

Sandra Valéria Limonta Rosa

As Representações Sociais de Professores em Formação
Sobre o Trabalho Docente

Marília
2001



SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O
TRABALHO DOCENTE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MARÍLIA - 2001



Sandra Valéria Limonta Rosa

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O
TRABALHO DOCENTE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Trabalho apresentado como exigência para a
obtenção do título de Mestre em Educação,
sob a orientação do Professor Doutor Jayme
Wanderley Gasparoto.

1410001229



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Marília, SP, outubro de 2001



AGRADECIMENTOS:

À minha mãe, meu marido e meus filhos, presenças queridas em todos os meus momentos.

À minha grande amiga Márcia Maria Bortolloci, companheira dessa viagem.

Ao Professor Doutor Jayme Wanderley Gasparoto, pela paciência e atenção para com quem está apenas iniciando o caminho.



Comissão avaliadora:

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior

Prof^a Dr.^a Lourdes Marcelino Machado

Prof. Dr. Jayme Wanderley Gasparoto (Orientador)

Marília, SP, 18 de outubro de 2001.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: TRABALHO E TRABALHO DOCENTE - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	15
CAPÍTULO II: PROLETARIZAÇÃO E ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	26
CAPÍTULO III: COTIDIANO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....	41
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS PARA COLETA, VERIFICAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
BIBLIOGRAFIA.....	90
ANEXOS.....	96



LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1.....	51
QUADRO 2	54
QUADRO 3	55
QUADRO 4	59
QUADRO 5	63
QUADRO 6	66
QUADRO 7	66
QUADRO 8	68
QUADRO 9	71
QUADRO 10	74
QUADRO 11.....	77
QUADRO 12	81
QUADRO 13	84

RESUMO

Palavras-chave: trabalho docente, representações sociais, educação, materialismo histórico, dialética, cotidiano.

O presente trabalho tem como objetivo levantar e analisar as representações sociais sobre o trabalho docente, de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se encontram em formação inicial. Para tanto, iniciamos a pesquisa levantando uma base teórica e histórica, através de revisão bibliográfica, estabelecendo considerações que permitam compreender o surgimento e o desenvolvimento histórico da profissão docente sob a perspectiva do materialismo histórico, procurando esclarecer como se dá o processo de produção do ensino nas condições de produção capitalistas.

Procuramos também esclarecer os fenômenos da proletarianização e alienação do trabalho docente, à luz de uma análise sobre as questões políticas e econômicas contemporâneas que relacionam-se e incidem sobre a educação. Buscamos elucidar, ainda através de revisão bibliográfica, as duas categorias mais significativas dessa pesquisa, as categorias “cotidiano” e “representações sociais”, procurando esclarecê-las teoricamente e demonstrar sua vinculação com a educação.

Quanto às opções teóricas e metodológicas, salientamos, de antemão, que o objetivo da investigação não são os dados, mas o que o pesquisador pode inferir a partir dos resultados. Acreditamos que a validade da pesquisa pressupõe a análise desses resultados à luz de uma opção teórica ampla por parte do pesquisador, o que significa que sua visão de mundo, sociedade, homem e educação está atravessada por essa concepção que o norteia, sendo nossa opção epistemológica o materialismo histórico.

Quanto às técnicas e metodologia utilizadas, optamos pelo Tri-teste e pela entrevista semi-estruturada. Os resultados foram verificados através da análise temática, que permitiu o cruzamento dos dois instrumentos na apreensão das representações sociais. O Tri-teste é uma técnica elaborada pelo psicólogo francês Jean-Claude Abric, consistindo numa técnica associação de palavras direcionada pelo pesquisador. Apresenta-se ao sujeito trinta e duas palavras que sejam características ou elementos do objeto a ser representado e solicita-se a escolha de dezesseis palavras mais significativas. Das dezesseis, o sujeito deve escolher, sucessivamente, oito, quatro, duas e, por fim, uma palavra que para ele melhor representa o objeto em questão.

O tri-teste foi realizado por 55 alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande e de Dourados. Os resultados do tri-teste apontam para as seguintes representações sociais sobre o trabalho docente: responsabilidade, competência, dedicação, doação, mal remunerado, amor, prazeroso, criativo, reflexivo, idealista, desprestigiado, político e intelectual, em ordem de preferência.

Na pesquisa em representações sociais, a entrevista face a face tem papel crucial, privilegiando a espontaneidade. A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pela atenção e disposição do entrevistador para com o entrevistado, valorizando as respostas em detrimento do roteiro pré-estabelecido. Foram entrevistadas 10 professoras, e destacamos como principais elementos das representações sociais, a idéia de que o trabalho docente é a educação integral dos alunos e a falta de percepção, por parte das entrevistadas, da escola como local de trabalho. A memória e questões referentes ao gênero, classe social e conhecimento teórico também fazem parte das representações das professoras sobre o trabalho que desempenham.

A complexidade da ação educativa, prática social dinâmica, necessariamente a torna uma prática reflexiva, onde interagem cultura, ciência e o mundo vivido. É nessa multiplicidade de ações e reflexões, integradas aí teoria e prática, que se desenvolve a identidade profissional do professor. Não é, por isso, incoerente, sugerir que os cursos de formação, seja inicial ou continuada, tragam tais questões para si.

O conceito de trabalho docente, visando a criação de uma identidade profissional e cultural, precisa ser repensado por seus atores a partir das relações que existem entre a vida do professor, de seus alunos, a instituição escolar, o sistema educacional e o modo de produção no qual se insere. Isso é possível na medida em que as práticas forem introduzidas numa pesquisa científica conduzida pelos próprios professores, levando-os a construir uma epistemologia do saber docente.

Os cursos de formação de professores têm papel fundamental na construção dessa epistemologia, estabelecendo parcerias com as escolas e seus professores em formação para que sejam desenvolvidas pesquisas pelos acadêmicos, promovendo a circulação e apropriação de idéias e teorias que possam contribuir com o trabalho nas escolas. Estudos como o que ora apresentamos poderão constituir-se, futuramente, no tipo de trabalho a ser realizados pelos alunos dos cursos de Pedagogia em suas próprias escolas.

SUMMARY

Key-words: work, teaching work, social representations, education, historical materialism, dialectics, quotidian.

The present work has as objective raise and analyse the social representations about teaching work, of elementary school teachers, who are in initial formation. For so, we begin the research raising a theoretical and historic base, by bibliografic revision, establishing considerations that allow comprehend the appearing and historical development of teaching profession under a historical materialism perspective, looking to brighten how the teaching process is revealed under the capitalism production conditions.

Also looking to brighten the proletarian and alienation phenomenons of teaching work, under an analyses about political and economical matters contemporary which are self relationship and are included in education. We looking to explain, under yet the bibliografic revision, the most important categories for our research, the categories "quotidian" and "social representations".

About the theoretical and methodologics options, we point out that the investigation's objective aren't the given ones, but how the research can discover from this results. We believe that research's validity presupposes an analysis of those results under a theoric option from the researcher, what means that his vision of world, society, man and education is laid across by this conception that guides him, being our epistemologic option the historical materialism.

About the thecnics and methology used, we choosed the triple-test and the semi-structured interview. The results have been checked by thematic analysis, which allowed the crossing of the two instruments in apprehension of the social representations. The triple-test is a technique prepared by the French psychologist Jean-Claude Abric, consisting in a association words guided by researcher. It is presented to the subjects thrity-two words wich are characterist and it's required the most significant sixteen words to be chosen. From this sixteen, the subject has to choose successively, eight, four, two, and finally one word that for him, represents the object in question.

The tripe-test was realized by fifty-five students from the Pedagogy course of Mato Grosso do Sul Federal University, in the cities of Campo Grande (capital) and Dourados. The triple-test results pont to following social representations about the teaching work:



responsability, competence, dedication, donation, badly remunerated, love, pleasure, creative, reflexive, idealist, discredited, politic and intelectual, in order of preference.

In social representations research, the face-to-face interview is characterized by the attention and disposition of the interviewer with the interviewed valuing the answers in detriment of the script. Ten teachers (women) had been interviewed, and the principal elements of the social representations is the idea of that the teaching work is the whole education of the pupils and the last of perception, on the part of the teachers one, that the school as hers workstation. The referring memory and questions about to gender, social class and theoric knowledg also are part of the representations.

The complexity of the pratical educative, action social dinamic, it necessarely becomes to a reflexive practice, where the culture, science and lived world interact. In this multiplicity of actions and reflections, integrated there theroy and practice, the professional identity of the teachers are developed. It's no there incoherent to suggest taht the courses of formation, either initial or coninued, bring such this questions for itself.

The concept of teaching work, for the creation of a professional identity and culture, needs to be deliberate by its actors from the relations that exist between the life of the teachers, its pupils, the school institution, the educational system and de mode of production in wich it is inserted. This is possible in the measure that the practices are introduced in a scientific research, lead by the own teachers, taking them to build a epistemology of the teaching knowledge.

The teachers formation courses have a basic paper in the construction of this teaching knowledge, establishing parterships with the schools and its teachers in formation, for the development of academics researches, promoting the circulation and appropriation of ideas and theoris that can contribute with the work in the schools. Studies as the one that we present, will be able, in a future, in the type of work to be carried throught by the pupils of the pedagogics courses in its own schools.

INTRODUÇÃO:

A Sociologia das Ciências e a própria História nos revelam que as concepções do homem a respeito do mundo que o cerca sempre se modificam. A busca pelo conhecimento implica, inclusive, em mudanças no pensamento científico, nas teorias e doutrinas. A investigação científica que se pretenda válida parte de teorias sólidas mas não se prende exclusivamente a elas. Antes de conhecer o já existente, pesquisar significa, acima de tudo, buscar o novo, desvendar algo que ainda não foi respondido ou foi respondido em parte pela teoria a respeito de determinado objeto ou fenômeno que se tem conhecimento. Pesquisar é também ser capaz de apontar novas perspectivas, com criatividade e autonomia.

Acreditamos que as pesquisas em Educação tendem a se diversificar e ampliar, podendo admitir-se, dentro de um sistema teórico consolidado, análises diversas, complementares e alternativas de uma mesma realidade. Na área educacional apresenta-se diante do investigador uma crescente multiplicidade de objetos, sujeitos e fenômenos que o desafiam e o impelem à pesquisa, pois na medida em que certas problemáticas são analisadas, outras tantas vão surgindo a partir destas.

Propomos, em nossa pesquisa, a realização de uma investigação que parte do cotidiano dos professores para tentar conhecer o objeto que elegemos – as representações sociais desses sujeitos sobre o trabalho docente. No cotidiano, sujeito e mundo se entrecruzam - o que o indivíduo é, deriva, também, do cotidiano onde ocorrem as ações imediatas da vida, revelando e escondendo ao mesmo tempo a realidade, plena de fenômenos e significados. No cotidiano não se concentram apenas os saberes do dia-a-dia, os hábitos, costumes e experiências, mas também o saber científico reelaborado, do qual direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente os homens lançam mão a todo momento.

A postura científica que assumimos ao propormos a análise do nosso objeto a partir do cotidiano não o percebe como o lugar apenas do conhecimento do senso comum e das atividades ordinárias do homem, mas percebe-o como um universo de conhecimentos consensuais que são apreendidos, partilhados e reelaborados na coletividade. Apreender o cotidiano em sua circularidade e subjetividade certamente não implica em abrir mão de uma visão de mundo, homem, trabalho e educação sob a perspectiva dialética. É crescente no meio acadêmico a consciência do papel construtivo dos estudos localizados. Muitos e

renomados são os educadores brasileiros que voltam seu olhar para o cotidiano das escolas. Mas há que se deixar bem claro que nossa pesquisa não se dispensa, absolutamente, do necessário confronto com a teoria. Abraçamos um movimento que se volta para o cotidiano questionando-o, enxergando-o como campo fértil para a atividade científica, privilegiando a reflexão consistente e crítica sobre esse espaço das ações humanas.

*O cotidiano é o "locus" da interseção dos processos sociais e da subjetividade individual(...) nele estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral.*¹

O cotidiano é a realidade vivida e nessa realidade concentram-se o cotidiano e o não-cotidiano, ou seja, além dos hábitos, costumes e experiências, encontra-se também, mais ou menos difundido e em maior ou menor grau e consistência, todo saber científico elaborado pela humanidade, onde os objetos, conceitos e fenômenos são conhecidos e determinados pela concepção e avaliação feitas pelo homem acerca dessa realidade que, para ser plenamente compreendida, necessita ser possuída teoricamente. Em toda sociedade há uma vida cotidiana, e todo homem, qual seja sua ocupação nessa sociedade e na divisão do trabalho, tem uma vida cotidiana. Heller² estabelece uma diferença entre cotidiano e dia-a-dia, rotina.

Certas atividades fazem parte do cotidiano das pessoas e são realizadas rotineiramente, mecanicamente, sem maiores conflitos, sem reflexão. Outras atividades, apesar de serem consideradas cotidianas, fogem dessas características, estão em contínuo processo. A maneira como são realizadas, apesar dessas atividades parecerem sempre as mesmas, muda constantemente. Parece-nos que o trabalho docente, de onde parte o objeto de nossa pesquisa, encontra-se nessa segunda concepção.

Pesquisa-se e escreve-se sobre o trabalho docente principalmente a partir dos problemas que o envolvem, passíveis de serem observados mesmo por pessoas que não investigam diretamente a Educação. As limitações do trabalho docente saem dos portões da instituição escolar e incomodam a sociedade que, de uma maneira geral, continua a buscar na educação escolar as respostas para muitos de seus problemas.

¹ PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. São Paulo : Papirus, 1994. (pág. 23)

²Cf. HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3^a ed. Barcelona : Península, 1991.



A pesquisa a que nos propomos busca conhecer quais são as representações sociais que os professores, sujeitos imediatos da ação educativa, possuem sobre o trabalho docente. Não é possível pensarmos numa análise do trabalho do professor e muito menos nas representações que o professor faz sobre esse trabalho sem partirmos de uma reflexão sobre o cotidiano dessa prática, da realidade onde ela se desenvolve e é construída. Ainda que construído na esfera cotidiana, o trabalho docente não se prende à ela, pois é uma ação mediadora entre essa esfera, o cotidiano, e o não-cotidiano. A superação do cotidiano através da educação é ação fundamental para que se dê a produção e reprodução da vida material e não-material dos homens.

O interesse a respeito do trabalho docente que culminou no objeto de pesquisa ora apresentado vem nos acompanhando desde que, ao iniciarmos o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, passamos a confrontar nosso próprio trabalho pedagógico com os pressupostos teóricos que íamos descobrindo e construindo a respeito do trabalho do professor. No ano de 1996, durante o estágio realizado na disciplina Prática de Ensino na Escola de Primeiro Grau, deparamo-nos com a possibilidade de uma observação mais atenta do cotidiano das escolas públicas - estaduais e municipais - de Ensino Fundamental da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. A pedido da professora da disciplina, realizamos uma pesquisa onde procuramos saber dos professores, através de uma entrevista, como percebiam sua prática pedagógica cotidiana.

Apesar dos cursos de formação pelos quais haviam passado ou estavam passando (Magistério de 2º Grau e Pedagogia) e do interesse demonstrado pelos cursos de aperfeiçoamento e reciclagem proporcionados pelas redes Estadual e Municipal, aparentemente não eram muito significativas as mudanças que as duas modalidades de formação vinham produzindo na prática docente. O que nos foi possível concluir, a partir de um trabalho de pesquisa bastante rudimentar, é que as mudanças que se pretende alcançar no trabalho docente para que esse reflita em melhoria na qualidade do ensino são pautadas sobre mudanças curriculares geralmente acompanhadas de mudanças metodológicas “filtradas” e repassadas para os professores. A idéia de proporcionar ao professor uma reflexão sistemática e teoricamente sustentada sobre seu próprio trabalho não aparece nas propostas de formação.

Arriscamo-nos a sugerir que muitos dos problemas que envolvem o trabalho docente não vêm sendo superados porque falta aos os professores o conhecimento do modo como é produzido o ensino e de oportunidades onde eles possam contrapor esse conhecimento com



sua situação de trabalho e com as decisões que precisa tomar. Talvez a falta desse conhecimento esteja contribuindo para que os docentes continuem adotando práticas pedagógicas conservadoras e, embora participem em alguns momentos das decisões referentes à educação, não compreendem e acabam aceitando as propostas educacionais dos estados e municípios, baseadas, por sua vez, nas políticas educacionais mais amplas. Por isso, acreditamos que a questão central a que nos propomos discutir nesse trabalho - **as representações sociais sobre o trabalho docente de professores em formação** - seja uma contribuição bastante pertinente para a discussão no campo da formação de educadores.

Propomos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Levantar uma base teórica e histórica que possibilite uma análise crítica das condições de produção do trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea.
- Levantar e apreender os conceitos da Teoria das Representações Sociais e do Cotidiano, buscando realizar sua articulação com a Educação.
- Identificar as representações sociais sobre o trabalho docente de professores em formação.

No primeiro capítulo, procuramos estabelecer algumas considerações que permitam compreender o surgimento e o desenvolvimento histórico da profissão docente sob a perspectiva do materialismo histórico, procurando esclarecer como se dá o processo de produção do trabalho docente e do ensino dentro das relações de produção capitalistas.

No segundo capítulo procuramos esclarecer como se deu, historicamente, a proletarianização e a alienação do trabalho docente, trazendo à luz as mudanças políticas e econômicas que vêm ocorrendo nos últimos anos, devidas principalmente aos fenômenos conhecidos como “Neoliberalismo” e “Globalização” e que relacionam-se intimamente com as profundas mudanças no cenário educacional da atualidade.

No terceiro capítulo, abordaremos os conceitos mais significativos para a análise do nosso objeto de trabalho, quais sejam, as categorias “cotidiano” e “representações sociais”, procurando esclarecê-las e demonstrar sua necessária e estreita relação com a Educação. No quarto capítulo abordaremos a metodologia de pesquisa utilizada e faremos a análise dos dados obtidos na realização da investigação. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, procurando sempre atentar para com os objetivos propostos.



CAPÍTULO I:

TRABALHO E TRABALHO DOCENTE - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A investigação sobre o trabalho docente é fundamental para se compreender como a educação escolar desempenha seu papel - o acesso ao saber acumulado historicamente, através da mediação do professor. Essa mediação entre o aluno e o saber parte da realização de uma atividade humana - ensinar - na sua manifestação mais imediata - o existir e o fazer dos conteúdos de ensino no dia-a-dia das salas de aula.

Situar a questão do trabalho docente dentro das atividades normais do professor é condição para alcançarmos as representações que os professores fazem de seu trabalho, confrontando as condições objetivas de trabalho com as condições subjetivas de percepção, dando forma a essas representações.

As representações não se dão de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage em seu meio e com o outro. É através das interações sociais que são construídas as representações a respeito da realidade. De certo modo, a forma como cada um se percebe é, em parte, em função de como os outros o percebem - a representação de uma dada realidade é, então, um *constructo* social.

Contudo, para falarmos sobre trabalho docente, num primeiro momento faz-se necessário resgatar historicamente a construção da profissão de professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando esclarecer como se dá a produção do ensino escolar e em que situação encontra-se o trabalho do professor no estágio atual do modo de produção capitalista.

É no Materialismo Histórico que buscamos as origens do que seja o trabalho docente na sociedade contemporânea e como este desenvolveu-se e modificou-se junto com as transformações do modo de produção capitalista e das outras forças de trabalho. De acordo com Marx³ cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho, estando essa existência condicionada ao desenvolvimento

³ Cf. MARX, K. *O capital. Crítica da economia política*. 10^a ed. São Paulo : Difel, 1965.



das forças produtivas consideradas num determinado momento histórico, onde se determinam as relações de produção.

Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. ⁴

O trabalho realizado pelo ser humano tem como característica a antecipação mental do homem em relação aos seus resultados, ou seja, à satisfação de suas necessidades, que se modificam historicamente, na mesma medida em que o trabalho é modificado. Da era primitiva até o surgimento da sociedade capitalista, as necessidades do homem e o modo de produção sofreram intensas mudanças, mas é apenas no modo de produção capitalista que a força de trabalho passa a ser mercadoria e o trabalho propriamente dito é separado do seu produto.

Surgem novas relações sociais que fazem com que as relações entre capital e trabalho apareçam como uma relação entre “coisas” escondendo que na verdade, são relações entre pessoas, o que Marx⁵ chama de *fetiche da mercadoria*, a base da alienação do homem moderno.

Também à proporção que aumenta a divisão do trabalho e se acentua a especialização de tarefas, o trabalhador vai pouco a pouco perdendo a visão do processo de produção, que vai da concepção até sua realização. Essa divisão social do trabalho vai destruindo a unidade entre concepção e execução, separando o trabalhador do seu produto não apenas de forma material, mas também de forma intelectual: há uma separação entre os homens que sabem e os que não sabem *como* o trabalho é realizado.

Outra característica do trabalho no modo de produção capitalista, é a separação do que seja o trabalho em duas categorias: trabalho produtivo e trabalho não-produtivo. Embora a característica principal do trabalho não-produtivo seja justamente o fato de não produzir mais-valia, vale a ressalva de que, de certa forma, o trabalho não-produtivo contribui indiretamente para a produção de mais-valia em outras instâncias.

⁴ MARX, K. *op. cit* (pág. 204)

⁵ Cf. *ibidem*.



Inserido nessas condições de produção está o trabalho docente. De acordo com Wenzel⁶, a literatura educacional brasileira, na sua grande maioria, aponta que os limites do trabalho docente estão na estreita relação entre o desempenho do professor e sua formação. Assim, o trabalho docente é sempre analisado sob diferentes pontos de vista, como o preparo técnico, psicológico, cultural, sociológico, filosófico, etc. do professor. Entende-se que o trabalho pedagógico constitui-se desta ou daquela maneira porque deriva do resultado do amplo e inesgotável processo de formação do professor. A eficiência ou ineficiência da prática pedagógica diria respeito à eficiência ou ineficiência desse processo.

Temos claro que tais estudos são merecedores de toda a consideração da comunidade acadêmica e fora dela, dos principais interessados, os próprios professores. Ainda há muito o que se fazer no campo da formação pedagógica do professor. Mas partimos da idéia de que a prática pedagógica é uma prática determinada pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, subordinado ao amplo processo de produção capitalista. Nesse sentido, a prática pedagógica, mais do que resultado de um conjunto de condições advindas do processo de formação do professor, constrói-se sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral.

O trabalho é a categoria comum a todas as formas da vida humana, servindo também para distinguir, historicamente, como as sociedades se organizam. “O que distingue as diferentes formas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz.”⁷. O trabalho é que estrutura o ser humano - a superação dos limites biológicos impostos pela natureza através do trabalho, é que tornou possível o desenvolvimento superior do homem.

Se na Antiguidade e no Feudalismo o homem produzia apenas para suas necessidades e o trabalho possuía apenas um valor de uso, no capitalismo o trabalho passa a valer não apenas pelo que possibilita enquanto valor de uso, mas pelo excedente que produz e que passa a ser o objetivo maior do trabalho - possui agora um duplo valor - uso e troca. Na Antiguidade, a produção de excedentes propicia o primeiro tipo de valor de troca - a distinção entre o trabalho manual e o intelectual. A separação entre senhores e escravos possibilita o surgimento de uma classe intelectual, uma classe de pensadores libertos do trabalho manual, que especulavam sobre a natureza e seus mitos, enquanto seus escravos executavam o trabalho manual necessário à satisfação das necessidades básicas.

⁶ WENZEL, R. L. *Professor: agente da educação?* São Paulo : Papyrus, 1994.

⁷ MARX, K. *op. cit.*, (pág. 204)



No Feudalismo essas relações de produção não se modificam muito. O trabalho manual fica à cargo dos vassalos e o trabalho intelectual praticamente concentra-se nas mãos da Igreja Católica. O ócio da nobreza e uma visão de educação limitada à doutrina religiosa contribuíram para com o pouco desenvolvimento da educação nessa época.

O desenvolvimento da indústria e do comércio, no nascimento do capitalismo, possibilita o surgimento de uma nova classe, que possui não apenas a mercadoria, mas a mercadoria por excelência - o dinheiro - e com ela os meios de produção. A acumulação do dinheiro torna-se o objetivo do trabalho do homem. Com a invenção e o desenvolvimento da maquinaria, uma pequena classe, dona dos meios de produção, passa a explorar uma imensa massa de “despossuídos” aos quais só resta vender a força de trabalho para sua sobrevivência.

A força de trabalho, no modo de produção capitalista, passa a ser mercadoria, passível de compra e venda como outra qualquer, exceto por uma única diferença: a força de trabalho é a única mercadoria que produz valor. Trata-se de uma mercadoria que produz um valor de troca superior ao seu próprio valor, a mais-valia. Acumular mais-valia passa a ser o objetivo do capitalista enquanto que o salário passa a ser a finalidade do trabalho do operário. O salário é o valor da força de trabalho, mas a força de trabalho “vale” tão somente, para o capitalista, o que o operário gasta para manter-se em condições de realizá-la.

Ao separar o trabalho propriamente dito do seu produto e ao utilizar a força de trabalho como uma mercadoria igual a qualquer outra, o capitalismo produz uma nova relação entre capital e trabalho, fazendo com que essa relação apareça como relação entre coisas (capital – trabalho) e não entre pessoas (capitalistas – trabalhadores). Também a medida em que aumenta o grau da divisão social do trabalho e se acentua a especialização de tarefas, o trabalho se simplifica e o trabalhador vai perdendo a noção do processo. A divisão social do trabalho vai minando a unidade entre concepção e execução, separando o trabalhador do seu produto de forma material e intelectual.

Na sociedade capitalista pós-industrial, além de não ter controle sobre o processo de produção, a grande maioria dos trabalhadores não controla a intensidade nem a duração de seu trabalho. O trabalhador assalariado submete-se aos ritmos da indústria e das variáveis econômicas, do rendimento e do consumo. Não estamos aqui fazendo distinções entre modalidades e níveis de trabalho pois não tratamos de funções específicas, mas do que

Marx chama de “trabalho humano em geral”⁸, ou seja, o gasto da força de trabalho que é comum à produção de todos os homens, independente de sua função, ocupação e qualificação.

A qualificação da força de trabalho, se dá, na maioria das vezes, via educação. Enguita⁹, coloca que o ensino acrescenta valor à força de trabalho e o objetivo da qualificação da força de trabalho consiste em alcançar um valor de troca superior. A qualificação é o processo de conversão do trabalho em trabalho complexo, capaz de gerar valor de troca maior. O processo de qualificação pelo qual o trabalhador passa incorpora-se à força de trabalho.

De qualquer forma, independente da função, ocupação e qualificação, Heller¹⁰ coloca que ao trabalho enquanto reprodução da vida orgânica, do particular, Marx denomina *labour* e ao trabalho como objetivação genérica, reprodução da vida social, trabalho da sociedade em seu conjunto, Marx denomina *work*. A autora esclarece ainda que essa distinção só é possível no nível da teorização, pois todo trabalho é *labour* e *work* ao mesmo tempo e indistintamente.

O trabalho como *work* é uma atividade imediatamente genérico-social que transcende a vida cotidiana, produz valores de uso e é resultado da busca da satisfação de uma necessidade social. O *work* tem como fundamento o processo de produção geral, o intercâmbio orgânico entre a natureza e a sociedade, cujo resultado é a reprodução material dessa sociedade, o que significa que o produto desse trabalho não pode ser um produto que atenda apenas às particularidades do indivíduo, mas do gênero humano.

