

REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES E O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE

Maria de Fátima Barbosa Abdalla – UNISANTOS/CIERS-Ed/FCC

Janaína Cezar de Souza - UNISANTOS

Alessandra de Mesquita - UNISANTOS

Andréa Ferreira Garcia Pereira - UNISANTOS

Marilene Rezende Duarte - UNISANTOS

Marli dos Reis dos Santos - UNISANTOS

Mary Francisca do Careno - UNISANTOS

Resumo

Este estudo pretende, fundamentando-se em Moscovici (1978, 2003) e Bourdieu (1997,1998), identificar elementos para compreender as representações sociais de professores a respeito do trabalho docente frente ao processo de profissionalização. A pesquisa se desenvolve em uma universidade da baixada santista, tendo como sujeitos professores de diferentes Cursos de Licenciatura. Como procedimentos metodológicos, utilizamos, em uma 1ª fase, um questionário composto por questões fechadas, abertas e de evocação. A 2ª fase deu origem ao grupo focal constituído por nove professores. Na 3ª fase, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com sete destes professores. Como resultados parciais, configurou-se um espaço diferenciado de sentidos, analisados em duas dimensões: na *(re)construção da identidade profissional* e na *lógica da “resistência” e/ou da “inovação”*, enfatizando os limites da formação para a mudança dos sujeitos e suas intenções/tensões quanto ao processo de profissionalização.

Palavras-chave: representações sociais - trabalho docente – profissionalização

Abstract

The purpose of this study, based on Moscovici (1978, 2003) and Bourdieu (1997,1998), is to identify elements to understand the social representations of trainer professors with regard to the professors' work in the process of professionalization. The research was carried out at a university located in the Baixada Santista region, and the subjects were professors of different Licentiate Courses. As methodological procedures, in a first phase we used a questionnaire composed of closed, open, and evocation questions. The second phase gave rise to the focal group formed by nine professors. Semi-structured interviews were carried out with seven of these professors in the third phase. As partial results, a space differentiated by the senses and analyzed in two dimensions was configured: in the *(re)construction of the professional identity* and in the *logic of “resistance” and/or “innovation,”* emphasizing the limits of qualification to change the subjects and their intensions/tensions regarding the professionalization process.

Keywords: social representations - professor's work - professionalization

Introdução

Desvendar o caminho das representações sociais/profissionais de professores e/ou futuros professores sobre o sentido que depositam em seu trabalho e em seu processo de formação/profissionalização não é uma tarefa nada fácil, porque demanda, como nos revela Moscovici (2003), uma “descrição cuidadosa destas representações, de sua estrutura e evolução” (p. 108) no campo em questão. O que irá definir, como afirma Bourdieu (1998a), um modo de construção do objeto que se quer comandar ou orientar. Mas como definir este campo de representações sociais que dá sentido ao mundo profissional do professor formador e daquele em formação?

Enveredando por este caminho, este texto tem como objetivo identificar elementos para compreender as representações sociais/profissionais de professores e de seus estudantes a respeito do trabalho docente nos processos de formação e na *(re)construção* de identidades profissionais. Partimos, assim, do pressuposto de que são as representações profissionais,

enquanto representações sociais, que dão sentido ao trabalho docente e ao processo de formação e/ou profissionalização por que passam os professores formadores e seus estudantes.

Esclarecemos, também, que este enfoque se deve às mais recentes pesquisas que situam a importância do trabalho docente em relação à constituição da identidade profissional do professor frente às mudanças da organização escolar e aos processos de (des)profissionalização docente (COSTA, 1995; BARROSO, 1996; LÜDCKE; BOING, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004; CANÁRIO, 2005; TARDIF; LESSARD, 2005; ABDALLA, 2006; ANDRÉ; ABDALLA; JUNCES, 2008; MARTINS; ABDALLA; RODRIGUES, 2009) entre outros.

Nesta perspectiva expomos um campo das representações, explicitando aspectos e/ou “particularidades”, que Moscovici (1978, p.71) denominaria de análise dimensional e Bourdieu daria o nome de análise relacional (BOURDIEU, 1998a, p. 29). Tais aspectos/particularidades têm a intenção de desenhar, aqui, um mapa de relações, dando suporte, primeiro, ao conceito de representações profissionais; segundo, explicitando os percursos de investigação e de formação; e terceiro, colocando em movimento, ainda que de forma resumida, o “processo de amarração e/ou ancoragem” (MOSCOVICI, 1978), revelando um conjunto de representações sobre a imagem (*habitus*) profissional.

