhadas pelo mesmo grupo, constroem uma visão consensual para esse grupo. “Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica social das representações” (JODELET, 2001, p. 21).

Moscovici, (1978) com a sua pesquisa⁵, explica como o não-familiar torna-se familiar. O novo é gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados. A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla. Uma realidade social, como entende a teoria das representações sociais, é criada apenas quando o novo ou o não-familiar é incorporado aos universos consensuais, ou seja, como uma teoria científica pode se transformar numa representação. Aí operam os processos pelos quais o não-familiar passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

Moscovici (1978) caracterizou dois processos formadores de representação social: ancoragem e objetivação.

O primeiro processo ancora idéias estranhas em imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. O outro processo transfere o que está no imaginário em algo que existe no mundo físico: reproduz um conceito em uma imagem.

O processo de ancoragem consiste em classificar coisas e nomes estranhos em categorias e imagens habituais, a fim de fornecer um contexto inteligível

⁵ A representação social da Psicanálise, 1978.

ao objeto desconhecido, para que ele tenha sentido. Isso quer dizer que se elabora, socialmente, uma representação do conceito em torno de valores e de sistemas de categorias disponíveis. “Ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma [...] ele deixa de existir como tal para se converter num equivalente dos objetos (ou das noções) a que se sujeitou pelas relações e os vínculos estabelecidos” (MOSCOVICI, 1978, p. 63).

Para Moscovici (1978), é por intermédio do processo de ancoragem que a sociedade converte o objeto social em um instrumento de que ela pode dispor colocando-o dentro de uma escala de preferência nas relações sociais existentes. “No decurso dessa domesticação, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas. É assim que se comparará a Psicanálise a práticas mais correntes (à conversação, à confissão)” (MOSCOVICI, 1978, p. 174).

À medida que os princípios da terapia psicanalítica, por exemplo, passaram a ser mais bem conhecidos, seus conceitos assimilados e discutidos, muitas pessoas começaram a praticar uma análise “selvagem” sobre elas mesmas e sobre os outros. Falar de sexualidade, de conflito com os pais, de uma ou outra neurose, tornou-se permitido e até mesmo recomendado. Percebe-se, também, a presença marcante da Psicanálise na linguagem que está lotada de expressões ou de vocábulos que têm origem nessa ciência e que todos compreendem. A retórica religiosa, política, econômica e em campos diversos não se dispensa do uso e abuso de expressões e vocábulos psicanalíticos. A história em quadrinhos, filmes, romances, dentre outros, não se cansam de difundi-los.

A objetivação refere-se ao processo de transformação de algo abstrato em algo concreto. É fazer com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material. Um conceito puramente intelectual torna-se físico, acessível e concretizado. É uma arte de transformar uma representação na realidade da representação, transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI, 2003).

Isso se dá por meio da ligação que se faz entre os signos lingüísticos e as estruturas materiais, ligando a palavra à coisa. No momento em que se dá a ruptura entre as normas técnicas da linguagem corrente, o que era símbolo (que é um signo regido por relações arbitrárias, por convenção) passa a se apresentar como signo (que é uma representação que tem uma relação de semelhança com o objeto representado,

está no lugar do objeto representado), o que era convenção passa a ser semelhança⁶. “É natural que se procure então saber de quê, e que se queira fazer-lhe corresponder uma realidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 111).

Um aspecto importante do processo de objetivação refere-se ao núcleo figurativo, definido como um esquema de organização resultante de uma coordenação que concretiza termos da representação aos quais se recorre quando se quer explicar alguma coisa.

Diferentes palavras que se referem a objetos específicos estão em circulação na sociedade e as pessoas são pressionadas a dispor de sentidos concretos equivalentes a esses objetos. Ao supor que as palavras não falam “nada”, torna-se necessário ligá-las a algo, “a encontrar equivalentes não verbais para elas” (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

Contudo, nem todas as palavras correntes na sociedade podem ser ligadas a imagens, ou porque não existem imagens suficientes de fácil acesso, ou porque as imagens que são lembradas são *tabus*. Dessa forma, as imagens que foram selecionadas devido à sua capacidade de serem representadas, se misturam e integram-se entre si.

A sociedade faz uma seleção de alguns conceitos aos quais ela concede poderes figurativos. Conforme suas crenças e com o estoque preexistente de imagens, forma-se um paradigma. Uma vez aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, a sociedade acha fácil falar sobre tudo o que vincula com esse modelo e por essa facilidade, as palavras que se referem ao paradigma são utilizadas freqüentemente. Surgem, nesse caso, “fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor” (MOSCOVICI, 2003, p. 73).

Imagens de conceitos que existiam, até então, deixam de ser signos e tornam-se réplicas da realidade. A noção ou a entidade da qual o signo se origina perde seu caráter abstrato e arbitrário e adquire uma existência quase que física, independente. Essa existência passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para quem as usa, gerando uma defasagem entre teoria e sua representação, que se explica pela distância entre a teoria e a prática cotidiana. À medida que a teoria se

⁶ Os termos símbolo e signo estão sendo utilizados no sentido que Moscovici (1978) lhes atribui. Mais detalhadamente, ele diz que as pessoas que participam da elaboração de uma teoria utilizam-se de símbolos convencionais de entendimento delas. Por exemplo, um teórico da psicanálise sabe o que significa o Complexo de Édipo na teoria psicanalítica. Já no senso comum, onde as pessoas não sabem o significado do Complexo de Édipo, a tendência é criar signos correspondentes.

reconstrói em torno de valores e de sistemas de categorias disponíveis à sociedade, ela perde sua coerência, seu princípio interno, suas dimensões.

Moscovici (1978) afirma que a passagem de uma doutrina científica à sua representação implica:

- a) que ela se converte num **conjunto de relações** relativamente autônomas, suscetíveis de constituírem um quadro de comportamento em ligação com os fenômenos que ela elucidou e compatíveis com o sistema de valores dominante;
- b) que se estabelece a unidade de significação em relação com as circunstâncias de sua penetração social e com os aspectos essenciais da realidade que ela afeta e sobre os quais se acredita que atua. O choque com os valores estabelecidos requer uma eliminação do princípio fundamental dessa ciência, ao passo que à sua representação como unidade é dada uma referência ao princípio eliminado. O núcleo torna-se sombra, mas uma sombra tenaz e ativa (MOSCOVICI, 1978, p. 124 grifos do autor).

As representações sociais significam, justamente, essa transformação da teoria num conjunto de relações dotadas de autonomia.

Quanto ao conteúdo de uma representação, este está diretamente relacionado ao seu caráter social. Por ser elaborado coletivamente no decurso da vida cotidiana por meio da conversação e das trocas sociais, o conteúdo de uma dada representação significa o vínculo que se tem entre essa representação e o grupo onde foi produzida. Ele apresenta-se em três dimensões: a informação que o sujeito tem do objeto social em questão, a imagem ou o campo representacional que o sujeito tem do objeto social, bem como, juízos e crenças construídas em relação a esse objeto e a atitude frente a ele.

Considerando-se os diferentes grupos investigados na pesquisa *A Representação Social da Psicanálise* e as diferenças apresentadas entre eles quanto ao conteúdo da representação sobre o objeto em questão, Moscovici (1978) diz que, dependendo das informações, das imagens e das atitudes que um determinado grupo tem a respeito de um objeto social, irá construir uma representação social.

Outro importante achado dessa pesquisa, a partir do levantamento do conteúdo da representação da Psicanálise, foi o fato de que a tridimensionalidade dos conteúdos nem sempre se manifestou em todos os grupos pesquisados. Por exemplo, Moscovici (1978) comprovou, em sua pesquisa, que o grupo de operários pesquisados não possuía informação coerente sobre a Psicanálise, levando o autor a afirmar não ser possível considerar essa dimensão informação no referido grupo. As imagens

construídas acerca da Psicanálise diferem-se, também, de grupo para grupo. Na classe média, por exemplo, a Psicanálise é representada pela imagem que se tem do analisado ou do analista. Moscovici (1978) finaliza dizendo que, diferentemente da informação e do campo de representação, a atitude em relação à Psicanálise aparece em todos os grupos pesquisados, o que leva a afirmar que a atitude é a mais freqüente de todas as dimensões do conteúdo da representação e que as pessoas constroem uma opinião acerca de um determinado objeto social antes mesmo de ter informações coerentes sobre ele.

Partindo desses achados Moscovici (1978) conclui que:

A atitude é a mais freqüente de todas as dimensões e, talvez, geneticamente primordial. Por conseguinte, é razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada (MOSCOVICI, 1978, p. 74).

Quanto à definição das representações sociais, esta não é tarefa fácil para Moscovici, que sempre relutou em definir de forma concisa a representação social. Para ele, uma conceituação sucinta do termo poderia reduzir o alcance conceitual das representações sociais. Contudo, timidamente, ele a explica nas noções preliminares de sua obra como *“uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”* (MOSCOVICI, 1978, p. 26 grifos do autor).

2.3 A abordagem estrutural e transformações das representações sociais

A teoria das representações sociais tem sido complementada por vários pesquisadores que mantêm os princípios fundamentais de Moscovici (1961), evidenciando, ilustrando e avançando nos estudos referentes às representações. Abric (1994, 2000, 2001) e Flament (2001), psicólogos franceses, “desenvolveram um modelo teórico que distingue elementos centrais de periféricos, de onde tiram importantes implicações do ponto de vista tanto da estabilidade e da mudança das representações quanto de sua relação com a prática” (JODELET, 2001, p. 38).

Para Abric (2001), uma representação apresenta elementos com propriedades referentes à estabilidade e resistência às mudanças que diferem entre si. Por esse critério, o autor afirma que uma representação pode ser subdividida em dois

subconjuntos: um que contém os elementos da representação que são mais estáveis e resistentes às mudanças e outro que contém os elementos menos estáveis e mais suscetíveis às mudanças. O primeiro foi denominado de núcleo central e o segundo de elementos periféricos.

O núcleo central da representação é determinado pela natureza do objeto representado e pela relação que o indivíduo mantém com esse objeto. Essa relação, por sua vez, é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente vinculada aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. *“É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo [...]”* (ABRIC, 2000, p. 33 grifos do autor). Ele assegura duas funções: a) uma geradora, que cria e/ou transforma o significado dos outros elementos que constituem uma representação; é aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência; e b) uma organizadora, que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação.

Cabe ressaltar, também, que o núcleo central é o elemento (ou elementos) mais estável da representação, aquele que garante a continuidade em contextos móveis e evolutivos. É o que mais resiste à mudança. Tem papel fundamental na estabilidade e coerência da representação, é duradouro e evolui de modo lento e em circunstâncias especiais. *“De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação”* (ABRIC, 2000, p. 31).

Os elementos periféricos organizam-se em torno do núcleo central. Estão mais associados às características individuais e ao contexto imediato, nos quais os indivíduos estão inseridos. Consentem uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas (ABRIC, 2000). São mais flexíveis e cumprem três funções principais: (a) função de concretização; (b) função de regulação e (c) função de defesa.

A função de concretização permite a manifestação de uma representação concretamente, podendo esta ser transmitida e compreendida.

A função de regulação permite que elementos novos trazidos por novas informações ou transformações do meio ambiente sejam integrados aos elementos periféricos já presentes, para o novo não entrar em conflito com os fundamentos da representação do núcleo central ou, então, eles podem ser excluídos. Dessa forma, o

significado da representação social do núcleo central permanece inalterado. Por isso exerce função de regulação.

A função da defesa é a de defender as representações sociais do núcleo central, uma vez que transformá-las provoca uma alteração completa.

Conclui-se que os elementos periféricos são mais leves do que o núcleo central. Eles é que caracterizam o aspecto móvel e evolutivo das representações.

Outro importante autor que investigou os elementos periféricos das representações sociais é Flament (2001). Para ele, os elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central e asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação indicando o que é normal e, portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar (FLAMENT, 2001).

Para o autor, são três as características essenciais desses esquemas que os tornam importantes no funcionamento das representações. Eles têm, primeiramente, a característica de prescrever comportamentos, isto é, funcionam apontando o que é normal de se fazer ou de se falar em determinada situação, de acordo com o significado da representação social estruturante, orientando as ações e reações dos indivíduos, sem que se faça necessário a utilização de recursos aos significados centrais.

Em seguida, apresentam a característica de permitir a modulação personalizada das representações e das condutas a elas associadas. Uma única representação organizada em torno de um núcleo central pode dar lugar a diferenças aparentes, dependendo da apropriação individual dos sujeitos ou de um contexto específico.

Finalmente, os esquemas periféricos têm a característica de proteção. Têm a função de defender o núcleo central, se for necessário, assim como colocado por Abric (2000).

Do ponto de vista da *Teoria do Núcleo Central* de Abric (2000), as representações sociais são como um sistema duplo. Um sistema constituído por um núcleo central e o outro por elementos periféricos que se completam mutuamente. Ao mesmo tempo em que se complementam, são, também, contraditórios. Um depende do outro, mas de um lado tem-se o núcleo central, estável, rígido, de outro, tem-se os elementos periféricos, móveis e flexíveis. O primeiro, fortemente ancorado em um sistema de valores compartilhado pelos componentes do grupo. O segundo,

abarcando experiências individuais, vividas em situações diferentes por diferentes componentes do grupo.

Abric (2000) traz o quadro sintético quanto às características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.

QUADRO 1

Características do Sistema Central e Periférico de uma representação social

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, tolera as contradições
Resiste às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível no contato imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: gera o significado da representação e determina sua organização	Funções: permite a adaptação à realidade concreta e permite a diferença de conteúdo

Fonte: ABRIC, 2000.⁷, p. 34

Quanto à relação entre a organização da representação e seus processos de transformação, a pergunta que se faz diante da organização da representação social dentro da perspectiva da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (2000) e a possibilidade de sua mudança é: o que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação?