O trabalho como *labour* é a reprodução da vida orgânica particular, a reprodução do indivíduo por si e para si. Heller¹¹ afirma que o *labour* é sinônimo de trabalho alienado, pois deixa de ser trabalho humano-genérico e passa a meio para a satisfação das necessidades individuais. A reprodução genérica e a reprodução particular entram em contradição - de um lado, o trabalho (*work*) contribuindo para o enriquecimento e o desenvolvimento da sociedade (capitalista) e de outro, o trabalho (*labour*) empobrecendo e alienando o indivíduo.

⁸ Cf. MARX, K. *op. cit.*

⁹ Cf. ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

¹⁰ Cf. HELLER, A., *Sociologia de la vida cotidiana*. 3ª. ed. Barcelona : Península, 1991.

¹¹ Cf. HELLER, A. *Ibidem*.

Labour e work são dois momentos de um único processo, muito embora o trabalho como *labour* seja tomado como o estado natural da produção. No modo de produção capitalista, esse “estado natural” implica numa consciência alienada do trabalho. Entretanto, salienta Duarte¹² que “(...) dentro do capitalismo, dado o caráter contraditório das relações sociais que o caracterizam, a alienação do trabalho não é homogênea nem absoluta.”

Ao realizar um trabalho, mesmo que seja para a produção e reprodução de suas particularidades, de forma alienada, o indivíduo lança mão de toda base histórica, social e cultural da humanidade. O processo de produção é o resultado de um acontecer histórico cujas bases vêm sendo transmitidas de geração em geração através da educação. A especificidade do trabalho educativo está em manter vivo e em permanente processo o desenvolvimento social e material da humanidade.

À educação cabe perpetuar esse mundo através da transmissão de conhecimentos, e o trabalho docente é imediatamente responsável por essa transmissão. Para Saviani¹³ o trabalho educativo “(...) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O trabalho educativo é a produção e reprodução do indivíduo e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Ao educar um indivíduo, um conjunto de indivíduos, uma sociedade inteira, o trabalho docente perpetua a produção e reprodução dessa sociedade, ou seja, o trabalho educativo é *work*. Mas para o educador, as aulas que prepara e os alunos que educa significam sua própria sobrevivência, são a garantia da satisfação suas necessidades - *labour*.

*O trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade.*¹⁴

¹² DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. São Paulo : Cortez, 1996 (pág. 48)

¹³ SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*. 6^a ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1997. (pág. 21)

Considere-se que esse trabalho se realiza no modo de produção capitalista e que este sempre se renova em sua composição, alterando profundamente as relações de produção e demonstrando “ (...) fôlego surpreendente nas alterações que vai introduzindo em si mesmo a fim de superar suas crises cíclicas”¹⁴. Nessa superação, traz novos elementos para as relações de trabalho que não alteram sua estrutura básica, mas que provocam fatores complicadores para as relações entre classes. Em sua fase monopolista, uma das características do modo de produção é o aumento do trabalho “não-produtivo”.

O capital procura desenvolver um setor de trabalho onde possa fixar o excedente da mão-de-obra não utilizada na indústria, um exército de reserva que aumenta a cada dia e para o qual há que se encontrar um lugar no mundo do trabalho, adiando o esgotamento de sua grande estrutura. São criadas esferas de trabalho que introduzem novos aspectos na relação homem-trabalho. A burocracia estatal utilizará grande parte dos trabalhadores do setor não-produtivo e a educação terá esse mesmo papel: absorver o maior contingente possível desse exército de reserva. O Estado cria setores não-produtivos mas socialmente úteis que vão amortecendo o impacto da falta de trabalho.

O modo como o capitalismo se organiza não significa apenas uma forma de economia, nem se resume à existência de trabalhadores assalariados a serviço de uma classe proprietária dos meios de produção. É uma organização complicada e extensa, apoiada num conjunto de idéias que progressivamente foram sendo desenvolvidas para justificar e legitimar seus estágios. Esse conjunto de idéias formaram uma doutrina político-econômica que paulatinamente tornou-se a ideologia dominante, cujas origens estão nas origens do próprio capitalismo - o Liberalismo Econômico.

Para o maior dos pensadores do Liberalismo, o inglês John Locke¹⁶, individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia são os princípios do capitalismo. O individualismo afirma que os homens têm atributos diferentes, cabendo ao governo (à autoridade legitimamente escolhida pelas pessoas) garantir a cada um o desenvolvimento de seus talentos. Segundo o individualismo, a pobreza ou riqueza depende da vontade e da capacidade “naturais” de cada um.

O individualismo se completa com a idéia de liberdade, entendida como o direito de cada um agir de acordo com seus interesses, visando atingir posições vantajosas. O

¹⁴ DUARTE, N. *op. cit.*, (pág. 57)

¹⁵ PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo : Cortez, 1994. (pág. 22)

¹⁶ Cf. LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo : Nova Cultural, 1988.



progresso individual é necessário, pois pode levar à melhoria da sociedade em seu conjunto. Afirma-se que a melhoria social é de responsabilidade individual, independente das condições econômicas e sociais. A igualdade perante a lei é outro princípio fundamental do Liberalismo, mas não se confunde com a igualdade social.

A existência de ricos e pobres é vista como natural, uma vez que alguns homens são “naturalmente” mais talentosos e esforçados do que outros. A idéia central do Liberalismo pauta-se na Democracia, entendida como o direito de todos à participação no governo, através de representantes escolhidos. As idéias liberais ganharam força máxima durante a Revolução Francesa em 1889, cujo lema era “Liberdade, igualdade e fraternidade”.

Essas transformações políticas, econômicas e sociais não poderiam deixar de serem sentidas também na educação. No capitalismo a educação do “homem de fé” do Feudalismo não é útil à vida social e muito menos para o burguês que possui agora fábricas e operários sob seu controle. O útil e o prático constituem-se as novas preocupações educacionais. Diante da inutilidade da vida santa dos monges e cavalheiresca dos nobres, iluministas, humanistas e racionalistas buscam uma nova espécie de educação, que leve em consideração a personalidade do educando, ou seja, o princípio do individualismo (burguês).

O comércio e a indústria introduzem a necessidade de novos métodos de educação, visando o desenvolvimento científico e a aceleração da produção. A liberdade de comércio traz como consequência a liberdade de crenças e de idéias. Após tantos séculos de submissão à nobreza e à Igreja, a burguesia cria novos direitos para o indivíduo: liberdade para contratar, comerciar, viajar, pensar e crer, assumindo diante da nobreza e do clero o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade.

A burguesia passa a tomar conta das escolas: formar indivíduos aptos para a indústria passa a ser o objetivo da educação ideal. Não era visto como um problema a separação entre escolas “para os pobres” e escolas “para os mais abastados”, muito menos as diferenças no tipo de instrução que deveria ser dado a uns e outros. Nas escolas populares o ensino não passava do “ler, escrever e contar” e das “ocupações próprias” das classes populares, ou seja, o trabalho manual. Nas escolas para os filhos da burguesia os destinados à servir a sociedade com seu talento recebiam melhor instrução.¹⁷

¹⁷ Cf. ENGUITA, M. F., *op. cit.*



A educação baseava-se em princípios como a liberdade de credo, de pensamento político e livre concorrência entre as escolas públicas e particulares. No séc. XVIII a formação do comerciante vem a ser o ideal de educação burguês. A livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções, fazendo com que junto às fábricas comesçassem a surgir as escolas politécnicas.

Ao lado das escolas destinadas a preparar os capatazes e os técnicos do exército industrial, a burguesia reservou para seus filhos um outro tipo de ensino, inteiramente separado do trabalho, o ensino chamado “clássico”. Uma escola primária para as massas, uma educação politécnica para os técnicos e uma educação superior para os filhos dos capitalistas - a separação cada vez mais acentuada da formação do patrão e do operário torna-se a essência da educação burguesa.¹⁸

A educação que essa burguesia busca traz consigo uma profunda contradição: de um lado a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e do outro o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia mais conscientes e rebeldes. Essa contradição justifica a necessidade da ideologia liberal como base da organização da sociedade, para que mesmo recebendo a instrução necessária para a indústria, não houvesse a subversão da ordem social.

No centro ideológico dessa educação está um princípio fundamental do liberalismo, a individualidade, que coloca o indivíduo como responsável primeiro pelo próprio destino. É o indivíduo, através de suas opções, quem conduz o próprio destino a esta ou aquela ocupação, que lhe rende este ou aquele salário e que finalmente o coloca nesta ou naquela posição social. A educação é o melhor dos meios para acrescentar valor ao trabalho, mas é também uma questão individual, de escolha e esforço coadunado com talento, tornando também individuais as razões do fracasso, seja ele econômico, escolar, social. Ao impedir que sejam conhecidas as reais condições da desigualdade social, essa educação colabora na legitimação da sociedade de classes.

A escola muito contribui para a aceitação dessas idéias e são poucos os que tentam livrá-la da condição de instrumento útil na reprodução das desigualdades sociais. A escola manteve-se (e mantém-se) sustentada por princípios exclusivamente individualizantes, como a classificação e a avaliação, acabando por rotular os indivíduos como capazes ou não, tendo por critério é o rendimento de cada um. Ao afirmar trabalhar apenas no nível

¹⁸ Cf. ARANHA, M. L. *História da Educação*. São Paulo : Moderna, 1989.



das idéias a escola estabelece uma igualdade aparente, pois não leva em conta as desigualdades sociais e econômicas.

Esse modelo de escola acaba reproduzindo a igualdade apenas formal do sistema social, onde todos são iguais perante a lei, embora vivam em profundas desigualdades de condições. Também em seus conteúdos, a escola não discute a quem serve tais e quais ensinamentos e nem a possibilidade concreta de democratização do conhecimento. Os indivíduos e suas famílias são chamados a responder por seu fracasso quando este já é de antemão determinado. Perpetua-se a idéia de educação presente desde o século XVII, de que, quanto mais e melhor educação, melhores serão as condições de vida dos indivíduos, independentemente de sua origem social.

Na sociedade capitalista a idéia de que a educação agrega valor ao trabalho humano está cristalizada. Apple¹⁹ sugere que esse pensamento vê no conhecimento uma forma de capital, “o capital cultural”, sendo a escola a instituição responsável por sua acumulação e distribuição. Quanto mais capital cultural maior o acesso a formas de pensamento e a conhecimentos que não estão distribuídos de forma democrática, agregando ao trabalho do indivíduo maior valor monetário e social.

Imagina-se que o professor - por exercer um trabalho intelectual por excelência - tenha consigo esse capital cultural, ou pelo menos, conheça as várias formas de se ter acesso a ele. Entretanto, a escola onde trabalham esses professores funciona basicamente como um mecanismo de “classificação e distribuição dos indivíduos em seus lugares apropriados na divisão social do trabalho.”²⁰

O professor, embora credite ao seu trabalho uma função primordialmente intelectual, não percebe que este está tão inserido na lógica econômica do modo de produção capitalista quanto qualquer outro tipo de trabalho operário. A valorização da educação enquanto possibilidade de mobilidade social valoriza a função social do docente.

De acordo com Costa²¹ concomitante a essa valorização social emerge a valorização profissional. Os docentes passam a basear suas reivindicações no fato de que possuem um conjunto especializado de conhecimentos e que realizam, através desses conhecimentos, um trabalho de grande relevância social. Origina-se a necessidade de uma formação específica e especializada a partir da mobilização dos professores em melhorar seu status

¹⁹ C. f. APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

²⁰ Ibidem, (pág. 59).

²¹ Cf. COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, RS : Sulina, 1995.

salarial, social e profissional. “As escolas normais nascem para a formação dos professores primários, substituindo definitivamente o velho mestre-escola.”²²

No término do século XIX a escola possui prestígio e confiança generalizados, consolidada como meio pelo qual o indivíduo pode libertar-se da ignorância e ascender socialmente. Contudo, ao mesmo tempo, o professor sofre uma espécie de isolamento sociológico: embora sinta-se superior aos menos favorecidos, sua baixa remuneração não permite o acesso à classe burguesa. Apesar disto, o período que vai do final do século XIX até a década de 40, constitui-se no período em que os professores desfrutaram de maior prestígio social e profissional em toda história.

As duas guerras mundiais e o início do fenômeno da feminização do docente do ensino primário contribuem para a gradativa desvalorização da profissão. As duas guerras justamente entre países com alta escolarização desacreditam os ideais da educação e questionam os méritos do professor, suas capacidades de produzir e distribuir conhecimentos. A profissão docente entra em crise junto com a sociedade capitalista, procurando rever sua função e retomar o prestígio social e salarial.

Colocadas as bases históricas do trabalho docente no modo de produção capitalista, no capítulo seguinte trataremos sobre as condições de produção do ensino na contemporaneidade, a partir de uma breve análise das teorias da alienação e proletarianização do professor.

²² COSTA, M. C. V *op. cit.* (pág. 80).



CAPÍTULO II:

PROLETARIZAÇÃO E ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA :

A organização e produção do trabalho humano em geral são quase as mesmas do trabalho do professor. Em relação ao trabalho humano em geral, no modo de produção capitalista, não é o indivíduo que ajusta o processo de produção, mas é por ele ajustado. Esse ajustamento escapa ao controle do trabalhador e acaba por tornar a produção mais importante do que quem a realiza. As condições de execução do trabalho são planejadas por outros, de forma a resultarem em maior eficiência e simplificação.

A exploração capitalista é encoberta por uma aparentemente justa relação estabelecida entre capitalistas e trabalhadores: a capacidade do trabalhador de produzir, a força de trabalho, é trocada pelo salário. Na realidade este salário pelo qual é trocada a força de trabalho não paga por toda capacidade de produção usada, mas por uma pequena parte dela. O que Marx²³ denomina de mais-valia é essa capacidade de produção excedente, que é utilizada pelo capitalismo mas não é convertida em salário. Essa fórmula aparentemente tão simples esconde, na realidade, a condição fundamental para a acumulação, que é pagar *cada vez menos* pelo que o trabalhador produz *cada vez mais*.

*A exploração, pois, se dá sob a aparência de não-exploração, uma vez que o capitalista paga a força de trabalho não só para tê-la como valor de troca, mas para realizar seu valor de uso muito além do necessário.*²⁴

O avanço da tecnologia propicia o desenvolvimento da maquinaria e o valor da força de trabalho vai se esvaziando conforme deixa de ser útil para a acumulação do capital. A esse processo de desvalorização contínua do trabalho Marx denomina *proletarização*. Wenzel²⁵ afirma que “a proletarização é a destruição do trabalhador individual e a constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção.” O proletário é resultado histórico do desenvolvimento das formas de produção e esse desenvolvimento tem seu início no momento em que um grupo de trabalhadores

²³ Cf. MARX, K. *op. cit.*

²⁴ WENZEL, R. L. *op. cit.*, (pág. 24).



individuais são reunidos num mesmo local, alterando-se aí suas condições materiais de produção.

Os trabalhadores, antes independentes, deixam de trabalhar para si e passam a trabalhar para o capitalista, perdendo o controle sobre o produto, que passa a ser de propriedade desse capitalista. Na medida em que as formas de produção se alteram ainda mais, o surgimento da manufatura acarreta na impossibilidade do trabalhador controlar não apenas o produto final, mas todo o processo produtivo. A proletarianização do trabalhador corresponde ao momento em que o trabalho passa a ser dividido em tarefas mais simples, cabendo a cada trabalhador uma parcela na execução da produção.

A simplificação da produção exige menos qualificação do trabalhador que a executa, mas torna necessário o surgimento de uma nova instância na produção: o planejamento do trabalho. Quando o trabalhador individual era responsável por todo o processo de produção, as tarefas de planejar e produzir eram suas, mas na manufatura não se produz o todo, o trabalho é parcelado.

Se cada operário realiza uma parte da produção, a garantia de que o produto final seja o esperado vai depender de um certo grau de racionalidade, operacionalidade e planejamento da produção, já que cada trabalhador vai depender do trabalho do outro para realizar o seu. “O produto é agora o resultado do trabalho de vários trabalhadores integrados - o trabalhador coletivo.”²⁶ O planejamento do trabalho é necessário, mas planejar e administrar a produção não é de responsabilidade do trabalhador, mas do capitalista ou de quem ele designa para isso.

Proletarianização não é o mesmo que empobrecimento e desvalorização social do trabalhador. A proletarianização é a constituição do trabalhador coletivo, enquanto que o empobrecimento resulta do assalariamento, da pobreza acumulada, que exclui o trabalhador da divisão da riqueza produzida.

Na grande indústria o empobrecimento é resultado da desqualificação do trabalhador somada ao desenvolvimento tecnológico. O domínio do capital sobre o trabalho atinge sua plenitude e a máquina automática vai dispensar formalmente a habilidade do trabalhador, que passa a ser complemento desta. A máquina torna-se o fator ativo no processo de trabalho, impondo ao trabalhador tarefas contínuas e repetitivas, que exigem a imposição de uma rigorosa disciplina. Além disso, o conhecimento científico e tecnológico, que é

²⁵ WENZEL, R.L. *op. cit.*, (pág. 20)

²⁶ *Ibidem.* (pág. 26)



condição necessária e concomitante da introdução da maquinaria, cria novas hierarquias de trabalho intelectual e manual, eliminando as divisões tradicionalmente fundamentadas em habilidades artesanais.

Na indústria a máquina controla o trabalho, formando um complexo integrado de produção, onde o esforço intelectual separa-se totalmente do esforço para a realização do trabalho, reduzindo-se ainda mais a necessidade de trabalhadores qualificados. Atualmente, em tempos de informática e robótica, as próprias máquinas são controladas por outras máquinas, os computadores, eliminando-se de vez a intervenção do homem no processo de produção - o trabalho controla a si mesmo.

No modo de produção capitalista, o ensino não expressa a “vontade” do educador, mas uma “vontade coletiva” de educadores e da própria sociedade capitalista em razão das condições objetivas e subjetivas que se colocam frente à educação. Aparentemente o trabalho realizado pelo professor, salvo suas peculiaridades – planejar, preparar materiais, apostilas, selecionar conteúdos, dirigir-se à escola e dar aulas – é tão proletarizado quanto qualquer outro trabalho. Com exceção do trabalho em ação, a produção da Ciência, de onde vêm, guardadas as modificações introduzidas, os conteúdos de ensino e a organização do processo educativo aparecem nas mesmas condições do trabalho humano em geral.

A introdução de técnicas de organização na instituição escolar, no ensino e na administração do trabalho da escola configura-se tendo como base o modelo tecnocrático da indústria, que conduziu o trabalho docente à uma crescente desqualificação. Essa desqualificação, segundo Costa²⁷, expressa-se pelo afastamento dos professores das funções de concepção e planejamento do ensino, pela redução gradativa de controle da categoria sobre o próprio trabalho e pela dependência das decisões por parte de especialistas.

Embora a proletarização do trabalho docente seja evidente, em nenhum momento esse processo é resignadamente vivido por todos. Nem sempre os professores podem ser classificados como meros transmissores das ideologias do Estado capitalista. Os professores, sob suas circunstâncias específicas, têm resistido à racionalização do trabalho educativo. Prova disso é o fato de que os docentes perderam prestígio, status e salário mas dessas perdas não decorreu nenhuma mudança na essência do ensino. As extensões capitalistas avançam para o interior da Ciência educacional e da escola mas ainda não chegaram à essência do trabalho docente.

A introdução da tecnologia no processo de ensino e o controle exercido por outras instâncias sobre o trabalho docente evidenciam a perda, cada vez maior, da autonomia do professor, mas não implicam na perda total de sua independência, principalmente no que diz respeito ao trabalho dentro da sala de aula.

Embora haja resistência no que tange as mudanças na essência do trabalho docente, não podemos negar a alienação, a proletarianização e o empobrecimento do professor. O conhecimento, cerne do trabalho docente quando se materializa no ensino, se constitui na sua grande incógnita. A concepção de conhecimento que norteia o trabalho educativo parte da idéia de separação entre trabalho manual e intelectual, onde o trabalho intelectual é socialmente privilegiado, entrelaçando-se com a concepção liberal de educação escolar enquanto meio para a mobilidade social.

Na hierarquia das relações sociais, a idéia de desempenho de uma função intelectual está ligada a uma posição privilegiada. O intelectual, historicamente, ocupa uma função se não de poder, pelo menos de grande destaque no conjunto da sociedade. O acúmulo de determinados conhecimentos confere status, quando não financeiro, ao menos social e profissional ao trabalhador que o possui.

Entretanto, esse conhecimento é determinado em sua produção e circulação pelos interesses capitalistas. De que conhecimento estamos falando? Existem vários tipos de conhecimento que são construídos e partilhados pela sociedade. A distinção mais simples é a que se faz entre o conhecimento científico, que tem seu surgimento na modernidade e o conhecimento do senso comum, o que Berger e Luckmann²⁸, chamam de “conhecimento receitado”.

Na vida social, todos constroem e partilham conhecimentos da vida cotidiana, modos de agir, valores, crenças, etc. A participação no acervo social do conhecimento permite que os indivíduos se localizem na sociedade e usem esses conhecimentos de maneira apropriada, tornando possível a vida pragmática e a resolução de muitos problemas.

O conhecimento pragmático ocupa lugar de destaque no acervo social de conhecimentos, pois são constantemente utilizados. Por exemplo, sabemos utilizar eletrodomésticos, tomamos chás para determinados problemas de saúde, temos algum conhecimento do funcionamento das relações humanas, mas isso não quer dizer que

²⁷ Cf. COSTA, M. C. V. *op. cit.*

²⁸ Cf. BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 3ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1976.

entendamos de engenharia elétrica, de botânica e fisiologia ou de teorias sociais complexas. Grande parte do acervo social e cultural do conhecimento consiste em receitas para atender a problemas de rotina.

Quando avançamos para além desse conjunto de receitas estamos nos aproximando e nos apropriando de certos conhecimentos que não estão totalmente disponíveis. Chegamos a esses conhecimentos por outros caminhos, por etapas, vencendo graus de familiaridade e complexidade. É o trabalho que exige o contato com novos conhecimentos. Cada ocupação vai exigir um determinado conjunto e um determinado nível de conhecimentos para sua realização. Sendo assim, aprofundar-se num determinado conhecimento, entrar em contato com o conhecimento científico que existe à respeito do que buscamos, significa também reduzir esse conjunto de conhecimentos disponíveis às particularidades de nossos objetivos, que relacionam-se com o trabalho que desempenhamos.

Diferentemente do conhecimento do senso comum o conhecimento científico não se encontra totalmente socializado. A distribuição social do conhecimento científico obedece uma ordem hierárquica de níveis, que vão dos menos complexos para os mais complexos. Além disto, os conhecimentos científicos não são partilhados igualmente com todas as pessoas, existindo, inclusive, certos tipos de conhecimentos que nunca são partilhados fora da comunidade científica que chegou até eles.

A hierarquia dos níveis de conhecimento está sujeita também a uma outra ordem, a das classes sociais. Como já foi observado por Apple²⁹ o acesso a níveis de conhecimento mais elevado significa poder, e desde a primeira divisão social do trabalho, na Idade Antiga, o conhecimento é um valor que faz com que as pessoas que o detenham possuam, ou pelo menos aparentem ter, poder sobre as pessoas que não o possuem.

No Modo de Produção Capitalista, na medida em que vão surgindo formas mais complexas de conhecimento e se constitui cada vez mais o excedente econômico, algumas pessoas devotam-se em regime de tempo integral à busca e desenvolvimento de conhecimentos específicos. A busca e o aprimoramento de conceitos e teorias tornam-se cada vez mais distantes das necessidades pragmáticas da vida cotidiana. Berger e Luckmann³⁰ falam em “ (...) subuniversos de conhecimento que são mantidos inacessíveis e fechados em sua complexidade”. Os conhecimentos científicos atingem um grau de

²⁹ Cf. APPLE, M. *op. cit.*

³⁰ BERGER, P. e LUCKMANN, T. *op. cit.*, (pág. 120)

esoterismo tamanho, que são mantidos afastados da sociedade e a população em geral é levada a crer que isso é correto, natural e até benéfico.

O acesso a partes desses conhecimentos que não são distribuídos socialmente dá-se por vias distintas da vida cotidiana e a primeira etapa é a educação escolar. Segundo Saviani ³¹ "(...) a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado." Os conhecimentos com os quais a escola trabalha dizem respeito ao conhecimento elaborado e a socialização desse conhecimento torna necessária a existência da escola, com sua tarefa específica. Essa tarefa é a transmissão, aos educandos, de determinadas partes do conjunto dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Ainda segundo Saviani ³² "(...) o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar".

O saber científico é então tomado pela escola, é preparado, dosado, sistematizado e sequenciado de forma que os educandos apreendam-no. Através da escola, pela mediação do professor, dá-se a passagem do saber do senso comum ao saber sistematizado. Esse movimento deveria ser dialético, pois ao apropriar-se do conhecimento sistematizado, educador e educando poderiam mudar a forma como percebem, usam e produzem o conhecimento espontâneo.

Podemos dizer então que na sociedade capitalista cabe ao professor colocar o indivíduo a par do mundo do conhecimento científico. Assim sendo, podemos afirmar que o trabalho do professor é essencialmente vinculado ao conhecimento, mais ainda, podemos afirmar que o conhecimento é o instrumento de trabalho do professor. O conhecimento é sua pá, seu torno. Mas assim como a pá e o torno não foram feitos pelo trabalhador que os utiliza, e, muitas vezes não pertencem a ele, também o conhecimento não foi elaborado e muito menos pertence ao professor.

O professor busca esse conhecimento-instrumento, mas não se apropria dele de forma reflexiva e dialética. Na tentativa de incorporar valor ao seu trabalho, recorre à uma educação específica, à formação na área educacional. Recorrendo novamente à Apple³³ "(...) a educação escolar incorpora valor ao trabalho e à medida em que as pessoas

³¹ SAVIANI, D. *op. cit.*, (pág. 18)

³² SAVIANI, D. *op. cit.* (pág. 23)

³³ APPLE, M. *op. cit.*, (pág. 59)

aprendem um novo conhecimento, podem investir em suas capacidades para ascender a melhores ocupações”.

Historicamente o trabalho docente também nasce com a primeira divisão social do trabalho, que separa o trabalho manual do intelectual. Num momento histórico anterior ao capitalismo, o trabalho intelectual também é realizado “artesanalmente”. Diante das exigências sociais de seu tempo, o educador é quem seleciona, planeja e executa a tarefa do ensino, que é realizada no dia-a-dia, nos momentos de trabalho ou de lazer, dentro da própria família pelos pais e quando muito, através de um preceptor.

No modo de produção capitalista a condição de “artesão da educação” independente e controlador de seu processo de trabalho desaparece em função da forma como a escola passa a ser organizada, visando atender às necessidades desse novo modo de produção. As teorias reprodutivistas nos dão uma análise a respeito do ajustamento da educação escolar e do trabalho docente ao modo de produção capitalista, sob as formas de sujeição ideológica, assegurando-se assim a reprodução da sociedade capitalista em todas as suas instâncias.