Do conceito de representações sociais ao conceito de representações profissionais

Sob o ponto de vista de uma análise dimensional, era imprescindível compreender o conceito de *representação social*, definido por Moscovici (1978) como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p.26), e que é, alternativamente, “o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (p.27). Era preciso entender que a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: a percepção, que implica a presença do objeto; e o conceito, a sua ausência. E que “nesta base, foi descrita uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado” (p. 65). Para Moscovici (1978), “uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem” (p. 110). A *objetivação* faz com que se torne real um esquema conceitual. E a *ancoragem* é quando o não-familiar se torna familiar, quando se torna um organizador das relações sociais.

Nesta direção apreendemos que as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos. Estes “sentidos”, constituídos por “universos de opinião”, diria Moscovici (1978, p. 67), poderiam estar assumindo as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A *atitude* constitui a dimensão mais duradoura das representações, e integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Procuramos, aqui, colocar o foco no grau de coerência da informação, do campo de representação e da atitude, levando em conta que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (p. 74). O que nos levou a considerar a teoria bourdiana, que vem contribuir na medida em que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que, aqui, constituem o espaço das posições e da tomadas de posição do professor em relação ao seu trabalho docente - um determinado campo de produção (de relações de força) – uma estrutura estruturada-, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* – uma estrutura estruturante (BOURDIEU, 1997, p. 64).

Definimos, ainda, junto com Blin (1997), que as representações profissionais são “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”(p. 89). Também, consideramos a análise de Silva (2003), que afirma que as representações profissionais integram três dimensões: *funcional*, relativa a objetos ativados no exercício profissional; *contextual*, relacionada à organização e à instituição; e *identitária*, que diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais, que “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais” (p. 9).

Os percursos de investigação e de formação e as representações profissionais

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por buscar observar a dinâmica das relações entre os sujeitos pesquisados (ANDRÉ, 1989), se desenvolveu em uma universidade comunitária e confessional da baixada santista, e tem como sujeitos estudantes dos Cursos de Licenciatura (Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, História, Filosofia, Geografia) e seus professores, e, como objeto, suas representações a respeito do trabalho docente.

Em uma *primeira* etapa, utilizamos um Questionário composto por questões fechadas (13), abertas (2) e de evocação, aplicado, primeiro, aos 99 estudantes dos cursos de licenciatura (23 alunas de Pedagogia e 76 alunos de Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas e Filosofia) participantes do projeto maior denominado “Representações sociais de alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Representações Sociais-Educação/CIERS-Ed/Fundação Carlos Chagas/FCC. A maior parte destes alunos se situa na faixa etária de 20 a 23 anos, prevalecendo o sexo feminino. Aplicamos o mesmo instrumento a um grupo de 16 professores destes estudantes, cujas idades variam entre 40 a 60 anos, e que estão na universidade há mais de cinco. As questões foram sistematizadas em três eixos: identidade profissional (escolha profissional e motivações para ser professor); 2º contexto de trabalho (relações do trabalho); e 3º percursos de formação (trajetória de formação).

Quanto ao *teste de livre evocação*, foram usadas as mesmas palavras do teste do projeto maior: *dar aula*, *aluno* e *professor*. Ainda, para complementar, outras palavras foram acrescidas, tais como: *trabalho docente*, *prática profissional* e *profissionalização*. Fizemos, então, uma análise das formas como essas palavras eram agrupadas, bem como de sua frequência e sucessão. Solicitamos, em momentos diferentes, que os estudantes e os professores formadores dessem títulos aos agrupamentos feitos, justificando-os. Realizamos, depois, uma análise das respostas dadas às seguintes questões: quais são as necessidades/expectativas em relação ao trabalho docente frente à (des)profissionalização? E como enfrentam as condições de trabalho e de formação em suas instituições, respondendo às múltiplas exigências de seu cotidiano?

Analisando os resultados obtidos, passamos à *segunda etapa* - o Grupo Focal. No caso dos estudantes, foram realizados dois grupos focais, no final de quatro anos: um com 10 alunas da Pedagogia e o outro com 13 estudantes dos demais cursos. O intuito era verificar a estabilidade das representações profissionais destes estudantes sobre o trabalho e a profissão docente durante a sua trajetória de formação.