Diante de tal questão, é Flament (2001) quem avança no assunto por meio da noção de reversibilidade da situação. Para o autor, a idéia já formada, apresentada pelos indivíduos que estão participando de uma determinada prática social diferente daquelas até então utilizadas com objetivo de mudar, de reverter algo, é fundamental no processo de reversibilidade de uma representação. Se os indivíduos participam de tal ação transformadora com a idéia pré-concebida de que ela não trará resultados reversíveis, então, ela está fadada à não reversibilidade, a continuar como era. Caso contrário, se a situação é percebida como reversível, as práticas contraditórias às representações atuais, sofrendo as influências favoráveis dessa percepção, poderão efetivamente passar por uma transformação. São possíveis três tipos de

⁷ ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA e A.S.P. e OLIVEIRA, D.C. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

transformação (a) Transformação resistente; (b) Transformação progressiva; e (c) Transformação brutal.

A transformação resistente é quando práticas novas e contraditórias não alcançam a representação do núcleo central. A nova representação caracteriza-se pelo surgimento, no sistema periférico, de “esquemas estranhos”.

A transformação progressiva da representação diz respeito à transformação por progressão que acontece no núcleo central, sem rupturas e violação. Essa transformação ocorre quando as práticas novas não são totalmente contraditórias à representação já existente no núcleo central. Assim sendo, as novas representações vão se integrando a ele, modificando-o e a partir daí, constitui-se um novo núcleo e conseqüentemente, uma nova representação.

A transformação brutal é a transformação que ocorre de forma abrupta no núcleo central e, conseqüentemente na representação social, sem que os mecanismos de defesa do sistema periférico possam entrar em ação.

3 IDENTIDADE DOCENTE

A fim de investigar a representação social de ser professora construída por professoras do Ensino Fundamental, foram necessárias as seguintes referências teóricas, no que diz respeito aos estudos sobre identidade docente: (a) profissionalização e identidade do professor e (b) elementos pessoais da identidade do professor.

3.1 Profissionalização e identidade do professor

Para sobreviver e para distanciar-se da animalidade natural, o homem sempre buscou recursos que o fizessem viver mais dignamente. Por meio da transmissão e aquisição de conhecimento, necessidades intrínsecas do ser humano, geração após geração foram se desenvolvendo e tornando essa espécie mais civilizada (BOBBIO e BOVERO, 1986).

Do simples “ensinador”, entendendo-se como tal todo homem ou mulher que transmitia seus conhecimentos a alguém, foi se delineando e estruturando, ao longo dos séculos, a aprendizagem e na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de ensinar, essa atividade foi se restringindo a determinados grupos e pessoas, tornando-se profissão, como declara Santos (1998):

A tarefa de educar, de ensinar, de transmitir cultura esteve ao longo dos séculos a cargo de vários tipos e categorias de pessoas. Desde o amadorismo primevo até o profissionalismo atual a figura do professor oscilou entre os vários setores da sociedade: da Igreja ao Estado, da família à escola (SANTOS, 1998, p. 138).

Por volta do século XVI, a função de ensinar atribuída à Igreja tinha em algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal, pois, só os monges eram letrados.

Com o surgimento do Estado, em meados do século XVIII, a educação passou a ser controlada por ele, o que caracterizou o docente como profissional do Estado. Uma série de medidas foi sendo incorporada ao trabalho do professor: currículos, técnicas pedagógicas, habilitação, sendo cada vez mais necessário que o professor se especializasse (NÓVOA, 1991, 1995).

Para Nóvoa (1991, 1995), o fato de a profissão docente ter sido institucionalizada pelo Estado fez com que professores passassem a exercer suas funções em concordância com os ditames do Estado e não com autonomia de uma corporação. Se antes os professores estavam sob a égide da ética da religião, imposta pelo sistema normativo da Igreja, nesse momento, passaram à égide da ética do Estado determinada pelo governo. O professor saiu do vínculo da Igreja para vincular-se ao Estado, continuando a não ter autonomia.

Com o passar dos séculos, aconteceu a criação de associações profissionais docentes e sobre esse fato, Nóvoa (1991, 1995) afirma:

A emergência desse novo ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional (NÓVOA, 1991, 1995, p. 19).

Entretanto, o referido autor atenta para o fato de que a obtenção de uma identidade profissional não poderia acontecer sem a adesão a um certo número de idéias e de valores.

Percebe-se, nesse sentido, que o debate sobre profissionalização docente faz parte de uma discussão bem mais extensa, datada historicamente, e inclui outras sociedades.

A apresentação dos antecedentes históricos da profissionalização do professor mostra que a condição atual do professor tem raízes remotas, estabelecidas ao longo de séculos e séculos. Atualmente, uma questão que envolve políticas governamentais refere-se ao fato de se caracterizar o trabalho docente, dentro da ótica do sistema educacional, como proletarização ou como profissionalização.

Alguns estudos referentes a essa ambigüidade em que se encontra o professor quanto à sua condição, profissional ou proletário, mostram que isso influencia diretamente sua concepção identitária. Na investigação desse tema, pesquisadores vêm mostrando importantes aspectos da identidade do professor. Por um lado, uma das formas de investigar a profissão docente que tem se destacado entre as diversas interpretações contemporâneas é aquela que a analisa como

completamente adequada e em harmonia com o modo de produção capitalista; por outro lado, é a que considera o professor como profissional, dotado de uma certa autonomia.

Para Enguita (1984), a *tese da proletarização* consiste em uma analogia entre o operário e o professor, uma vez que o professor tornou-se um trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho, sendo que sua maior produtividade não beneficia a ele, mas a quem o emprega e se torna dono da mais valia, ou seja, do excedente de trabalho que produz. Nessa perspectiva, o professor é levado a vender sua força de trabalho para subsistir.

Outro argumento sobre a proletarização do professor é que a lógica do capitalismo se manifesta na divisão entre planejamento e execução, entre trabalho intelectual e braçal. Situação esta, totalmente traduzida para a situação dos professores. O trabalho intelectual cabe aos especialistas e o braçal ou de executor cabe ao professor. A hierarquização do trabalho escolar se faz pela subdivisão entre especialistas e professores, revela a divisão técnica do trabalho na e da escola e sinaliza a perda da autonomia como ponto central da inserção do especialista no contexto escolar (ENGUITA, 1984).

Diferentemente do que afirma a tese da proletarização, Vieira (1992) observou, após pesquisa realizada com professoras na cidade de Pelotas RS, uma série de contradições entre as formas de racionalização impostas à educação e as práticas e concepções desenvolvidas pelas professoras no seu cotidiano de trabalho. O que levou o autor a afirmar que ao contrário dos operários na produção capitalista, as professoras não se viam totalmente separadas das funções teóricas de seu trabalho, garantindo um relativo controle sobre o ensino que desenvolviam. Entretanto, Vieira (1992) afirma que, mesmo resistindo ao controle, as professoras não deixam de estar sujeitas a ele pelas crescentes políticas do Estado, voltadas para esse fim, como por exemplo, as reformas neoliberais sobre a organização escolar e o trabalho docente.

Sobre esse assunto, assim concluem Hypolito e Vieira (2002):

Deve-se considerar que, para a construção de uma identidade docente, tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização quanto as práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes, não estão estabelecidas *a priori*. As possibilidades de legitimação ou de deslegitimação dessas políticas neoliberais, por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades. (HYPOLITO e VIEIRA, 2002, p. 280).

Os estudos de Beckenkamp (2000) e de Ferreira (2002) sobre a condição do docente ser profissional ou proletário centraram-se na perspectiva dos próprios professores e buscaram compreender como se vêem perante essa dicotomia. O resultado mais evidente apontado pelos pesquisadores é que os professores se identificam com os operários, não pela divisão e organização do trabalho na escola, mas pelo empobrecimento da classe. O empobrecimento é associado tanto como causa da perda de *status*⁸, quanto como consequência.

Concluindo, pode-se perceber que o docente encontra-se entre a proletarização e o profissionalismo, pois, se por um lado o controle de seu trabalho, sua constante desvalorização e perda de status enfraquece a classe, por outro, não se pode desconsiderar que os professores são indivíduos portadores de uma subjetividade e de uma identidade que os faz resistir e lutar. E isso faz a diferença.

No resgate do prestígio e dignidade da docência cabe não só a revalorização em elogios e remuneração adequada, mas uma mudança de mentalidade dos professores quanto ao enfrentamento da situação e uma tomada de consciência coletiva. O trabalho em equipe cooperativa, de pedagogos e professores, pode fundar a base para o trabalho docente diferenciando-o da fábrica (ENGUITA, 2004).

Freitas (1999), no entanto, considera difícil a tarefa de viabilizar essa idéia, pelo fato do Ministério da Educação e Cultura ter priorizado a formação de professores em cursos de Normal Superior e a de pedagogo em cursos de Pedagogia. Para essa autora, ao estabelecer que o curso de Pedagogia formará os especialistas separadamente da docência, o Conselho Nacional Educação retoma a figura do pedagogo especialista, contrariando a idéia de profissional da educação, educador de caráter amplo, que tem na docência, no trabalho pedagógico, a base de sua formação e de sua identidade profissional.

O objetivo das políticas governamentais que apontam para uma formação diferenciada entre professores e demais profissionais de educação é hierarquizar o sistema educacional, separando de um lado professores formados em bases tecnicistas e pragmáticas e de outro, profissionais a serviço do Estado na escola e nos sistemas de ensino, para que possam atuar firme e decisivamente frente aos

⁸ Pessanha (1997) em tese sobre o posicionamento do professor afirma que a perda de status da profissão docente é o motivo pelo qual as pessoas da classe média não procuram mais o magistério. Essas têm outras vias de ascensão social. Dessa forma, o que se vê, atualmente, é um número bem maior de pessoas de classe baixa interessadas na profissão. Para estas últimas, a docência ainda representa ascensão social, pois está do lado do trabalho não-manual.

professores “no sentido de fazer cumprir as metas de reforma e das políticas educacionais que a embasam” (FREITAS, 1999, p. 8).

A declaração dessa autora confirma a idéia de que o sistema educacional vem reproduzindo o modelo de estrutura profissional encontrado no modelo econômico, o que confere à docência um caráter relacional e histórico.

3.2 Elementos pessoais da identidade do professor

Ser professor é ser portador de uma identidade pessoal e de representações, às quais o docente irá recorrer constantemente em sua prática. Para Perrenoud (1997), as representações dos professores podem ser divididas em: (a) representações explicativas ou descritivas e (b) representações normativas ou prescritivas. As primeiras dizem respeito aos saberes docentes (saberes eruditos, saberes comuns ou saberes da experiência) ou às crenças e opiniões e as segundas, expressam valores, regras, finalidades, modelos ou projetos.

Os saberes docentes, as crenças, opiniões e valores pessoais dos professores têm sido investigados, não só por Perrenoud, mas por vários estudiosos interessados na identidade docente, assunto que será tratado neste tópico.

Segundo Lüdke (2002), a temática em torno do saber docente foi introduzida no meio acadêmico brasileiro por intermédio de artigos de Tardif e colaboradores (1991, 1999, 2000) e por autores como Nóvoa (1991, 1992), que volta sua análise mais para a identidade do professor; Perrenoud (1993, 1999), para as competências, Zeichner (1993; 1997; 1998), para a questão do professor-pesquisador, Gauthier *et al* (1998), que fazem um levantamento das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge base*, *base de conhecimento*, dentre outros.

Gauthier *et al* (1998), pesquisadores canadenses, fizeram uma pesquisa de levantamento sobre saberes relacionados aos profissionais da educação e hierarquizaram-nos em três grupos: (a) ofícios sem saberes; (b) saberes sem ofício e (c) ofício feito de saberes.

O primeiro grupo, ofícios sem saberes, envolve práticas baseadas no bom senso, na intuição e experiência. O segundo grupo, saberes sem ofício, diz respeito ao saber formalizado do ensino, que minimiza a reflexão e a prática docente e esses

saberes acabam tornando-se saberes distanciados da realidade. O terceiro grupo mostra um ofício feito de saberes ⁹ que engloba vários saberes mobilizados pelo professor em sua prática.

De forma análoga, dentro dessa perspectiva, Pimenta (1999), pesquisadora brasileira, detém-se, também, no estudo dos saberes do professor, uma vez que acredita serem estes o alicerce da construção da identidade profissional docente. A autora identifica três tipos de saberes: (a) os saberes da experiência produzidos pelo docente no seu cotidiano, por meio de seu processo reflexivo sobre sua prática em sala de aula, pela troca de experiências entre colegas, assim como o conhecimento aprendido em sua própria trajetória escolar como aluno (b) os saberes relativos ao conhecimento ou domínio de áreas específicas, entendendo-se como conhecimento a capacidade de trabalhar, classificar, analisar e contextualizar as informações, ou seja, de produzir conhecimento e criar condições para que ele ocorra (c) os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente, que compreendem a questão do conhecimento e dos conteúdos específicos associados ao saber da sua experiência, a partir das necessidades pedagógicas reais.

Esses três saberes não são fixos e constituem-se dinamicamente por um processo de reflexão na e da prática, “como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1999, p. 18). O que vale dizer que a identidade profissional docente também assume essa característica de mobilidade e que é construída a partir da significação social da profissão e de uma revisão permanente desses significados sociais, da revisão constante das tradições culturais significativas ao entendimento das necessidades da realidade e de confronto entre teoria e prática à luz das teorias existentes e da construção de novas teorias.