A partir das décadas de 60 e 70, um grupo de teóricos franceses apresenta a seguinte hipótese sobre a educação escolar: a escola está submetida aos determinismos sociais e, ao invés de democratizar, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*. Os sociólogos franceses Bordieu e Passeron³⁴ trazem à tona a noção de violência simbólica, através da qual o sistema de ensino institucionalizado permite que a ação pedagógica imponha a cultura da classe dominante a todas as classes sociais. O insucesso escolar seria consequência do não ajustamento do indivíduo à essa cultura dominante. O fato de vir de uma classe social desfavorecida, cuja linguagem, maneira de pensar e valores são discriminados pela escola burguesa, já é condição prévia do fracasso escolar.

Althusser³⁵ mostra como a exploração de uma classe por outra é mascarada pela ideologia, por meio da qual os valores da classe dominante são universalizados e assimilados pelo proletariado através dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Dentro desses, privilegia a escola, que desempenha papel de destaque não só por inculcar a ideologia dominante como por não possibilitar iguais chances a todos, reproduzindo a divisão social.

³⁴ Cf. BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo : Francisco Alves, 1975.

³⁵ Cf. ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado. Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro : Graal, 1987.

Baudelot e Stablet³⁶ criticam o fato de a “escola única” ser, na verdade, uma escola dualista. Há duas grandes redes de escolaridade chamadas de SS (secundária superior) e PP (primária profissional), correspondendo à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. Os burgueses têm acesso a uma escolarização completa, incluindo a formação superior e o proletariado é encaminhado para a profissionalização. A principal crítica desses autores encontra-se no fato de que a divisão das duas redes é definida desde o início da escolarização. A função da escola consiste justamente em impedir que os filhos dos proletários continuem os estudos, já que estão destinados a formarem a força de trabalho.

Indo além dessas idéias, Snyders³⁷ considera que o operário não deve ser encarado como observador manipulado e passivo diante da realidade social, por menor que seja sua consciência à respeito dela. Por mais dirigidos que sejam os conhecimentos adquiridos na escola, poderão ser reelaborados pelos próprios sujeitos a partir de outras experiências que permitam sua crítica. Essa visão dialética da escola e da educação esboça a teoria que convencionalmente chamamos de “progressista”.

A escola de Frankfurt surge na Alemanha em 1923 e é responsável pela formulação da chamada “teoria crítica da sociedade”, que muito contribuiu para a discussão do papel da educação na sociedade contemporânea. A visão da educação sob o ponto de vista do materialismo histórico deve conter necessariamente uma análise da sociedade em que se encontra essa escola, das condições de trabalho, das relações sociais existentes entre as classes, das contradições presentes em suas instituições, das condições de produção do conhecimento e sua subordinação ao capital, das consequências da divisão do trabalho e suas implicações nas relações de poder e da forma como essa sociedade se legitima através da reprodução de valores e modos de pensamento.

Gramsci³⁸ muito contribui para esse pensamento ao desenvolver o conceito de hegemonia. Segundo esse conceito, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso e pela persuasão, na medida em que os intelectuais elaboram um sistema de idéias pelas quais se conquista a adesão da classe dominada. Daí a necessidade de que essa classe produza conhecimentos e intelectuais responsáveis pelo aprimoramento, socialização e crítica desse conhecimento.

³⁶ Cf. BAUDELLOT, C. e STABLET, R. *La escuela capitalista*. Mexico : Siglo Veintiuno, 1986.

³⁷ Cf. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa : Moraes, 1981.

³⁸ Cf. GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.

A escola deve buscar a superação das dicotomias trabalho intelectual x trabalho manual e cultura erudita x cultura popular, voltando-se para uma democratização real da cultura e do saber. O pensamento de Snyders e da Escola de Frankfurt, que constituem-se no cerne do movimento progressista, são ainda bastante discutidos na teoria educacional. A própria denominação “progressista”, retirada das obras de Georges Snyders, não é aceita por todos os autores que discutem a educação sob esse ponto de vista.

De maneira geral, os progressistas têm criticado a escola contemporânea através da defesa do papel do professor e seu papel político e do desvendamento do caráter contraditório da escola. A escola não é encarada como mera reprodutora do sistema, podendo desenvolver em seu interior e à revelia dos determinismos do capitalismo, uma contra-educação. A apropriação da cultura dominante, não da sua ideologia, por parte da classe trabalhadora é colocada como condição de partida para a emancipação.

No Brasil esse pensamento foi desenvolvido por Dermeval Saviani na pedagogia crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica, que propõe uma síntese superadora, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno inserido num contexto de relações sociais; dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Dentro dessa perspectiva, é fundamental compreender que as transformações educacionais estão entrelaçadas com as transformações do modo de produção capitalista. A cada crise o capitalismo entra em declínio e revigora-se apontando novos rumos para seu contínuo desenvolvimento.

Compreender esse movimento hoje é compreender o discurso do capital que aponta para a idéia de uma sociedade pós-moderna, pós-industrial, globalizada. Mais uma vez, para atender às necessidades de justificação de uma nova composição que permita a continuação e o aumento do acúmulo de capital, é criado um conjunto ideológico que se vale de idéias que traduzem e legitimam essa nova composição. Esse conjunto ideológico é hoje conhecido por “Neoliberalismo”.

O Neoliberalismo constitui-se num corpo teórico consistente, que veio à tona logo após a II Guerra Mundial, como uma reação intelectual e política contra o Estado de Bem-estar Social. O texto que lhe deu origem é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. É um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, o que seria uma ameaça à liberdade econômica e política. De acordo com

Hayek, o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, responsável pela prosperidade dos países, pois a desigualdade social constitui-se valor positivo e imprescindível ao desenvolvimento.

Para os neoliberalistas as raízes da crise do modelo econômico de bem-estar estavam no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, com suas reivindicações sobre salários e pressões sobre o Estado para que este resolvesse cada vez mais os problemas sociais. O Estado deveria controlar os sindicatos e os gastos públicos ao mesmo tempo em que deixaria de intervir na economia.

A estabilidade financeira significaria contenção dos gastos com bem-estar coadunada com o aumento do exército de reserva, o que quebraria os sindicatos. Essas idéias infiltraram-se lentamente nos programas de governo e começou a ser aplicado às crises econômicas da Inglaterra em 1979, no governo Thatcher e nos Estados Unidos em 1980, no governo Reagan. Em breve, a “onda” Neoliberal se alastraria por todo mundo capitalista, proclamando novos reordenamentos políticos, econômicos e sociais.

*Política e ideologicamente, o neoliberalismo alcançou êxito indiscutível, haja vista a proclamação da idéia de que não há alternativas para seus princípios e que todos têm de adaptar-se a suas normas.*³⁹

O reordenamento social é reforçado pelo avanço tecnológico e científico e pela capacidade das grandes indústrias em substituírem o trabalho humano por máquinas computadorizadas ao mesmo tempo em que se fundem em megacorporações. Isso coloca em evidência a possibilidade de que, cada vez mais, serão exigidos menos trabalhadores.

No campo da educação as estratégias que o programa neoliberal defende possuem poucas diferenças das estratégias lançadas para a economia e são muito semelhantes entre os países, divididos agora não mais em regiões, mas em dois grandes blocos econômicos: os “países desenvolvidos” e os “países em desenvolvimento”. De acordo com Frigotto⁴⁰ grandes mudanças políticas sempre vêm acompanhadas de transformações culturais, necessárias para preparar o terreno onde mudanças estruturais devem acontecer.

Em relação a educação, o Neoliberalismo se coloca em oposição à escola pública, propondo uma política de privatizações e de descentralização. Existem dois discursos

³⁹ ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. IN: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. (pág. 23)

políticos que vêm permitindo o avanço das idéias neoliberais sobre a educação: a qualidade na educação e a articulação da escola com o universo do trabalho. A qualidade tem sido colocada como um atributo específico a ser conquistado, não significa algo que deve qualificar o direito à educação, mas um atributo que pode ser adquirido, um “bem” educacional. No programa educacional neoliberal o Estado quase nada pode fazer para alcançar essa qualidade educacional nas escolas públicas apontando a privatização como uma das alternativas para o problema.

A qualidade, meta a ser obrigatoriamente alcançada em todas as instâncias sociais, na educação encontra seu clímax. O conceito de qualidade educacional com o qual se trabalhava até então era identificado como a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares. No Estado de Bem-estar Social a qualidade dos serviços públicos estava em supor que mais custo e mais recursos materiais e humanos por aluno era igual a maior qualidade no ensino. Em seguida esse conceito se desloca dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo de resultados com o menor custo, dentro de uma lógica empresarial. Hoje a qualidade é identificada como busca pelos melhores resultados que possam ser obtidos pelos alunos, criando-se estratégias para se “medir” essa qualidade: taxas de retenção, promoção, egressos em cursos superiores, comparações de rendimento escolar, etc.

O discurso neoliberal para a educação contempla a busca pela qualidade total, a modernização da escola, a adequação do ensino para a competitividade do mercado internacional, a incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, a abertura da universidade aos financiamentos empresariais, enfim, a busca pela produtividade.

A educação sai das esferas social e política para ingressar no mercado. A educação escolar deixa de ser capital cultural para constituir-se num mercado, onde são gestados e desenvolvidos produtos e serviços que ajustarão os indivíduos às novas exigências do mercado. A distância que separa quem tem e quem não tem acesso aos melhores cargos no mercado de trabalho é a mesma que separa quem tem e quem não tem acesso à educação de melhor qualidade.

Educar é profissionalizar, é “saber utilizar os códigos da modernidade”⁴⁰ – informática e as linguagens matemática e científica. A visão da Ciência, dos conteúdos de

⁴⁰ Cf. FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1996.

⁴¹ MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milênio*. 6ª ed. São Paulo:

ensino e da qualidade educacional se torna ainda mais estreita e perversa: quem não tiver acesso a esses novos códigos será descartado do mercado de trabalho.

Nesse ritmo, escolas e universidades públicas devem adequar-se, criando mecanismos que agilizem a vida escolar dos alunos e acadêmicos, voltando a pesquisa para o mercado, associando-se à empresas e por fim constituindo-se num modelo competitivo de escola e universidade. A sociedade continua admitindo que a educação escolar é a única possibilidade de ascensão à um padrão de vida mais confortável, porém a competição dentro da escola e no mercado de trabalho torna-se muito mais acirrada.

De acordo com Enguita⁴² a busca pela qualidade do ensino por parte das instituições e pelo ensino de qualidade por parte dos indivíduos, de maneira competitiva, reflete o ajustamento da educação à nova composição do modo de produção capitalista, agora transnacionalizado, mundializado, globalizado.

A educação vai assimilar o modelo político-econômico. Para os “países em desenvolvimento”, no nosso caso, toda a América Latina, são exigidas mudanças estratégicas, visando a aquisição da qualidade educacional. Os organismos americanos responsáveis pelos financiamentos aos países em desenvolvimento (FMI, ONU, UNICEF, BIRD) realizaram, nos últimos anos, inúmeras pesquisas em escolas públicas, apontando os problemas e diagnosticando soluções. Essas soluções constituem-se em extensos documentos que justificam projetos educacionais impostos de uma maneira não muito sutil por estas entidades. São apresentadas propostas educacionais que buscam a melhoria da qualidade educacional e a modernização do ensino, elevando o nível de competitividade entre os países.

Segundo Tiramonti⁴³ “O exemplo mais acabado é o documento da CEPAL/UNESCO (1992) *A educação como eixo da transformação produtiva com equidade*”. Esse documento apresenta propostas para a modernização das escolas e melhoria da qualidade de ensino, deixando bem clara a função da escola como mantenedora de uma educação para o mercado de trabalho e para a competição econômica, gerando sujeitos capazes de competir entre si num mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado e ao mesmo tempo escasso.

Cortez, 1997. (pág. 34)

⁴²Cf. ENGUITA, F. M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. IN: GENTILI, P. e SILVA T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 7ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999. (págs. 93 – 110).

⁴³ TIRAMONT, G. O cenário político educacional dos anos 90: a nova fragmentação. IN: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. n. 100. São Paulo, Mar. 1997. (pág. 81)



O ensino resume-se num conjunto de insumos que intervêm na sala de aula, onde professor é mais um insumo e o sucesso da aprendizagem está vinculado ao resultado da combinação perfeita desses insumos. A antiga e estreita visão de educação é privilegiada: o ensino é uma informação a ser transmitida e a aprendizagem uma informação a ser assimilada. Essa visão é a que subjaz à concepção tradicional e bancária da educação, coerente com a noção Neoliberal de “qualidade da educação”.

Nesse oceano de transformações, expressões como “sociedade do conhecimento” e “era da informação” convivem lado a lado com outras expressões como “fim da história” ou “fim do trabalho”. Contradição particularmente interessante quando pensamos nos fins da educação. Estaria a escola educando para o desemprego? A quem interessa a formação de um exército de reserva extremamente qualificado?

No atual mundo globalizado, ideologicamente sem fronteiras econômicas, culturais, financeiras e industriais, faz-se necessário o surgimento de um novo tipo de trabalhador cujas qualidades necessárias são a criatividade, inventividade, espírito de liderança, capacidade de aprender, capacidade de ensinar, disponibilidade, autonomia, competitividade e excelência. Como não poderia deixar de ser e não o foi em outros momentos históricos de transformação do modo de produção capitalista, a educação escolar acompanha essas alterações e modifica conteúdos e estratégias para atender o novo momento.

A subordinação das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas diversas, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista, no capitalismo de bem-estar e no capitalismo financeiro ou globalizado. Apesar disto, sob a bandeira inquestionável da “educação para o desenvolvimento” individual e social, os conflitos e relações entre capital e trabalho e o aprofundamento da diferença entre as classes sociais desaparecem.

Todos os esforços capitalistas em relação à educação escolar insistem em tornar a escola o local onde todos os problemas podem se resolver: pobreza, fome e violência; afirmando que a educação escolar é condição primeira para o desenvolvimento econômico dos países pobres. Apesar da insistentemente proclamada (e há muito denunciada) neutralidade da Ciência e também da escola, crenças, valores e comportamentos sociais são transmitidos aos alunos concomitantemente com os ensinamentos escolares, reproduzindo e legitimando a sociedade de classes, tal como foi explicitado pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Isso não é apenas possível, é também eficaz, graças à perda do controle do processo de produção do ensino por parte do professor e da consequente alienação deste em relação ao seu trabalho. Essa perda do controle do processo de produção do ensino ocorre quando a prática pedagógica passa a encerrar-se na sua dimensão técnica, o que fez com que o professor perdesse sua identidade de sujeito histórico construtor de uma prática social, passando a reproduzir práticas pedagógicas pré-estabelecidas, uniformizando e racionalizando o ensino.

A racionalização do ensino permite que um só professor “ensine” uma grande quantidade de alunos, trazendo para os controladores da sociedade capitalista um ganho real: a economia de tempo, esforços e custos ao mesmo tempo em que, ideologicamente, ampliaria oportunidades, o que seria impossível em outras condições.

Os aspectos negativos desse modo de organização e produção do ensino são camuflados pelo aparente benefício educacional gerado aos indivíduos. O trabalho docente é reduzido à condição de complemento dentre os vários mecanismos de educação disponíveis. A prática pedagógica assim organizada e expressa torna o trabalho docente imediatista e concreto, “cola” o professor ao esforço físico e mecânico da reprodução do ensino.

Nessas condições o professor se torna executor, “repetidor” de tarefas, e não trabalhador intelectual, criador de conhecimentos e formas de transmitir esses conhecimentos. Repassa ao aluno um conhecimento que é de antemão selecionado, organizado e determinado não por ele, mas por um plano situado acima daquele onde acontecem as situações de ensino. Desqualifica-se na medida em que “qualificação e formação” passam a ser entendidas como a capacidade de melhor e mais rápido “repassar” aos alunos o que deve ser ensinado.

Isso implica na consideração de que o professor não tem autonomia sobre seu trabalho. É responsável pela implementação das leis de educação, das propostas e do currículo da escola, sem participar de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto o resultado de seu trabalho são controlados por forças externas, de modo que o professor se proletariza e aliena junto com os outros trabalhadores.

Além disso, o trabalho intelectual que desempenha o professor é percebido por este e pela sociedade em geral de maneira bastante singular. A função docente aparentemente situa-se numa esfera acima dessa na qual lutam para sobreviver os *outros* trabalhadores. A dimensão intelectual do trabalho aliena o docente quanto a própria alienação. Essa

alienação da alienação está justamente pautada sobre a crença de que o conhecimento científico é reservado a poucos privilegiados e atribui poder social a quem o possui.

Embora o professor consiga manter um certo nível de independência e autonomia, isso acontece, na maioria das vezes, apenas nas situações específicas de ensino, no contato direto com os alunos, no momento da aula e num espaço físico determinado. Em relação às questões mais gerais da produção e distribuição do conhecimento e do ensino, o trabalho docente encontra-se na situação alienada do trabalho humano em geral.

Desvelar os mecanismos que levaram o trabalho docente à sua atual situação, compreender o processo educacional vinculado aos interesses dos grandes capitalistas que dominam o cenário político e econômico sob o disfarce da “globalização” é condição de partida para a superação de uma prática pedagógica que parece girar em círculos em torno de uma idéia de educação aparentemente inovadora, mas que não deixa de ser a mesma concepção de educação competitiva e segmentada que prevalece desde o início do capitalismo, atualmente com uma nova roupagem.



CAPÍTULO III:

COTIDIANO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

O trabalho realizado pelo professor é uma prática social e toda prática social é passível de representação. Contudo, não podemos falar de “prática” muito menos de “representação social dessa prática” sem percebê-la inserida no espaço onde as ações que dão materialidade a ela ocorrem, ou seja, no cotidiano.

A abordagem do trabalho do professor via cotidiano é pertinente e coerente com nossos objetivos para esta investigação, não apenas pelo fato de que é na vida cotidiana que é construído o trabalho do professor, mas também porque entendemos que a vida cotidiana não é simplesmente o espaço da existência privada, do banal e do acaso.

A vida de todos os dias não pode ser negada como fonte de conhecimento e de prática social. O cotidiano é um micromundo social concreto, heterogêneo, fragmentado e hierárquico, que ao mesmo tempo se torna espaço de resistência e transformação. Nele as experiências e informações humanas se entrecruzam e apesar de sua complexidade e contradição, é no cotidiano que a prática social e as relações humanas se dão de forma explícita. Procuramos compreender a vida cotidiana em sua singularidade sem perder de vista sua vinculação com a totalidade do mundo capitalista contemporâneo.

Todo homem interage socialmente na vida cotidiana, independentemente de sua ocupação na divisão do trabalho e de sua classe social. Mas nenhum homem vive apenas na cotidianidade, ainda que por ela seja absorvida a maior parte de seu tempo. O homem que participa e vive a vida cotidiana é o “homem inteiro”⁴⁴, com todos os aspectos de sua individualidade, seus sentidos, capacidades intelectuais e físicas, sentimentos, paixões, idéias e ideologias. Viver em sociedade, tornar-se homem, significa adquirir habilidades necessárias à vida cotidiana da sociedade em que se vive.

Essas habilidades implicam na assimilação das coisas, dos objetos e das formas de produção e reprodução que garantem a sobrevivência do indivíduo, estando implicada também a assimilação das relações sociais. O indivíduo realiza um movimento dialético de assimilação da vida singular e da vida em sociedade enquanto parte do gênero humano ao apreender esse mundo de coisas e relações que já está pronto, tornando-se um ser genérico.

⁴⁴ Cf. HOLZ, H.; KO, L.; e ABEN, W. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988



O ser genérico está dentro do homem e em suas atividades, muito embora os motivos pelos quais realiza esta ou aquela atividade possam ser particulares. Para realizar suas atividades e conseguir produzir/reproduzir sua existência, o indivíduo precisa tomar uma série de decisões. A maioria dessas decisões incidem no plano do cotidiano, a fim de que os problemas mais imediatos, que dificultam a produção/reprodução da existência humana, sejam resolvidos.

Ir para além desse plano primário de tomada de decisões, suspender a vida particular-individual para alcançar a genericidade, o que Lukács, segundo Holz, Ko e Aben⁴⁵ define como “tornar-se homem inteiramente”, é algo totalmente excepcional para a maioria dos homens. A vida cotidiana é um espaço singular de constituição, produção e reprodução do ser social que o absorve quase completamente. Apesar disto, não há sociedade sem cotidianidade, não há “o homem” sem a vida cotidiana.

Por isso o cotidiano não pode ser considerado a-histórico - ele é um dos níveis constitutivos da história. De acordo com Lefebvre⁴⁶, o cotidiano é o nível em que a reprodução social se realiza na reprodução dos indivíduos enquanto tais. É no cotidiano que ocorre a reprodução direta do indivíduo enquanto tal, ao mesmo tempo que este reproduz indiretamente a sociedade.

Segundo Netto e Carvalho⁴⁷, “para Lukács são três as determinações fundamentais da cotidianidade: a heterogeneidade, a imediaticidade e a superficialidade.” A primeira, a heterogeneidade, é um universo onde se movimentam ao mesmo tempo fenômenos e processos compostos pelo homem, como a linguagem, o trabalho e a política.

A Segunda, a imediaticidade, é a relação direta entre pensamento e ação, constituindo-se no padrão de comportamento próprio da cotidianidade. A conduta do homem é a conduta imediata, que responde pelo automatismo e espontaneísmo necessários à reprodução do indivíduo.

A terceira, a superficialidade extensiva, é onde a vida cotidiana mobiliza em cada homem todas as atenções e todas as suas forças, mas não “a” atenção e toda “a” força. O indivíduo é levado a responder e a agir frente ao conjunto de fenômenos que tem diante de si em cada situação vivida, mas não considera as relações que vinculam esses fenômenos em sua totalidade humano-genérica.

⁴⁵ Cf. HOLZ, H.; KO, L.; e ABEN, W. *op. cit.*

⁴⁶ Cf. LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Rio de Janeiro : Ática, 1991.

⁴⁷ Cf. NETTO, J. P. e CARVALHO, M. C.B. *Cotidiano : conhecimento e crítica*. 4^a ed. São Paulo : Cortez, 1996. (pág. 66)

Esses três determinantes da vida cotidiana traduzem a espontaneidade e o pragmatismo que expressam o pensamento e a prática, mantendo sempre o indivíduo no âmbito da singularidade. O acesso ao comportamento humano-genérico, que implica na suspensão dessa singularidade, se dá quando o indivíduo usa toda sua capacidade numa objetivação não-imediata e, por isso mesmo, duradoura.

A passagem da esfera cotidiana para a não-cotidiana, o rompimento com a atividade singular/particular para o encontro da atividade genérica acontece quando um projeto ou um ideal capta a totalidade de forças do indivíduo, quando este concentra toda sua energia e a utiliza numa atividade humano-genérica que escolhe conscientemente, atividade que Lefebvre⁴⁸ chama de obra.

Essa suspensão é temporária, mas desencadeia a transformação do cotidiano singular e coletivo. Esse movimento, cotidianidade/suspensão, é dialético, e é o próprio processo de constituição do ser social. A elevação da esfera cotidiana para a não-cotidiana ganha a forma de circuito, porque o indivíduo sai da esfera cotidiana e a ela retorna de forma modificada e modificando o outro.

A vida cotidiana, portanto, se insere na história: “A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”.⁴⁹ A “substância social” de que fala Heller é a própria História. Inserida na história, a vida cotidiana se modifica e modifica as relações sociais, pois na suspensão do cotidiano, o homem toma consciência de sua essência.

É possível ao homem apreender sua essência humano-genérica a partir de três perspectivas. A primeira diz respeito à busca do real e da realidade, tendo claro que essa realidade compreende tanto o prático e o vivido como a subjetividade, as emoções e representações.

A segunda diz respeito à totalidade. É somente na integração dos diferentes fatos da vida social que encontra-se a possibilidade de se conhecer esses fatos, ou seja, “as partes encontram no todo o seu conceito e sua verdade, mas o todo não é a soma das partes.”⁵⁰ É preciso ressaltar ainda que o todo está sempre em processo, em movimento, estruturando-se e desestruturando-se, e o cotidiano segue esse movimento. “O todo não é a simples soma das partes e conhecer cada uma das partes do todo não significa conhecer a

⁴⁸ Cf. LEFEBVRE, H. *Lógica formal e lógica dialética*. São Paulo : Civilização Brasileira, 1995.

⁴⁹ HELLER, A. *op. cit.* (pág. 28)

⁵⁰ NETTO, J. P. e CARVALHO, M.C.B., *op. cit.*, (pág. 21)

realidade”⁵¹. Conhecer os fatos é conhecer a realidade desde que esses fatos sejam entendidos como parte de um todo dialético, compreendendo-se também os mecanismos que ligam os fatos entre si.

A terceira perspectiva diz respeito à possibilidade da vida cotidiana ser motor de transformações globais. No mundo capitalista atual, as relações sociais de poder e dominação têm primazia sobre as relações de produção, assim sendo, o cotidiano vivido pelas classes e grupos sociais oprimidos é percebido como espaço estratégico para que se dê a superação da prática alienada de produção/reprodução da sociedade em direção à práxis revolucionária.

A espontaneidade, a praticidade e os juízos ultrageneralizados são as principais características da vida cotidiana. Os juízos ultrageneralizados se destacam porque é através deles que se cristalizam ou se modificam os sistemas de comportamento e de pensamento.

Os juízos ultrageneralizados são juízos provisórios que podem ser abandonados ou modificados e que permitem que problemas imediatos possam ser resolvidos. Têm sua base na fé e na confiança, podendo tornarem-se facilmente pré-conceitos, estereótipos. São indicadores para as decisões que devem ser tomadas frente à situações problemáticas.

Gerações inteiras podem passar sem que estes estereótipos sejam questionados. Quando essas estruturas de pensamento da vida cotidiana se cristalizam e impossibilitam o movimento do indivíduo, estamos falando em alienação.

*A alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade.*⁵²

Existe alienação quando há um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente, enquanto indivíduo, nessa produção. O modo de produção capitalista aprofunda essa contradição através da propagação do consumismo desenfreado como única forma de satisfação. Toda a estrutura da vida cotidiana passa a ser invadida pela alienação, mas isso não significa que todos os momentos da cotidianidade sejam alienados. No momento em que há a suspensão, ainda que momentânea, desse pensamento

⁵¹ KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 6ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995. (pág. 36)

⁵² HELLER, A *op. cit.*, (pág. 37)



calcado no pré-conceito e no estereótipo, o homem percebe sua condição humano-genérica e há a superação da alienação.

No cotidiano surgem e se modificam idéias onde são manifestadas a subjetividade individual e grupal. Nas atividades rotineiras e nos gestos repetitivos revelam-se não somente o individual e o particular, mas o genérico e o social. Quando ocorrem modificações nos padrões de comportamento e produção do cotidiano é porque já ocorreu um amplo e gradativo processo de transformação no âmbito genérico.

Ao considerarmos esses aspectos em relação à educação escolar podemos dizer que as ações pedagógicas estão imbuídas da história e cultura do grupo ao qual pertencem os professores. Através do conhecimento transmitido pelo professor acontece a passagem, mediação entre o individual/ particular para o genérico/social.

O modo como o professor realiza seu trabalho, as maneiras como transmite determinados conhecimentos e como ele constrói essas maneiras de ensinar, formam uma “ponte” entre o todo histórico, a educação e o cotidiano dos alunos. A transmissão de um mundo de coisas e cultura para uma nova geração é um acontecer dialético que expressa a totalidade genérica da humanidade.