Em relação aos professores, nove dos que haviam colaborado com a 1ª fase se dispuseram a participar, durante um semestre letivo, e deram, como aponta Moscovici (2003, p. 210), o “ponto de vista dinâmico” para a pesquisa. Estabelecemos, também, algumas estratégias de aproximação entre os participantes como os *episódios de formação*, em que eles traçavam as suas trajetórias pessoais/profissionais, explicitando os motivos da escolha profissional e sua posição atual como professores. Desenvolvemos, também, três eixos temáticos: 1º necessidades/perspectivas para a constituição da identidade profissional (3 Encontros); 2º processo de (des)profissionalização e a intensificação do trabalho docente (3 Encontros); e 3º o professor frente às múltiplas reformas e o espaço de tensões e intenções (2 Encontros).

Aprofundando esta rede de significados, partimos para a *terceira* etapa que foi concretizada com as entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatro estudantes (Pedagogia, História, Filosofia e Matemática) e sete professores, que também acompanharam os encontros do Grupo Focal. Diante de todo o material coletado, optamos por fazer uma análise do conteúdo (BARDIN, 2007), estabelecendo-a, no *campo das representações*, tendo em vista as *informações* e as *imagens* obtidas, e as *atitudes de conformação* (ou não), que surgem.

Da rede de significações: o “mapa de relações” e a imagem (*habitus*) profissional

Foi possível *ancorar* as representações profissionais dos estudantes e professores sobre o trabalho docente nos processos de formação em três dimensões: a *funcional* (função do professor); a *contextual* (grau de implicação ou pertença social); e a *identitária* (grau de

entendimento do trabalho docente e das lógicas que lhe dão sustentação). Estes elementos fortaleceram, de alguma forma, a categorização já exposta anteriormente por Silva (2003, p. 90).

• ***Da função do professor (dimensão funcional)***

Sem perder de vista as limitações destes elementos de análise por conta da fragmentação das informações obtidas, foi possível redimensionar (*ancorar*) a *função do professor* em, pelo menos, três aspectos:

1º na definição de *proposições* em relação a sua função (papel) de professor:

Penso que o professor precisa, mais que urgente, implicar seus alunos no processo de reflexão e valorização do trabalho docente. (Entrevista, Aluno E, História)

A função mais significativa é a que dá sentido ao nosso trabalho é, sobretudo, propor experiências que façam os estudantes pensarem em sua profissão. (Entrevista, Profa. B, Letras)

Estas proposições são criadas, como afirma Bourdieu (1997), pelo “*habitus* do sentido do jogo” de *ser professor*. Segundo este autor, “ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo” (p. 144). Observamos como propostas básicas: implicar os alunos para pensar na profissão docente e na valorização de seu trabalho. Ou seja, apresentam o “sentido do jogo”, pois assumem o “senso histórico” deste jogo e se “incorporam” a ele.

2º crença na *tarefa de transformação social*, apesar de ter consciência de que pouco podem fazer, como observamos na fala da Profa. F:

Vejo que a transformação do mundo está em nossas mãos e se você não fizer nada, não vai contribuir para melhorar. Agora a mensagem, a gente procura dar. Se isto chega para todos, nós não sabemos. Mas é este o nosso objetivo fundamental! (Entrevista, Profa. F, Filosofia)

Diante dessa fala, é preciso lembrar de que os professores e/ou estudantes que “lutam por objetivos definidos podem estar possuídos por esses objetivos”, tal qual afirma Bourdieu (1997, p. 146). O que percebemos, aqui, é que, ao incorporarem estes “objetivos”, acabam, também, dando sentido para seus trabalhos. Fazem dos projetos de vida, seus próprios trajetos, e transformam seus trajetos em projetos.

3º estabelecimento de *estratégias/metodologias de intervenção na realidade*, entendendo que a formação deva ser para “mudar” a realidade:

Deveríamos aprender algumas estratégias que mudassem um pouco a “cara” da escola, de seus professores e alunos...” (Grupo Focal, Aluna B, Letras)

A primeira coisa que faço quando encontro meus alunos é saber um pouco sobre suas necessidades e problemas, e, a partir daí, replanejo as atividades de aula. Reinvento estratégias de modo a pensar caminhos novos de intervenção. (Grupo Focal, Prof. C, Matemática)

Do que foi possível apreender dos dados coletados, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas, alunos e professores consideraram ainda como “função” do professor: o “desenvolvimento competente das atividades docentes”; a “articulação entre as diferentes áreas do conhecimento”; o “bom relacionamento com os alunos”; a “preocupação em solucionar suas dificuldades pedagógicas”; o “envolvimento com o coletivo escolar”. Aspectos estes que reforçam o elemento assinalado adiante.