Diante do que foi exposto até aqui sobre os saberes da docência pode-se perceber a importância do conhecimento pessoal, profissional e da experiência na construção da identidade e da representação do professor sobre si mesmo e sobre sua profissão. Como afirma Perrenoud (1997), se são os conteúdos das

⁹Esses saberes são: (a) saber disciplinar, concernente ao conteúdo a ser ensinado; (b) saber curricular, referente à transformação da disciplina em programa de ensino; (c) saber das ciências da educação, relativo ao saber profissional específico, que não se vincula diretamente à ação pedagógica; (d) saber da tradição pedagógica, diz respeito ao saber dar aulas, modificando-se, caso seja necessário; (e) Saber da experiência, referente aos julgamentos pessoais responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo; (f) saber da ação pedagógica, relativo ao saber experiencial tornado público e testado.

representações do professor que serão mobilizados no seu agir, não faz sentido estudar as representações do professor dissociadas de sua prática.

Os estudos de Tardif e Raymond (2000) mostram que diferentes tipos de saberes docentes, inclusive os anteriores à sua formação teórica profissional, articulam-se com a questão da identidade do professor.

Os saberes construídos antes da profissionalização do professor advêm do que os autores chamam de fontes pré-profissionais do saber. Estas fontes remetem à sua identidade pessoal e são constantemente reatualizadas e repostas na prática de seu ofício.

Para esses autores (2000), grande parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor, sobre como ensinar é construída ao longo de sua história de vida e ao longo de sua carreira profissional, o que os leva a afirmar:

A idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc) não são inatos, mas produzidos na socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 93).

Quanto à trajetória profissional do professor, esta abrange os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Estes últimos provêm de sua experiência direta com o trabalho, onde o profissional irá se familiarizar com seu ambiente e apropriar-se progressivamente dos saberes necessários à realização de suas tarefas. Os docentes também adquirem seus saberes de fontes externas ao trabalho, como por exemplo, com colegas de profissão, cursos de reciclagem, dentre outros. Enfim, os saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professores (a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia, dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 228).

Para Tardif (1999), a natureza de um conhecimento que seja profissional apresenta as características que se seguem: (a) é especializado e formalizado; (b) é adquirido, na maioria das vezes, na universidade e prevê um título; (c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; (d) é destinado a um grupo que de forma

competente poderá fazer uso dele; (e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; (h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Na mesma linha de estudos de Tardif (1999) e Tardif e Raymond (2000), Zeichner (1993, 1998, 2000), professor e pesquisador da Universidade de Wisconsin, Madison, Estados Unidos, oferece uma contribuição para a expansão do conceito de saberes docentes, quando apresenta estudos sobre o processo de reflexão dos professores em sua prática cotidiana. Para esse teórico, os professores estão constantemente criando saberes por meio de suas práticas reflexivas orientadas “tanto para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais onde situa sua prática” (ZEICHNER, 1993, p. 22). Portanto, ao refletir sobre si mesmo, com os colegas, a comunidade ou outros profissionais, o professor tem maiores condições de conscientizar-se de suas falhas e de sua profissão, de desenvolver-se enquanto pessoa e profissional, além de elevar sua auto-estima.

Nóvoa (1995), pesquisador português, também desenvolveu estudos na concepção que articula o pessoal e o profissional na constituição da identidade do professor. Nas palavras do autor:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Desse modo, percebe-se que existe um consenso entre os vários autores que tratam da temática identidade docente, de que no exercício cotidiano de seu trabalho, o professor não se descola de sua história pessoal, de sua subjetividade, que vai sendo constantemente ressignificada, a partir das sucessivas socializações que vivenciará, constituindo-se numa complexa articulação entre identidade pessoal, social e profissional.

Para a Psicossociologia, a identidade é um instrumento que permite pensar a articulação do psicológico e do social em um indivíduo. Ela exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social. Quanto aos estudos relacionados a essa vertente, Ciampa (1996) é, no Brasil, uma das principais referências. Para indicar as contribuições de sua teoria, será feita uma breve explicação sobre Hegel, pois, o pensamento hegeliano é o suporte teórico dos estudos de Ciampa.

Para Hegel (1995), a história é a única e longa cadeia de pensamento cujos elos não se unem ao acaso, mas segundo determinadas regras. As bases do conhecimento humano mudam de geração para geração. Não existe uma razão desvinculada de um tempo. Um novo pensamento surge com base em outros formulados anteriormente. Uma vez formulado, o novo pensamento será contradito por outro, gerando uma tensão. Essa tensão é quebrada quando um terceiro pensamento é formulado, dentro do qual se acomoda o que havia de melhor nos dois pontos de vista precedentes. É a isso que se chama de evolução dialética. Hegel (1995) coloca a Idéia pura (tese) como ponto de partida do devir. Esta, para se desenvolver, cria um objeto para si, a Natureza, que é o mundo privado de consciência. Da luta desses dois princípios nasce uma síntese, o espírito. Dessa forma, Hegel (1995) estabelece princípios de uma nova lógica não estática, mas processual, que denomina de dialética. O movimento da dialética faz-se em três etapas: tese, antítese e síntese ou afirmação, negação e negação da negação.

As condições sócio-históricas constituem, na dialética de Hegel (1995), o momento da negação, ou seja, aquilo que já está socialmente construído pelo grupo social do qual o indivíduo faz parte nega sua existência enquanto indivíduo único, singular. A negação da negação, ou negar aquilo que o nega é a possibilidade que o indivíduo tem de ser singular.

E é dentro dessa lógica de Hegel, da dialética, que Ciampa (1996, 1997) desenvolveu seus estudos sobre identidade.

Ciampa (1996) realizou uma pesquisa intitulada *A estória do Severino e a História da Severina* com o objetivo de investigar o conceito de identidade como algo mutante, que ele denominou de identidade enquanto metamorfose. As mudanças e transformações que o indivíduo sofre ao longo de sua vida, se devem ao fato de que o indivíduo é a partir das ações que realiza. O conjunto dessas ações consideradas como atividade é que confere ao indivíduo suas múltiplas identidades.

Assim, utilizou-se dos significados do verbo e do substantivo como metáforas, para explicar a identidade. Segundo ele, impropriamente costuma-se tratar da identidade como substantivo, nomeando sempre os outros e a si mesmo: “Eu sou”, “Ele é”. Isso acaba por conferir à identidade um caráter estático. Ao contrário, ela deve ser tratada como verbo, pois o verbo é que traz a idéia de ação. Melhor seria dizer: “eu estou sendo”, “ele está sendo”. “Usamos tanto o substantivo que esquecemos o ato original do agir” (CIAMPA, 1997, p. 64). Ele conclui dizendo ser necessário partir dos processos de produção pela prática, pelo agir.

Por essa exposição, pode-se concluir que a identidade do professor apresenta, sobretudo, um caráter móvel e que sua formação depende dos fatores descritos por Perrenoud (1997), ou seja, das representações às quais possui o professor e que abrangem diferentes conteúdos, como saberes, crenças, opiniões, dentre outros.

5 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE FREUD E LACAN

Freud (1895-1939), médico e pesquisador dos processos mentais do homem, em suas observações sobre seus pacientes, descobriu uma série interminável de conflitos e acordos psíquicos. Ele tentou ordenar esse caos aparente propondo três componentes básicos estruturais da psique: o id, o ego e o superego (1923/1969). Essas três estruturas psíquicas apresentam uma relação direta com os instintos de vida (Eros) e de morte (Thanatos). No presente trabalho, a abordagem desses temas tem por finalidade detectar o que caracteriza, na representação social construída por professoras, aspectos relativos a um e outro desses instintos e suas conseqüências na forma como essas professoras se representam.

Freud (1923/1969) descreve o id como o sistema original da personalidade onde se encontra armazenada a energia de toda a personalidade. Ele é o representante do mundo interno da experiência subjetiva, ao mesmo tempo em que desconhece a realidade objetiva. Para Freud (1923/1969), o id é a estrutura que possui a verdadeira realidade psíquica, podendo ser considerada quase inconsciente. As leis lógicas do pensamento não se aplicam a ela. O id consiste de tudo o que psicologicamente é herdado e que está presente no nascimento, inclusive os instintos¹⁰. Os instintos tomados como um todo constituem a soma total de energia psíquica de que dispõe a personalidade, é um *quantum* de energia psíquica ou, nas palavras de Freud (1905/1969), instintos são “a medida daquilo de que a mente precisa para funcionar” (Freud, Três Ensaio sobre a sexualidade, v. VII p.168). São pressões que dirigem um organismo para fins particulares, que se dividem em dois grupos: instintos de vida e instintos de morte.

Os instintos de vida e de morte¹¹ existem lado a lado. De um lado, os instintos de morte trabalham silenciosamente para uma redução da excitação psíquica,

¹⁰Quando Freud usa o termo não está se referindo aos complexos padrões de comportamentos herdados dos animais, mas seus equivalentes no ser humano.

¹¹ Durante toda sua obra, Freud teorizou sobre os instintos, passando por diferentes significados, sendo que na última fase da teoria, ele os agrupou em instintos de vida e instintos de morte.

em última instância, para a morte. De outro, os instintos de vida (Eros) introduzem excitações no id, por intermédio de necessidades instintivas que causam inicialmente insatisfação. Essa tensão causada pela necessidade criada pela excitação instintiva leva o id a movimentar-se em direção a um objeto que possa satisfazê-la. Uma vez satisfeita essa necessidade, outras emergem e assim por diante, provocando dinamismo no aparelho psíquico. Esse princípio da redução da tensão pelo qual o id opera e comanda todo esse processo é o princípio denominado por Freud (1920/1969) de princípio do prazer. Além disso, o princípio do prazer procura também desviar para o meio externo instintos de morte, preservando assim a vida. Para Freud (1920/1969), a fim de realizar seu objetivo de evitar a dor e obter prazer, o id dispõe de dois processos que são as ações reflexas e os processos primários. As ações reflexas são reações automáticas e inatas. Os processos primários envolvem uma reação psicológica que acontece por meio de imagens mentais, na tentativa de satisfação de uma necessidade. Quando o processo primário por si mesmo não é capaz de reduzir a tensão, desenvolve-se um processo secundário e a estrutura do segundo sistema de personalidade – o ego – começa a se formar.

Originalmente criado pelo id, o ego é a sua parte organizada e seu papel principal é intermediar os impulsos do id e as condições do meio, buscando soluções mais realistas para enfrentar a tensão ocasionada pelos instintos.

O ego é a estrutura da personalidade que está em contato com a realidade externa, responsável por fazer a distinção entre as coisas do mundo exterior e as da mente e que obedece ao princípio da realidade. O princípio da realidade verifica se uma experiência é real ou falsa, isto é, se tem existência externa ou não, enquanto o princípio do prazer interessa-se por identificar se uma experiência é agradável ou desagradável (FREUD, 1920/1969).

O ego controla todas as funções intelectuais e cognitivas e decide sobre os instintos, qual deve ou não ser satisfeito, tendo como tarefa a autopreservação. O processo pelo qual funciona é o processo secundário que se caracteriza por ser realista. Para poder realizar eficientemente o seu papel, o ego tem o controle sobre todas as funções intelectuais e cognitivas. Esses altos processos mentais são postos a serviço do processo secundário.

O terceiro sistema da personalidade a desenvolver-se é o superego. Ele é o representante interno de valores e ideais sociais. Representa mais o ideal do que o real e sua tendência é voltada para a perfeição e não para o prazer.

De modo geral, Freud (1923/1969) considera o id como o componente biológico da personalidade, o ego como o componente psicológico e o superego como o componente social.

A meta fundamental da psique é manter e recuperar, quando perdido, um nível de equilíbrio dinâmico que minimiza o desprazer. A energia usada para acionar o sistema nasce no id que é de natureza primitiva, instintiva. O ego, emergindo do id, existe para lidar realisticamente com os instintos básicos do id e também como mediador entre as forças que operam no id e no superego e as exigências da realidade externa.

A habilidade para criar objetos substitutos é o mais poderoso mecanismo de desenvolvimento da personalidade. A complexa rede de interesses, preferências, valores, atitudes e ligações, que caracteriza a personalidade do adulto, torna-se possível por meio de deslocamento. Se a energia psíquica não pudesse se deslocar e se distribuir não haveria desenvolvimento da personalidade.

A origem das neuroses reside na defesa do ego contra um instinto, depois um conflito entre a luta desses instintos para descarregar e as forças defensivas do ego; em seguida, um estado de represamento e por fim, os sintomas neuróticos, onde acontece um compromisso entre as forças adversas, que numa espécie de acordo entre id e ego, permitem que o instinto se satisfaça por meio de formações substitutas. Dessa forma, torna-se uma coisa no lugar da outra, o sintoma sempre está no lugar de alguma coisa. O sintoma é apontado por Freud (1916-17/1969) como único passo desse desenvolvimento que vem a tornar-se manifesto. O conflito, sua história e a significação dos sintomas são inconscientes¹² e nunca cessam, pois materiais psíquicos indesejáveis à realidade sempre vão existir.

Na fase final da teoria dos instintos, em 1920, as provas obtidas por meio dos processos traumáticos, sonhos e situações de transferência de análise, evidenciadas por Freud na clínica, constataram a compulsão para repetir experiências das quais era impossível derivar prazer e que jamais poderiam ter proporcionado satisfação instintiva no passado. Freud (1920/1969) concluiu, assim, a existência do que denominou de compulsão à repetição. A compulsão à repetição refere-se a um

¹² Antes de chegar à formulação da teoria da personalidade em termos de id, ego e superego, Freud dividiu a mente em três regiões: consciente, pré-consciente e inconsciente. O pré-consciente consistia no material psicológico podendo se tornar consciente, quando necessário. Contudo, o material do inconsciente era, para Freud, relativamente inacessível ao estado consciente; dizia-se que ele estava em estado de repressão. Quando Freud reviu sua teoria da personalidade, o processo de repressão foi mantido como um dos mecanismos de defesa do ego.

fenômeno de repetir incansavelmente fatos e situações ruins de fracasso, frustração, sofrimento, que o indivíduo não pode evitar. Essa propensão para repetir é uma característica instintiva que está ligada ao conceito de homeostase, manutenção de um determinado equilíbrio perdido. Na verdade, no ser humano funciona um princípio que vai além do princípio do prazer, que está ligado à pulsão de morte. O princípio do prazer, que até então era considerado a tendência dominante na vida mental, na verdade está submetido ao fenômeno da repetição e o que até certo nível seria prazer, se continuado, torna-se desprazer.