Apesar disto, a rotina, os pré-conceitos e os estereótipos também fazem parte da educação escolar. O trabalho pedagógico em sala de aula é a acepção mais imediata do que possa ser definido como trabalho docente, sem contudo deixar perder-se o vínculo desta com as outras práticas, tais como a seleção, organização e sistematização do ensino, que lhe servem de suporte.

A prática pedagógica quase sempre é observada apenas na dimensão do *que e do como ensinar*, ou seja, a ação imediata do professor é construída sobre saberes técnicos. A dificuldade em se compreender como o professor realiza sua prática pedagógica está em tentar compreender essa prática descolada do “professor sujeito” e das representações que possui à respeito dos fenômenos educacionais e humanos mais gerais.

A burocracia, as rotinas e a padronização da escola são apenas uma face do processo educativo e escondem a outra face, a descontinuidade, os conflitos, as diferenças. É no entrelaçamento desses dois aspectos que se processam relações entre pessoas e coisas, e essas relações nunca são tranquilas. Na tentativa de desvendar tais relações, história e cotidiano se fundem, pois mesmo em suas representações mais pessoais, os indivíduos têm como referência o grupo social do qual fazem parte.



As representações emergem e circulam no cotidiano, que é o universo das representações. Na vida cotidiana, tudo é representado: objetos, fenômenos, pessoas, fatos, acontecimentos, instituições, etc. Todo homem possui representações a respeito do mundo que o cerca. O conceito de representações sociais tem sua origem na Europa, com a publicação do estudo de Serge Moscovici “La psychanalyse: Son image et son public”, publicado no Brasil em 1978 com o título “A representação social da Psicanálise”⁵³.

A teoria da Representação Social de Moscovici parte das “representações coletivas” de Durkheim:

*Produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço e no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber. As representações coletivas são fatos sociais, coisas reais por elas mesmas.*⁵⁴

A partir do conceito de Durkheim, Moscovici cunha o termo e cria toda uma teoria sobre as Representações Sociais, que em muito contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia Social, Ciência que emerge a partir da Sociologia, Antropologia e Psicologia. O surgimento de uma Ciência como a Psicologia Social possibilita a distinção entre os fenômenos individuais e os fenômenos gerados a partir da interação entre os indivíduos. O que explica os fenômenos individuais é distinto do que pode explicar os fenômenos coletivos, daí a importância e a necessidade de uma Psicologia do social.

Partindo das Representações Coletivas de Durkheim, fundo cultural acumulado pela sociedade ao longo da história e que circula sob a forma de crenças, valores e referências históricas e culturais amplamente partilhados, formando a memória e a identidade da própria sociedade, a teoria das Representações Sociais colabora significativamente na investigação e compreensão dos fenômenos coletivos, como estes surgem, alteram-se e deixam de existir.

Não existe sociedade sem indivíduos e nem indivíduos sem uma história social. A teoria das Representações Sociais é capaz de estabelecer o elo entre o indivíduo, o grupo e

⁵³ MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

⁵⁴ *Apud* GIANOTTI, J. A. *Durkheim*. Coleção “Os pensadores” . São Paulo : Abril Cultural, 1978. (pág. 206)



a humanidade genérica ao permitir a análise dos fenômenos a partir de uma visão genérica que não perde de vista a capacidade criadora do sujeito. Permite a articulação da vida coletiva concreta com a constituição simbólica desta, esclarecendo os sentidos que os sujeitos sociais dão ao mundo e os processos pelos quais passam para entendê-lo, na formação de sua identidade social.

As Representações Sociais formam um conjunto de conceitos, afirmações e explicações a respeito de um fenômeno real, podendo ser consideradas “teorias do senso comum” ou ainda “ciências coletivas”, pelas quais se procede à interpretação e construção da realidade social. Designam uma forma específica de conhecimento, um saber cujo conteúdo não é exatamente proveniente do senso comum, tampouco da Ciência, mas de um pensamento socializado, prático, orientado para a compreensão e domínio do ambiente social, para a comunicação entre as pessoas e a disseminação de idéias. São conhecimentos sociais, elaborados por indivíduos que pensam, mas não sozinhos.

As Representações Sociais formam um conjunto de variadas noções dos campos cognitivo e social, de conceitos, proposições e explicações, originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, é a versão contemporânea do senso comum⁵⁵.

Não existe um conceito para o termo “Representação Social”. De fato, na literatura consultada para a realização desse trabalho, as opiniões a respeito do conceito de Representação Social são unânimes quanto a isso, pois só é possível falarmos em Representação Social num contexto, no elo sujeito-objeto.

Se não existe um conceito, existe uma estrutura que pode explicar o que é uma representação social, que se configura ao longo de três dimensões: informação, atitude e imagem.

A informação é a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; a atitude é a orientação social em relação ao objeto e a imagem é o modelo social, conteúdo concreto e limitado de conhecimentos a respeito do objeto. Essa configuração tripartida leva em conta ainda os processos cognitivos, afetivos, os sistemas de valores e a posição social do grupo que representa o objeto.

⁵⁵ SÁ, C.P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996. (pág. 31)

Para Sá⁵⁶, as Representações Sociais constituem-se num saber prático, um saber de experiência. A experiência a partir da qual a Representação Social é construída serve para agir sobre o mundo e sobre os outros, ligando um sujeito a um determinado objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal. A representação desse objeto é a interpretação que o sujeito constrói sobre ele, num processo de simbolização e expressão, onde, através de uma atividade mental, o indivíduo ou o grupo reconstitui o real e a ele atribui um significado.

Entre a constatação de um fenômeno e a necessidade de tomar uma posição sobre ele, o sujeito tem um tempo mínimo para organizar sua resposta. Essa resposta não pode ser qualquer uma, deve servir a objetivos individuais e ao mesmo tempo coletivos, exigindo que o sujeito produza uma mensagem rápida e coerente, usando suas estratégias cognitivas. Ao elaborar a mensagem, o indivíduo lança mão de sua posição social em relação ao grupo ao qual pertence e desse grupo em relação aos outros grupos. O produto que emerge desse processo não pode ser confundido com opinião ou ideologia, ainda que as Representações Sociais tenham a mesma gênese social e sejam igualmente compartilhadas socialmente.

A Representação Social refere-se à uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana. "As Representações sociais produzem e determinam comportamentos, definem ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e a significação da resposta a lhes dar."⁵⁷

As Representações Sociais são criadas para atender a quatro finalidades: conhecimento, identidade, orientação e justificação. A finalidade do conhecimento é dada pela necessidade de se compreender e explicar a realidade, integrando novos conhecimentos a um quadro compreensível e coerente com o funcionamento cognitivo e os valores do sujeito, facilitando a comunicação social, permitindo a troca, transmissão e difusão do conhecimento do senso comum no universo cotidiano.

Na finalidade identitária as Representações Sociais situam os indivíduos e grupos em seus campos sociais definindo a identidade social desse grupo. Permitem também que a elaboração dessa identidade social e pessoal seja compatível com o sistema de normas e valores sociais historicamente determinados e, em contrapartida, permitem também o controle social exercido pela sociedade sobre cada um de seus membros.

⁵⁶ Cf. SÁ, C.P. *op. cit.*

⁵⁷ MOSCOVICI, S. *op. cit.*, (pág. 126).

A terceira finalidade é a de orientação. As Representações Sociais interferem na realidade constituindo-se numa ação direta sobre ela. Produzem um sistema de antecipações e expectativas, seleção e filtragem de informações e interpretações, visando tornar essa realidade compatível com a representação que o sujeito e seu grupo constroem acerca dela. Prescreve os comportamentos e práticas do grupo e acaba definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social. Por fim, as Representações Sociais servem à finalidade justificatória, permitindo aos indivíduos e grupos a justificação de seus comportamentos e tomadas de posições.

As Representações Sociais são condicionadas ao contexto em que são geradas, são representações da sociedade presente, nascidas no contexto político, científico e humano atual, por isso mesmo, contemporâneas, pois não permaneceram ainda tempo suficiente para consolidarem-se em tradição. Representar algo não é simplesmente repeti-lo ou reproduzi-lo, mas reconstituí-lo modificando-lhe o texto, por conta da necessidade de tornar algo não familiar em familiar, resolvendo os problemas ou, pelo menos, tranquilizando conflitos.

Toda Representação Social pressupõe uma figura a qual atribuímos um significado. A figura e o significado são indissociáveis, é a tentativa de dar materialidade a um objeto abstrato, objetivá-lo, naturalizá-lo, interpretá-lo.

Moscovici chama esse processo de “ancoragem” - integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente. É a incorporação de novos elementos do saber em uma rede de categorias familiares. Ancorar é classificar e denominar. Desde que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e comunicá-la, podemos representar, tornando-a usual e familiar. Tudo o que não conseguimos classificar e/ou denominar nos é estranho, ameaçador e no limite, não existente.

O segundo processo constituinte de uma Representação Social é a “objetivação”, uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato. Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. É preciso encontrar o equivalente não-verbal das palavras que expressam a representação. As palavras selecionadas para expressar a Representação Social compõem o “núcleo figurativo”, um complexo de imagens que reproduz concretamente um conjunto de idéias.

Assim podemos exemplificar esquematicamente uma Representação Social:



figura /imagem (objetivação)

RS=

significação / sentido (ancoragem)

Diante do que lhe é estranho, o sujeito entra em conflito e tende a classificar, denominar e comparar, buscando introduzir o novo dentro do universo de conhecimentos que lhe é usual, estabelecendo relações entre esse novo e seus paradigmas prévios. As Representações Sociais constituem-se numa tentativa de elaborar e veicular conceitos e imagens da realidade e ao fazer uso delas, o sujeito expressa como percebe e como constrói essa realidade.

O estudo das Representações Sociais tem como finalidade verificar como um sujeito, membro de um grupo, elabora e partilha com outros um conhecimento cuja finalidade é essencialmente prática, a fim de construir uma realidade social comum. As Representações Sociais expressam um movimento dialético entre sociedade - conhecimento - sujeito, influenciando na construção social do real quando retornam a essa realidade através de idéias compartilhadas e expressas em conceitos e imagens.

É nessa relação dialética que os homens constroem e desconstroem os sentidos da realidade em que vivem, criando uma lógica social racional que os identifica a um grupo e que organiza a realidade vivida, que não pode ser considerada desvinculada da prática social. Forma-se uma rede de comunicação compartilhada que Alevato⁵⁸ chama de imaginário social: "Força reguladora da vida coletiva, organizando e distribuindo o tempo, limitando as individualidades, explicando os fatos sociais e naturalizando as práticas."

O imaginário social é um mecanismo que produz e reproduz, atualiza e coloca em circulação significados diversos, necessários para a sobrevivência das sociedades e suas instituições. Preserva e justifica os objetivos de uma determinada sociedade através de perspectivas fundadas num sistema inesgotável de significações atualizadas no cotidiano, onde as representações dão sentido a um mundo aparentemente desorganizado de ações, atitudes, comportamentos e fatos. No cotidiano somos constantemente chamados à compreender e explicar os mais variados fatos e fenômenos e nossa inserção no grupo social se dá através das representações que possuímos, que devem ser aceitas e partilhadas pelos outros.

⁵⁸ ALEVATO, H. Qualidade – um mito pós-moderno. IN: TEVES, N. e RANGEL, M. *Representação Social e Educação*. Campinas, SP : Papirus, 1999. (pág. 85).

Guareschi e Jovchelovitch⁵⁹ colocam que Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, defende a idéia, em suas pesquisas, de que as Representações Sociais formam um novo universo de conhecimento, que não é nem científico e nem senso comum. De acordo com os autores, segundo a colaboradora, as Representações Sociais formam um universo consensual onde são elaboradas e internalizadas teorias que utilizamos para organizar a realidade, teorias as mais diversas sobre a natureza dos eventos e objetos e sobre situações do mundo social.

Contudo, há que se estabelecer limites e consensos quando se pretende realizar uma pesquisa científica cujo objetivo seja apontar as Representações Sociais que um grupo possui sobre um dado objeto ou fenômeno. A relação sujeito-objeto caracteriza a existência de uma Representação Social, mas não a justifica de todo. Como esclarece Sá⁶⁰ “ (...) não existem Representações Sociais de tudo, de uma mosca à queda do muro de Berlim e assim por diante”.

Para gerar uma Representação Social, o objeto representado deve emergir das práticas sócio-culturais que fazem parte do conjunto maior de práticas em vigor na sociedade e na cultura a que pertence. Tal objeto deve estar implicado de forma consistente nas práticas do grupo, deve possuir relevância social, pois somente uma tal prática justificaria a existência de Representações Sociais de objetos ou fenômenos que dela façam parte.

⁵⁹ Cf. GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITH, S. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 4^a ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

⁶⁰ SÁ, C.P. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro : Eduerj, 1998. (pág. 44)



CAPÍTULO IV:

METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS PARA COLETA, VERIFICAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O objetivo da investigação educacional não são os dados, mas o que o pesquisador pode inferir a partir dos resultados obtidos. Na verdade, os dados obtidos na pesquisa podem ser considerados ponto de partida para a elucidação do objeto. Uma pesquisa em educação que se pretenda válida, pressupõe a análise desses resultados à luz de uma opção teórica ampla por parte do pesquisador, que implica em sua visão de mundo, sociedade, homem e educação.

Na pesquisa em Ciências Humanas, antes de pensarmos nas opções metodológicas e técnicas, é necessário pensarmos em teorias que possibilitem ao pesquisador a análise dos dados e conseqüentemente a elucidação de seu objeto. A teoria é a escolha do investigador, é sua maneira de ordenar o real – resultado da investigação articulado com o contexto mais amplo, dando a essa pesquisa uma visão de conjunto. “(...)as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas.”⁶¹

Nesse sentido, acreditamos que o conflito quantidade-qualidade inexistente, pois a técnica está inserida no contexto da pesquisa e não compromete a teoria que a norteia. A técnica não se explica por si mesma e nem explica a pesquisa. A questão entre a quantidade-qualidade se torna um problema quando o pesquisador não tem os níveis metodológico, teórico e epistemológico bem definidos, pois indiferentemente da opção técnica utilizada, os resultados deverão ser abordados dentro da opção teórica que norteia o trabalho desde sua introdução, o que o pesquisador deve deixar explicitado de antemão.

Nesse sentido, acreditamos já ter esclarecido que nossa opção epistemológica é a dialética. De acordo com Gamboa⁶² a dialética representa a síntese entre os contrários e supera a dicotomia quantidade-qualidade ao perceber a pesquisa como processo inserido no todo, sendo esse todo a concepção marxista de totalidade concreta – as condições materiais e históricas de produção.

⁶¹ SANTOS FILHO, J.C. e GAMBOA, S. S. (orgs.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3ª. ed. São Paulo : Cortez, 2000. (pág. 16).(Coleção Questões da Nossa Época; v.42)

⁶² GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade : para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia



Quanto às técnicas para a coleta de dados optamos pelo tri-teste de Abric e pela entrevista semi-estruturada. A verificação dos resultados de ambos dar-se-á pela análise temática. A preparação dos instrumentos, a coleta e a verificação desse material foram baseadas nas obras de Bardin⁶³, Sá⁶⁴, Muchielli⁶⁵, Orlandi⁶⁶, Thiollent⁶⁷ e Costa e Almeida⁶⁸.

Em relação à escolha e delimitação do número de sujeitos, levamos em consideração que, em sua teoria, Moscovici⁶⁹ elege para a pesquisa em Representações Sociais os grupos taxionômicos (reunião de sujeitos individuais sob uma mesma situação/classificação) que não dependam de laços de deveres e obrigações ou consanguinidade. A aproximação dos indivíduos ou o alargamento do grupo eleito depende do objeto e seus desdobramentos, podendo o pesquisador delimitar ou ampliar o grupo conforme necessidades que vão aparecendo na medida em que caminha a pesquisa.

É preciso, no entanto, que estejamos atentos aos limites impostos a esse trabalho, principalmente em relação ao número de sujeitos. É evidente a impossibilidade de trabalharmos com um grande número de sujeitos, especialmente quando lidamos com entrevistas individuais que deverão ser verificadas e analisadas uma a uma. Sendo assim, o critério que permitirá o alcance dos objetivos na pesquisa em Representações Sociais é o mais simples: o do bom senso.

Analisar as Representações Sociais de um grande número de professores sobre o trabalho docente dentro de uma dissertação de mestrado realizada por um único pesquisador, fatalmente nos levaria a uma análise apressada e não muito rigorosa do material obtido. A seleção criteriosa dos sujeitos e a delimitação do grupo constituiu-se numa estratégia que se revelou eficaz ao longo do trabalho, tanto na preparação quanto na análise do material da pesquisa.

Os dados apresentados foram obtidos durante os meses de março, abril, maio e junho de 2000, junto a professoras em exercício de escolas públicas municipais ou estaduais das

epistemológica. IN: SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S.S. (orgs.) Ibidem.

⁶³ BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1977.

⁶⁴ Sá, C. P. *op. cit.* 1996.

Idem. *op. cit.* 1998.

⁶⁵ MUCHIELLI, R. *A entrevista não-diretiva*. 2^a ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

⁶⁶ ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas, SP : Cortez, 1988.

⁶⁷ THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo : Polis, 1980.

⁶⁸ COSTA, W. A e ALMEIDA, A M. O. A construção social do conceito de bom professor. IN: LIMA, S. M. (org.) *Busca e movimento – Formação do professor e exigências educacionais contemporâneas* Rondonópolis, MT : Núcleo de Pesquisa em Educação da UFMT, 1998

⁶⁹ Cf. MOSCOVICI, S. *op. cit.*



séries iniciais, que encontravam-se em formação no curso de graduação de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nas cidades de Campo Grande e Dourados, matriculados na habilitação Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período noturno. Solicitamos a colaboração espontânea para a realização do Tri-teste e das entrevistas. No total, cinquenta e cinco (55) professoras responderam ao Tri-teste e desse universo, selecionamos dez (10) para a entrevista individual.

O critério para a seleção do grupo limitou-se à exigência de serem professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede Municipal ou Estadual. Iniciamos a pesquisa com visitas regulares às instituições, onde nos apresentávamos e à nossa pesquisa, abordando diretamente as alunas e indagando-lhes se encontravam-se dentro das exigências acima mencionadas, solicitando que respondessem ao instrumento e convidando-as para uma entrevista individual.

1. O Tri-teste:

O Tri-teste é uma técnica elaborada pelo psicólogo e colaborador de Serge Moscovici, Jean-Claude Abric⁷⁰. Consiste, basicamente, na associação livre de palavras, diferenciando-se desta pela direção que o pesquisador dá à associação. Essa técnica, descrita por Costa e Almeida⁷¹, é também chamada de “método de triagens hierárquicas sucessivas” ou simplesmente, Tri-teste de Abric.

Apresenta-se aos sujeitos trinta e duas palavras que sejam elementos ou características do objeto a ser representado e solicita-se a escolha de dezesseis palavras que lhe pareçam as mais significativas. Das dezesseis palavras selecionadas o sujeito deve escolher, sucessivamente, oito, quatro, duas e por fim uma palavra que para ele melhor representa o objeto em questão.

A seleção das trinta e duas palavras que irão compor o Tri-teste não deve partir do pesquisador, mas do universo conceitual do grupo onde será aplicada a técnica. Obedecendo as orientações de Costa e Almeida, realizamos uma triagem simples para que fossem obtidas categorias que posteriormente serviriam de base para a elaboração do instrumento.

Essa triagem simples foi realizada através da abordagem direta e aleatória de cento e quatro (104) alunos das instituições acima mencionadas. O procedimento consistiu-se em

⁷⁰ Cf. SÁ, C. P. *op. cit.*

⁷¹ COSTA, W. A e ALMEIDA, A M. O. *op. cit.*

abordar os alunos à porta de suas salas de aula e após breve apresentação do pesquisador e de seu trabalho de pesquisa, convidá-los à responder à seguinte pergunta: “Para você o que é o trabalho docente?” Não foi estabelecido um número mínimo ou máximo de respostas. O pesquisador anotava todas palavras que eram dadas como resposta pelos alunos. Dos 104 alunos abordados, foram obtidas 44 respostas diferentes.

Quadro 1: Triagem para a composição do Tri-teste: “O que é o trabalho docente?”

RESPOSTA	FE	%
Responsabilidade	5	4.8
Mal remunerado	5	4.8
Amor	5	4.8
Competência	5	4.8
Intelectual	5	4.8
Desprestigiado	4	3.8
Criativo	4	3.8
Idealista	4	3.8
Doação	4	3.8
Difícil	3	2.8
Prazeiroso	3	2.8
Disciplina	3	2.8
Burocrático	3	2.8
Sustento	3	2.8
Chato	3	2.8
Crítico	3	2.8
Reflexivo	2	1.9
Experiência	2	1.9
Prestigiado	2	1.9
Alegre	2	1.9
Teórico	2	1.9
Triste	2	1.9
Político	2	1.9
Prático	2	1.9
Cansativo	2	1.9
Objetivo	2	1.9
Solidário	2	1.9
Tranquilo	2	1.9
Dedicação	2	1.9
Técnico	2	1.9
Competitivo	2	1.9
Profissão de mulher	1	0.9
Realização pessoal	1	0.9
Paixão	1	0.9
Sensibilidade	1	0.9
Luta	1	0.9
Planejamento	1	0.9
Medo	1	0.9
Resistência	1	0.9
Ocasional	1	0.9
Importante	1	0.9
Desafiador	1	0.9
Encontro com outros	1	0.9
Total = 44	104	100

FE = Frequência de escolha.

De acordo com os procedimentos para a composição do Tri-teste descritos por Costa e Almeida, foram selecionadas 32 respostas, segundo o critério de maior frequência. O Tri-teste é uma técnica bastante pertinente para a pesquisa em Representações Sociais porque não dispensa a análise de todos os elementos que compõem o universo da representação. O que define a representação do grupo sobre o objeto não é o resultado da frequência com que um dado elemento aparece, mas sim o fato desse elemento estar associado a outros e permanecer como escolha até o final, o que não pode ser identificado na associação livre.

A escolha da palavra final dá-se por inclusão de significados e não por exclusão. A palavra que permanece é aquela que materializa o conjunto total de significados. O sujeito estabelece uma hierarquia de significados, revelando essa hierarquia através de cada etapa do Tri-teste. O elemento que permanece até o final é aquele em torno do qual as representações são criadas.

A representação é então organizada em torno desse elemento, que constitui-se no seu núcleo central⁷². A teoria do núcleo central foi desenvolvida por Jean-Claude Abric em suas pesquisas sobre as relações entre representações sociais e comportamentos.

*O núcleo central é o elemento pelo qual se cria a significação dos elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor. É o elemento unificador e estabilizador da representação.*⁷³

O núcleo central é o “estado da arte” em que se encontra o objeto, para o grupo que o representa. É estável, coerente, consensual e garante a homogeneidade de pensamento do grupo. O núcleo central é resistente às mudanças e manifesta de forma objetiva as finalidades sociais do objeto.

Utilizando-nos das trinta e duas categorias mais citadas e objetivando a identificação do núcleo central das representações do grupo em questão, construímos o instrumento abaixo, apresentado aos participantes da pesquisa. De agora em diante chamaremos os sujeitos que participaram da pesquisa de “professoras” e “entrevistadas”, pois todos são indivíduos do sexo feminino.

⁷² Cf. SÁ, C. P. *op. cit.*



ENTREVISTADO(A): _____ LOCAL: _____

DATA: ____/____/____

FASE I: (ESCOLHA 16 PALAVRAS)

O TRABALHO DOCENTE É:

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE II: (DAS 16 ANTERIORES, ESCOLHA 8 PALAVRAS)

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE III: (DAS 8 ANTERIORES, ESCOLHA 4 PALAVRAS)

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE IV: (DAS 4 ANTERIORES, ESCOLHA 2 PALAVRAS)

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE V: (DAS 2 ANTERIORES, ESCOLHA 1 E ANOTE A PALAVRA ESCOLHIDA): _____

⁷³ SÁ, C.P. *op. cit.*, (pág. 70)

Quadro 2: Categorias de representação do trabalho docente segundo os professores, em frequência simples e porcentagem. (Total de sujeitos = 55)

CATEGORIAS	I		II		III		IV		V		T	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Prestigiado	5	9.0	2	3.6	2		1	1.8	-	-	10	0.5
Triste	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-
Prazeroso	45	81.8	29	52.7	13	23.6	8	14.5	3	5.4	98	5.6
Sustento	12	21.8	7	12.7	4	7.2	2	3.6	-	-	25	1.4
Idealista	25	45.4	9	16.3	6	10.9	5	9.0	2	3.6	47	2.7
Bem remunerado	4	7.2	3	5.4	1	1.8	-	-	-	-	8	0.4
Reflexivo	44	80.0	24	43.6	10	18.1	5	9.0	3	5.4	86	4.9
Experiência	36	65.4	17	30.9	6	10.9	2	3.6	-	-	61	3.5
Solidariedade	26	47.2	11	20.0	2	3.6	1	1.8	-	-	40	2.3
Desprestigiado	27	49.0	10	18.1	7	12.7	5	9.0	-	-	49	2.8
Político	20	36.3	6	10.9	3	5.4	2	3.6	1	1.8	32	1.8
Disciplina	29	52.7	1	1.8	3	5.4	-	-	-	-	33	1.9
Cansativo	21	38.1	3	5.4	-	-	-	-	-	-	24	1.3
Doação	41	74.5	31	56.3	17	30.9	9	16.3	5	9.0	103	5.9
Amor	45	81.8	32	58.1	21	38.1	8	14.5	3	5.4	109	6.2
Tranquilo	6	10.9	4	7.2	-	-	-	-	-	-	10	0.5
Técnico	7	12.7	1	1.8	1	1.8	-	-	-	-	9	0.4
Responsabilidade	54	98.1	40	72.7	27	49.0	19	34.5	12	21.8	152	8.7
Difícil	28	50.9	9	16.3	4	7.2	-	-	-	-	41	2.3
Intelectual	33	60.0	18	32.7	8	14.5	1	1.8	1	1.8	61	3.5
Burocrático	10	18.1	1	1.8	-	-	-	-	-	-	11	0.6
Objetivo	28	50.9	8	14.5	3	5.4	1	1.8	-	-	40	2.3
Competência	46	83.6	28	50.9	16	29.0	13	23.6	10	18.1	113	6.5
Dedicação	50	90.9	31	56.3	27	49.0	10	18.1	7	12.7	125	7.1
Competitivo	25	45.4	8	14.5	5	9.0	1	1.8	-	-	39	2.2
Mal-remunerado	37	67.2	18	32.7	8	14.5	6	10.9	3	5.4	72	4.1
Alegre	22	40.0	5	9.0	3	5.4	-	-	-	-	30	1.7
Teórico	33	60.0	16	29.0	7	12.7	1	1.8	-	-	57	3.2
Prático	37	67.2	20	36.3	10	18.1	-	-	-	-	67	3.8
Chato	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Crítico	29	52.7	14	25.4	9	16.3	2	3.6	-	-	54	3.1
Criativo	52	94.5	32	58.1	22	40.0	11	20.0	3	5.4	120	6.9
TOTAL	877		448		244		113		55		1.737	

O quadro 2 aponta o número e a frequência de escolha de cada categoria, nas cinco fases do Tri-teste. Podemos identificar quais categorias foram sendo eliminadas em cada fase e quais permaneceram independentemente da alta ou baixa frequência em que foram escolhidas.