• ***Do grau de implicação e/ou pertença social (dimensão contextual)***

A *dimensão contextual* é aquela relacionada à organização, instituição, papéis, ideologias e atividades (SILVA, 2003). Nem todos estes aspectos estão presentes nas falas dos sujeitos pesquisados, mas foi possível selecionar aquelas que traduzem um pouco da implicação ou pertença:

Nunca encontrei na universidade resistências ao que faço como aluna ... Mas, às vezes, sinto necessidade de um maior diálogo... (Entrevista, Aluna F, Filosofia)

Eu acho que é com envolvimento, mostrando a nossa responsabilidade que nos implicamos com os alunos, outros professores ... (Grupo Focal, Profa. E, História)

Também, observamos que quando os professores se acham implicados com a sua instituição e/ou seus alunos, estas falas vêm acentuando, pelo menos, dois aspectos que estão diluídos nas representações sobre: 1º Os *contextos de trabalho* – abordando os efeitos (ou as influências) da instituição – direção, coordenação, outros professores e alunos - sobre o trabalho dos professores e/ou dos estudantes, que, algumas vezes, se traduzem em projetos de ação para a melhoria da instituição e da formação dos futuros profissionais; e 2º *A gestão e suas implicações com as políticas sociais, culturais e de formação de professores e estudantes* – que reforçam o *efeito de normalização* na universidade, por conta de suas intenções, projetos de ações e do modo como a coordenação e/ou a direção desenvolve as interações de trabalho.

Na perspectiva de compreender o *modo* como estes alunos e/ou professores se *implicam* e vivificam (ou não) o sentimento de *pertença social*, tomamos emprestado o pensamento de Doise e Moscovici (1985, p. 261-278), quando analisam as decisões em grupo e seus *efeitos de normalização* e de *polarização*, implicando (ou não) os sujeitos em questão. Para os autores, o “grau de implicação” dos sujeitos nas decisões e ações no interior de um grupo, e, aqui, no interior de uma instituição, varia de acordo com a intervenção da autoridade e da hierarquia que existem. É preciso verificar, então, se o que prevalece diz respeito ao ponto de vista da maioria, que traduz o *efeito da normalização*: definindo normas para todos e “conservando o *status quo*” (p.266). Ou se a tendência do grupo (e da instituição, no caso) tende a “tomar uma posição que inclua o ponto de vista dos indivíduos mais desviados” (p.266), dando-se “um maior peso às opiniões e aos juízos minoritários” (p.266), gerando, assim, o *efeito da polarização*.

Partimos, também, da idéia de Doise e Moscovici (1985), quando enunciam que “o conflito é menor quando o grupo é mais formal, quando existe uma autoridade ou uma maioria determinada” (p.267). Neste caso, “as pessoas se acham pouco implicadas e seus juízos e opiniões têm menor importância para elas” (p. 267). Por outro lado, o conflito é maior quando os indivíduos defendem mais seus pontos de vista nos grupos menos formais e “na medida em que se sentem mais implicados”, e tudo isso tem “uma maior importância para eles” (p.267). Vejamos o que dizem:

Considero a coordenação e a direção muito dispostas, sempre tentando nos integrar. Lógico que ainda temos pequenos problemas, na questão da integração, do coletivo, mas quem não os tem? (Entrevista, Aluno C, Matemática)

Tanto a direção, quanto a coordenação, apresentam, a cada semestre letivo, seus planos e/ou projetos pedagógicos, sociais, culturais, envolvendo todos. Penso que isso é uma forma de nos implicarem na gestão que estão desenvolvendo. Mas, é lógico, há muita coisa a se fazer, não é mesmo? (Entrevista, Profa. G, Ciências Biológicas)

Estas falas reforçam, de certa maneira, o “efeito de normalização” que a universidade imprime em seu corpo discente e docente por meio da gestão (coordenadores e diretor). E o quanto influenciam os *modos de ser* destes alunos e professores. Relembrando o que nos dizem Paicheler e Moscovici (1985, p. 176), existem duas grandes categorias de possíveis respostas à influência: a aceitação e a resistência. O que percebemos, nestas “representações” é uma “aceitação” dos alunos e professores das “regras” que estão no interior deste “jogo”.