O sintoma apresentado, nesse caso, torna-se muito importante porque é por meio do sintoma que o sujeito se representa. É a tradução do que não pode ser dito, simbolizado. Descobrir o que está por detrás desse sintoma é descobrir os elementos libidinais que originam. O que acontece é o desenvolvimento de um sintoma, que a princípio serve de forma para a satisfação do instinto, mas que não percorre um caminho desejável. E por estar sujeito à repetição, seu objetivo de proporcionar prazer pela eliminação da tensão gerada pelo instinto torna-se desprazer, devido à compulsão à repetição. O que leva a afirmar que o sintoma é necessário ao ser humano, não há quem não o tenha, a não ser que seja psicótico. Os sintomas são as marcas da neurose ou pelo menos uma representação disfarçada de uma satisfação. As diferentes categorias de neurose (fobias, neuroses de angústia, histeria, neurose obsessiva e suas derivações) podem ser caracterizadas por uma representação disfarçada de uma satisfação. (FREUD, 1925/1969)

Um sintoma realmente denota a presença de algum processo patológico quando uma função passou por alguma modificação imprevista ou quando uma nova manifestação surgiu desta, como declara Freud (1925/1926/1969):

Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma conseqüência do processo de repressão. A repressão se processa a partir do ego quando este – pode ser por ordem do superego – se recusa a associar-se com uma catexia instintual que foi provocada no id. O ego é capaz, por meio da repressão, de conservar a idéia que é o veículo do impulso repreensível a partir do tornar-se consciente. A análise revela que a idéia amiúde persiste como uma formação inconsciente (FREUD, 1935/1969, Inibições, sintomas e ansiedade, p.112, v.XX)

Na clínica, Freud (1916-1917/1969), por meio da resistência apresentada pelo paciente, afirmou que quanto mais resistente se apresentar o paciente, mais ganhos ele terá com sua doença.

As neuroses são inevitáveis ao ser humano, assim como desenvolver sintomas. Contudo, cabe assumir o controle em relação aos seus sintomas de maneira normal. O ego tentará aprender a respeito dos sintomas e servir-se deles, incluindo-se, de algum modo, na sua organização.

Essa contradição presente no ego, consistindo em que ele tenta excluir os sintomas de um lado, e incluí-los de outro, conforme Freud (1938-40/1969) salientou, não é culpa do ego. O ego gostaria de livrar-se dos sintomas, mas os instintos rejeitados continuam a atuar, e o ego não pode fazer outra coisa que não seja aceitá-los e manipular da melhor maneira possível a situação.

Freud (1916-1917/1969) afirma que a ajuda que proporciona uma neurose não representa, geralmente, a melhor solução para o paciente. Principalmente porque o que inicialmente pode representar prazer, pela compulsão à repetição poderá tornar-se desprazer.

Contudo, mesmo gerando desprazer, o ego pode tentar fazer da necessidade uma virtude capaz, então, de se servir da neurose para seus fins próprios. Pode tentar ganhar vantagens do mundo exterior, provocando a piedade, o amor, a concessão de suprimentos narcísicos ou até compensações monetárias. Como afirma Freud (1916-1917/1969):

Naturalmente, os senhores, contudo, reconhecerão com facilidade que tudo aquilo que contribui para o ganho proveniente da doença haverá de se intensificar a resistência devida à repressão e aumentará as dificuldades do tratamento. À parcela de ganho decorrente da doença que, por assim dizer, nasceu com a doença, temos de acrescentar uma outra parcela que surge posteriormente. Quando uma organização psíquica semelhante a uma doença durou algum tempo, ela termina por funcionar como mecanismo independente; manifesta-se um tanto como instinto de autopreservação; estabelece uma espécie de *modus vivendi* entre si e as outras partes da mente, mesmo aquelas outras partes em que lhe são hostis; e raramente deixa de haver ocasiões em que se comprova que a doença, repetidas vezes, se torna útil e adequada, e adquire, por assim dizer, uma *função secundária* que reforça novamente sua estabilidade (FREUD, 1916-1917/1969, Os caminhos da formação dos sintomas, p. 447-448, v. XVI grifos do autor).

O tratamento clínico das neuroses pelo método da associação-livre no lugar da hipnose levou Freud (1889/1969) a utilizar-se dos sintomas como material de análise. O método da associação-livre, inicialmente usado por Breuer (1887), amigo de Freud, é considerado uma das maiores contribuições da psicanálise e consiste em o paciente relatar os pormenores do primeiro aparecimento de cada sintoma. Ele permite que o paciente fale sobre tudo o que lhe ocorre, sem restrição ou preocupação

de fazer uma exposição lógica e organizada. Dessa forma, o paciente vai refletindo sobre seus sintomas por recordações e passa a reconstruir, com a ajuda do analista, seu passado. Uma das contribuições mais originais de Freud consiste em ter descoberto que cada ocorrência está, de alguma forma dinâmica e significativa, associada com outra ocorrência anterior, de modo a fazer uma cadeia de associações. Tudo quanto o paciente diz está vinculado com o que disse anteriormente. Podem ocorrer bloqueios e rodeios, mas a história que o indivíduo relata segue uma cadeia de associações.

Os sonhos são uma forma de proceder associações livres relacionadas a ele. Freud (1900/1969) verificou que esses sonhos e as associações livres a eles relacionadas constituíam ricas fontes de informação sobre a dinâmica da personalidade. Disso resultou a teoria de Freud (1900/1969), segundo a qual o sonho representa o que há de mais primitivo em matéria de ações e conteúdos da mente humana. Levando o paciente a fazer associações livres dos sonhos, Freud (1900/1969) podia penetrar nas regiões mais inacessíveis da mente humana e chegar aos objetos de identificação e desejo dos pacientes, podendo assim deslocá-los para outros objetos que não causassem tanto desprazer.

A identificação é a associação de uma representação mental com a realidade física; de algo que está na mente com aquilo que se encontra no mundo externo. Como o id não estabelece distinção entre os conteúdos mentais, sejam percepções, imagens memorativas, idéias, alucinações, torna-se necessário o investimento instintivo em objetos do mundo exterior, para que forme uma percepção realista, possível e efetiva, de modo a concretizar a imagem memorativa do desejo. Desse modo, a energia passa dos processos psicológicos do id para os processos ideacionais, realistas e lógicos do ego. O ego procura fazer com que os objetos, os símbolos representem a realidade com segurança, a identificação permite que o processo secundário substitua o processo primário. Como o processo secundário é mais eficiente na redução de tensões do que o processo primário, a tendência do ego é expandir-se em níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento psicológico.

Em termos de investimento libidinal, na medida em que a energia instintiva primária se liga a uma pessoa ou à representação mental da pessoa, ela se transforma em uma energia ligada, objetal. Dá-se então a transformação da energia narcísica - voltada para o interior do corpo - em energia objetal - voltada para o objeto. A transformação da energia narcisística em objetal traz consigo o abandono dos fins primários, pela mediação do ego, que assim pode lhe dar novos fins. A energia

primária indiferenciada (do id) vai enriquecer o ego, e, reabsorvida pelos investimentos, fica disponível para ser enviada a novos interesses e outras relações.

Freud (1916-17/1969) denominou de deslocamento esse desvio de energia, de investimento, de uma pessoa ou de sua representação, ligando-se a outra ou outras representações por cadeias de associações.

O investimento ligado ao mundo interno e às suas formações intrapsíquicas é o narcisismo para Freud (1916-17/1969). A relação narcísica é oposta à relação de objeto, na qual é o outro que é investido com energia instintiva. Narcisismo primário é o estado primitivo do bebê, de total ausência de relações com o exterior. Um estado de desligamento e indiferenciação entre eu e não eu. É a situação em que a energia está dentro do próprio corpo. Já no narcisismo secundário, há uma diferenciação entre o eu e o não eu. Já houve o investimento libidinal objetual e a retirada da libido do objeto para o ego.

Existe uma tendência narcísica constante do ser humano de estabelecer uma volta do investimento libidinal para si mesmo, na tentativa de voltar a seu estado anterior de desenvolvimento narcísico, por ser um estado de equilíbrio. Para Freud (1920/1969) existiria um sistema de equilíbrio tal que a diferenciação entre sujeito e objeto seria inexistente, como a situação fetal. Seria um sistema de equilíbrio em que a coisa “é perfeita”, perfeita no sentido de que não existe como possível o narcisismo secundário, que vai ser sempre uma batalha de “voltar” a essa situação de narcisismo primário, para restabelecer aquele paraíso em que aquele equilíbrio era possível.

As idéias de Lacan, teórico francês que fez uma releitura da obra de Freud e que, atualmente, é considerado como indispensável no campo psicanalítico, complementam a visão freudiana sobre a constituição do ego numa linguagem diferente.

Lacan (1953-1954/1986) tem como eixo central de sua teoria a explicação do indivíduo estruturado em três níveis: o real, o imaginário e o simbólico. O ego nasce para si mesmo e para a relação intersubjetiva, por meio da necessária mediação entre o sujeito inconsciente e a ordem simbólica. A ordem simbólica organiza-se entre o mundo real e o sujeito e, antes que este último nasça, ela já está construída. O sujeito vai se constituir como tal, a partir da relação com esse simbólico, que é a referência externa do sujeito.

Lacan (1953-1954/1986) fala do narcisismo no espelho, declarando ser o ego essa imagem que eu olho no espelho. A gente pode ver como reais imagens que não são de objetos reais. E tudo que tem a ver com imagem, imagem de si.

O ego faz parte (ou está do lado) do imaginário. Lacan (1953-1954/1986) define a essência do imaginário como uma relação dual, onde a consciência e seu outro se opõem, como uma divisão especular. Assim, segundo Lacan (1953-1954/1986), a consciência, na procura de si mesma, crê encontrar-se no espelho das criaturas e se perde no que não é ela.

O sujeito apóia-se em suas expressões, em seus papéis sociais, e, aos poucos, essas expressões e papéis vão se constituindo num “ego”, que é simplesmente a materialização do sujeito.

O ego vai colocando objetos sociais na imagem do sujeito. Para Lacan (1953-1954/1986), o ego não é o sujeito, está mais próximo do personagem, da aparência e situa-se do lado do imaginário. “O sujeito se fixa em seus enunciados, em seus papéis sociais, e a totalidade deles se edifica, pouco a pouco, num” ego “, que não é mais que a objetivação do sujeito”.(LEMAIRE, 1988, p. 117).

É uma imagem ilusória, que o indivíduo acredita ser real. No entanto, é simplesmente um jogo de espelho e se isso é o produto, ou não, se o efeito é esse, ou não, depende somente de um movimento num dos espelhos. Ao se mexer um pouco num desses espelhos, a ilusão desaparece. Daí, Lacan afirma que todas as imagens que a gente tem são isso: jogo de espelhos. Essa imagem ilusória de si, constituirá, na realidade, o ego, para Lacan.

5 METODOLOGIA

A fim de se pesquisar como é construída a representação social de ser professora por professoras do Ensino Fundamental, foi adotada a abordagem pluri-metodológica de Abric (1994), buscando identificar o conteúdo da representação social e sua estrutura, isto é, o núcleo central e o sistema periférico.

O campo da representação social tem nesse autor um dos seus maiores expoentes, no que se refere ao estudo metodológico, estrutural e sistemático. Em sua teoria estrutural das representações sociais, Abric (1994) compreende que a análise de uma representação social requer que sejam conhecidos os seus três componentes fundamentais: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. Partindo daí, torna-se necessária uma abordagem pluri-metodológica articulada em três etapas: (a) investigação do conteúdo das representações sociais; (b) pesquisa da estrutura e do núcleo central – para identificar as categorias temáticas e as relações entre os elementos componentes da representação social e (c) verificação da centralidade do núcleo – para testar os resultados obtidos nas duas fases anteriores.

Na investigação do conteúdo das representações sociais foram utilizadas as técnicas de entrevista e de associação livre, pois ambos são métodos propostos por Abric (1994), para esse fim; sendo a entrevista um método interrogativo e a técnica de associação livre, um método associativo.

As entrevistas (anexo 1), com vinte professoras, foram do tipo semi-estruturado, eliciadas pela seguinte proposição: *o que é ser professora para você?*

Dando continuidade aos trabalhos iniciados com a entrevista, fez-se uso da técnica de associação livre (anexo 2), com o propósito de complementar o levantamento do conteúdo das representações sociais.

A técnica da associação livre consiste em, a partir de uma ou mais palavras ou expressões indutoras, pedir ao sujeito que as associe a todas as palavras ou expressões que lhe “venham à cabeça”. A expressão indutora foi: “*Ser professora é...*”

De acordo com Abric (1994), essa técnica favorece a emergência de elementos latentes, que podem estar sendo ocultados ou mascarados nas produções discursivas, por permitir que se chegue com mais facilidade aos elementos constituintes do “universo semântico”, já que apresenta como característica a espontaneidade, reduzindo, assim, os mecanismos de controle e defesa que, freqüentemente, são ativados na situação de entrevista. Além disso, a utilização da técnica de associação livre objetiva, também, fornecer material para elaboração das técnicas que serão, posteriormente, utilizadas, quer sejam, as escolhas hierarquizadas sucessivas e o teste do núcleo central.

Na identificação da estrutura da representação foram utilizadas as técnicas de escolhas-hierarquizadas-sucessivas (ABRIC, 1994) e teste do núcleo central (ABRIC, 1994 e MAZZOTTI, 2003).