A escolha das categorias “responsabilidade”, “competência”, “dedicação” e “doação” é feita com maior frequência nas cinco fases. Nas duas primeiras fases as categorias “solidariedade” (47.2% na primeira e 20% na segunda) e “amor” (81.8% na primeira e 58.1% na segunda) são bastante expressivas, mas vão perdendo significativamente a frequência a partir da terceira escolha.

As categorias “prazeroso”, “criativo”, “reflexivo” e “idealista” são as seguintes em frequência, no total de escolhas. Embora tenham sido pouco citadas em cada fase, o fato de terem permanecido até o final, no total de fases, demonstra que são elementos importantes na constituição das representações.

As categorias “experiência”, “disciplina”, “difícil”, “objetivo”, “competitivo”, “teórico”, “prático” e “crítico” aparecem na primeira fase com uma frequência superior a 50%, mas a partir da segunda fase essa frequência cai consideravelmente.

Quadro 3: Resultado do tri-teste (V fase)

CARACTERÍSTICA	FR	%
RESPONSABILIDADE	12	21.8
COMPETÊNCIA	10	18.1
DEDICAÇÃO	7	12.7
DOAÇÃO	5	9.0
MAL REMUNERADO	3	5.4
AMOR	3	5.4
PRAZEIROSO	3	5.4
CRIATIVO	3	5.4
REFLEXIVO	3	5.4
IDEALISTA	2	3.6
DESPRESTIGIADO	2	3.6
POLÍTICO	1	1.8
INTELECTUAL	1	1.8

O resultado final mostra que “responsabilidade”, “competência”, “dedicação” e “doação” foram as categorias mais frequentes. Como dissemos anteriormente, essas respostas não constituem-se “a” representação social, mas o núcleo em torno do qual a representação é construída.

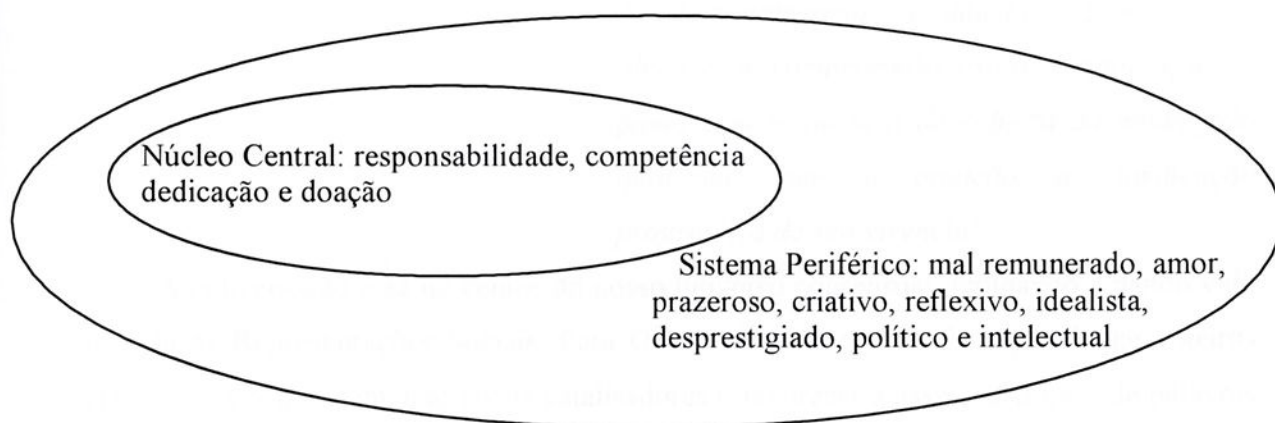
A partir da articulação entre responsabilidade e competência, que traduzem a necessidade do conhecimento técnico, e dedicação e doação, que enfatizam o lado afetivo do trabalho do professor é que se estrutura a representação desse grupo.

Os outros elementos da representação, que se constituem a partir do núcleo central, formam o sistema periférico⁷⁴. O sistema periférico tem como função a sustentação do núcleo central. É flexível e sensível às características imediatas do contexto, permitindo que as experiências e histórias individuais sejam integradas à representação social.

⁷⁴ Cf. SÁ, C.P. *op. cit.*



O sistema periférico é heterogêneo, contraditório e evolutivo, revelando a direção em que caminham as representações. Podemos então esquematizar os resultados obtidos:



As mudanças que eventualmente podem ocorrer numa Representação Social passam primeiro por mudanças no sistema periférico. Alterações na representação de um objeto é o primeiro passo rumo à movimentos sociais maiores, desencadeadores de transformações significativas nas estruturas sociais mais rígidas e nas ideologias.

O que podemos considerar, a partir dos resultados do Tri-teste é que, embora os elementos do núcleo central confirmem a hipótese levantada nos capítulos I e II a respeito da *auto-alienação* do trabalhador docente, as representações do sistema periférico trazem elementos que aparentemente apontam para a tentativa de se fazer uma crítica ao trabalho do professor, ainda que essa crítica seja dirigida à sociedade de uma maneira geral (desprestigiado) e aos órgãos públicos (mal remunerado e político).

Os outros elementos (prazeroso, criativo, reflexivo, idealista e intelectual) que parecem dizer respeito à posição do professor em relação ao trabalho docente, sugerem uma visão menos técnica do que a do núcleo central (responsabilidade e competência).

2. A entrevista semi-estruturada:

A entrevista face a face tem papel crucial na pesquisa em Representações Sociais. A Representação Social emerge com maior facilidade a partir da conversação espontânea e a entrevista semi-estruturada é ideal para que o grau de espontaneidade necessário para a captação das Representações Sociais seja atingido.

Esse tipo de entrevista caracteriza-se pela atenção do entrevistador e sua disposição em ouvir o que o entrevistado tem a dizer, valorizando, através de atitudes positivas, o

papel do sujeito no contexto do objeto da representação. A entrevista também age suscitando, no momento da resposta, a reflexão do sujeito entrevistado sobre o objeto.

A “boa entrevista” é aquela que tem como objetivo a compreensão exata daquilo que se passa com o outro, a descoberta do modo pelo qual ele sente a situação, a clarificação progressiva de sua vivência⁷⁵.

A conversação está no centro do nosso universo consensual, moldando e dando vida própria às Representações Sociais. Para Orlandi ⁷⁶ a entrevista deve privilegiar roteiros abertos, ainda que contendo temas catalisadores e favorecer a associação livre de palavras quando o entrevistado encontra dificuldade para expressar-se, procurando reunir os dados segundo um significado comum ou categorias afins.

Para a verificação das entrevistas optamos pela análise de conteúdo, mais especificamente pela técnica descrita por Bardin⁷⁷ como análise temática, “a contagem de um ou vários temas ou itens de significação”. Através da análise temática é possível, além da detecção das representações sociais dos sujeitos, a categorização para a posterior análise dessas representações.

A frequência de um determinado tema e a análise deste indicarão quais são os valores de referência presentes no discurso e o cruzamento desses temas revelarão a realidade do objeto para esse grupo. As duas técnicas – entrevista semi-estruturada e análise temática – não são herméticas, mas maleáveis e manejáveis no trato dos resultados, pois o discurso não é um produto acabado, mas um processo de elaboração do pensamento, que comporta contradições e incoerências no momento de sua elaboração.

Na condução de uma entrevista semi-estruturada, deve-se seguir alguns passos básicos. O primeiro deles diz respeito à atitude do pesquisador que deve demonstrar uma consideração positiva e sem julgamentos pela fala do entrevistado. Também deve-se deixar que o entrevistado conduza a entrevista, oferecendo a ele apenas as condições de partida para a conversação e procurando, o mais sutilmente possível, reconduzir a entrevista para o objeto se este por acaso perder-se durante a fala do entrevistado.

⁷⁵ MUCHIELLI, R. *op. cit.*, (pág. 10)

⁷⁶ Cf. ORLANDI, E. P. *op. cit.*

⁷⁷ BARDIN, L. *op. cit.*, (pág. 77)

A entrevista semi-estruturada deve constituir-se de uma formação mínima, podendo o pesquisador dar a ela um aspecto de improvisação para facilitar o contato com o entrevistado e sugerir-lhe autonomia.

Ao conduzir a entrevista o pesquisador deve privilegiar a relação subjetiva do entrevistado com o objeto, procurando levar o entrevistado à elaboração do pensamento “aqui e agora” enquanto capta suas reações, inclusive físicas. Também o pesquisador deve procurar, no momento da entrevista, neutralizar as significações que o objeto em discussão tenha para sua própria pessoa, para que essas não influenciem as respostas do entrevistado.

Baseando-nos nesses pressupostos para a condução das entrevistas, nosso procedimento para a composição do grupo foi a solicitação para que as professoras que responderam ao Tri-teste colaborassem com nosso trabalho de pesquisa, concedendo-nos uma entrevista individual.

Colocamo-nos à disposição das dez primeiras professoras que concordaram em dar a entrevista para que estabelecessem local, dia e horário mais apropriados, pois gostaríamos de gravar a entrevista, sendo necessário para tanto, a disponibilização de um certo período de tempo e um local tranquilo. As entrevistas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2000. De acordo com a ordem de realização das entrevistas, denominaremos as professoras por “entrevistada 1”, “entrevistada 2”, e assim por diante.

O grupo que participou da entrevista semi-estruturada constitui-se de 10 (dez) mulheres, alunas regulares da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, habilitação Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo seis da cidade de Campo Grande e quatro da cidade de Dourados. A média de idade das entrevistadas é de 30 anos. Nove delas possuem o curso de Magistério a nível de 2º Grau realizado em escolas públicas e apenas uma realizou o curso numa escola particular. Todas trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas municipal ou estadual. Quatro delas exercem a função há três anos, uma há quatro anos, duas há cinco anos, uma há sete anos, uma há oito anos e finalmente, uma delas há treze anos. Todas ingressaram na profissão através de concurso público.

Roteiro da entrevista semi-estruturada:

- Porque da escolha da profissão
- Professores inesquecíveis
- Autores preferidos
- Dificuldades e facilidades da profissão

- Opções teóricas
- O que é o trabalho docente?
- Avaliação do trabalho do professor e do papel da escola (geral)

A elaboração do roteiro acima foi baseada nas indicações de Muchielli⁷⁸ para a abordagem do assunto e condução da entrevista. Em primeiro lugar, é necessário tentar captar num único discurso os diversos níveis que compõem o pensamento do entrevistado a respeito do objeto em questão. Nesse caso, perguntas diretas não são bem-vindas no início da entrevista, pois “fecham” as respostas, impossibilitando o entrevistado de uma manifestação mais ampla e profunda.

A abordagem inicial conveniente deve partir da vida do entrevistado, evitando-se as questões mais específicas de início. Após essa abordagem o entrevistador pode trazer à tona o objeto propriamente dito, que emergirá de forma espontânea, estando o entrevistado mais à vontade e previamente incitado a falar.

Levar o entrevistado a falar sobre a escola e o papel do professor de maneira geral parte de um dos princípios que orientam a pesquisa em Representações Sociais, que é a indissociação objeto-contexto, daí a necessidade de questionar o entrevistado a respeito do contexto amplo em que se insere o objeto em questão.

Quadro 4: Razões que levaram à escolha da profissão:

Respostas	Número de escolhas
Gostar de crianças	4
Admiração por professores	2
Influência dos pais	1
Admiração pelo trabalho docente	1
Opção pela área de Ciências Humanas	1
Opção pessoal (vocação)	1

Dentro do quadro de respostas dadas pelas entrevistadas a respeito dos motivos que as levaram à escolha da profissão a que mais se destaca é a “gostar de crianças”. Por trás dessa afirmação podemos perceber a questão do gênero e da condição social da mulher, com seus papéis socialmente determinados: o de mãe, protetora, pessoa apta “naturalmente” para lidar com crianças.

⁷⁸ Cf. MUCHIELLI, R. *op. cit.*

O magistério primário como profissão de natureza feminina tem suas raízes nas relações de gênero construídas e incorporadas socialmente e nas expectativas criadas em torno do papel social da mulher que não se perde mesmo quando esta ingressa no mercado de trabalho. Ao representar os motivos da escolha da profissão com o “gostar de crianças”, as professoras expressam o resultado de uma educação histórica sexista, onde há uma educação masculina e outra feminina, engendrada na família, no convívio social na educação escolar que receberam.

No que tange ao papel da mulher na sociedade, ainda nos encontramos muito distantes de um modelo igualitário para os gêneros. No plano profissional, as mulheres ainda são conduzidas a fazer “escolhas” de forma a atender aos estereótipos que perpassam as relações sociais.⁷⁹

A escolha da profissão passa a ser resultado da articulação entre as condições de classe (a necessidade de ir para o mercado de trabalho) e de gênero. A melhor escolha paira sobre uma profissão “fácil” e “natural” e que não coloque em risco a organização estereotipada da família, onde o homem é quem deve responsabilizar-se pelo sustento (ou pelo menos pela maior parte) de todos.

As diferenças culturais entre o “mundo dos homens” e o “das mulheres” são camufladas através de acordos tácitos entre um e outro e um desses acordos é o estabelecimento de papéis sociais distintos para cada gênero. A profissão de professor das séries iniciais ter se tornado historicamente uma profissão feminina é um desses acordos estabelecidos entre os gêneros, é um papel feminino tranquilamente aceito pela sociedade e pelas próprias professoras.

Eu sempre gostei de criança, me identifico muito com as crianças e gosto delas. E na verdade eu tive uma professora que me influenciou bastante. (...) Um dia numa conversa ela falou bem assim: “Ah, você tem jeito pra ser professora, você gosta tanto de criança.” (Entrevistada 1)

⁷⁹ ASSUNÇÃO, M. M. S. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (pág. 21)

No início meu sonho era... Eu queria ser pediatra. (...) De uma certa forma continuei o meu fascínio por crianças até hoje, porque já fazem 13 anos que estou nesse trabalho. (Entrevistada 3)

Desde criança eu ficava "babando" nas professoras, copiava o jeito delas, dava "aulinha" "pras" bonecas. (risos) Eu vivia metida nisso, sempre com livros, cadernos, essas coisas. (Entrevistada 5)

As questões de classe social estão ocultas nos discursos das professoras entrevistadas. Apenas uma delas coloca a questão da necessidade de trabalhar como o motivo pela escolha da profissão:

Querida uma profissão mais voltada pras Ciências Humanas, mas precisava ser um curso noturno, porque eu sempre precisei trabalhar. (Entrevistada 7)

O professor como trabalhador pertencente às camadas médias era fato aceito quase como consenso até bem pouco tempo. As constantes perdas salariais e a indefinição do papel da educação pública vêm determinando o re-alocamento do professor dentro da sociedade de classes.

Apple⁸⁰ salienta que o professor não possui uma classe social definida porque partilha dos interesses tanto da burguesia quanto da classe operária e os profissionais podem pertencer tanto a uma como a outra classe. Enguita⁸¹ lembra a heterogeneidade da composição da categoria como um obstáculo para enquadrá-la numa situação de classes, afirmando com um "sim e não" à questão dos professores pertencerem à classe operária.

Análises recentes a respeito da questão das classes sociais dos professores como as encontradas em Mello⁸² e Pessanha⁸³, situam os professores, com ressalvas, nas classes médias dadas sua origem social, profissão e renda dos pais e maridos.

A origem das "camadas médias" no cenário brasileiro está ligada aos processos de industrialização, urbanização, ampliação dos serviços públicos e setores de trabalho não-manuais. Quando ocorre a grande crise do café nos anos de 1929-1930, acarretando a queda bastante acentuada do poder econômico das elites, o magistério primário

⁸⁰ Cf. APPLE, M. *op. cit.*

⁸¹ Cf. ENGUITA, M.F. *op. cit.*

⁸² Cf. MELLO, G. N. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Cortez, 1989.

consolidou-se como o tipo de trabalho mais apropriado para as mulheres dessa nova classe, a classe média urbana, mulheres que precisavam trabalhar para complementar o orçamento familiar. Dessa origem até os dias atuais o magistério das séries iniciais sofreu grandes desgastes: salarial, intelectual e social, que têm marcado profundamente o trabalho docente.

A questão das classes sociais às quais pertencem os professores demonstra-se muito mais complexa do que supor que, por sua origem social, estejam eles situados nas camadas médias da sociedade. Essa hipótese é reforçada se levarmos em conta que nas duas últimas décadas tem se acentuado bastante o fenômeno da “pauperização docente”.⁸³

É bem verdade que nessas duas últimas décadas foi deflagrada uma controvertida discussão em torno da melhoria da Educação Básica mundial, cujo marco inicial foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Foram elaborados e distribuídos diversos estudos e documentos realizados pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO, visando mudanças, melhorias e a universalização da Educação Básica, indiscutivelmente dentro da linha da globalização econômica ditada pelos países que formam o bloco hegemônico na economia mundial.

O que gostaríamos de salientar é que apesar de todas as declamações em favor de um ensino básico de qualidade para todos, o fenômeno da pauperização docente tem escapado (propositalmente) dos estudos e análises realizados e não figura entre os documentos e diretrizes que foram publicados.

Nos parece, portanto, bastante inadequado continuar situando o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental como um trabalhador das classes médias. Arriscamos a acreditar que devido à questão das constantes perdas salariais essa categoria encontra-se hoje, majoritariamente inserida nas camadas populares.

À título de ilustração, gostaríamos de incluir dados referentes a uma parte do estudo realizado por Paiva, Junqueira e Muls⁸⁴ sobre pauperização docente, onde são retratadas as perdas salariais dos docentes da Educação Básica.

Esse estudo foi realizado no município do Rio de Janeiro e tem como base os vencimentos de um professor dos primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, calculados a partir dos salários do mês de maio de 1996. Sobre esse valor foi efetuado um

⁸³ Cf. PESSANHA, E. C. *op. cit.*

⁸⁴ Cf. PAIVA, V.; JUNQUEIRA, C. e MULS, L. Prioridade ao Ensino Básico e pauperização docente. IN: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. no. 100. Mar., 1997. (págs. 109-119)

cálculo realizado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) que permitiu a conversão em reais dos salários dos anos anteriores ao governo Itamar Franco.

Quadro 5: Salários de professores dos primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro / RJ

Ano	Cálculo do DIEESE (em reais)	
	Menor salário	Maior salário
1979	1169,00	3332,96
1982	1103,93	2264,22
1985	957,52	3073,99
1988	699,65	2320,24
1991	503,86	1125,52
1992	390,21	844,32
1994	283,60	524,10
1996	384,56	536,21

Fonte: DIEESE. Cadernos de Pesquisa, no. 100, março de 1997.

De 1979 até 1996, passando pelo ano de 1994, onde pode ser observada a menor remuneração, as perdas salariais dos professores são bastante significativas. Um professor hoje ganha menos de 1/3 do que ganhava em 1979. Esses dados apenas ilustram o processo de desvalorização salarial sofrido pelos professores, sem nos esquecermos que esse processo caminha ao lado dos processos de desvalorização intelectual e social e desqualificação.

No que concerne à carreira, não há como não vê-la destruída. Os números mostram por que se fala em pauperização docente. A sociedade deixa clara sua percepção quando o motorista de táxi se recusa a cobrar da professora atrasada, quando essa não consegue abrir uma conta em banco ou quando não apenas os próprios professores impedem seus filhos de seguirem a profissão dos pais, mas operários também recusam-na para sua prole.⁸⁶

⁸⁵ Cf. PAIVA, V.; JUNQUEIRA, C. e MULS, L. *op. cit.*

⁸⁶ PAIVA, V.; JUNQUEIRA, C. e MULS, L. *op. cit.*, (pág. 115).

Manter-se nas camadas médias, mesmo que seja apenas no discurso, faz parte da representação dos professores sobre a profissão. Mesmo trabalhando dois períodos ou até mais, ou ainda trabalhando também em escolas particulares – cujos salários não são muito mais altos do que os salários da escola pública – o professor procura, de várias formas, inserir-se e ser visto como um trabalhador das classes medianas.

De acordo com Costa⁸⁷, o professor tem uma posição de classe ambivalente. Por seu salário aproxima-se da classe operária e por seu conhecimento específico, comportamento social e aspirações aproxima-se da classe média. O domínio desse conhecimento específico e uma relativa autonomia é o que mantém o trabalho docente afastado do trabalho operário. Entretanto, as condições econômicas e as políticas públicas no âmbito educacional pressionam os salários e a mobilidade social dos professores para baixo.

Nem todos estão aceitando essa “pressão para baixo” de forma resignada. O que se observa é que os professores cada vez mais vêm criticando e combatendo a injustiça social e a precariedade da escola pública, lutando por uma escola e uma educação de qualidade, mas ao mesmo tempo não conseguem abrir mão de sua condição de classe média.

(...)inegavelmente estão comprometidos/as no discurso e, muitas vezes, também na prática, com as lutas dos/as estudantes das classes populares, mas sua disposição é para lutar “por” eles/as, mas não “com” eles/as. Há uma nítida e indisfarçável diferença de classes distinguindo-os/as, e, nesse caso, parece que não é o fator econômico o que mais importa, mas sim o horizonte de tradição, distinção e saber no qual o trabalho docente se constitui como uma atividade de cunho intelectual, diferenciada de outras ocupações.⁸⁸

As diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe, intelectuais e etc., estão hierarquizadas socialmente, cristalizando desigualdades reais e aparentes. Muitas vezes os professores têm salários e condições de vida piores do que as de um operário de chão de fábrica, mas sua postura ideológica, cultural e política é a da classe média.

⁸⁷ Cf. COSTA, M. V. *op. cit.*

⁸⁸ COSTA, M. V. *op. cit.*, (pág. 219).



A diferença entre os comportamentos dos professores e os dos alunos e seus familiares – modo de se vestir, de falar, encarar a vida e até mesmo na higiene – é uma diferença construída em cima de uma postura que por sua vez foi construída em cima de uma cultura de classe média. A percepção dessas desigualdades não significa a compreensão do quadro por parte das professoras.

Quadro 6: Professores que marcaram a vida escolar dos entrevistados (por graus de escolaridade)

Professores	Número de citações
Professores do primário (1ª a 4ª séries)	2
Professores do Primeiro Grau (5ª a 8ª séries)	3
Professores do Segundo Grau	2
Professores das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério	7
Professores do curso de Pedagogia	2

Quadro 7: Aspectos que marcaram a lembrança dos professores citados:

Aspectos apontados	Número de citações
Conhecimento teórico	9
Seriedade/organização profissional	5
Severidade/intolerância com os alunos	4
Demonstração de amor pela profissão	3
Demonstração de carinho pelos alunos	2

É interessante notar que a grande maioria das professoras citaram os professores do curso de Magistério como os que mais marcaram suas vidas. Na maioria das respostas, o Magistério aparece como um “novo mundo”, viram e aprenderam coisas diferentes e significativas.

No magistério uma professora de Filosofia que me ensinou coisas que eu nunca antes havia escutado (...) e que até hoje eu uso na minha vida. (Entrevistada 8)

Eu adorava as aulas do Magistério, todas elas, sempre tinha novidade, coisas legais pra ler, pra fazer, debates, conversas. (Entrevistada 5)

Era um novo mundo, né? Coisas que a gente nunca tinha ouvido nem falar. Psicologia, Sociologia, Filosofia. Eu gostava muito das aulas de Filosofia. (Entrevistada 9)

Apenas uma das entrevistadas fez uma crítica ao curso do Magistério:

O Magistério é um curso que não te dá base pra trabalhar, nem na parte teórica e muito menos na prática. Eu penei muito nos três primeiros anos porque logo “de cara” eu peguei uma classe de alfabetização. (Entrevistada 6)

Quanto aos aspectos que fizeram com que determinados professores marcassem suas vidas, o conhecimento teórico é quase unânime. Há uma supervalorização do conhecimento teórico dos professores, junto com a capacidade de organização e seriedade no trabalho, características também bastante citadas.

Os professores todos do Magistério sempre eram pra mim pessoas de muita sabedoria, de muito conhecimento. (Entrevistada 10)

Aqui na Universidade os professores me surpreendem pela inteligência, a professora de Sociologia parece que sabe tudo, é uma enciclopédia. (Entrevistada 4)

Era uma professora tão organizada que você nem acredita, ela chegava ao ponto de copiar as provas dos alunos uma por uma porque achava que o mimeógrafo manchava muito e tirava a beleza da prova. (Entrevistada 2)

A professora de Didática do Magistério também me lembro muito. Uma pessoa muito competente, séria, dedicada. (Entrevistada 9)

De acordo com a teoria das Representações Sociais, uma das maneiras encontradas pelo entrevistado de colocar a si próprio (ou como gostaria de ser visto) é ressaltando as características que admira ou critica “no outro”.

Citando as características de seus professores as professoras entrevistadas colocam a si mesmas, pois certamente a prática pedagógica que realizam hoje está impregnada das

impressões que antigos e novos professores lhes causaram e vêm causando. O trabalho que realizam hoje é o resultado, também, dessas impressões deixadas pelos professores. Todo um *modus* a respeito de como deve ser um professor foi adquirido.

A professora Tereza era muito carinhosa, sempre sorridente e caprichosa. Sempre que preciso fazer um material eu me lembro das coisas que a professora Tereza fazia e que eram lindas.
(Entrevistada 10)

Quadro 8: Metodologias/Estratégias de ensino utilizadas no trabalho:

Metodologia/Estratégia	Número de citações
Construtivismo	5
Ecletismo	2
Pedagogia de Paulo Freire	2
Projetos/tema gerador	2
Tradicional	2
Aula-passeio	1
Pesquisas	1

A primeira constatação que podemos fazer a partir das respostas a essa questão é que as professoras não distinguem muito bem “método” e “estratégia” de ensino, pois respondem a questão citando tanto um como outro, às vezes ambos. Atribuem grande importância ao método, colocando a necessidade do professor conhecê-lo para que os alunos possam aprender. As professoras colocam também a necessidade de continuarem a estudar para poderem usar competentemente uma (ou várias) metodologias de ensino.

Trabalho dentro da postura construtivista, porque o aprendizado nessa postura é mais significativo “pra” criança e o trabalho inicial é sempre com o pensamento da criança, com as hipóteses que a criança tem de escrita, por exemplo. (Entrevistada 4)

Eu gosto muito da proposta do construtivismo.(...) É a única proposta de ensino que leva a criança “pra” descoberta das coisas, das informações, que leva a criança a pensar por si própria, quebrar a cabeça. (risos) (Entrevistada 5)

(...) agora estamos lendo um livrinho do Paulo Freire também que eu estou gostando bastante, até já fiz algumas coisas com as minhas crianças lá, que a teoria dele não se aplica só “pra” adultos não. (Entrevistada 1)

Eu gosto muito de trabalhar com projetos. Escolher um tema de estudo que geralmente é relacionado com as datas comemorativas do ano e trabalhar com aquele tema durante uma ou duas semanas em todas as áreas. (Entrevistada 8)

Tem o Komenius, que eu gostei muito da teoria dele, a gente usa muito na sala de aula e convencionou chamar de Tradicional, mas não adianta dizer que não usa. (Entrevistada 1)

Quando surgem novos paradigmas, como é o caso do Construtivismo, estes sempre vêm acompanhados de contradições, apologias e críticas. A comparação com o conhecimento prévio de outras metodologias é inevitável.