• Da identidade profissional (a dimensão identitária)

É preciso assinalar, aqui, a importância de se investigar a identidade profissional, que, segundo Silva (2003, p. 90), diz respeito às motivações, projetos, competências profissionais, e colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação de condutas e práticas profissionais. Com Moscovici (1978), buscamos compreender esta dimensão identitária, como se ela se estruturasse na dimensão da “atitude”. Neste sentido, entendemos, com base nos elementos anteriores - a função do professor, o grau de implicação e pertença social - como a identidade profissional se estrutura. Com Bourdieu (1998a), compreendemos que a luta pela identidade passa pelo “poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de *divisão* que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o

sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo” (p.113). Ou seja, possuímos uma identidade porque nos compreendemos na “lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente” (p.129).

Também, para esta análise, aproveitamos o pensamento de Dubar (1997), quando afirma que a construção da identidade se traduz por um processo de transações objetivas e subjetivas. As primeiras procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro, predominando a “atribuição”; as segundas variam de acordo com cada indivíduo, com suas necessidades de manterem as identificações anteriores – as “identidades herdadas” – e o desejo de construir para si novas identidades – as “identidades visadas” (p. 117). Nesta perspectiva, consideramos importante, ainda, compreender as representações profissionais constituídas por meio das “lógicas de conformidade e/ou de confrontação” que desvendam este “caráter estruturante” das identidades sociais e/ou profissionais. Com estas observações, foi possível identificar, nesta dimensão, pelo menos, *dois aspectos* que nos ajudam a compreender como a identidade profissional se estrutura e como pode orientar condutas, saberes e práticas:

1º O grau de entendimento e de domínio do trabalho docente – consideramos, para esta análise, as quatro funções das representações profissionais apresentadas por Blin (1997), que sintetizam, também, o significado da *identidade profissional*. São elas: 1) participar, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional; 2) definir as identidades profissionais e proteger a especificidade dos grupos intra e interprofissionais frente aos “jogos institucionais”; 3) orientar as condutas e guiar as práticas profissionais; 4) permitir, *a posteriori*, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais, ou seja, explicar e legitimar para o indivíduo as suas “rotinas”. Estas funções reforçam o que os sujeitos de pesquisa destacaram como a compreensão e domínio do trabalho docente:

O que é mais difícil, quando penso em minha identidade de “futura” professora, é saber jogar o “jogo”... (Entrevista, Aluna A, Pedagogia)

Penso que a identidade profissional se revela à medida em que posso ter um conjunto de saberes específicos, saberes pedagógicos, e, sobretudo, um bom relacionamento interpessoal. (Entrevista, Prof. D, Geografia)

Se tomarmos Bourdieu (1998a), podemos perceber o quanto estes e outros alunos e professores “realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo” (p. 113). E se nos aproximarmos de Paicheler e Moscovici (1985), observamos que, muitas vezes, alunos e professores, em suas falas, se “conformam” com o trabalho docente que desempenham e/ou que vivenciam.

2º O grau de compreensão das lógicas de conformidade e/ou de confrontação - era importante saber quais lógicas estão por trás do trabalho docente e *influenciam* a atitude do professor e/ou futuro professor. E, para analisar esta questão, recorremos, mais uma vez, a Paicheler e Moscovici (1985), que afirmam existir “duas grandes categorias de respostas possíveis à influência: aceitação e resistência” (p.176). Pensamos, neste sentido, que é por conta destas duas lógicas – conformismo (aceitação) e confrontação (resistência) – que as identidades profissionais vão se configurando, para além, portanto, do domínio dos saberes e/ou práticas profissionais. Seguem algumas falas:

Você tem que pensar o que vai fazer, como vai fazer, de que jeito, para existir a valorização. (Grupo Focal, Aluna G, Ciências Biológicas)

Acho que a coisa mais difícil é fazer com que o aluno entenda a importância do conteúdo que queremos trabalhar. Existe, às vezes, uma resistência, que acaba cansando... (Grupo Focal, Profa. A, Pedagogia)

Percebemos, então, que estas “representações” reforçam mais a lógica da conformidade do que da confrontação. Lembramos, também, do que aponta Bourdieu (1998b), quando diz que “ao oferecer ao docente a possibilidade de jogar com as regras institucionais”, está se impondo “o reconhecimento da regra”, e, ao mesmo tempo, “a autoridade da instituição”, colocando, no caso, os sujeitos implicados a “serviço da instituição e, ademais, a serviço das funções sociais

da instituição” (p. 256). Esta lógica dá sentido, assim, à identidade profissional do professor e daquele em formação.

Ainda mais algumas considerações

Este trabalho procurou apontar alguns aspectos e/ou “particularidades”, que delinearam um “mapa de relações”, buscando dar suporte ao conceito de representações profissionais a respeito do trabalho docente. Nesta direção, procuramos expor algumas funções e dimensões deste conceito, fundamentando-o por meio do conceito de *habitus profissional* que, de certa forma, estrutura a imagem/identidade do profissional docente.