A técnica das escolhas-hierarquizadas-sucessivas (anexo 3) consiste em apresentar aos sujeitos da pesquisa os enunciados resultantes da associação livre sobre o objeto estudado.

Do conjunto de dados fornecido pelo grupo retiveram-se os itens que apareceram mais de uma vez. Essa lista de itens foi apresentada à cada uma das professoras participantes da pesquisa sob forma de fichas. Foi pedido a elas que separassem as fichas em dois blocos. Um com as fichas que tivessem “mais a ver” e outro com as que tivessem “menos a ver” com cada um dos dois temas. Tomando-se os itens considerados mais importantes, recomeçou-se a operação pedindo que, novamente, fizessem o que haviam feito no primeiro momento e assim, sucessivamente, até chegar ao item considerado mais representativo do objeto, quando era solicitada a justificativa para a importância principal desse enunciado.

O teste do núcleo central (anexo 4) consistiu numa adaptação de uma técnica elaborada por Abric (1994) e Mazzotti (2003). Foram apresentados às professoras enunciados compostos a partir dos elementos identificados nas etapas anteriores, gravados em fichas de cartolina, relativos a “*ser professora é...*”. Para cada um dos enunciados propostos, a professora respondeu escolhendo uma das três seguintes alternativas: *as que têm tudo a ver com ser professora, as que talvez tenham a ver e a que não tem a ver.*

Desse modo, foram postas para avaliação das vinte professoras as suas opiniões e posições anteriormente declaradas a respeito de “*ser professora*”.

6 ANÁLISE DO CONTEÚDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SER PROFESSORA

O conteúdo de uma representação sobre um dado objeto social é composto de informações e conhecimentos sobre esse objeto, imagens constituídas acerca deste, crenças, opiniões e atitudes em relação a ele (MOSCOVICI, 1978; ABRIC, 1994; JODELET, 2001).

Para identificar os elementos do conteúdo da representação social de ser professora, foram utilizados como recursos metodológicos a entrevista (anexo 1) e as associações livres (anexo 2).

As respostas dadas pelas vinte professoras, nas entrevistas, foram examinadas por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por se entender que existe uma correlação entre a linguagem temática e a representação social (MOSCOVICI, 1978).

6.1 O conteúdo da representação nas entrevistas

O resultado da análise do conteúdo das entrevistas está sintetizado no quadro 2, tendo sido organizado em quatro categorias: (a) aspectos negativos da vivência da profissão; (b) aspectos positivos da vivência da profissão; (c) papéis desempenhados e (d) condições para ser professora.

QUADRO 2

Como as professoras definem o que é ser professora, na entrevista.

Conteúdo	Elementos do Conteúdo	f
Aspectos negativos da vivência da profissão	(Queixas)	(N=97)
	Má remuneração	17
	Desgaste	16
	Falta de Identidade profissional	14
	Sujeição a alunos mal educados	12
	Sujeição à má política educacional	8
	Acúmulo de outras responsabilidades	8
	Falta de reconhecimento social	8
	Desrespeito	8
Cobrança das famílias	6	
Papéis desempenhados	Educadora	(N=77)
	Incentivadora da cultura	37
	Formadora de cidadãos para o amanhã	14
	Papel de mãe	13
	Papel de pai, tia, avó, de tudo.	8
Condições para ser professor	Vocação	5
	Paciência	6
	Carinho	5
	Responsabilidade	5
Aspectos positivos da vivência da profissão	(Prazer)	(N=13)
	Desenvolvimento do Aluno	13
Total		209

6.1.1 Aspectos negativos da vivência da profissão

A análise do quadro 2 mostra que as professoras entrevistadas tendem a definir o ser professora a partir de aspectos negativos da vivência da profissão, utilizando-se de expressões que denotam queixas e dificuldades.

Destacando significativamente a má remuneração pelo trabalho, as entrevistadas respondem:

...Não tem retorno financeiro, ganha muito mal, apesar de que aluno fala que a gente ganha bem, mais a gente não ganha bem, pela formação que a gente tem, pelo tempo que a gente gasta nos bancos escolares e pra ganhar esse dinheiro que a gente ganha? É muito baixo.

Pelo que você faz, pela responsabilidade é muito pouco... Traz serviço pra casa você tem que corrigir prova preparar aula você tem que arrumar planejamento, tudo a gente faz em casa...É uma atividade atrás da outra.

Também reclamam do desgaste advindo do trabalho:

Ser professora é desgastante...Vai desgastando com o tempo, você vê professor aí com 15 anos de profissão, já tá cansado...

As referências que fazem alusão à falta de identidade docente dizem respeito à situação de desunião em que se encontra a classe dos professores, o que não lhes permite dizer sobre a existência de uma identidade profissional. As entrevistadas percebem isso e lamentam, como responde uma delas:

Ah eu acho que ser professor hoje é difícil falar... não tá existindo muito uma identidade profissional pro professor não! Eu acho assim é cada um por si e Deus por todos, a classe tá muito desunida, vejo isso nas reuniões da Prefeitura, é um horror. Eu consigo o que eu quero, pra que que eu vou pensar nos outros? Agora eu tô pensando como é sério isso...é uma pena mesmo. Não podemos falar que somos um grupo profissional, cada um fala por si...

Observam-se queixas relativas aos alunos considerados mal educados, conforme diz essa professora:

Eles tão tomando conta, uma vez um aluno quase torceu meu braço, é menino sem educação, que não tem limite nenhum, sobe na carteira, ri da sua cara, te critica... Não tá nem aí.

As queixas que se referem à política educacional são evidenciadas quando se destaca a implementação impositiva do sistema de ensino em ciclo no lugar de seriado, causa de descontentamento para as entrevistadas, conforme suas respostas:

Vem de cima pra baixo, olha só o que eles fazem, eu acho uma sacanagem, porque eu vivi isso, é tudo imposto, vem um tanto de projeto, aí vem outro, o pessoal não tá preparado... Eu tenho 23 anos de Estado, vários governos, várias modificações na estrutura do ensino, dentro do governo, né?

Ah, eu se eu pudesse escolher entre o ciclo e a série...ah ciclo foi horrível, eu não gostei não, você não sabe direito como é que faz e

vai levando, né? Cada hora é de um jeito, a série é bem melhor, a gente pelo menos sabia o que fazer.

Outras queixas relacionam-se ao acúmulo de responsabilidades que as entrevistadas dizem estar sofrendo:

Então é muito difícil porque é a família tá jogando a responsabilidade toda em cima da escola e da gente também, mais da gente até. O professor tem que resolver problema lá de família, problema disso, problema daquilo... Que não temos nada com isso... Todo mundo joga em cima da gente responsabilidades...

Também a referência à falta de reconhecimento social é utilizada, pelas professoras, como aspecto negativo da vivência da profissão:

E no mais tem reconhecimento não!... Nenhum não tem nenhum. Não tem não, pai não quer nem saber, hum!!! Ser professor hoje? Ninguém tá aí não... .é um descaso total...

As entrevistadas sentem-se desrespeitadas por vários grupos de pessoas, com destaque para o grupo de supervisoras. Essas profissionais não são bem vistas pelas professoras por não conhecerem a realidade da sala de aula e não acrescentarem nada ao trabalho docente, desmoralizando-o e criticando-o, como mostra a declaração de uma entrevistada:

Além disso você tem que contar também com certas supervisoras porque a área delas é pedagogia então elas querem se meter no seu trabalho elas não entendem nada do seu trabalho nada nada nada. A função delas é nos instruir da melhor forma possível né. Mais ao contrário isso não acontece ao contrário ela só quer saber de meter o pau te criticar sem conhecer o nosso trabalho. É um desrespeito com o trabalho do professor! Eu trabalhei numa escola, a supervisora ficava o tempo todo pegando no meu pé... o tempo todo. Ah porque que você não faz isso? Isso não dá certo. Faz aquilo. Não sei o que o tempo todo interferindo tanto que não é da área dela ela não entende nada disso, não tá em sala de aula pra saber... porque que ela tem que meter o bico...

Com menor frequência aparecem as queixas relativas à cobrança por parte da família, sobretudo, no que se refere ao conteúdo a ser ministrado pelas professoras:

Hoje em dia ser professora é difícil, a gente fica muito sem saber o que fazer... .por exemplo, os pais cobram muito conteúdo, às vezes quando a gente não dá, não fica naquela coisa de conteúdo, lista de adjetivo, lista de substantivo, lista... eles gostam de comparar muito caderno de escola que é muito nessa postura e aí escola pra ele não é boa então eles comparam muito e aí vem essa cobrança.

6.1.2 Aspectos positivos da profissão

Quanto ao aspectos positivos da vivência da profissão, este é expresso por meio do prazer em ver o aluno desenvolver-se, assim declarado:

Ah...eu é bom assim, é prazeroso, é ehh igual a gente passa essas dificuldades mas no final a gente tem recompensa quando a gente vê que o aluno tá indo bem né? Que ele consegue entender o que você tá transmitindo né? Está avançando.

6.1.3 Papéis desempenhados

A análise do quadro 2 também mostra que as professoras entrevistadas desempenham os papéis de educadora, incentivadora cultural, formadora de cidadãos para o amanhã e papéis como de mãe, de pai, tia, avó, de tudo, expressões empregadas para se referirem ao papel do professor nos dias de hoje.

Representando-se como educadoras as professoras declaram diretamente:

Eu acho que hoje em dia, ehh, eu acho que ser professora é ser educadora. É ser educadora, porque tem que passar tanta coisa, o professor é um intermediário. Você tem que passar relação humana, né, de respeito, dignidade e orientar conteúdos...

Vendo-se como incentivadoras culturais, as entrevistadas promovem atividades de enriquecimento histórico, como a descrita por uma professora:

Vimos que se os alunos soubessem a história de São João podiam ser cicerones então nós trabalhamos tudo de São João del Rei, seus aspectos culturais, históricos, a nossa história, pra incentivá-los, né? ... e tudo assim, conferindo de perto com eles, indo nos lugares...é tão rica nossa cultura né? Então todo ano a gente faz alguma coisa assim dentro desse trabalho desse processo a história, a geografia é por aí também então a gente consegue fazer mesmo todo ano isso...

Definindo-se como formadoras de cidadãos do amanhã, elas dizem:

Ser professora pra mim? Ai meu Deus! Mais eu acho que é, hoje, formar o aluno um cidadão do amanhã, eu quero vê esse aluno um cidadão do amanhã, exercendo seus direitos de cidadania.

Nas respostas dadas quanto aos papéis sociais apareceram com frequência significativas alusões a ser mãe, isoladamente, ou seguida de várias outras expressões comparativas, como mostra essa fala:

Professora hoje? Você tem que ser mãe tem que ser avó, tia, tudo, você tem que ser tudo da criança, quando não tem que ser enfermeira, psicóloga...

6.1.4 As condições para ser professor

A análise do quadro 2 também permite que se perceba o ponto de vista das entrevistadas sobre as condições que se deve ter para ser professora.

Referindo-se à condição vocacional para ser professora as entrevistadas respondem nos seguintes termos:

Pra mim é assim uma coisa de... Muito de vocação mesmo sabe?! É o tipo de trabalho... Eu sinto que tem que ter vocação antes de mais nada.

Outra condição mencionada como necessária para a docência é a paciência, conforme mostra a fala de uma entrevistada:

...é isso, ser professor é ter muita paciência porque é muita criança numa sala só, tem muitos que não acompanham, aí tem que ter "muuitaaa" paciência mesmo...

O carinho também é visto como necessário para a docência, devido ao fato de ser um sentimento positivo que pode ser transmitido aos alunos, além de ser um modo de conquistá-los, conforme expressa uma professora:

...tem que ter muito carinho, sabe, pra passar pra eles, a gente tem que ser carinhosa porque é o que nós estamos passando pra eles e eles percebem isso, então, é importante, além do mais, tendo carinho você consegue tudo com eles.

As professoras também aludem à responsabilidade nos seguintes termos:

Professor tem que ter responsabilidade. Responsabilidade com o ensino do aluno, de dar retorno para os pais, cumprir suas obrigações... ser profissional é isso, ele tem que ser responsável.

6.2 O conteúdo da representação de ser professora nas associações-livres

A complementação da investigação do conteúdo da representação social de ser professora foi realizada empregando a técnica da associação-livre. A utilização dessa técnica teve como objetivo, também, fornecer material para as duas outras seguintes: as escolhas-hierarquizadas-sucessivas e o teste do núcleo central.

Para a realização da técnica foi apresentada a expressão indutora *ser professora é...*, de forma individual, às vinte professoras participantes da pesquisa.

As associações apresentadas pelas professoras foram analisadas com recursos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e classificadas a partir das mesmas categorias criadas para análise das entrevistas: (a) aspectos negativos da vivência da profissão; (b) aspectos positivos da vivência da profissão; (c) papéis desempenhados e (d) condições para ser professor. O quadro 3 apresenta o resultado dessa análise.

QUADRO 3

Análise temática das associações à expressão estimuladora

Ser professora é...

Tipos de associação	Nº de menções	F
Aspectos negativos da vivência da profissão	(Queixas)	N=56
	Má remuneração	9
	Desgaste	9
	Falta de Identidade profissional	7
	Sujeição a alunos mal educados	7
	Sujeição à má política educacional	7
	Acúmulo de outras responsabilidades	6
	Falta de reconhecimento social	5
	Desrespeito	4
Cobrança das famílias	2	
Papéis desempenhados	Educadora	N=45 25
	Incentivadora da cultura	8
	Formadora de cidadãos para o amanhã	6
	Papel de mãe	5
	Papel de pai, tia, avó, de tudo	1
Condições para ser professor	Vocação	N=23 7
	Paciência	6
	Carinho	6
	Responsabilidade	4
Aspectos positivos da profissão	(Prazer)	N=8
	Desenvolvimento do aluno	8
Total		132

O estudo do quadro 3 mostra que as associações feitas pelas professoras à expressão *ser professora*, tal como observado nas entrevistas, incidem preponderantemente em aspectos negativos da vivência da profissão, com 56 menções de um total de 132.