O conhecimento a respeito das teorias educacionais chega até os professores de forma filtrada e mesmo tendo passado pelo estudo das metodologias de ensino no curso de Magistério, na graduação e nos cursos de reciclagem e aperfeiçoamento periodicamente oferecidos pelas redes públicas, as teorias aparecem nos discursos condensadas com a experiência e daí resultam várias *hipóteses metodológicas*⁸⁹ não muito organizadas, que podem ser usadas nas diversas situações de ensino.

O que sobra de tudo isto não é, com certeza, um conhecimento profundo e sistematizado de uma ou várias metodologias e como trabalhar com elas. O que mais se sobressai é o Construtivismo, presente nas representações das professoras no que diz respeito ao “como” ensinar.

Podemos analisar essa situação de duas maneiras: como modismo e como tal, passageiro e superficial ou que as professoras realmente estão buscando alternativas pedagógicas, o que é nossa aposta. As representações sobre o “como” ensinar ensaiam propostas alternativas, como os projetos e temas geradores. Essa busca de alternativas não deixa de ser um tipo de trabalho que parte da idéia de construtivismo, ainda que o professor não tenha a clara consciência teórica disso.

⁸⁹ Grifo nosso.

É possível delinear uma tendência positiva em direção a uma prática pedagógica oposta à do livro didático, da cópia, da repetição e da memorização. Ainda que o paradigma construtivista não seja capaz de provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas cotidianas, pois requer um conhecimento refinado da teoria e dos aspectos lógicos da aprendizagem, o fato é que essa teoria, postura ou proposta, como chamam as professoras, têm surgido nos discursos e, no mínimo, as têm incomodado.

É evidente que simpatizar com esta ou aquela teoria de aprendizagem está muito distante de se trabalhar efetivamente com ela. No caso do construtivismo isso tanto mais é verdade dada a complexidade da teoria. Uma observação sistemática do trabalho em sala de aula das professoras entrevistadas nos permitiria observar se a resposta condiz com a realidade, no entanto, dados os limites e os objetivos desse trabalho não nos propusemos a fazê-lo.

Quadro 9: Dificuldades da profissão:

Dificuldades apontadas	Número de Citações
Falta de tempo para estudar/planejar as aulas	5
Falta de interesse/apoio dos pais dos alunos	3
Comportamento/disciplina dos alunos	2
Falta de apoio político	1
Dificuldades entre trabalho/vida pessoal	1
Falta de experiência	1
Baixos salários	1

Quanto às dificuldades que as professoras apontam encontrar na realização do trabalho, mais uma vez notamos a importância dada ao conhecimento, à parte teórica e técnica da profissão. Das 10 entrevistadas 5 (50%) queixaram-se da falta de tempo para estudar para preparação das aulas.

Essa queixa demonstra o “esquecimento” de que estão estudando educação ao estarem cursando a Pedagogia e que o conhecimento de que precisam está nas aulas que frequentam. As entrevistadas, de modo geral, dão pouca importância à graduação nesse sentido, apesar de atribuírem bastante importância ao conhecimento para a realização do trabalho docente. A dicotomia teoria x prática aparece explicitamente nessa situação.

Mesmo pra corrigir as coisas das crianças, os cadernos, as atividades eu ando sem tempo, mas no ano que vem, já que eu não vou estar mais na faculdade vou poder me dedicar mais ao planejamento. (Entrevistada 4)

O tempo é sempre muito curto pra tudo que a gente quer fazer. A parte burocrática da coisa que é corrigir cadernos, provas e fazer o planejamento semanal toma a parte do tempo que eu podia estar estudando, fazendo um material pra levar pra sala. (Entrevistada 5)

Nos finais de semana tenho de dar conta de um milhão de coisas. Planejamento, caderno de aluno, correção de provas, estudar pra prova da Faculdade, fazer os trabalhos. Não tenho tempo de me aprofundar nem nas coisas como eu gostaria, de estudar mais, entender os autores e as teorias pra depois usar na sala de aula. (Entrevistada 9)

O conhecimento de que falam é o conhecimento tanto das teorias de aprendizagem como o conhecimento dos conteúdos do currículo, os quais são reunidos sob a égide do “conhecimento técnico”.

Ainda falta pra maioria dos professores a competência que eu falei, essa competência da técnica, de saber dos conteúdos, de estratégia de ensino, conhecimento de novos métodos. (Entrevistada 3)

O segundo fator que constitui-se numa dificuldade para o trabalho é a falta de interesse dos pais pela educação dos filhos ou a falta de apoio destes ao trabalho da professora. Por trás dessa representação do desinteresse dos pais pela educação familiar e escolar dos filhos esconde-se, na realidade, o preconceito de classe, pois acreditam, já de antemão, que os pais não se empenham em ensinar os valores morais e sociais para seus filhos e que estes vêm para a escola necessitando tanto da educação social como da escolar.

O menino tem problema de aprendizagem, de comportamento, ou qualquer coisa e você cansa de mandar bilhete pras mães e uma ou outra que aparece pra conversar. (Entrevistada 2)

Não olham a tarefa, os cadernos vão pra casa voltam sujos, rasgados. Você vai brigar com o aluno? Nem pode uma coisa dessas, porque no fundo são os pais dele que não ajudam.
(Entrevistada 2)

Tem muitas crianças que têm dificuldade de aprendizagem que poderia ser resolvida se em casa a mãe pegasse ela de vez em quando pra fazer algumas atividades. Eu até mando folhas pra casa além da tarefa, mas eu vejo que quem faz é a criança sozinha.
(Entrevistada 8)

Também a questão da disciplina e do comportamento dos alunos é citado como fator que atrapalha o andamento do trabalho. As respostas que citam a questão da disciplina parte do mesmo pressuposto, falta de apoio da família de onde vem a criança e enfatizam as observações que fizemos em relação às diferenças culturais entre as professoras e os alunos e suas famílias. A representação da disciplina é a do silêncio, da atenção, do ambiente tranquilo na sala de aula que deve ser mantido pelo professor para que ele possa realizar seu trabalho.

Outra coisa que eu acho que me atrapalha no trabalho é a falta de disciplina dos alunos. Tem professor que não gosta de falar isso e nem de admitir que não consegue controlar sua sala, mas comigo tem dias que eu não consigo fazer as crianças “ficar” quietas e “prestar” atenção na aula e me sinto amarrada por não conseguir. Por mais que você se esforce em fazer as coisas tem dias que é impossível fazerem eles prestarem atenção na gente. (Entrevistada 10)

Hoje eu acho que uma das maiores dificuldades passa por essa questão do comportamento, sabe? Por mais que eu esteja muito bem preparada pra dar um conteúdo, se ninguém prestar atenção do que adiantou eu planejar e fazer mil e uma coisas?
(Entrevistada 2)

A questão da disciplina é bastante complexa: de fato, de que disciplina as professoras estão falando? Qual a relação da disciplina com a aprendizagem? Partindo-se do pressuposto de que aprender é memorizar, repetir e copiar, é claro que nada disso poderá ser conseguido se os alunos não estiverem prestando atenção no que a professora fala ou escreve, se estão dispersos, conversando ou brincando.

Se para o professor aprender é interagir e construir, as conversas, os jogos e os brinquedos serão bem-vindos. Manter a ordem, normatizar a conduta do aluno parece ser o ideal de disciplina presente nas representações das professoras. As expectativas em relação à disciplina revelam-se também ambíguas: ao mesmo tempo que o aluno deve respeitar a professora e os colegas, prestar atenção na aula e manter-se quieto deve ser participativo, demonstrar interesse, envolver-se nas atividades.

Quadro 10: Realizações da profissão:

Realizações	Número de citações
Ver o crescimento intelectual dos alunos	8
Demonstrações de carinho vindas dos alunos	5
Participação dos alunos na aula	1
Sentir a importância social da profissão	1
Receber elogios dos pais dos alunos	1

Um dos motivos que deixam as professoras realizadas com a profissão e que foi citado quase que com unanimidade é a questão do desenvolvimento intelectual/cognitivo dos alunos, ou a aquisição de conhecimentos, ou ainda a aprendizagem. O principal objetivo (e objeto) do trabalho docente é fazer com que a aprendizagem aconteça.

Explicar um conteúdo “pro” aluno e perceber pelos olhinhos, pelas perguntas que ele está entendendo aquilo, está gostando. Vibra quando acerta um exercício. (Entrevistada 2)

É muito gratificante perceber que elas “tão” aprendendo alguma coisa, que “tão” interessadas no que você “tá” falando, que descobriram alguma coisa que não haviam aprendido ainda. (Entrevistada 4)

Os olhinhos sinceros no final do dia, de cada criança ter ampliado um pouco seus conhecimentos e saber que estou colaborando nisso. Acho o máximo quando eles acertam um exercício, uma continha e vibram. (Entrevistada 3)

Quando estou explicando uma coisa e eles ficam erguendo os dedinhos e querendo falar toda hora, dar idéias, contar casos que aconteceram com eles ou com alguém que eles conhecem é muito legal. (risos) Que toquei ali naquela cabecinha e fiz ela aprender alguma coisa nova e boa. (Entrevistada 5)

É ver os “bichinhos” crescendo, se desenvolvendo. Ver alunos que eu fui a primeira professora hoje uns rapazes e moças, na sétima, oitava série que ainda lembram da gente e chamam de professora. Quando começa o ano eles vêm todos tímidos, sem jeito, alguns bem danados. (risos) Ai vão passando os meses e eles começam a responder ao meu trabalho, vão aprendendo, participando, tomando amor pela gente. (Entrevistada 8)

O segundo motivo de realização mais citado é a demonstração de carinho por parte dos alunos. As representações que o professor possui do trabalho docente fundamentam-se nesses dois aspectos, basicamente, o técnico e o afetivo. O técnico se sobrepõe ao afetivo pelo maior número de referências, independente do questionamento que foi feito, mas o aspecto afetivo do trabalho docente é bastante presente nas representações feitas pelas professoras.

Quando a gente pede pra fazer fila pra entrar pra dentro da sala de aula e os alunos do ano passado vêm tudo correndo pra beijar e abraçar a gente, pedindo pra estudar com a gente de novo. (Entrevistada 2)



E no sentido emocional, “puxa vida”, é muito graficante o jeito como as crianças amam a gente. É sem querer nada em troca mesmo, elas te dão um amor que é enorme e não te pedem nada em troca desse amor, só um pouco de carinho e de atenção, porque eu vejo nas nossas crianças de hoje uma falta muito grande de carinho mesmo, de contato físico, de beijo, de abraço. (Entrevistada 4)

Gosto de me sentir querida pelas crianças e quando uma delas está triste e com problemas, apanhou em casa, fico triste e preocupada também. Procuro ajudar meus alunos não só no fato de ensinar eles, mas também quando vejo que estão precisando de um carinho, de um conselho. O professor às vezes é um pouco psicólogo e mãe também. (risos) (Entrevistada 9)

Quadro 11: O que é o trabalho docente

Respostas	Citações
Educar para a vida	5
Selecionar, organizar e transmitir conhecimentos	4
Formar cidadãos	3
Despertar no aluno a vontade de aprender	2
Importante para a sociedade	2
Competência	1
Papel de pai/mãe do aluno	1
Trabalho intelectual	1

A resposta citada por 50% das entrevistadas (5) demonstra que o professor sente-se responsável pela educação integral do aluno porque os pais deste já não realizam mais a educação familiar. Para elas essa educação familiar seria a preparação da criança para o mundo social fora do núcleo familiar e numa primeira instância esse mundo social é a escola.

Nosso trabalho é bastante delimitado para pontuarmos as diversas questões históricas, políticas e econômicas que contribuíram para o aumento da pobreza, da exclusão social e

educacional no país. Entretanto, podemos observar sem nos determos muito, que no decorrer das duas últimas décadas a situação precária das camadas populares brasileiras acentuou-se ainda mais.

As necessidades dessa maioria definem-se atualmente pela falta das mais elementares condições para o desenvolvimento humano. A educação escolar, historicamente, passou de necessidade a direito pelo qual as camadas populares sempre lutaram. No entanto, o quadro social atual vem demonstrando que novamente a educação escolar define-se pelo crivo da necessidade. Muito poucos têm definido qual é a educação necessária ou pela qual se luta: Técnica? Científica? Moral? Integral?

O alargamento dessas necessidades e o aumento da população carente acabaram por atribuir à escola um número cada vez maior de funções. As necessidades das crianças às quais os professores têm que responder crescem e se modificam em número e velocidade muito maior do que o tempo disponível que os professores possuem para prepararem-se para elas. As exigências sociais em relação à educação escolar crescem e aos professores cabe lidar com essas questões e com o ensino ao mesmo tempo. Essa situação deixa a educação escolar, a escola e o professor sem uma clara definição de suas funções.

A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e acção dos professores.⁹⁰

Não tendo uma função definida e tendo que responder pelas pressões e expectativas das famílias e da sociedade em geral, a escola e os professores acabam respondendo por algo muito maior do que sua real função. A representação das professoras, em nossa pesquisa, de que o trabalho docente é a “formação integral do aluno” deixa isso bem claro. Mas o que é formar integralmente um aluno? Como pode o professor nas quatro ou cinco horas diárias que passa com seus alunos educá-lo integralmente? Que recursos seriam necessários para tanto? Que valores sociais e financeiros podemos atribuir ao trabalho do professor se partimos de um conceito de trabalho docente tão amplo como este?

⁹⁰ SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Portugal : Porto, 1995. (pág. 67)

Todo um contexto condicionado por demandas econômicas e sociais e mais o excesso de burocracia que emperra todo e qualquer serviço público, fazem da profissão docente dos segmentos iniciais do Ensino Fundamental um trabalho assalariado cuja identidade indefinida leva seus profissionais a responsabilizarem-se pela educação integral dos alunos que lhes compete ensinar. Os equívocos que envolvem essas representações são bastante graves: teoria x prática, formação inicial x formação continuada, remuneração real x remuneração ideal, papel da escola e do professor.

Não é só levar o conhecimento, têm outras coisas que envolvem além da aula, entende? É instruir a criança pra vida não só ali em termos de alfabetização, mas é sim instruir mesmo, levar essa criança a ter uma vida digna, sei lá, ser crítica, ser educada, estudiosa, ter outros sonhos, outras vontades. (Entrevistada 1)

Eu acho que o maior desafio do professor é contribuir na formação integral da criança. (...) O trabalho do professor não é formar um aluno, é formar uma pessoa. Os alunos estão muito pobres de valores morais e esperança no futuro. (Entrevistada 5)

O trabalho do professor é formar totalmente uma pessoa. Cada ano que passa você entra na vida de uma criança e seu jeito, suas idéias ficam naquela criança. (Entrevistada 8)

O ensino, vale dizer, a prática pedagógica, aparece depois da educação integral tendo hipervalorizada sua dimensão técnica. O ensino não aparece enquanto processo dinâmico da relação professor-aluno-conhecimento, mas como um componente desse processo de educação integral, não sendo visto como a função primordial da escola e do trabalho do professor.

Pra mim o professor é tipo um bibliotecário, sabe aquela pessoa que seleciona e organiza as coisas nas estantes? (risos) Ele organiza o conhecimento que precisa ser repassado pro aluno, vai selecionando os conteúdos que são importantes. (Entrevistada 6)

Deveria ser eu acho transmitir conhecimentos levando o aluno a aprender novos conhecimentos. (Entrevistada 2)

O professor tem que ser uma pessoa muito capaz de ensinar, tem que conhecer bem as matérias, tem que saber de técnicas de ensino pra estar sempre motivando pra aprender, saber como ensinar, saber passar aqueles conhecimentos “pros” alunos. (Entrevistada 3)

Também a questão da formação de cidadãos está presente no discurso do professor sobre o trabalho docente. Embora no significado de cidadania esteja contida a idéia de formação integral do ser humano – mas não como responsabilidade apenas da escola - para as professoras educação integral e cidadania possuem o mesmo significado.

Pra mim é formar o futuro, educar cidadãos, pessoas que vão ser o futuro do país. (Entrevistada 3)

O povo reflete no social o tipo de educação que tem. Um povo educado é um povo mais feliz. O professor é a pessoa que vai dar educação pras pessoas. (Entrevistada 9)

Os outros aspectos citados “despertar no aluno a vontade de aprender”, “importante para a sociedade”, “competência”, “papel de pai/mãe do aluno” não deixam de ser respostas complementares às acima descritas, sobressaindo-se o mesmo pano de fundo: responsabilidade pela formação integral do aluno. A única resposta que reflete um pensamento diferente da maioria é a que considera o trabalho docente um “trabalho intelectual”.

Pra mim o trabalho do professor é um trabalho de pensamento, onde você precisa usar seu conhecimento, sua cabeça, precisa estudar muito pra realizar. É um trabalho intelectual. Tem profissões que precisam de muito estudo pra serem realizadas e o trabalho do professor é uma dessas. Tem que estudar os conteúdos e também as metodologias. (Entrevistada 10)

Colocamos também uma questão sobre o papel da escola e dos professores de uma maneira geral, partindo do princípio da teoria das Representações Sociais que situa toda representação em seu contexto. É importante verificar se as representações sobre o trabalho docente são correspondentes com a visão da escola que as professoras possuem.

O cotidiano da escola encontra-se entrelaçado com outros momentos sociais, pois ao ingressar no seu momento de trabalho, o sujeito não se despe totalmente das outras relações que constituem sua realidade, daí a necessidade de que sejam conhecidas também as representações sobre a escola, enquanto local da prática e da convivência com as outras professoras, os alunos e suas famílias.

Quadro 12: Papel da escola

Respostas	Número de citações
Local de educação integral do aluno	3
Instituição importante para a sociedade	2
Substituir a família	2
Local de atendimento social	1
Competir com os outros meios de ensino	1
Buscar a melhoria da qualidade da educação	1
Local de convivência social e descoberta	1

À primeira vista, as professoras não percebem a escola como seu local de trabalho. A percepção do local de trabalho é um importante elemento que ajuda a definir como é realizada uma atividade. As representações indicam que as professoras percebem a escola como um espaço múltiplo, mas um espaço dos outros: dos alunos e da comunidade. Em nenhum momento a escola foi colocada como espaço, local ou ambiente de trabalho do professor.

A escola hoje é responsável pela educação integral das crianças. Lugar onde a criança tem uma formação integral. (Entrevistada 6)

(...) não aprendem em casa que tem que saber viver em sociedade. Quem acaba tendo que colocar esse conhecimento de vida e de mundo pro aluno é a escola. (Entrevistada 3)

A escola perdeu seu lugar de ensino pra se preocupar com coisas que as famílias dos alunos deveriam resolver. (Entrevistada 7)

Acabou se tornando um lugar onde as crianças vão pra ter atendimento social: dentista, médico, merenda. (Entrevistada 5)

O comportamento de um indivíduo em situação de trabalho refere-se também ao “clima institucional”⁹¹ do local. A natureza e os objetivos de uma instituição vão refletir-se nos comportamentos do grupo e também nos comportamentos individuais. A percepção que um sujeito possui de seu ambiente de trabalho também ajuda a determinar suas atitudes, expectativas e investimentos na carreira.

O clima de uma organização escolar possui uma série de características relativamente permanentes, que incidem de maneira bastante significativa no trabalho docente. Cada escola possui uma “personalidade”, um clima particular que resulta dos comportamentos, políticas e relações de seus membros. Esse clima é sempre uma referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos vão responder às solicitações do meio ambiente de acordo com sua percepção desse meio.

⁹¹ Cf. BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. IN: NÓVOA, A. (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. (págs. 121-138)

*O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, de departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima pode ser um fator de desenvolvimento ou não.*⁹²

Segundo Brunet, as dimensões da instituição escolar que necessitam de transformação estrutural são: a autonomia individual, ou seja, mais independência dos indivíduos e menos rigidez das normas institucionais; o grau dos objetivos impostos pelo trabalho, devendo haver consenso entre os objetivos comunicados pela direção/coordenação da escola e as possibilidades do professor e dos alunos; o tipo de recompensa pelo trabalho realizado, como melhoria nos aspectos salariais e possibilidades de promoção e por fim, consideração e apoio, que referem-se ao estímulo e ao apoio que devem ser prestados aos professores. O autor salienta ainda, que o estabelecimento de um clima de trabalho positivo na escola pode ser construído, podendo ser desenvolvido como uma atividade a ser realizada enquanto parte do projeto político-pedagógico da escola.

No roteiro da entrevista semi-estruturada colocamos a questão a respeito do papel do professor em geral para atender ao mesmo tempo um princípio da teoria das Representações Sociais e das estratégias da entrevista semi-estruturada, que consiste em levar o sujeito a falar sobre “o outro” dentro do mesmo contexto⁹³. Ao falar sobre o outro o indivíduo está, na realidade, revelando a si mesmo e as próprias representações, podendo inclusive revelar-se mais profundamente, pois está protegido pelo manto “do outro”.

Quanto às respostas sobre a questão do papel do professor em geral, há a correlação com a representação sobre o trabalho docente, ou seja, a educação integral do aluno. Realmente podemos dizer que essa representação constitui-se no núcleo central das representações sociais desse grupo sobre o trabalho docente.

⁹² BRUNET, L. *op. cit.*, (pág. 128).

⁹³ Cf. MOSCOVICI, S., *op. cit.* e MUCHIELLI, R., *op. cit.*



Mesmo as representações que colocam a necessidade da revisão do papel do educador insistem que a mudança deve partir dos próprios professores. A representação que cita o comodismo dos docentes como um fator que dificulta a melhoria da educação escolar na verdade individualiza a questão educacional. Para melhorar a educação bastaria que o professor tivesse empenho em estudar para conquistar a competência e assim transformar a prática pedagógica.

Quadro 13: Papel do professor

Respostas	Número de citações
Responsável pela educação integral do aluno	3
Sair do comodismo	2
Buscar competência/aperfeiçoar-se na profissão	2
Preparar-se para o futuro	1
Trabalhar em conjunto com outros professores	1
É pai/mãe do aluno	1

O professor vai colocando o que o aluno precisa aprender para ser uma pessoa que vive em sociedade. (Entrevistada 7)

(...) a primeira coisa que precisa mudar é a cabeça dos professores, que estão muito acomodados. (Entrevistada 8)

O professor tem que se preparar para a educação do futuro, tem que saber lidar com as novas tecnologias. (Entrevistada 10)

Um professor sozinho é impotente pra fazer alguma coisa. Em conjunto com os outros colegas a gente pode fazer muita coisa boa. (Entrevistada 7)

O professor tem que colocar o conhecimento de vida, de viver em sociedade (...) Isso é um problema que vem da casa deles (...) O verdadeiro motivo do trabalho do professor que é ensinar fica em segundo plano. (Entrevistada 6)

Offe⁹⁴ chama de “funções substitutivas” as funções que os outros setores da sociedade (família, igreja, comunidade, governo) atribuem à escola. Na medida em que avançam as transformações nas relações de trabalho e os conflitos se acentuam, algumas instituições sociais deixam de cumprir determinadas funções e passam a atribuí-las à escola e aos professores. Espera-se da escola e dos professores que consigam obter sucesso onde os pais, as instituições religiosas e o próprio governo falharam.

O atendimento às necessidades que emergem na sociedade implicam em novos papéis assumidos pelos professores e pela escola, que vão desde os cuidados com a alimentação e saúde dos alunos até ações mais amplas, envolvendo as comunidades, como no caso da violência, racismo e prevenção contra as drogas e doenças sexualmente transmissíveis.

As funções substitutivas exigem que o professor se adapte a elas e assuma responsabilidades bem mais amplas tanto intelectualmente, adquirindo novas habilidades para trabalhar com essas questões, quanto psicologicamente, pois muitas vezes essas questões suscitam discordância entre professores, alunos e seus familiares. Para lidar com esses problemas os professores vêm sendo qualificados nesse sentido e desqualificados profissionalmente.

Não significa que a escola deve se negar à prestar ajuda e contas à sociedade, mas em buscar um certo equilíbrio nessa relação. Atribuir à escola e ao professor tantas responsabilidades certamente acarreta na queda de qualidade do pedagógico e as demandas sociais nunca serão devidamente discutidas e resolvidas.

Da mesma forma, trazer essas questões para os cursos de formação seria assumir de vez a idéia de “educação integral” presente nos depoimentos das professoras e que se constitui no núcleo central de suas representações sociais. Essa “educação integral”, apesar do grande impacto que vem causando, por enquanto é implícita e passa pelo processo de conscientização, mas no momento em que a graduação assumi-la como parte da formação dos professores, se fará explícita e normatizada livrando de vez famílias, comunidades e órgãos públicos de grande parte da responsabilidade sobre as crianças e jovens.

⁹⁴ OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. IN: *Educação e Sociedade*, no. 35. São Paulo, abril de 1990. (09-59)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Temos bastante claro que nosso trabalho não esgota as análises e interpretações que o objeto com o qual trabalhamos pode suscitar. As pesquisas que pretendem discutir a formação de educadores privilegiando as questões que dizem respeito à subjetividade e ao cotidiano estão apenas iniciando, longo é o processo da conquista de tradição científica.

A produção acadêmica brasileira nesta área, através das leituras realizadas, mostram o quanto essa temática vem se destacando, por sua consistência teórica, aliada a uma pesquisa de campo não menos consistente, em vários pontos do país. Existe um longo caminho a percorrer, mas o pouco que existe foi muito bem feito.

O pensamento educacional tradicional não é algo que se transforme rapidamente, mesmo que todos os esforços dos investigadores se concentrem nisso. Quanto às mudanças significativas que vêm ocorrendo na educação brasileira nos últimos anos, tanto política como teoricamente, os resultados da nossa pesquisa mostram que tais fenômenos levam um tempo considerável para produzirem efeito na instância onde se fazem mais necessárias: o trabalho do professor no cotidiano do ensino, seja aceitando ou resistindo à essas mudanças.

O excesso de discursos políticos e institucionais tem esvaziado e vulgarizado conceitos que dizem respeito ao trabalho educacional, produzindo idéias que não passam de mitos que povoam o imaginário do professor. Esses mitos surgem de conceitos que têm origem teórica mas não são corretamente apropriados como conhecimento científico, político ou social. É o caso da “educação integral do aluno, do “construtivismo”, da “responsabilidade”, da “competência”, da “falta de valores das famílias”, da “falta de disciplina dos alunos”, etc.

As representações que identificamos estão plenas desses mitos, que nas palavras de Fernando Pessoa “são um nada que podem significar tudo, ou um tudo que é nada”. Esses mitos vêm empobrecendo a prática educativa e impedindo que seus sujeitos imediatos realizem uma reflexão sobre ela.

A própria “reflexão” vem se constituindo num dos mais banalizados conceitos do discurso educacional. Refletir sobre a prática não se limita a pensar sobre ela. Na Educação criou-se o mito de que a reflexão resolve tudo. “Aprender a aprender” talvez seja a melhor ilustração para esse equívoco.

A reflexão significa um caminho para a práxis, para a superação, sem que se perca o que já foi construído até então, pois não há que se falar em práxis negando-se o conhecimento da experiência, que é o material concreto da reflexão.

O “saber da experiência”⁹⁵ não é a prática explicando a si mesma, mas a cultura docente em ação. O conceito de trabalho docente precisa ser repensado por seus atores a partir das relações que existem entre a identidade do professor, os alunos com os quais trabalha, com o clima institucional da escola, com o sistema educacional que o regulamenta e com o modo de produção no qual se insere.

A complexidade da ação educativa – currículo, conteúdos, metodologia, experiência profissional e cultura – necessariamente a torna uma prática social reflexiva, onde interagem ampla e constantemente o mundo sistêmico e o mundo vivido. O trabalho docente não é único nem estagnado, é complexo, múltiplo e dinâmico.