Em relação à imagem profissional (*habitus profissional*), analisamos as “representações” dos alunos e professores sob três dimensões: a funcional, a contextual e a identitária. Em síntese, foi possível redimensionar a *função do professor* (dimensão funcional) em três aspectos: na definição de proposições; 2º na crença que a tarefa do professor é de transformação social; e 3º nas estratégias e metodologias de intervenção na realidade, para que faça valer este “jogo” e o “sentido” que dão a ele.

Quanto ao *grau de implicação e/ou pertença social* (dimensão contextual), foram destacados dois aspectos: 1º os contextos de trabalho – abordando os efeitos (ou influências), que retratam as diferentes implicações que os sujeitos travam para construir o “posto” e a necessidade que têm de se habituar ao “posto”, conforme Bourdieu (1996, p. 303); e 2º a gestão e suas implicações com as políticas sociais, culturais e de formação (intenções, ações e interações de trabalho) – que reforçam o “efeito de normalização” na universidade e os “tipos de conformidade”, que assumem frente à instituição, segundo Paicheler e Moscovici (1985).

E em relação à *identidade profissional* (dimensão identitária), foram indicados dois aspectos: 1º o grau de entendimento e de domínio do trabalho docente, legitimando para o indivíduo as suas “rotinas”, situações de trabalho e de formação; e 2º o grau de compreensão das lógicas de conformidade e/ou de confrontação. Esta lógica vai delineando um certo consenso, interiorizando, assim, uma *imagem profissional* que: 1º assume uma enorme responsabilidade, pois tem como tarefa primeira a transformação social, embora estudantes e professores tenham consciência de que pouco podem fazer; 2º precisa se inovar constantemente, tanto em relação aos métodos pedagógicos, quanto à própria organização da prática e dos saberes; 3º apresenta uma certa “conformidade” quanto aos desafios da profissão, destacando entre eles: a intensificação/ampliação do trabalho; a desqualificação da formação profissional; a emergência de novas formas de regulação e controle; a ausência de tempo/espço para organizar e gerir melhor o trabalho docente e os processos de formação; a separação entre teoria e prática; e a desarticulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas.

Enfim, apesar do reconhecimento e do valor que professores e estudantes dão ao trabalho e à profissão docente, os discursos/representações legitimam e instituem as tensões por que passam, estruturando a lógica da “resistência” e não da “inovação”. Lógica de “resistência” que tem sua base, principalmente, na lógica da “conformidade”, sustentando os efeitos da “normalização” nos processos de formação. Efeitos estes que podem fazer, como nos diz Bourdieu (1998a), que caiamos “constantemente na armadilha de um sentido que se faz, fora de nós, sem nós, na cumplicidade incontrolada que nos une, coisa histórica, à histórica coisa” (p. 105). Daí a importância de um trabalho docente de significado/sentido no interior dos processos de formação.

Referências Bibliográficas

- ABDALLA, M.F.B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 35-45.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; ABDALLA, M.F.B.; JUNKES, R.S. Representações sociais de futuros professores sobre profissionalidade docente. In: ROCHA, S.A. (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 149-162.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L’Harmattan, 1997.

- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- _____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DOISE, W.; MOSCOVICI, S. Las decisiones en grupo. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos**. Barcelona: Paidós, 1985, p. 261-278.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- LÜDCKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MARTINS, A.M.; ABDALLA, M.F.B.; RODRIGUES, M.A. Representações sociais sobre o trabalho docente de estudantes de licenciaturas: o início do percurso nas trajetórias de formação. In: SOUSA, C.P.; PARDAL, L.A.; VILLAS BÔAS, L.P. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 75-90.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos**. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.
- SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez.2004, p. 1203-1225.
- SILVA, A.M.C. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Maria de Fátima Barbosa Abdalla	E-mail: mfabdalla@uol.com.br
Janaína Cezar de Souza	E-mail: janacss@uol.com.br
Alessandra de Mesquita	E-mail: lecamesquita@hotmail.com
Andréa Ferreira Garcia Pereira	E-mail: andreafgp@uol.com.br
Marilene Rezende Duarte	E-mail: marilenerezende@ig.com.br
Marli dos Reis dos Santos	E-mail: marli4040@telefonica.com.br
Mary Francisca do Careno	E-mail: mcareno@uol.com.br