Secundariamente, as associações feitas pelas professoras revelam os papéis que desempenham.

Menos freqüentemente, as professoras associam palavras que denotam as condições necessárias para ser professor.

Raramente aparecem associações relativas a aspectos positivos da vivência da profissão.

Considerando-se os resultados encontrados, até aqui, por meio das entrevistas e da técnica da associação-livre, é possível perceber, mesmo que ainda não se tenha um resultado definitivo, a predominância de aspectos negativos no conteúdo da representação de ser professora construída pelas professoras entrevistadas.

6.3 A estrutura da representação social de ser professora

6.3.1 As escolhas-hierarquizadas-sucessivas

A técnica de escolhas-hierarquizadas-sucessivas teve por objetivo estabelecer a classificação entre os elementos apresentados, segundo a importância atribuída pelas professoras. Aqueles elementos que oferecem valores mais altos na hierarquia têm maior probabilidade de constituir o núcleo central da representação (MAZZOTTI, 2001).

Às vinte professoras foram exibidos, individualmente e um de cada vez, dezoito enunciados correspondentes às categorias construídas para a análise de conteúdo das entrevistas, a saber: (a) aspectos negativos da vivência da profissão; (b) papéis desempenhados e (c) condições para ser professora, construída pela pesquisadora a partir dos itens de frequência maior que um que apareceram nas associações livres.

Inicialmente, foram apresentados a cada uma das professoras do estudo, dezoito enunciados impressos em folhas de cartolina, solicitando-lhe que separasse as fichas em dois subconjuntos, de modo que de um lado ficassem os enunciados com os quais ela concordava mais e do outro lado, os enunciados com os quais ela concordava menos.

Sucessivamente era tomado o conjunto das fichas¹³ com as quais a professora concordava mais, até que restasse apenas uma ficha. Finalmente, pediu-se

¹³ No caso em que não foi possível obter um número par de fichas, a quantidade de fichas a serem alocadas em cada bloco foi discriminada e solicitou-se o número maior para o bloco de itens que tivessem mais a ver, para facilitar o prosseguimento do processo. Por exemplo, cinco nesse bloco e quatro no outro.

à entrevistada que justificasse a escolha daquela ficha como a ficha com a qual ela concordava mais.

Os resultados dessa última escolha das professoras estão apresentados no quadro 4.

QUADRO 4

Últimas escolhas-hierarquizadas-sucessivas

Ser professora

(n=20)

Enunciados	F
A professora é educadora	5
O trabalho da professora é desgastante	4
A professora não possui identidade profissional	3
A professora é mal remunerada	3
A professora acumula responsabilidades que não lhe pertencem	2
Fica satisfeita em ver o desenvolvimento do aluno	2
A professora está sujeita à má política educacional	1
A professora deve ser responsável	0
A professora é incentivadora	0
A professora lida com alunos mal educados	0
A professora deve ser paciente	0
A professora é formadora de alunos cidadãos	0
A professora é como mãe	0
A professora não é reconhecida socialmente	0
A professora deve ser carinhosa	0
A professora sente-se cobrada pelas famílias dos alunos	0
A professora deve ter vocação	0
A professora é desrespeitada	0
Total	20

No quadro 5 é apresentada a análise de conteúdo dos enunciados com os quais as professoras mais concordaram, classificados segundo as categorias construídas para a análise das entrevistas, a saber: (a) aspectos negativos da vivência

da profissão; (b) aspectos positivos da vivência da profissão; (c) papéis desempenhados e (d) condições para ser professora.

QUADRO 5

Análise de conteúdo das últimas escolhas-hierarquizadas-sucessivas

Ser professora

(n=20)

Categorias	F
Aspectos negativos da vivência da profissão	13
Papéis desempenhados	5
Aspectos positivos da vivência da profissão	2
Condições para ser professora	0
Total	20

A hierarquização dos elementos mostrou que as escolhas-hierarquizadas-sucessivas confirmam os resultados obtidos nas entrevistas e nas associações livres, isto é, os aspectos negativos de ser professora preponderaram, com 13 escolhas quando somadas às escolhas que se referem a trabalho desgastante, falta de identidade profissional, má remuneração, acúmulo de responsabilidades e submetida à má política educacional. As referências ao papel de educadora figuram secundariamente com 5 escolhas, os aspectos positivos são lembrados raramente com 2 escolhas e as condições para ser professora não figuram nas escolhas das professoras, como mostram os quadros seguintes:

QUADRO 6

As referências para os aspectos negativos da vivência da profissão na última escolha
(n=20)

Aspectos negativos	F
O trabalho da professora é desgastante	4
A professora não possui identidade profissional	3
A professora é mal remunerada	3
A professora acumula responsabilidades que não lhe pertencem	2
A professora está submetida à má política educacional	1
A professora é desrespeitada	0
As professoras sentem-se cobradas pelas famílias dos alunos	0
A professora lida com alunos mal educados	0
A professora não é reconhecida socialmente	0
Total	13

QUADRO 7

As referências aos papéis desempenhados na última escolha
(n=20)

Papéis desempenhados	F
A professora é educadora	5
A professora é incentivadora da cultura	0
A professora é formadora de cidadãos para o amanhã	0
A professora é como mãe	0

A hierarquização dos elementos apresentou um fato novo: as referências às condições para ser professora, que vinham sendo consideradas pelas entrevistadas como constituintes da representação de ser professora, não mereceram nenhuma escolha, isto é, responsabilidade, paciência, carinho e vocação não figuram nas escolhas finais das entrevistadas.

A ausência desses elementos na última escolha da técnica das escolhas-hierarquizadas-sucessivas realizada pelas professoras permite entrever que esses elementos, possivelmente, encontram-se no sistema periférico da representação. Abri-

(2000) afirma que o elemento periférico da representação contém os elementos mais associados às características individuais. Mesmo que tenham aparecido nas entrevistas e nas associações livres, esses elementos, ao que parece, não estão ligados à base comum social e coletiva que define a homogeneidade do grupo.

Os resultados encontrados nessa fase serviram de base para a construção do teste do núcleo central.

6.3.2 Teste do núcleo central

A última etapa da análise da representação de ser professora, o teste do núcleo central, consistiu na adaptação de uma técnica elaborada por Abric (1994) e Mazzotti (2003). Nesse teste, foi apresentada às vinte professoras, individualmente, uma lista composta com dezoito enunciados identificados nas etapas anteriores. Para cada um dos enunciados propostos a professora respondia escolhendo uma dessas três alternativas: *as que têm tudo a ver com ser professora, as que talvez tenham a ver e a que não tem a ver.*

Dessa forma, foram colocadas para avaliação das vinte professoras as suas opiniões e posições anteriormente declaradas a respeito de ser professora.

Os resultados foram apurados desprezando-se as respostas referentes à alternativa *talvez tenha a ver* e subtraindo-se as respostas relativas à alternativa *não tem nada a ver.*

O corte entre o núcleo central e os elementos periféricos considerado foi a frequência acumulada em 50% . O quadro 8 apresenta os resultados encontrados.

QUADRO 8

Teste do núcleo central com professoras
 “Ser professora”
 (n=20)

Enunciados apresentados às professoras	F	fa
Professora Lia é educadora	20	20
Professora Lia considera seu trabalho desgastante	20	40
Professora Lia fica satisfeita com o desenvolvimento de seus alunos	19	59
Professora Lia considera que os professores não possuem identidade profissional	18	77
Professora Lia considera-se mal remunerada	18	95
Professora Lia acumula responsabilidades que não lhe pertencem	18	113
Professora Lia considera a política educacional ruim	17	130
Professora Lia não se sente respeitada	17	147
Professora Lia julga que o professor deve ter responsabilidade	16	163
Professora Lia é incentivadora	16	179
Professora Lia considera os alunos mal educados	16	195
Professora Lia julga que o professor deve ser paciente	16	211
Professora Lia é formadora de alunos cidadãos	17	228
Professora Lia é como mãe	15	243
Professora Lia não se sente reconhecida	13	256
Professora Lia julga que o professor deve ser carinhoso	13	269
Professora Lia sente-se cobrada pelas famílias de seus alunos	10	279
Professora Lia julga que o professor deve ter vocação	9	288

6.4 As conclusões sobre a estrutura da representação social de ser professora

Tomando como ponto de corte entre o núcleo central e os elementos periféricos 50% da frequência acumulada e considerando que os elementos que compõem o núcleo central são, segundo Abric (2000, 2001), os mais estáveis de uma representação, indicando o que é consensual a um determinado grupo, é possível concluir que o núcleo central da representação social de ser professora construída por professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental inclui: *ser educadora, desgaste, satisfação em assistir ao desenvolvimento do aluno, falta de identidade profissional,*

má remuneração, acúmulo de responsabilidades que não lhe pertencem e sujeição à má política educacional.

À primeira vista, pode-se dizer que existem elementos negativos e positivos compondo o núcleo central da representação social de ser professora. Como negativos, *o desgaste advindo do trabalho, a falta de uma identidade profissional, a má remuneração, o acúmulo de responsabilidades que não lhe pertencem e sujeição à má política educacional.* Como positivos, *ser educadora e assistir ao desenvolvimento dos alunos.*

Entretanto, fica claramente evidenciada a ambigüidade da expressão *ser educadora*. Se num primeiro momento, *ser educadora* é considerada uma expressão positiva, tendo em vista os diferentes sentidos que a ela são conferidos, *ser educadora* assume, em outros contextos, uma conotação negativa, quando nessa linha de pensamento o *ser educadora* significa responsabilidades e papéis a mais que elas têm que assumir e assim, a expressão assume valor negativo, em função da negatividade atribuída ao acúmulo dessas responsabilidades.

Na verdade, o *ser educadora* vem explicar que as professoras entrevistadas estão assumindo diferentes papéis. Ao atribuir às expressões *ser educadora e assistir ao desenvolvimento dos alunos* a alternativa *têm tudo a ver com ser professora*, uma professora assim se explica:

Olha, ser professora, eu acho que tem que levar o trabalho a sério. Muito a sério, porque é uma profissão muito, muito... É desgastante. Porque nós trabalhamos com a base da criança. Ali, a gente tá formando um cidadão. E depois, como é que vai ser? Que responsabilidade que a gente vai ter depois. A gente sabe que tem criança que já vem da família, que a família, ela tá jogando a responsabilidade pra escola. Todos os valores, não tem mais aqueles valores que a gente via na família. Não tem mais hábitos. As crianças já chegam sem hábitos, sem valores, estão agressivas, por quê? Porque vêem em casa aquilo e acham que aquilo tá certo. Então, a gente tenta controlar aquilo tudo, a gente é psicóloga, a gente é mãe, a gente é acima de tudo educadora, a gente é tudo dentro de uma sala de aula, principalmente de 1ª a 4ª. Então, ali, a gente aconselha, a gente xinga, a gente fala, faz tudo. Põe de castigo.

Também em sentido negativo, o *ser educadora* é uma expressão que contribui para a desvalorização do grupo, pois, assumir diversas responsabilidades compromete uma definição mais clara do que é ser professora.

Éhh... é aquele negócio, a gente nem é formadora nem formadora de valores, nem de opinião, nem forma o menino pra uma profissão tá assim, esse caos, que cada dia que passa a crise tá maior...

Ainda que, predominantemente, apareçam os aspectos negativos da profissão docente, não se pode desconsiderar os aspectos positivos descritos pelas entrevistadas. Talvez seja nesses últimos, sobretudo, *ser educadora e assistir ao desenvolvimento dos alunos*, que as professoras ainda encontram apoio e vontade de permanecerem nessa profissão, pois, utilizando, por exemplo, o verbo “assistir”, elas estão declarando que o resultado do seu trabalho é perceptível, pode ser literalmente, visto.

Quanto à composição do sistema periférico, verificam-se tanto aspectos negativos quanto positivos da profissão. Como negativos, *alunos mal-educados, falta de reconhecimento, cobrança das famílias, papel de mãe e papel de pai*. Como positivos, *responsabilidade, paciência, incentivadora da cultura, formadora de alunos cidadãos, carinho e vocação*.

Alguns desses elementos apresentam-se antagônicos: ser professora é atuar profissionalmente, o que supõe ser incentivadora, formadora de alunos cidadãos, ser responsável e paciente, embora continue a requerer vocação, desempenho de papéis como os de mãe e pai.

Esse antagonismo é explicável, dado o caráter flexível do sistema periférico da representação e das funções que preenche: (a) permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; (b) possibilita a adaptação da representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; (c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; (d) enseja o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação e (e) protege o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (ABRIC, 1994, 2000, 2001).

Alguns desses elementos periféricos da representação, por exemplo, *ser como mãe* mostram a função de compreensão dos elementos de periferia, pois, pode-se perceber que esses são papéis citados como uma forma de as professoras entrevistadas dizerem que vêm acumulando funções. Dessa forma, serviram apenas, de ponto de ancoragem.

A menção à vocação mostrou um pouco da associação dos elementos periféricos com a história de vida de cada uma, declarada assim por uma das professoras:

Eu acho que é muito de vocação mesmo ser professora. Mais é uma coisa da minha família também, né? Aqui em casa todo mundo é

professor. Até o meu irmão, então, tem essa coisa de vocação que vem de casa.

Quanto à função da integração, as expressões formadoras de cidadãos e incentivadoras denotam uma integração de elementos novos que refletem os discursos circundantes da escola. E de uma certa forma, também defendem o núcleo central, pois, passam a imagem de mudança concreta.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O tema em questão despertou o interesse da pesquisadora devido à sua formação de psicóloga e ao seu contato, enquanto profissional, com pessoas que de alguma forma, estão relacionadas com os aspectos que envolvem a educação, sobretudo, no que diz respeito aos professores. Com o objetivo de conhecer e compreender a representação social de ser professora construída por professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de São João del-Rei, foi desenvolvida esta pesquisa.