É nessa multiplicidade de ações e reflexões sobre a teoria e a prática que desenvolve-se a identidade profissional do professor. Não é impossível, muito menos incoerente, sugerir que os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, tragam tais questões para a si.

É necessário que sejam criados espaços para a discussão do desenvolvimento profissional e da valorização do trabalho docente sem que se percam as questões que dizem respeito ao chão da sala de aula, integrando em processos organizados experiência, análise de práticas e teorias na construção de um conhecimento profissional, de um saber docente. Isso é possível na medida em que as práticas forem introduzidas numa pesquisa científica conduzida pelos próprios professores, levando-os a construir uma epistemologia do saber docente.

Os cursos de formação de professores em nível de graduação têm um papel fundamental na construção dessa epistemologia, estabelecendo parcerias com as escolas e seus professores em formação para que sejam desenvolvidas pesquisas sérias pelos acadêmicos, promovendo a circulação e a apropriação de idéias e teorias que possam contribuir com o trabalho nas escolas.

A substituição da lógica de uma formação que começa e termina pela idéia de desenvolvimento profissional, englobando auto-reflexão, estudos localizados e a criação de um clima institucional positivo deve tomar consistência dentro dos cursos de formação.

⁹⁵ THERRIAN, J. *Saber e trabalho docente*. Conferência proferida no I Encontro Ibero-americano de formação de professores. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 18 de abril de 2000.



Estudos como o que ora apresentamos nesta pesquisa poderão constituir-se, futuramente, no tipo de trabalho a ser realizado pelos professores em suas escolas. Esperamos ter contribuído para que essa possibilidade esteja presente nas discussões dos cursos de formação de educadores.



BIBLIOGRAFIA:

- ALEVATO, H. Qualidade - um mito pós-moderno. IN: TEVES, N. e RANGEL, M. *Re-presentation Social e Educação*. Campinas, SP : Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). (79-114)
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado* – Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3^a ed. Rio de Janeiro : Graal, 1987.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. IN: SADER, E. e GENTILI, P.(orgs.) *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 5^a. ed. Campinas, SP : Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, M. L. *História da Educação*. São Paulo : Moderna, 1989
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1977.
- BAUDELOT, C. e STABLET, R. *La escuela capitalista*. México : Siglo Veintiuno, 1986.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 3^a. ed. Petrópolis : Vozes, 1976.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução* – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo : Francisco Alves, 1975.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1988.



BOUDON, R. e BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de Sociologia*. Trad. Maria L. G. Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo : Ática, 1993.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3^a. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, RS : Sulina, 1995.

COSTA, W. A. e ALMEIDA, A. M. O. A construção social do conceito de bom professor. IN: LIMA, S. M. (org.) *Busca e movimento - Formação do professor e exigências educacionais contemporâneas*. Rondonópolis, MT : Núcleo de Pesquisa em Educação, Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Campus da Universidade de Rondonópolis, UFMT, 1998.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigostki*. São Paulo : Cortez, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 55)

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. IN: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 7^a. ed. Petrópolis : Vozes, 1999. (p.93-110)

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 8^a. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2^a. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

_____. Educação e formação humana : ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 7^a. ed. Petrópolis : Vozes, 1999. (p.31-92)

- _____. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 4^a ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- GENTILI, P. (org) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em educação*. 3^a. ed. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GIANOTTI, J. A. *Durkheim*. Coleção "Os Pensadores". São Paulo : Abril Cultural, 1978.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1985.
- GORZ, A. (org.) *Crítica da divisão do trabalho*. 3^a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5^a ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.
- GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em representações sociais*. 4^a. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3^a. ed. Barcelona : Península, 1991.
- _____. *Cotidiano e História*. 4^a. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1970.
- HOLZ, H.; KO, L. e ABEN, W. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, (1988)
- IBAÑEZ, G. T. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona : Sendai, 1988.
- KHUN, T. S. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo : Perspectiva, 1994.
- KRUPPA, S. M. P. *Sociologia da Educação*. São Paulo : Cortez, 1994.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Rio de Janeiro : Ática, 1991.



- _____. *Lógica formal e lógica dialética*. São Paulo : Civilização Brasileira, 1995.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo : Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo : Cortez, 1989.
- MARX, K. *O capital. Crítica da economia política*. 10ª. ed. São Paulo : Difel, 1965.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milênio*. 6ª. ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- _____. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Cortez, 1989.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP : Papirus, 1997.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- MUCHIELLI, R. *A entrevista não-diretiva*. 2ª. Ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.
- NETTO, J. P. e CARVALHO, M. C. B. *Cotidiano : conhecimento e crítica*. 4ª. ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. IN: *Educação e Sociedade*, no. 35. São Paulo, abril de 1990. (págs. 09-59).
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Cortez/Ed. da Unicamp, 1988.



PAIVA, V., JUNQUEIRA, C. e MULS, L. Prioridade ao Ensino Básico e Pauperização Docente. IN: *Cadernos de Pesquisa*. N. 100. (p. 109-119) São Paulo, mar. 1997.

PENIN, S. *Cotidiano e escola. A obra em construção*. 2^a. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo : Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época; v. 34)

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. São Paulo : Papyrus, 1994. (Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico).

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 14^a. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro : Eduerj, 1998.

_____. *Núcleo central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Portugal : Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*. 6^a. ed. Campinas : Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S. S. (orgs.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3^a. ed. São Paulo : Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

SCHINITMAN, D. F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

SILVA, M. A. P. D. *As Representações Sociais e as dimensões éticas*. Taubaté,



SP : Cabral Universitária, 1998.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 7ª. ed. Petrópolis : Vozes, 1999 (9-30)

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed. Lisboa : Moraes, 1981.

SPINK, M. J. P. (Org.) *O conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo : Brasiliense, 1995.

TEVES, N. e RANGEL, M. (orgs.) *Representação social e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

TEVES, N. (org.) *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro : Gryphus, 1992.

THERRIAN, J. *Saber e trabalho docente*. Conferência proferida no I Encontro Ibero-Americano de Formação de Professores. Universidade Federal de Santa Maria (RS), Santa Maria, 18 de abril de 2000.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo : Polis, 1980.

TIRAMONTI, G. O cenário político educacional dos anos 90: a nova fragmentação. IN: *Cadernos de Pesquisa*. n. 100 (p. 79-91). São Paulo, mar. 1997.

VALA, J. e MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

WENZEL, R. L. *Professor: agente da educação?* São Paulo : Papyrus, 1994.



ANEXOS

Modelo do Tri-teste:

ENTREVISTADO (A): _____ LOCAL: _____ DATA: ____/____/____

FASE I: (Escolher 16 características)

O TRABALHO DOCENTE É

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELLECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE II: (Das 16 anteriores, escolher 8)

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELLECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE III: (Das 8 anteriores, escolher 4)

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELLECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE IV: (Das 4 anteriores, escolher 2)

- | | | | |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| () PRESTIGIADO | () DESPRESTIGIADO | () DIFÍCIL | () ALEGRE |
| () TRISTE | () POLÍTICO | () INTELLECTUAL | () TEÓRICO |
| () PRAZEIROSO | () DISCIPLINA | () BUROCRÁTICO | () PRÁTICO |
| () SUSTENTO | () CANSATIVO | () OBJETIVO | () CHATO |
| () IDEALISTA | () DOAÇÃO | () COMPETÊNCIA | () CRÍTICO |
| () BEM REMUNERADO | () AMOR | () DEDICAÇÃO | () CRIATIVO |
| () REFLEXIVO | () TRANQUILO | () EXPERIÊNCIA | |
| () TÉCNICO | () COMPETITIVO | () SOLIDARIEDADE | |
| () RESPONSABILIDADE | () MAL REMUNERADO | | |

FASE V: _____ (Anotar a palavra-resposta)

Roteiro da entrevista semi-estruturada:

- Porque da escolha da profissão
- Professores inesquecíveis
- Autores preferidos
- Dificuldades e facilidades da profissão
- Opções teóricas
- O que é o trabalho docente?
- Avaliação do trabalho do professor e do papel da escola (geral)



Transcrição das entrevistas:

ENTREVISTA No. 1

Pesquisador: Por que você escolheu a profissão de professora? O que te levou a escolher essa carreira?

Entrevistada 1: Porque eu sempre gostei de criança, me identifico muito com as crianças e gosto delas. (pausa) E na verdade eu tive uma professora que me influenciou bastante. A gente conversava muito porque a gente era bastante amiga e um dia numa conversa ela falou bem assim: “Ah, você tem jeito pra ser professora, você gosta tanto de criança.” Sei lá, foi o que me influenciou, meus pais também me influenciaram bastante também. Minha mãe me influenciou bastante, ela acha lindo ser professora, ela é costureira, mas ela sempre diz que queria ser professora porque ela acha lindo demais.

P: Então você teve na sua vida escolar pessoas, professores que influenciaram e incentivaram sua decisão de se tornar professora? Essa professora que você citou foi a que mais te marcou? Ou tiveram outros professores?

E1: Ah. (pausa) Essa professora foi minha professora na Segunda série e depois foi de português na oitava série. Tinha sempre conversas sobre o curso que a gente ia escolher no segundo grau. Ela era super legal, conversava muito com a gente e falava sempre que eu tinha jeitinho de professora, que lembrava de mim quando eu era pequena na Segunda série, né. Têm vários professores que eu me espelho porque gosto. Essa que eu falei e tem também outros. Minha professora de Didática no Magistério, alguns professores daqui da universidade também. Os professores bons parece que puxa a gente, né. Estão passando uma matéria, uma teoria. Fazem a gente gostar, gostar de ouvir aquilo, aquela teoria, os autores.

P: Você se identifica com alguma teoria de aprendizagem? Com quais autores você se identifica?



E1: (pausa – demora para responder – riso) Eu sabia que você ia perguntar sobre teorias. (riso). Mas tem o Komenius, que eu gostei muito da teoria dele, a gente usa muito na sala de aula, não adianta dizer que não usa. E agora estamos lendo um livrinho do Paulo Freire também que eu estou gostando bastante, até já fiz algumas coisas com as minhas crianças lá, que a teoria dele não se aplica só para adultos não. Roda de conversa, debates. Estou usando algumas coisas assim. E tem o construtivismo, né. (riso) Piaget, muita psicologia. Eu trabalho no ciclo que agora é muito diferente do que era antes primeira e Segunda série. É bem diferente então eu estou usando muita coisa dessa teoria também.

P: Você falou sobre seu trabalho com as crianças num sentido pedagógico, certo? Para você o que é o trabalho docente? Como você vê seu trabalho?

E1: O trabalho de um professor? (pausa longa) Nossa é difícil responder essa pergunta, né. (pausa longa) Acho que não é só levar o conhecimento para a criança, mas sim... (pausa longa) Ai, uma palavra. Assim, não é só levar o conhecimento, tem outras coisas que envolvem além da aula, entende? É instruir a criança para a vida não só ali em termos de alfabetização, mas é sim instruir mesmo, levar essa criança a ter uma vida digna, sei lá, ser crítica, sabe. (pausa) Ser educada, ser estudiosa, ter outros sonhos, outras vontades. Ai, acho que é isso. O trabalho do professor é muito importante para a sociedade, mexe com a vida daquelas crianças. Você viu no meu caso uma professora influenciou uma decisão que foi pra vida toda. O professor é a pessoa que mostra como a vida é pros seus alunos.

P: Como você vê o papel da escola e o trabalho dos professores de uma maneira geral?

E1: Eu acho que a escola, apesar de tanto estar sendo criticada por todo mundo ainda é alguma coisa de muito importante pra sociedade. Se com essa escola que a gente tem aí hoje está ruim, imagina sem escola nenhuma. É claro que muita coisa tem que mudar, eu acho. Mas a primeira coisa que eu acho que deveria mudar era a cabeça dos próprios professores. Por exemplo lá na escola onde eu trabalho, muitas colegas de trabalho ainda estão naquele sistema de cartilha, de sílaba, de um sentadinho atrás do outro, sabe como é que é, né? Então ficam reclamando dos alunos, dos pais dos alunos, da coordenação, da direção, da rede. E nunca olham pra elas mesmas. Não que eu seja a professora perfeita, mas acho que pelo menos eu estou tentando, entende? Se não mudar primeiro as cabeças

que estão ensinando, como é que podem querer mudar as cabecinhas que estão sendo ensinadas por elas? É isso que eu penso, nada muda se a gente não mudar primeiro. Alguém precisa dar o primeiro passo. Não adianta ficar esperando que o governo ou os coitados dos alunos saiam na frente. Quem tem que dar esse primeiro passo é o próprio professor.

ENTREVISTA No. 2:

Pesquisador: Por que você escolheu a profissão de professora?

Entrevistada 2: Porque desde criança eu acalentava esse sonho de ser professora e de passar um pouco do que eu sei para as crianças e poder receber o carinho e a admiração dos alunos como eu via quando eu era aluna. Adorava minhas professoras, achava tudo lindo nelas. (risos).

P: Que professores marcaram sua vida? Poderia falar sobre isso?

E2: (pausa) Olha, eu acho que foi a professora de português e inglês da sétima e oitava série. Ela demonstrava tanta paixão pela profissão, era tão calma, tão meiga, tão organizada que você nem acredita, ela chegava ao ponto de copiar as provas dos alunos uma por uma porque achava que o mimeógrafo manchava muito e tirava a beleza da prova. Pode? Copiava uma por uma, com uma letra tão linda que dava até dó da gente escrever nas folhas. (risos) Mas naquele tempo tinha tanta dificuldade pra ser uma professora e era tão mais gratificante do que hoje.

P: Por que você acha isso? Que dificuldades você encontra pra realizar seu trabalho?

E2: Primeiro porque no tempo que eu era aluna a gente tinha uma admiração e um respeito verdadeiro pelas professoras. Elas não tinham motivos pra ficar dando bronca em aluno porque os alunos respeitavam demais a professora e também os colegas. Hoje acho que uma das maiores dificuldades passa por essa questão do comportamento dos alunos, sabe? Por mais que eu esteja muito bem preparada pra dar um conteúdo, se ninguém prestar atenção do que adiantou eu planejar tudo e fazer mil e uma coisas? Também a falta de

interesse da família do aluno é uma coisa que prejudica o trabalho da gente. O menino tem problema de aprendizagem, de comportamento, ou qualquer coisa e você cansa de mandar bilhete pras mães e uma ou outra que aparece pra conversar. Não olham a tarefa, os cadernos se vão pra casa voltam sujos, rasgados. Você vai brigar com o aluno? Nem pode uma coisa dessas, porque no fundo são os pais dele que não ajudam. Outra coisa que me deixa preocupada é que tudo pode para o aluno e o professor nada pode. Por exemplo o aluno pode bater nos colegas, falar palavrão, entrar e sair da sala. Se o professor vai chamar atenção dele ou pede pra ele sair da sala, não pode. (pausa) Mas olha que não tem só coisas negativas nesse nosso trabalho, viu? (risos) Tem muita coisa que deixa a gente realizada também.

P: O quê?

E2: Explicar um conteúdo pro aluno e perceber pelos olhinhos, pelas perguntas que ele está entendendo aquilo, está gostando. Vibra quando acerta um exercício. (risos) Ou quando a gente pede pra fazer fila pra entrar pra dentro da sala de aula e os alunos do ano passado vêm tudo correndo pra beijar e abraçar a gente, pedindo pra estudar com a gente de novo. Essas coisinhas renovam a gente.

P: Você tem preferência por alguma metodologia de ensino?

E2: Eu gosto de trabalhar com tudo o que eu conheço e que possa ajudar na transmissão dos conteúdos. Eu procuro sempre novas sugestões pra colocar em prática, idéias dos colegas, de revistas, dicas.

P: Pra você, o que é o trabalho do professor?

E2: (pausa longa) Deveria ser eu acho transmitir conhecimentos levando o aluno a aprender novos conhecimentos. Mas hoje o professor é mais um pai, tem que educar o aluno de maneira geral, ensinando desde tomar banho até como devo tratar meus colegas e as outras pessoas. (pausa) O trabalho do professor que devia ser o de ensinar os conhecimentos acaba virando ensinar viver.

P: Como você vê hoje, de maneira geral, o papel da escola e o trabalho dos professores?

E2: Tanto a escola como o professor está com seu trabalho muito limitado. Pra que haja uma educação de verdade tem que haver disciplina e muitos alunos só entende isso quando você toma atitudes drásticas como por exemplo transferências em casos graves e muitas coisas que temos que fazer pra impor um pouco de disciplina na hora da aula. O aluno ri do professor e do diretor, faz o que quer na escola e o que é pior, atrapalhando os alunos que estão lá porque querem aprender. Acaba se tornando um exemplo negativo que vai ser seguido por muitos. Mas isso é um problema que vem da casa deles, não aprenderam em casa que tem que saber viver em sociedade, que tem que respeitar os outros, os mais velhos, que com bagunça não se aprende nada. Então quem tem que colocar esse conhecimento de vida e de mundo no aluno é o professor, é a escola. Acaba que o verdadeiro motivo do trabalho do professor e da escola que é a educação fica em segundo plano com tudo o que temos que fazer antes.

ENTREVISTA No. 3

Pesquisador: Por que você escolheu a profissão de professora?

Entrevistada 3: No início meu sonho era... Eu queria ser pediatra. (Pausa). Até que, quando terminei o magistério a diretora lá mesmo da escola onde eu estudava me chamou pra trabalhar, me chamou para exercer uma sala de aula e eu aceitei, mesmo porque eu precisava era trabalhar. De uma certa forma continuei o meu fascínio por crianças até hoje, porque já fazem 13 anos que estou nesse trabalho, né.

P: Que professores marcaram sua vida?

E3: Alguns. (Pausa) Alguns professores do ginásio porque eram mais severos, falavam pouco e o suficiente. Passavam a matéria da forma como eu acho que deve ser: no duro mesmo, ali no livro, no quadro, na explicação dada no frente-a-frente com os alunos. Mais tarde tive um encantamento por um professor da Faculdade, o professor de Filosofia, um homem de uma sábia inteligência, tranquilo, calmo, parecia que estava conversando com a

gente, nem dando aula. (Pausa) É a matéria do curso que eu mais adorei, me fez ver um mundo novo de histórias e coisas que eu nem imaginava.

P: No seu dia-a-dia como é seu trabalho?

E3: Bom, dou aula o dia inteiro, de manhã e de tarde na mesma escola, para a primeira série, nos dois períodos. Você pode ter uma idéia do que é duas turmas de primeira série. E na escola sou eu só, não tem ajudante não. Se bem que eu acho que ter professora-assistente na sala mais atrapalha do que ajuda, viu. Eu faço o que eu posso. De noite corrijo os cadernos e faço o plano do dia seguinte, quase sempre o mesmo plano para as duas turmas porque tento levar as duas ali, juntinhas, pra depois não ficar ninguém nenhum pai de aluno ou a coordenadora reclamando que a turma da manhã está mais adiantada do que a turma da tarde, essas coisas.

P: E como são as aulas? A rotina das aulas, como você faz?

E3: Ah. Não tem muita rotina não porque eu sempre procuro coisas novas, sabe. Mas no primeiro tempo, antes do recreio, começa com a correção de tarefas, depois a gente passa para a lição, de matemática ou de português. Passo os exercícios no quadro, se é matemática às vezes dá pra fazer algum joguinho. Depois do lanche ou é ciências ou é Estudos Sociais.

P: Quais são as dificuldades que você encontra para realizar seu trabalho?

E3: Hoje, como sempre, acredito que o pouco caso do governo em relação à classe do magistério e também da educação continua sendo o que mais impede a gente de fazer um trabalho melhor. Se tivesse uma política séria de educação a escola pública não “tava” desse jeito que está, eu acho que não.

P: O que a deixa mais realizada com a profissão?

E3: Os “olhinhos” sinceros no final do dia, de cada criança em ter ampliado um pouco seus conhecimentos e saber que estou colaborando nisso. Acho o máximo quando eles acertam



um exercício, uma continha e vibram. E o jeito como eles demonstram que gostam da gente? Na saída sempre tem um beijo, uma balinha, uma cartinha. (Riso)

P: Você tem preferência por alguma metodologia de ensino?

E3: Ah, tenho várias. Gosto de aula-passeio, acho maravilhoso poder levar os alunos pra algum lugar e depois explorar bem esse passeio, usar esse passeio pra matemática, “pro” Português. (Pausa) Faço também muito trabalho de pesquisa em livros, revistas e no jornal. Gosto de trabalhar com a literatura infantil, contar as histórias e depois pedir pra que eles desenhem a parte que mais gostaram, ou inventar um novo final pra historinha. E o eterno quadro-negro, é claro. (Riso)

P: Para você, o que é o trabalho do professor?

E3: Pra mim é formar o futuro, educar cidadãos, pessoas que vão ser o futuro do país. O professor tem que ser uma pessoa muito capaz de ensinar, tem que conhecer bem as matérias, tem que saber de técnicas de ensino pra estar sempre motivando pra aprender, saber como ensinar, saber passar aqueles conhecimentos que existem “pros” alunos. Eu acho que é isso. É um trabalho muito trabalhoso, né. (Riso) Mas que vale a pena esse trabalho porque você está educando o homem de amanhã.

P: Como você vê hoje, de maneira geral, o trabalho dos professores e o papel da escola?

E3: Ainda falta pra maioria dos professores a competência que eu falei, essa competência da técnica, de saber dos conteúdos, de estratégia de ensino, conhecimento de novos métodos. Apesar da rede sempre estar investindo no profissionalismo, quando tem curso ou quando vem alguma sugestão da secretaria, é uma “chiadeira”, é um tal de “de novo”, “eu não vou”, “eu não isso, eu não aquilo”. Aí ninguém pensa no lado de que pode ser bom a gente estar indo lá ver coisas novas, o problema é que a maioria dos colegas acha que já sabe tudo sobre a educação e você vai ver, passa o dia inteiro sentada vigiando os alunos copiando as coisas. Falta empenho eu acho, da grande maioria dos colegas pra melhorar a educação.

ENTREVISTA No. 4:

Pesquisador: Por que você escolheu a profissão de professora?

Entrevistada 4: Desde pequena que eu tinha a vontade de ser professora. Todos da minha casa menos meu pai e meu irmão seguiram essa profissão e acho que isso me influenciou muito. Minha mãe sempre deu aula na escola que eu estudava, até foi minha professora na Quarta série e eu via ela sempre cercada pela criançada, todo mundo querendo pegar na mão dela, carregar os cadernos dela, trazendo uma flor, um presente. Minha tia e minha irmã mais velha também eram professoras do primário, do antigo primário, né. Então quando eu fui fazer o segundo grau foi uma coisa assim mesmo naturalmente que eu optei por fazer o magistério.

P: Você disse que pelo o de sua mãe ter sido sua professora influenciou sua escolha. Você teve outros professores que marcaram sua vida?

E4: Pra falar a verdade, tirando a minha mãe, eu só me lembro dos maus professores (Riso) Porque a gente precisava fazer os exercícios e meu Deus, como tinha tarefa (Riso). Se não estivesse tudo ali, lindo, limpinho levava punição. Eu me lembro de uma professora muito neurótica que não admitia nenhuma manchinha de borracha, nada de sujeira no caderno e mandava a gente passar traço com lápis de cor vermelho. Chegava no fim do ano, todos os lápis de cor estavam inteiros, porque a gente quase nunca que pintava nada e o lápis vermelho um toquinho. (Riso) Pode uma coisa dessas?

P: E no segundo grau ou aqui no curso, não tem nenhum professor que chama sua atenção?

E4: Ah, tem alguns. (Pausa) A professora de Didática do magistério era muito querida, passava um carinho e um amor muito grande pela profissão e aqui na Universidade os professores me surpreendem pela inteligência, a professora de Sociologia parece que sabe tudo, é uma enciclopédia. (Riso)

P: No seu dia-a-dia, o que a deixa mais realizada com a profissão que você escolheu?



E4: O retorno que as crianças me dão do tanto que eu aprendo com elas tendo que estudar pra preparar as aulas e também no sentido do afeto, emocionalmente. É muito gratificante perceber que elas “tão” aprendendo alguma coisa nova, que “tão” interessadas no que você “tá” falando, que descobriram alguma coisa que não haviam aprendido ainda. E no sentido emocional, “puxa vida”, é muito gratificante o jeito como as crianças amam a gente. É sem querer nada em troca mesmo, elas te dão um amor que é enorme e não te pedem nada em troca desse amor, só um pouco de carinho e de atenção, porque eu vejo nas nossas crianças de hoje uma falta muito grande de carinho mesmo, de contato físico, de beijo, de abraço.

P: Quais são as maiores dificuldades que você encontra para realizar seu trabalho?

E4: Minha maior dificuldade é a falta de tempo. Como eu “tô” no último ano da Faculdade, quase não tenho tempo pra estudar e me aperfeiçoar, preparar as aulas com mais cuidado, pensar em atividades mais bacanas, fazer material pra levar pra escola, tipo assim, joguinhos, sabe? (Pausa) Mesmo pra corrigir as coisas das crianças, os cadernos, as atividades eu ando sem tempo, mas no ano que vem, já que eu não vou estar mais na Faculdade, “ufa” (Risos) vou poder me dedicar mais no planejamento.

P: Você tem alguma preferência por alguma metodologia de ensino?

E4: Trabalho dentro da postura construtivista, porque o aprendizado nessa postura é mais significativo pra criança e o trabalho inicial é sempre com o pensamento da criança, com as hipóteses que a criança tem de escrita, por exemplo, isso faz com que elas compreendam com bem mais facilidade.

P: Qual é o trabalho do professor pra você? O que é o trabalho docente?

E4: Pra mim o trabalho do professor pode ser resumido numa única palavra, que é a palavra que eu escolhi naquela folha que você deu aquele dia, a palavra que eu achei que mais define o que é o trabalho de um professor, que é a competência. O professor precisa ser uma pessoa competente em todos os aspectos, no emocional, no conhecimento que a gente precisa ter dos conteúdos do currículo e principalmente na questão do método de ensino. Se você tem competência nessas três áreas, você pode se considerar um bom professor. No método não importa nem qual o método que você segue, pode até ser o

professor mais conservador do mundo, pode dar sua aula dentro do método tradicional, mas se você é competente naquilo, seus alunos vão aprender com certeza o que você vai ensinar. Se bem que eu acho que um método ajuda, por exemplo, eu considero que o método do construtivismo ajuda muito mais a criança aprender do que o método tradicional, por exemplo, mas se o professor, dentro do método tradicional é competente como que eu falei, ele também vai ser um bom professor dentro daquele método.

P: De uma maneira geral, como você vê o trabalho dos professores e o papel da escola?

E4: De novo eu falo pra você da competência, porque o que eu acho de maneira geral, como você “tá” falando, é que o que falta nos professores e na escola hoje é a competência. Desde as zeladoras, passando pelo pessoal da secretaria, professores, coordenação e direção, todos têm de ser competentes no seu trabalho, quando estão na sua função. (Pausa longa) Não tem curso superior que tire você da incompetência e faça de você uma pessoa competente no seu trabalho, eu também acho isso, acho que a gente tem que buscar essa competência, entendeu? Eu faço cursos, eu vou atrás de livros, de revistas de educação, eu converso com os outros professores, eu procuro a coordenação, eu vou atrás de coisas novas “pros” meus alunos? Isso se eu faço, eu estou buscando ser competente, entendeu? Mas seu eu não saio do meu lugar e todo dia minha aula é a mesma coisa, aí a palavra pra mim (Riso – Pausa). Incompetente mesmo. Só não aprende as coisas quem não quer, eu eu falo isso “pros” meus alunos lá na escola: só não aprende quem não corre atrás.

ENTREVISTA No. 5:

Pesquisador: Por que você escolheu a profissão de professora?

Entrevistada 5: Por adorar ensinar, pelo prazer de ver a descoberta infantil e ter contribuído de alguma forma com isso. Desde criança eu ficava “babando” nas professoras, copiava o jeito delas, dava “aulinha” “pras” bonecas. (risos) Eu vivia metida nisso, sempre com livros, cadernos, essas coisas. Aí teve um aniversário, de 10 anos eu acho, que eu ganhei uma lousa, um quadro-negro pequeno assim e uma caixinha de giz. (risos) Foi o melhor presente que eu ganhei na vida, acho que gostava mais do quadrinho do que das bonecas e de bicicleta (risos).

P: Você tem lembranças de professores que marcaram sua vida?

E5: Tenho sim, muitas. (pausa) Os professores do curso de Magistério, em sua grande maioria eram pessoas bastante dedicadas e faziam a gente pensar, tomar decisões, inventar coisas. Eu adorava as aulas das disciplinas do Magistério, todas elas, sempre tinha novidade, coisas legais pra ler, pra fazer, debates, conversas.

P: Você encontra alguma dificuldade pra realizar seu trabalho no dia-a-dia?

E5: O tempo é sempre muito curto pra tudo que a gente quer fazer. (risos) A parte burocrática da coisa que é corrigir cadernos, provas e fazer o planejamento semanal toma a parte do tempo que eu podia estar estudando, fazendo um material pra levar pra sala. Também a falta de valores familiares dos alunos gera atitudes de desrespeito e muita indisciplina na sala de aula.

P: E o que a deixa realizada com a profissão?

E5: O que mais me deixa feliz é ver as crianças pensando sobre os fatos da vida, os fenômenos da natureza, as situações da vida. Quando estou explicando uma coisa e eles ficam erguendo os dedinhos e querendo falar toda hora, dar idéias, contar casos que aconteceram com eles ou com alguém que eles conhecem é muito legal. (risos) Ver as crianças expressando suas opiniões, falando ou por escrito dá a sensação de que fiz alguma coisa, entende? Que toquei ali naquela cabecinha e fiz ela aprender alguma coisa nova e boa.

P: Você tem preferência por alguma metodologia de ensino?

E5: Eu gosto muito da proposta do construtivismo. Proposta, porque a gente cansou de ouvir que o construtivismo não é um método mas é uma proposta de ensino que foi criada em cima de uma teoria. (risos) É a única proposta de ensino que leva a criança pra descoberta das coisas, das informações, que leva a criança a pensar por si própria, quebrar a cabeça (risos) e tentar encontrar as respostas. Mas também às vezes acho que sou muito



pelo tradicional, porque gosto de tudo muito organizado e direitinho, os cadernos, a sala, a letra bonita. (pausa) Eu faço meio assim, quando tenho um novo conteúdo eu tento começar com uma brincadeira, um jogo, uma conversa, um filme, alguma coisa diferente. Aí exploro bem aquele assunto, bato bastante até esgotar. Depois passo pras atividades escritas ou até pode ser oralmente, um jogo, um ditado diferente por exemplo. Mas se é prova, leitura, exercício de fixação que tem que ser dado no caderno, aí quero todo mundo bem concentrado e quietinho pra fazer a atividade. Viu só que pulo do construtivismo pro tradicional? (risos) Mas é assim que funciona. Pelo menos na minha classe funciona.

P: Pra você, o que é o trabalho do professor?

E5: Eu acho que o maior desafio do professor é contribuir na formação integral da criança, despertar naquela criança a vontade de devorar e entender o mundo, de estar nesse mundo não só pras coisas ruins da vida, mas pra crescer, aprender, ser feliz. (pausa longa) O trabalho do professor não é formar um aluno, é formar uma pessoa. Os alunos estão muito pobres de valores morais e de esperança no futuro. O trabalho de um professor é trazer essas coisas, não só ensinar ler e escrever.

P: Como você vê hoje o papel da escola e dos professores, de um modo geral?

E5: Os dois têm um grande desafio pela frente que é competir com as coisas que acontecem fora da escola, a televisão, o video-game, o computador, as drogas e tantas outras coisas que hoje as crianças têm um acesso muito fácil. (pausa) A escola tem que ficar por dentro desse outro mundo também e o professor precisa estar preparado pra estar à altura de tudo o que atrai pra fora da escola, pra tornar aqueles alunos cidadãos que vão vencer lá fora.

ENTREVISTA No. 6:

Pesquisador: Por que você escolheu a profissão de professora?

Entrevistada 6: Gosto demais de criança e poder conviver com elas e ainda colaborar no seu desenvolvimento é uma coisa que eu acho muito bonita e sempre me atraiu muito. Eu

tive também algumas professoras que influenciaram minha vida e fez crescer em mim essa vontade de um dia ser professora também.

P: Poderia falar sobre essas professoras que te influenciaram?

E6: Bom, umas me marcaram pelo lado positivo por causa da sua postura e alegria desse compromisso com o saber que sempre passavam nas aulas. Outras muito pelo contrário me marcaram negativamente pelo excesso de rigor, entende? Uma arbitrariedade e falta de habilidade em tratar as pessoas, né? Pessoas que não tem paciência com crianças não deveriam nem nunca se arriscar de ser professor, eu penso que sim.

P: No seu dia-a-dia você encontra muitas dificuldades pra realizar seu trabalho?

E6: (pausa demorada – riso) São tantas. (pausa) Mas não quero ficar aqui me queixando pra você que isso, que aquilo. As piores dificuldades que eu vejo está justamente em conciliar meu trabalho com a minha vida. (risos) Eu digo na minha vida pessoal. Que eu dou aula o dia todo e venho pra faculdade de noite, então imagina que tempo sobra pras outras coisas do próprio trabalho mesmo e imagina então pra minha vida pessoal. (risos) Ser professor exige muito de você, você tem que estar com tempo pra continuar trabalhando depois que sai da sala de aula.

P: E o outro lado? O que deixa você feliz, realizada com seu trabalho?

E6: São as crianças mesmo, né. (pausa) O que vale mesmo a pena na correria toda são justamente os meus aluninhos. Quando eu sinto que tô avançando um passo a mais com eles e eles tão entendendo e gostando da aula, do texto, do exercício. E também quando eu percebo que meu papel nessa vida é muito importante porque é uma referência pra um monte de outras pessoas. Apesar de toda a esculhambação o professor ainda é uma referência social muito forte, eu acho.

P: Você tem preferência por alguma metodologia de ensino em especial?



E6: Acho que todas as metodologias dão pra você a possibilidade de trabalhar qualquer conteúdo que você esteja trabalhando desde que você consiga fazer essa passagem pro aluno. Eu mesma prefiro um método que deixa as crianças falarem elas mesmas, se expressarem, porque eu acho que elas vão querer participar mais da aula e vão aprender cada vez mais e vão estar gostando de estar aprendendo.

P: Pra você, o que é o trabalho docente?

E6: (pausa longa) Pra mim o professor é tipo um bibliotecário, sabe aquela pessoa que seleciona e organiza as coisas nas estantes? (risos) Ele organiza o conhecimento que precisa ser repassado pro aluno, vai selecionando os conteúdos que são importantes e vai abrindo um caminho desse conteúdo até a cabecinha do aluno pra que o aluno aprenda os conceitos e os conteúdos.

P: Como você vê hoje o papel da escola e o trabalho dos professores, de uma maneira geral?

E6: Eu vejo como um trabalho de muita importância pra formação do indivíduo, da criança. A escola precisa de ser um espaço onde a criança “esteje” e questione o mundo que vive. O professor é o organizador de tudo isso. Ele vai colocando o que o aluno precisa aprender pra ser uma pessoa que vive em sociedade e também pra ser uma pessoa que vai crescer, vai votar, vai fazer uma faculdade, vai trabalhar. Tem trabalho mais importante do que esse?

ENTREVISTA No. 7:

Pesquisador: Por que você escolheu esta profissão?

Entrevistada 7: Primeiro porque eu queria fugir dos cursos que tivessem matérias que tivessem cálculos. (risos) Queria uma profissão mais voltada “pras” Ciências Humanas, mas precisava ser um curso do noturno, porque eu sempre precisei trabalhar. Depois que passei no concurso e comecei a dar aulas fui me apaixonando pela profissão.



P: Durante sua vida escolar você teve ou tem professores que marcaram sua vida?

E7: No Segundo Grau tinha a professora de História, o nome dela era Taís. Ela era tão novinha mas tinha um conhecimento tão grande das matérias que dava que a aula dela era uma delícia. Ela contava os fatos como se estivesse contando uma história mesmo. Dava entonação pra voz, fazia suspense, eram as melhores aulas. Também a professora Rita de Matemática que foi minha professora uns quatro anos seguidos, eu me lembro sempre dela mas pelo lado mais negativo, porque ela não tinha paciência nenhuma, vivia gritando com os alunos e a aula dela era horrível, era uma péssima educadora porque além de não ter paciência com os alunos não sabia explicar as coisas, eu posso dizer pra você que eu não aprendi nada de Matemática. Com uma professora dessas, como poderia né? (risos) Até por isso eu jamais pensei em fazer um curso que envolvesse a Matemática, como uma Engenharia, ou Química, essas coisas.

P: Você tem alguma dificuldade pra realizar seu trabalho como professora?

E7: No começo eu tinha muita dificuldade porque não tinha experiência nenhuma. O Magistério é um curso que não te dá muita base pra trabalhar, nem na parte teórica e muito menos na parte prática. Eu penei muito nos três primeiros anos porque logo de cara eu peguei uma classe de alfabetização. Tinha noite que eu nem dormia pensando no que fazer com as crianças que estavam tendo dificuldade de aprender a ler e escrever. Essa falta de conhecimento teórico e de uma prática foi uma grande dificuldade que eu superei pelos anos de experiência que a gente vai adquirindo. Outra coisa que eu acho que prejudica também é a falta de acompanhamento dos pais dos alunos. Se os pais em casa pegassem a criança pra fazer pelo menos a tarefa todo dia eu acho que eles iriam melhor na sala de aula.

P: E o que te deixa realizada com sua profissão?

E7: (pausa) Eu gosto de ouvir os comentários das mães sobre os progressos da criança. Quando uma mãe vem buscar e fica conversando um pouco, faz um elogio, diz que o filho fez alguma coisa interessante por causa do conteúdo que viu na aula. Aí você vê que tá fazendo um bom trabalho, que a criança levou pra casa alguma coisa que aprendeu com



você e que seus pais estão percebendo que ela tá se desenvolvendo. Eu presto muita atenção nos progressos dos meus filhos na escola e quando vejo alguma coisa interessante eu conto pra professora deles, elogio bastante ela. Todo mundo precisa de incentivo, né?

P: Você tem alguma preferência por alguma metodologia de ensino?

E7: Eu procuro seguir a proposta construtivista porque ela abre caminho pras grandes descobertas dos alunos. Tento fazer as aulas interessantes, deixar os alunos falarem sobre o que já sabem daquele conteúdo. (pausa) Também gosto muito da parte artística, estou sempre incentivando o desenho, a pintura, as artes de maneira geral, a poesia. Sempre trago alguma coisa assim voltada pra arte quando inicio uma nova matéria e eles adoram. Pode ser uma música, um quadro. Acho que a gente tem de ilustrar a aula, trazer vida praquele conteúdo, mostrar que ele faz parte do nosso dia-a-dia.

P: O que é o trabalho docente pra você?

E7: (pausa longa) Pra mim eu acho... (pausa) Olha eu acho que o trabalho de um professor é encaminhar as grandes descobertas, entende? Você não pode dizer isto é isto... (pausa) O professor precisa gerar uma curiosidade, dar uma pista. Quem tem que querer buscar aquele conhecimento é o aluno. O professor não vai “socando” as coisas no quadro e na cabeça dos alunos (risos). Decorar não é aprender, eu acredito muito nisso. Então o trabalho do professor é despertar a curiosidade, a vontade de aprender, de construir, de voltar pra escola no outro dia.

P: Como você avalia a escola e o trabalho dos docentes de uma maneira geral?

E7: Eu vejo que um professor sozinho é impotente pra fazer qualquer coisa. Em conjunto com os outros colegas e com as famílias dos alunos a gente pode fazer muita coisa boa. As pessoas se fecham nas suas salinhas de aula, nos seus cadernos e livros e se você tem alguma dificuldade, alguma dúvida ou mesmo alguma coisa boa pra passar pros outros é muito difícil se comunicar. Parece que os professores têm medo ou vergonha de mostrar suas dificuldades, mesmo pras coordenadoras das escolas que estão ali pra ajudar o professor. No começo da minha carreira eu sofri muito pelo desdém dos meus colegas

quando viam meus apuros com a falta de experiência e uma ou outra colega me ajudou numa ou noutra coisinha. Acho que o trabalho dos professores está muito isolado, muito solitário. Falta comunicação entre a gente.

ENTREVISTA No. 8:

Pesquisador: Como foi que você escolheu a profissão de professora?

Entrevistada 8: Desde adolescente eu já tinha feito minha opção, já tinha escolhido fazer o Magistério no Segundo Grau e até já tinha escolhido a área que é a Pré-escola. Trabalhei durante alguns anos na Pré-escola e fiz um trabalho muito bom. Eu acho que fiz. (risos) Por que já tem três anos que fui convidada pra trabalhar com a classe de alfabetização porque gostaram muito do trabalho que eu estava fazendo no pré.

P: Que professores você lembra, que marcaram sua vida?

E8: (pausa) Ah, no Magistério uma professora de Filosofia que me ensinou coisas que eu nunca antes havia escutado na minha vida e que até hoje eu uso na minha vida. Mas também eu me lembro muito de uma professora de Matemática do 1º Grau que era muito brava e me reprovou na sétima série (risos). Até hoje ainda essa professora dá aula na escola que eu estudei e continua do mesmo jeito, os alunos detestam ela. (risos)

P: Você encontra alguma dificuldade no dia-a-dia pra realizar seu trabalho como professora?

E8: Uma coisa que eu acho que deveria melhorar é o salário do professor. Muitas vezes a gente fica até desanimada de enfrentar o dia pensando no pouco que você ganha. (pausa) Mas na questão pedagógica o que eu mais acho que é dificuldade é a falta de apoio dos pais dos alunos pro trabalho da gente. Na primeira série você precisa muito do acompanhamento dos pais em casa, pra verificar as tarefas, ajudar, acompanhar quando precisa. Tem muitas crianças que têm dificuldade de aprendizagem que poderia ser resolvida se em casa a mãe pegasse ela de vez em quando pra fazer algumas atividades. Eu até mando folhas pra casa além da tarefa, mas eu vejo que quem faz é a criança sozinha. Aí

não adianta mesmo. E muitas vezes os poucos pais que se interessam pela educação dos filhos vêm só pra reclamar. A gente tem que engolir muitas coisas dos pais pra defender o que acredita.

P: E o que a deixa realizada no trabalho?

E8: É ver os “bichinhos” crescendo, se desenvolvendo. Ver alunos que eu fui a primeira professora hoje uns rapazes e moças, na sétima, oitava série que ainda lembram da gente e chamam de professora. Quando começa o ano eles vêm todos tímidos, sem jeito, alguns bem danados. (risos) Ai vão passando os meses e eles começam a responder ao meu trabalho, vão aprendendo, participando, tomando amor pela gente.

P: Você tem alguma preferência por alguma metodologia de ensino?

E8: Olha eu gosto muito de trabalhar com projetos. Escolher um tema de estudo que geralmente é relacionado com as datas comemorativas do ano e trabalhar com aquele tema durante uma ou duas semanas em todas as áreas. É mais gostoso tanto da gente preparar as aulas quanto pros alunos também, eles adoram. Agora mesmo estamos trabalhando com o tema do carnaval, fazendo pesquisas, aprendendo coisas do carnaval antigo, marchinhas. Eu trabalhava assim no pré e trouxe os projetos pra primeira série e está dando certo, dá pra trabalhar no projeto e também continuar com as outras matérias.

P: Pra você, o que é o trabalho docente?

E8: O trabalho do professor é formar uma pessoa. Cada ano que passa você entra na vida de uma criança, seu jeito, suas idéias ficam naquela criança. O professor tem um trabalho que pode influenciar muito na vida. Se você for uma pessoa que mostra carinho, amor, paciência pela criança ela vai levar com ela esse jeito de ser. Um educador não ensina apenas a ler e escrever e os conteúdos de Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Um educador ensina a ser pessoa.

P: Como você vê hoje, de maneira geral, o trabalho dos professores e da escola?



E8: Infelizmente a escola perdeu seu papel de lugar de ensino e de convivência social pra se preocupar com outras coisas que as famílias dos alunos deveriam resolver. Nas famílias modernas de hoje têm muita coisa que os pais estão deixando de passar pros filhos e essas coisas quem tem que estar ensinando é o professor. A família é a coisa mais importante na vida de uma pessoa e se a criança vêm de um lar que tem problemas ela vai ter um rendimento baixo na escola. Infelizmente o trabalho do professor hoje em dia é muitas vezes substituir os pais dos alunos enquanto que a escola está virando a casa dos alunos.

ENTREVISTA No. 9:

Pesquisador: Por que você escolheu esta profissão?

Entrevistada 9: Sempre gostei muito de crianças por isso escolhi fazer o Magistério e o curso de Pedagogia bem naturalmente. Nunca tive dúvidas quando as pessoas me perguntavam “o que você quer ser quando crescer”? (risos) Sempre respondia rapidinho que ia ser professora. (risos)

P: Você teve professores que marcaram sua vida? Poderia me contar alguma coisa sobre eles?

E9: Eu tive uma professora no Pré que me marcou demais. Não sei te dizer direito porque, mas eu sempre me lembro dela. Do jeito dela, da voz, da fisionomia mesmo, apesar de fazer tantos anos, né? (risos) Era uma professora muito boazinha, muito doce mesmo. A criançada toda adorava ela.

P: Não tem mais nenhum professor ou professora que você se lembre?

E9: (pausa) Ah, as professoras das matérias pedagógicas do Magistério. Era um novo mundo, né? Coisas que a gente nunca tinha nem ouvido falar. Psicologia, Sociologia, Filosofia. Eu gostava muito das aulas de Filosofia. A professora de Didática do Magistério também me lembro muito. Uma pessoa muito competente, séria, dedicada. Demonstrava um grande amor pela profissão.

P: Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no seu dia-a-dia como professora?



E9: Pra mim meu maior problema é a falta de tempo. (pausa) Eu dou aula os dois períodos em escolas diferentes e venho pra faculdade de noite. Corro o dia inteiro (risos) Nos fins de semana tenho de dar conta de um milhão de coisas. Planejamento, caderno de aluno, correção de provas, estudar pra prova da faculdade, fazer trabalhos. Não tenho tempo de me aprofundar nas coisas da faculdade como eu gostaria, de estudar mais, entender os autores e as teorias pra depois usar na sala de aula.

P: E o que a deixa mais realizada na profissão?

E9: Sempre fico muito feliz quando vejo que meus alunos estão se desenvolvendo intelectualmente. Quando aprendem coisas novas e demonstram alegria por isso, por estar comigo na sala de aula. O maior prazer de um professor é ver seu aluno superando uma dificuldade, tirando uma boa nota, aprendendo mesmo. Gosto de me sentir querida pelas crianças e quando uma delas está triste e com problemas fico triste e preocupada também. Procuro ajudar meus alunos não só no fato de ensinar eles, mas também quando vejo que estão precisando de um carinho, de um conselho. O professor às vezes é um pouco psicólogo e mãe também. (risos)

P: Você tem alguma preferência por alguma metodologia de ensino? Qual?

E9: Gosto da metodologia construtivista, mas não é a única que eu uso no meu trabalho. Procuro usar de tudo um pouco, tentando fazer a melhor aula possível. Gosto de trabalhar com tema gerador que eu também acho bastante interessante. Lá na escola sempre procuramos fazer um projeto de ensino dependendo do assunto. Às vezes o tema é a data comemorativa outras vezes é algum assunto de interesse das próprias crianças que viram na televisão, por exemplo. Ou quando tem alguma coisa na cidade como a exposição. O tema gerador é muito elástico, dá pra fazer montes de coisas com um só tema.

P: O que é o trabalho docente pra você?

E9: É uma das profissões mais importantes da sociedade. (pausa) Tudo o que acontece num país, aqui no nosso atualmente, é o resultado de uma boa ou de uma má educação. O



povo reflete no social o tipo de educação que tem. Um povo educado é um povo mais feliz. O professor é a pessoa que vai dar essa educação pras pessoas. O trabalho de um professor é educar as pessoas pra convivência, pro trabalho, pra vida.

P: Como você percebe hoje o papel da escola e o trabalho dos professores de maneira geral?

E9: A escola está precisando urgente de mudar. A escola que está aí hoje está muito defasada de equipamentos, de conhecimentos e de pessoas pra trabalhar. Tudo o que acontece na educação hoje é um reflexo de coisas que formam um círculo, sabe? A formação dos professores está muito fraca, deixa muito a desejar e esse professor quando chega na escola pra dar aula não consegue passar pro aluno toda a boa educação que precisa ser passada. Aí o aluno sai da escola com uma educação de baixa qualidade e isso reflete na vida dele e na vida das outras pessoas na sociedade. É um círculo, percebeu? Os professores precisam de se empenhar mais pra estarem estudando, discutindo, tentando novas formas de ensinar e a escola precisa de apoio do governo, de mais verbas, de pessoas mais capacitadas nas coordenações e direções das escolas. E a universidade precisa preparar melhor o pedagogo porque eu sinto muita diferença entre a teoria daqui e minha prática lá na sala de aula.

ENTREVISTA No. 10:

Pesquisador: Que motivos levaram você a escolher esta profissão?

Entrevistada 10: Acho que é o fato de eu gostar muito de crianças e poder trabalhar com elas sempre foi uma coisa que me atraía. Quando eu pensava em trabalhar me imaginava como professora ou atendente de creche. Sempre pensava num trabalho onde eu pudesse trabalhar estando com crianças.

P: Você se lembra de professores que marcaram sua vida?

E10: Lembro sim, sempre lembro de alguns professores que deixaram lembranças. Os professores todos do Magistério sempre eram pra mim pessoas de muita sabedoria, de

muito conhecimento. A professora de Física era uma pessoa muito exigente, muito séria mesmo e ao mesmo tempo mostrava grande amor pelo ensino e pelos alunos. Me lembro também de uma professora minha da terceira série do primário. A professora Tereza que era muito boa mesmo, muito carinhosa, sempre sorridente, caprichosa nas coisas dela. Sempre que preciso fazer algum cartaz, algum material assim eu me lembro das coisas que a professora Tereza fazia e que eram lindas.

P: Você encontra dificuldades no seu dia-a-dia pra realizar seu trabalho? Quais?

E10: Eu sinto muito que a falta de tempo me atrapalha às vezes. Se tenho prova por exemplo e preciso estudar acabo deixando de fazer alguma outra coisa importante em relação aos alunos, por exemplo. Tenho que me programar pra cada semana direitinho, não posso deixar nada pra fazer depois senão vira uma salada.(risos) Gostaria de ter mais tempo pra fazer materiais didáticos pra levar pra sala de aula e também gostaria de ler mais sobre as disciplinas que estou fazendo na universidade. Só leio os textos mesmo quando é prova ou tem que fazer algum trabalho e acho que estou perdendo de saber mais com isso mas é que não tenho tempo mesmo. (pausa) Outra coisa que eu acho que me atrapalha no trabalho é a falta de disciplina dos alunos. Tem professor que não gosta de falar isso e nem de admitir que não consegue controlar sua sala, mas comigo tem dias que não consigo fazer as crianças ficar quietas e prestar atenção na aula e me sinto amarrada por não conseguir. Por mais que a gente se esforce em fazer as coisas tem dias que é impossível fazer eles prestarem atenção na gente.

P: E o que te deixa feliz e realizada no seu trabalho?

E10: Primeiro o que mais me deixa realizada é chegar no fim do ano e ver que eu ensinei um monte de coisas pra umas vinte, trinta crianças. Aí eu olho pra trás e vejo que nesses anos que eu “tô” trabalhando, colocando trinta crianças por ano e já são seis anos que eu “tô” trabalhando então são umas cento e oitenta crianças que já passaram pela minha mão. (risos) É uma responsabilidade enorme, né? (risos) Eu fico super realizada de ver uma criança que entrou na minha sala com dificuldades de aprendizagem e chegou no fim do ano essa criança está no mesmo nível das outras e vai pra outra série. Tenho o maior xodó



dos meus alunos, conheço cada um. Sei só de olhar pras carinhas deles quando um está triste, outro quando apanhou, quando está com algum problema.

P: O que é o trabalho docente pra você?

E10: (pausa longa) Olha, além de ser uma responsabilidade muito grande como eu te falei aquela hora, pra mim também o trabalho do professor é um trabalho de pensamento mesmo, entende? Um trabalho onde você precisa usar seu conhecimento, sua cabeça, precisa estudar muito pra poder realizar. (pausa)

P: Você quer dizer intelectual?

E10: Isso mesmo. (risos) Não encontrava a palavra. É um trabalho intelectual. Tem profissões que precisam de muito estudo pra serem realizadas e o trabalho do professor é uma dessas. Cada dia que você prepara a aula você tem que estudar pra poder passar aquele conteúdo pros alunos. E também nunca acaba o conhecimento que você precisa de ter pra poder dar aula. Tem que estudar os conteúdos e também as metodologias, as maneiras como você vai passar os conteúdos. Tem que saber as duas coisas o tempo todo e nunca nenhum professor vai saber tudo sobre conteúdos e tudo sobre métodos.

P: Como você vê hoje o papel da escola e o trabalho dos docentes, de uma maneira geral?

E10: (pausa longa) Eu acho que tanto a escola como o professor estão precisando repensar um pouco qual seu verdadeiro papel na sociedade de hoje. As escolas precisam urgente de serem mais cuidadas, mais valorizadas por todo mundo, pelo governo, pelos professores, pela comunidade e pelos alunos. As escolas estão feias, sujas, rabiscadas, pixadas, janelas quebradas e faltando sempre alguma coisa. (pausa) A escola deveria de ser um lugar de alegria mas do jeito que está hoje é um lugar triste. Uma parte de a escola estar sendo vista assim hoje é culpa dos próprios professores que não estão mais se dedicando pro seu trabalho como era antigamente. Lógico que a culpa não é só do professor e tem vezes que até eu fico desanimada de ir trabalhar porque são muitas coisas que fazem você refletir. É o salário muito baixo, a indisciplina dos alunos, as dificuldades de se fazer as coisas. Só que eu sou da opinião de que se eu não fizer alguma coisa e ficar sentada reclamando com os

outros aí é que nada vai mudar mesmo. Então eu acho que hoje falta a escola e os professores de verem qual é seu papel o que precisa ser feito pras coisas melhorarem. Cada um faz sua parte e tudo melhora desde o governador do Estado até a mãe do aluno e a zeladora da escola, entendeu? Essa é minha opinião. (risos)