A partir dos resultados obtidos por meio da abordagem pluri-metodológica utilizada, foi possível chegar a algumas conclusões. As técnicas empregadas foram a entrevista, a técnica da associação-livre, a técnica das escolhas-hierarquizadas-sucessivas e o teste do núcleo central. As duas primeiras, para levantar o conteúdo da representação e as outras duas para investigar a estrutura da representação. As conclusões sobre os resultados encontrados estão apresentadas a seguir.

A conclusão mais evidente da presente pesquisa é que o conteúdo da representação de ser professora é composto fundamentalmente por elementos negativos. Desde as primeiras entrevistas realizadas com as professoras, a impressão que estas transmitiram foi a de um estado depressivo: queixas e manifestações, sofrimento e angústia marcavam o seu discurso.

Os resultados das associações-livres confirmaram a predominância de elementos negativos. A pesquisa da estrutura da representação – por meio das escolhas-hierarquizadas-sucessivas e do teste do núcleo central – permitiu concluir que a representação social de ser professora construída pelas professoras entrevistadas é uma representação negativa da profissão.

Seu núcleo central é composto por elementos que significam queixa, insatisfação e dificuldade: o desgaste, a falta de identidade profissional, a má remuneração, o acúmulo de responsabilidades que não lhes pertencem, a submissão à má política educacional e o desrespeito.

Esses elementos denotam, com certeza, aspectos negativos da vivência da profissão. Mesmo o *ser educadora*, que a princípio pode ser considerado como aspecto positivo da vivência da profissão, quando analisados atentamente, revela ambigüidade, que caracteriza por assumir uma conotação negativa e uma positiva. A conotação negativa assinala-se pelo fato de as professoras virem desempenhando diversos papéis no exercício da profissão, o que contribui para a desvalorização do grupo, por comprometer uma definição mais clara do que é ser professora. A conotação positiva deriva da valorização social de ser educadora.

Em suma: o núcleo central da representação de ser professora, apesar de incluir elementos que têm algum significado positivo, revela que constituem parte inegociável dessa representação os elementos que significam aspectos negativos da profissão.

Alguns dos elementos negativos do núcleo central da representação social de ser professora, encontrados nesta pesquisa, a saber: *má remuneração, falta de identidade docente, submissão à política educacional ruim e desrespeito* são aspectos da profissão do professor que se analisados sob a ótica da história da profissão docente, tal como descreve Nóvoa (1995), podem ser considerados como conseqüência da submissão a que sempre foi exposto o profissional docente, que ao se desvincular dos ditames da Igreja, passou a ter seu trabalho controlado pelo Estado, caracterizando-o como um profissional subordinado a uma instituição.

A submissão ao Estado, no que diz respeito ao salário que o professor recebe em troca de seu trabalho, é um dos fatores que pode caracterizar o professor como sendo um profissional sujeito à exploração, podendo ser comparado a um operário, que também vende sua força de trabalho. O salário recebido pode ser bem menor do que o valor que o trabalhador criou no tempo pelo qual vende sua força de trabalho e pelo tipo de função que realiza. Dessa forma é explorado, pois quem ganha com sua força de trabalho é o patrão (ENQUITA, 2004).

As professoras participantes do presente estudo acreditam que são mal remuneradas, que a política educacional é ruim e não as favorece, porque é impositiva e desrespeitosa. Nesse sentido, pode-se afirmar que elas sentem-se exploradas e podem ser consideradas como proletárias.

Beckenkamp (2000) e Ferreira (2002) também mostraram que a má remuneração, o empobrecimento da classe e a perda de status são fatores que levam os professores a se identificarem com os operários.

Quanto ao fato das entrevistadas afirmarem, em seu discurso, que “professor não tem uma identidade profissional”, na verdade, o que ocorre é que elas estão se expressando de forma inadequada. Percebe-se que o acúmulo de funções que lhes têm sido atribuídas, bem como as imposições do Estado, fazem com que elas não saibam mais a ordem de prioridades nessa profissão, daí, não conseguirem delimitar essa identidade. Não falta uma identidade profissional ao professor. O que acontece é uma fragilidade da identidade. Essa identidade é frágil em função de todas as contradições vivenciadas, mas, por mais frágil que seja ela existe.

Há, ainda, um outro lado da questão que é o fato das professoras, como portadoras de uma subjetividade, poderem lutar contra os ditames do Estado, o que lhes confere uma certa autonomia, que lhes proporciona a não aceitação passiva dessa situação.

Esse ponto de vista é defendido por Vieira (1992) ao explicar que mesmo estando submetido aos diversos setores da burocracia escolar e das políticas públicas educacionais, o professor tem o controle do seu trabalho por não estar totalmente separado das funções conceituais sobre o ensino que desenvolve, por ser possuidor de uma subjetividade e de uma identidade e por seu trabalho envolver saberes que só o professor tem, os saberes docentes. Para Pimenta (1999), os saberes constituem-se de saberes da experiência, saberes relativos ao conhecimento ou domínio de áreas específicas e saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente, que compreendem a questão do conhecimento e dos conteúdos específicos associados ao saber da sua experiência, a partir das necessidades pedagógicas reais.

No entanto, ao longo da análise dos dados, observou-se que, em nenhum momento, as entrevistadas se referiram aos saberes docentes.

Acredita-se que não se tenha falado em saberes docentes porque as professoras da presente pesquisa não acreditam que a solução para a docência esteja nelas ou na mobilização de seus saberes, e sim nos outros.

Não importa formação e preparo profissional diante de uma realidade que não pode ser mudada por elas. Quando uma das professoras participantes da pesquisa disse que ser professora era um sonho que virou pesadelo, ela estava mostrando que sua formação profissional criou expectativas positivas em relação à docência (sonho), a prática é que tornou-se um pesadelo, não pelo despreparo dela, mas pela falta de preparo dos outros (alunos, famílias dos alunos, forma de organização escolar, dentre outros).

Aplicando a essa questão os conceitos de universo reificado e universo consensual, a divisão entre ambos, de certa forma, está estabelecida no pensamento das professoras entrevistadas.

Para o universo pensante da educação, o universo reificado, o familiar é teórico. Cabe ressaltar que as professoras também fazem parte do universo reificado, pois, através de sua formação, adquiriram competência para tal. No entanto, na prática docente o familiar é real: a falta de educação dos alunos, a família que não ajuda e a política educacional é ruim e desrespeitosa. Diante dessa realidade que se constitui de responsabilidades que não são suas, de nada adianta a teoria e a prática pedagógica, resta queixar-se desses outros, que tanto as incomodam. Dessa forma, não é de espantar que sua representação sobre ser professora seja baseada em queixas. As conclusões sobre os elementos periféricos da representação complementaram e confirmaram as conclusões referentes ao núcleo central.

Essas conclusões, derivadas da análise do sistema periférico da representação social de ser professor, permitem afirmar que ele está contribuindo para essa situação negativa da profissão, porque uma das funções dos elementos periféricos é a defesa do núcleo central (ABRIC, 1994, 2000, 2001).

A preservação de sua condição de “doadoras incondicionais”, caracterizada pela aceitação de situações, papéis e sentimentos que lhes têm sido atribuídos, como os encontrados nos elementos periféricos, ao que parece, são elementos que vêm defendendo o núcleo central.

Além disso, serem *responsáveis, incentivadoras, pacientes*, sobretudo com *alunos mal-educados, formadoras de alunos cidadãos, sendo vistas como mãe, pai*, ao mesmo tempo em que são *cobradas pelas famílias dos alunos*, mesmo sem ter *nenhum tipo de reconhecimento*, embora devendo ser *carinhosas e vocacionadas* minimiza o quadro negativo do núcleo central e o protege. É como se as professoras estivessem dizendo que, apesar de todas essas adversidades, estão cumprindo o seu papel de profissional.

Tudo isso tem gerado sofrimentos e estes, conseqüentemente, transformam-se em queixas. Mas, a pergunta que se faz é porque tanta defesa pra manter uma situação de tanto sofrimento.

Respostas a essa pergunta foram buscadas na análise psicológica fundamentada em Freud e são apresentadas, também, como conclusão.

Segundo Freud (1926/1969) o ego, muitas vezes, é obrigado a adotar medidas de defesa para aliviar a tensão dos instintos. Essas medidas denominadas de

mecanismos de defesa têm duas características: a de negar e disfarçar a realidade e a de funcionar somente a nível inconsciente, a fim de que a pessoa não possa ter consciência do que está ocorrendo.

Um mecanismo de defesa importante é o de identificação, que consiste basicamente no processo psicológico pelo qual um indivíduo assume um aspecto, uma propriedade, um atributo de outras pessoas, idéias abstratas, instituições, incorporando-os à sua própria personalidade, com o objetivo de reduzir a tensão provocada por instintos. O tipo de objeto de identificação escolhido é baseado no que é socialmente aceito. No caso das professoras da presente pesquisa, o que se pôde perceber é que houve uma mudança nesses objetos de identificação, causando uma situação explicada em seguida.

Lacan (1953-1954/1986) utiliza-se de uma analogia denominada “jogo de espelhos” para dar uma explicação sobre os três componentes da personalidade descritos por Freud (1923/1969): id, ego e superego.

Afirma ele: se se coloca, de uma certa maneira, sobre uma mesa, uma jarra de flores e embaixo flores de cabeça para baixo, por um jogo de espelhos se produz, no espelho, um efeito pelo qual se vê a jarra com as flores como se as flores estivessem dentro dela, quando na realidade não estão. O ego seria o reflexo das flores no espelho, é a imagem ilusória que o sujeito acredita ser real, mas que na realidade não é. Ao falar em espelho, imagem, olhar, Lacan (1953-1954/1986), evidentemente, está falando do olhar de um outro que, além de estar enxergando o sujeito nesse espelho, determina o posicionamento dos espelhos aonde o sujeito vai se ver. Esse olhar ordenador é o que o autor chama de grande outro ou de superego. Esse grande outro é precisamente o que tem a ver com os ideais, o que orienta o espelho. É o ideal do ego, o que orienta a busca do sujeito, no sentido de valores. Os ideais sempre vêm do grande outro e têm como função orientar os sujeitos em suas escolhas.

Para que uma pessoa se veja mais “bonita” , como uma jarra com mais flores, vai depender dos objetos que tem para colocar na sua imagem. Esses objetos dependem de cada pessoa, de cada história, mas dependem muito de cada cultura, de cada sociedade. Os objetos (flores) que fazem uma pessoa parecer mais “bonita”, por exemplo, podem ser o diploma universitário, dinheiro, casar-se, ter filhos, dependendo dos valores da pessoa e da sociedade.

Quando o sujeito deixa de ter alguma das flores do vaso, qualquer que seja, vai existir uma perda, que pode ser de um objeto com o qual o sujeito estava se

identificando, assim, há perda na própria identidade. O sujeito terá que reafirmar uma nova imagem para aquela que perdeu. Colocar outra flor no lugar da perdida. Contudo, não é qualquer flor, precisa cumprir com determinados requisitos que vêm do superego. Os objetos de identificação estão no grande outro, na cultura, na sociedade.

No caso das professoras pesquisadas, houve uma mudança em sua imagem, porque o grande outro mudou. Se antes o grande outro era o *status* que adquiriram enquanto profissionais docentes, hoje perderam esse lugar e o *grande* outro constitui-se do empobrecimento da classe e a conseqüente perda de *status*.

O espelho já não reflete mais para elas uma imagem de professor que tem *status social*, que impõe respeito, que quando chega em sala de aula os alunos se calam, que a sociedade respeita como uma autoridade. As professoras perderam flores nas suas jarras. Isso abalou o seu ego, confirmando que o que é significativo para a representação que elas têm de serem professoras está diretamente relacionado à imagem que o outro tem delas.

A dificuldade de resgatar essas flores perdidas provoca sintomas, como forma de conter os instintos de morte que agora estão mais livres, haja visto que existem “buracos” para passarem. Dessa forma, tapa-se esses buracos com sintomas carregados de instinto de morte, destrutivos.

Nesse caso, o sintoma apresentado torna-se muito importante, porque é por meio do sintoma que o sujeito se representa. É a tradução do que não pode ser dito, simbolizado.

Assim, as professoras apresentam sintomas (queixas), que entram no lugar deixado pelas flores perdidas (o *status*). Isso confirma a visão de Freud (1917/1969), de que, quando a pessoa perde o objeto de identificação no grande outro, uma determinada imagem do id produzida por meio da excitação pulsional gera uma tensão instintiva e esta, por meio do ego, cria o sintoma como forma de descarregar essa tensão. Como é um instinto de morte, destrutivo, esse sintoma pode trazer sofrimento, queixa.

Cabe ressaltar aqui três falas das professoras entrevistadas, ao serem perguntadas sobre o que é ser professora para elas, falas estas que mostram a visão de algo pesado que têm dessa profissão:

Sabe como eu me sinto? Como se eu estivesse em um mar cheio de tubarões pra me atacar.

Ser professora é carregar uma cruz mais pesada do que a que Jesus carregou.

Eu queria dar aula porque eu tinha aquela visão que dar aula era bom aquela inocência aí depois com o tempo, isso aí cai por terra, ser professora é um pesadelo.

Isso, para elas, é ser professora: é sentir que a qualquer momento pode ser atacada. É um peso e um pesadelo. Puro instinto de morte. Em momento algum se viu entusiasmo, ânimo, vontade para sair dessa situação.

Lembrando o que Freud (1917/1969) falou sobre compulsão à repetição, que leva o indivíduo a repetir situações desprazerosas do passado no presente, compulsivamente tornando o que era prazer em desprazer, a situação na qual se encontram as professoras pode ser considerada alarmante. E mesmo que venha causando desprazer o ego ainda mantém o sintoma destrutivo.

Para Freud (1915b/1969), os motivos que levam o ego a tolerar o sintoma são o alívio da tensão produzida no id pelos instintos e o possível meio de se obter ganhos secundários com esses sintomas. Os ganhos secundários possíveis são muito variáveis, mas seus objetivos consistem em receber algum tipo de vantagem.

É preciso deixar claro que o sofrimento das professoras entrevistadas, no que se refere à frustração que tem sido para elas o trabalho docente é, também, consequência da conjuntura sócio-histórico-política em que elas se encontram e que provoca, além de frustração, uma grande baixa em sua auto-estima.

O que se pôde notar foi que as professoras participantes do presente estudo se acomodaram e acostumaram aos ganhos secundários, que são traduzidos pelo fato de não se reconhecerem como responsáveis pela situação em que se encontram, delegando aos outros o motivo de suas queixas, mantendo-se paradas, com um desejo latente, que não aparece. Elas têm que ter vontade, desejo de mudar, pois enquanto estiverem nesse comodismo estão reforçando a transformação do prazer em desprazer.

O desejo é, para Freud (1930/1969), a possibilidade que o indivíduo tem de mudar sua posição em relação aos seus objetos de identificação. O ideal seria que se trabalhasse os sintomas que são apresentados em forma de queixas, para que elas possam ressignificar seu objeto de identificação, que seria o sintoma positivo, o prazer. O que deve ser mudado é a relação das professoras com o grande outro, no sentido de mudar o posicionamento delas frente a ele, pelo desejo.

Enquanto vítimas, não se reconhecem como responsáveis pela situação em que se encontram e delegam aos outros a culpa de suas queixas (sociedade, escola, alunos e estrutura educacional). E como vítimas, permanecem paradas,

alimentando seu sofrimento, assistindo à desqualificação da educação, o que reforça cada vez mais a transformação do prazer em desprazer. O desejo de mudança, então, torna-se imprescindível. Para que essa situação se transforme é necessário que as professoras entrevistadas mudem de posição. Isso pode ser feito por meio de um esforço coletivo, de caminhos voltados para as professoras vislumbrando o enfrentamento da realidade como dado fundamental. Só assim elas irão se encontrar em outra posição e a sua relação com os outros poderá ser questionada e, conseqüentemente, transformada.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (Ed). Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p. 59-82.

_____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (org). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: eduerj, 2001, p. 155-172.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977, 225p.

BECKENKAMP, Ana Helena. **Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professores do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul. Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.

BOBBIO, Norberto. e BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na Filosofia política moderna**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques: São Paulo: Brasiliense, 1986, 179 p.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Disponível em: <http://mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4ª série): Introdução aos PCNs/SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdef/livro01.pdf. Acesso em outubro de 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996, 242 p.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia (org); CODO, Wanderley (org). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1997, p. 58-75.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação, carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, 432 p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, 136 p. Título original: Les règles de la méthode sociologique das Presses Universitaires de France-Paris, 1895.

_____. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989, 536 p. Título original: Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris: PUF, 1912.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola. Educação e trabalho no Capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, 252 p.

_____. **Educar em Tempos Incertos**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, 128p.

ESTEVE, José, Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1995, p. 93-124.

FERREIRA, Márcia.Ondina.Vieira. As contribuições da pesquisa sobre a profissão docente para a compreensão do futuro da docência: algumas perspectivas de estudos no caso brasileiro. In: Lampert, Ernâni. (org.). **Educação na América Latina: encontros e desencontros**. Pelotas: EDUCAT, 2002, p. 231-259.

FRANÇA, Junia Lessa e VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Normalização de Publicações Técnico Científicas**. 7 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004, 242 p.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 173-186.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 20, n. 68, dezembro de 1999, p. 17-44.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002, p. 136-167.

FREITAS, Luiz Carlos. Educação hoje: questões em debate. Mesa Redonda realizada no dia 27 de abril, na sede do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP, coordenada por Alfredo Bosi e Nilson José Machado. Tema: A formação de professores. **Estudos Avançados**. USP, v. 15, n. 42, maio/agosto 2001. Edição Especial: Dossiê Educação.

FREUD, Sigmund. Alguns pontos para o estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão¹⁴. Rio de Janeiro: Imago, 1893 [1888-1893], v. I p.223-242.

_____. A Interpretação de sonhos. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1900, v. IV, 1969.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1905, v. VII, 1969, p. 129-250.

_____. Sobre as Teorias Sexuais das Crianças. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1908, v. IX p. 213-232.

_____. Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1915a [1914-1916], v. XIV, 1969, 137-168.

_____. O inconsciente. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1915b [1914-1916], v. XIV, 1969, p. 191-252.

_____. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. Realização de desejo. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1916 [1916-1917], v. XV, 1969, p. 21-288.

¹⁴ Leia-se em todas as referências às Obras Completas de Freud: tradução de Jayme Salomão, membro-associado da Sociedade brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, membro da Associação Psiquiátrica do Rio de Janeiro e membro da Sociedade de Psicoterapia Analítica de Grupo do Rio de Janeiro.

_____. Além do princípio do prazer. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1920 [1920-1922], v. XVIII, 1969, p. 17-90.

_____. O ego e o id. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1923 [1923-1925], v. XIX, 1969, p. 23-90.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1925 [1925-1926], v. XX, 1969, p. 107-210.

_____. Conferências introdutórias sobre Psicanálise. Os caminhos da formação dos sintomas. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1926 [1916-1917], v. XVI, 1969, p. 419-440.

_____. Conferências introdutórias sobre Psicanálise. O sentido dos sintomas. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1926 [1916-1917], v. XVI, p. 305-322.

_____. A renúncia ao instinto. In: _____. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1938 [1934-1939] v. XXIII, 1969, p. 138-144.

GAUTHIER, Chermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí RS: Unijuí, 1998, 457 p.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Tradução, introdução e notas de Manuel J. Carmo Ferreira. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda. Estudos Gerais Série Universitária, 1990, 373 p.

_____. **Prefácios**. Tradução, notas e introdução de Manuel J. Carmo Ferreira. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1990, 249 p.

HYPÓLITO, Álvaro Monteiro; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPÓLITO, Álvaro; M. VIEIRA, Jarbas, Santos; GARCIA, M.M.A. (org.). **Trabalho Docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, p. 271-283.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo. **Educação em Revista da FAE**. Belo Horizonte. V. 37, julho de 2003, Dossiê: Trabalho docente, p. 123-137.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Portugal: Porto, 1995, p. 31-61.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____(org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: eduerj, 2001, p. 17-44.

LACAN, Jacques. **O Seminário: os escritos técnicos de Freud. Livro 1**. Versão brasileira de Betty Millan, 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1983, 336 p. Título original: Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre I: Les écrits techniques de Freud [1953-1954].

LÉVY-BRUHL, Lucien. **Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures**. Paris: Presses Universitaires de France, 9 ed. 1951 (1ª edição 1910).

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, abril de 2002, p.77-96.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações de professores sobre o fracasso escolar. In: **II Jornada Internacional sobre representações, sociais: Questões metodológicas JIRS**, n. 2, 2001, Florianópolis. Publicado em CD Room, p. 113-129.

_____. **Fracasso escolar: representações de professores e alunos repetentes**. 26ª Reunião anual da ANPED, GT 20, Psicologia da Educação, Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em maio de 2004.

_____ et al. JORNADA INTERNACIONAL E CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. n 3, 2003, Rio de Janeiro. **Os sentidos de ser professor**. CRROOM, ISBN: 85-89752-01-1, p. 2590-2606.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 291 p. Título original: La psychanalyse son image et son public, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

_____. Das representações coletivas às representações coletivas: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: eduerj, 2001, p. 45-66.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. 404p.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão Professor**. Portugal: 2 ed. Porto Editora, (1995), p. 13-34.(1ª edição 1991).

_____. Os Professores e as Histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, p.11-30, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas. Volume 22, n. 74, p.27-42.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **Um estudo comparativo para as Diretrizes estabelecidas para a formação de professores do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho e Educação Revista do NETE da FAE**, v. 10, julho/dezembro 2002, p. 38-54.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 2 ed. São Paulo: Cortez. Questões da nossa época, 1997, 112 p.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994, 302 p. Título Original: Le jugement moral chez l'enfant, 1932.

_____. **A representação do mundo na criança**. Tradução de Rubens Fiuza. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1978, 336 p. Título Original: La représentation du monde chez l'enfant. Paris: PUF, 1972.

PERRENOUD, Philippe. **Saberes pedagógicos, profissão e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 206 p.

_____. **Revista Brasileira de Educação**. Formar professores em contextos sociais em mudanças. São Paulo, v. 12, setembro/dezembro, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____ (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, 246 p.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação e Sociedade**. Campinas. Ano XX, nº 66, p. 143-178.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Cássio Miranda. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. **Trabalho e Educação. Revista do NETE.** V. 4, agosto/dezembro 1998, p. 137-158.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade.** Campinas. Volume 21, n. 73, dezembro de 2000. p. 209-244.

TARDIF, Maurice; LESSARD e LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** n. 4 Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999, p. 18-32.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Limites da racionalização do processo de trabalho docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem fronteiras.** V.2, n. 2, p. 111-136, jul/dez 2002.

ZEICHNER, Kenneth.M. **Formação reflexiva de professores: idéias práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: Geraldi et al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença pedagógica.** Belo Horizonte. v. 6 n. 34, jul/ago, 2000, p. 46-58.

ANEXO 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- O que é ser professora para você?
- 2- Qual o significado que você atribui para ser professora?
- 3- Como você enxerga a identidade profissional docente?

ANEXO 2 A TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO-LIVRE

Foi explicado para cada professora, individualmente, que seria trabalhada uma técnica associativa de coleta de dados com o objetivo de dar prosseguimento ao trabalho iniciado com a entrevista.

Essa técnica consistiu em pedir às professoras participantes da pesquisa que associassem livre e rapidamente, a partir da audição da expressão *ser professora é*, outras palavras.

As associações feitas pelas professoras foram anotadas em uma folha de respostas, cujo modelo é apresentado a seguir, em tamanho reduzido.

QUADRO 9

Folha de respostas para as associações-livres

Nome	Associações
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

ANEXO 3 A TÉCNICA DAS ESCOLHAS-HIERARQUIZADAS-SUCCESSIVAS

Foi apresentada para cada uma das professoras, individualmente, as fichas com os enunciados retirados da técnica da associação-livre. Pediu-se para ela que separasse essas fichas em dois conjuntos, de modo que de um lado ficasse a metade das fichas com as quais ela concordava mais e, de outro lado, a outra metade das fichas com as quais ela concordava menos.

Retomou-se o conjunto das fichas com as quais a professora concordou mais e fez-lhe a mesma solicitação, até que restasse apenas uma ficha.

Em seguida, foi perguntado à professora porque ela concordava mais com aquela ficha.

Anotou-se com um X as escolhas da professora nas folhas individuais de respostas.

QUADRO 10

Conteúdo das fichas correspondentes à expressão *ser professora é*

Enunciados
A professora é educadora
O trabalho da professora é desgastante
A professora não possui identidade profissional
A professora é mal remunerada
A professora acumula responsabilidades que não lhe pertencem
Fica satisfeita em ver o desenvolvimento do aluno
A professora está sujeita à má política educacional
A professora deve ser responsável
A professora é incentivadora
A professora lida com alunos mal educados
A professora deve ser paciente
A professora é formadora de alunos cidadãos
A professora é como mãe
A professora não é reconhecida socialmente
A professora deve ser carinhosa
A professora sente-se cobrada pelas famílias dos alunos
A professora deve ter vocação

QUADRO 11

Folha de resposta das professoras

Enunciados	Escolha 1	Escolha 2	Escolha 3
A professora é educadora			
O trabalho da professora é desgastante			
A professora não possui identidade profissional			
A professora é mal remunerada			
A professora acumula responsabilidades que não lhe pertencem			
Fica satisfeita em ver o desenvolvimento do aluno			
A professora está sujeita à má política educacional			
A professora deve ser responsável			
A professora é incentivadora			
A professora lida com alunos mal educados			
A professora deve ser paciente			
A professora é formadora de alunos cidadãos			
A professora é como mãe			
A professora não é reconhecida socialmente			
A professora deve ser carinhosa			
A professora sente-se cobrada pelas famílias dos alunos			
A professora deve ter vocação			

ANEXO 4 TESTE DO NÚCLEO CENTRAL

O pesquisador disse para a professora: “Vou dizer algumas coisas sobre uma professora. Para cada uma das coisas que eu disser, quero que você me responda se”.

- A- Têm tudo a ver com ser professora
- B- Talvez tenha a ver
- C- Não tem a ver

QUADRO 12

Enunciados para o teste do núcleo central

Enunciados apresentados às professoras
1-Professora Lia é educadora
2-Professora Lia considera seu trabalho desgastante
3-Professora Lia fica satisfeita com o desenvolvimento de seus alunos
4-Professora Lia considera que os professores não possuem identidade profissional
5-Professora Lia considera-se mal remunerada
6-Professora Lia acumula responsabilidades que não lhe pertencem
7-Professora Lia considera a política educacional ruim
8-Professora Lia não se sente respeitada
9-Professora Lia julga que o professor deve ter responsabilidade
10-Professora Lia é incentivadora
11-Professora Lia considera os alunos mal educados
12-Professora Lia julga que o professor deve ser paciente
13-Professora Lia é formadora de alunos cidadãos
14-Professora Lia é como mãe
15-Professora Lia não se sente reconhecida
16-Professora Lia julga que o professor deve ser carinhoso
17-Professora Lia sente-se cobrada pelas famílias de seus alunos
18-Professora Lia julga que o professor deve ter vocação

QUADRO 13

Folha de resposta para o núcleo central

Alunos	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					