

Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”*

Alda Judith Alves-Mazzotti

Resumo

Em estudo anterior com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, verificou-se que o núcleo central das representações sobre sua própria identidade profissional era composto por um único elemento: *dedicação*, um sentido tradicionalmente atribuído pelas professoras ao *ser professor*. A pesquisa focalizada neste artigo buscou compreender como esse sentido é produzido. Foram realizadas 30 entrevistas conversacionais, seguidas de quatro grupos focais, com professoras de 1ª a 4ª série de escolas públicas do Rio de Janeiro. A análise dos resultados sugeriu que a idade das crianças e o tempo de permanência da professora com elas, aliados à carência e ao desamparo a elas atribuído, parecem desempenhar um papel fundamental na produção do sentido de *dedicação*. Esse sentido parece se ancorar nos sentidos associados à maternidade, ao cuidar e proteger.

Palavras-chave: identidade docente; trabalho docente; representações sociais.

* Pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Abstract

Representation of teachers' work in the first grades: the production of the meaning of "dedication"

In previous study with 1st to 4th grade teachers, it was verified that the nucleus of the representation of their own professional identity was composed by a single element: dedication, a meaning traditionally ascribed to being a teacher. The research focused in this article tried to understand how this meaning was produced. Thirty conversational interviews followed by four focal groups with teachers of public schools in Rio de Janeiro were made. The analysis of the results suggested that children's age and time of permanence of the teacher with them, in addition to the helplessness attributed to them, seem to play a fundamental role in the production of the meaning of dedication. This meaning seems to be anchored in the meanings associated to motherhood, in taking care and protecting.

Keywords: teacher identity; teacher work; social representations.

Introdução

A pesquisa focalizada neste artigo dá continuidade a um estudo anterior sobre a representação social de "ser professor" construída por docentes de 1^a a 4^a série de escolas públicas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro. Nesse estudo adotamos a abordagem estrutural da representação social (Abric, 1994a, 1994b, 1998, 2003), segundo a qual os elementos de uma representação se organizam em torno de um núcleo central (NC) que determina sua significação e sua organização interna e se caracteriza por uma forte resistência à mudança. Os demais elementos correspondem ao chamado sistema periférico (SP), que, por ser mais sensível às características dos sujeitos e do contexto imediato, constitui a parte operatória da representação, funcionando como a interface entre a realidade concreta e o NC.

A identificação da possível estrutura da representação de "ser professor" foi realizada através de um teste de associação de palavras com justificativa, aplicado a 123 professores e tratado por meio do *software* EVOC (Vergèz, 1994). Os resultados sugeriram que o núcleo que coordena os sentidos dessa representação é constituído por um único elemento – *dedicação* –, sentido este tradicionalmente atribuído à função docente e reiteradamente encontrado nas pesquisas sobre o tema.

No entanto, considerando-se a intensa discussão atual sobre a profissionalidade docente e, principalmente, o descontentamento dos

professores com o desinteresse dos alunos e as condições de trabalho encontradas nas escolas (Alves-Mazzotti, 2005, 2006a, 2006b; Tura, 2005), causa uma certa estranheza a longa permanência daquele sentido.

Assim, a pesquisa de que trata o presente artigo buscou compreender, por meio da investigação dos processos de objetivação e ancoragem, tal como descritos por Moscovici (1978, 2003) e Jodelet (1993, 2001), como se forma e se mantém esse sentido do "ser professor". Esta perspectiva teórica, conhecida como abordagem processual das representações sociais, enfatiza a importância de tratá-las não apenas como produtos do pensamento social, mas também como processos, tentando compreender como as representações são produzidas e mantidas. Com esta preocupação, procuramos identificar indícios de informações, valores, modelos, contextos e interações que parecem contribuir para a produção do sentido de *dedicação*.

Cabe assinalar que nada impede que se complemente a identificação da estrutura, proposta por Abric, com o estudo dos processos geradores das representações na perspectiva processual de Moscovici, uma vez que o próprio Abric (1994a) reconhece o trabalho inaugural deste autor como a "*grand théorie*" que estabeleceu a matriz teórica a partir da qual têm sido desenvolvidas abordagens que buscam aprofundar aspectos específicos desse campo de estudos.

A abordagem processual

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações que introduzem descobertas de novos objetos e, com eles, novas indagações. Estas questões emergentes freqüentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-las, aproximando-as daquilo que já conhecemos, usando palavras e imagens que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, somos instados a nos manifestar sobre elas procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Nessas interações, vão sendo feitas negociações de sentidos que permitem estabelecer, no âmbito grupos, consensos sobre os objetos sociais que lhes parecem relevantes. Assim, vão sendo produzidas coletivamente as novas representações que passam a fazer parte do repertório desses grupos, não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar e justificar condutas, bem como forjar a identidade grupal e o sentimento de pertença do sujeito.

Moscovici (1978) descreve dois processos sociocognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam nessa construção das representações: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é definida como a transformação de conceitos ou idéias em esquemas ou imagens concretas e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar algo desconhecido e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo, dos quais toma propriedades ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha que é orientada por experiências e valores do sujeito.

A análise dos processos formadores das representações constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere nas interações e práticas sociais e como estas interferem na elaboração cognitiva.

Jodelet (1993, 2001) contribui para o aprofundamento da compreensão desses processos detalhando suas diferentes etapas. No que se refere à objetivação, distingue três fases: a) a construção seletiva, na qual o sujeito se apropria das informações sobre o objeto retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados pelos valores e códigos do grupo; b) a esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo, o qual sintetiza e concretiza, em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da representação; e c) a naturalização dos elementos coordenados por esse núcleo.

Para Jodelet (2001, p. 36), o fato de que a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses, conduz a um jogo de mascaramento ou de acentuação de determinados elementos, provocando "uma defasagem em relação a seu referente". A autora citada aponta três tipos de efeito desse processo nos conteúdos representados: as distorções, as suplementações e as subtrações. Na distorção, embora todos os atributos do objeto estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na suplementação são atribuídas ao objeto características e conotações que ele não possui; e na subtração atributos pertencentes ao objeto são suprimidos.

Estas características são essenciais à análise do processo de objetivação e, como tal, orientaram a busca de indícios realizada no *corpus* da pesquisa.

Quanto à análise da ancoragem, Jodelet (1993) distingue três aspectos: a) como atribuição de sentido, que corresponde à criação de uma rede de significações em torno do objeto na qual ele é inserido e avaliado como fato social; b) como instrumentalização do saber, considerando que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos; e c) como enraizamento no sistema de pensamento, o que significa que a integração da novidade se faz sempre sobre um "já pensado" e, nesse processo, tanto podem prevalecer esquemas resistentes que impedem a assimilação da novidade como esta pode modificar modelos de pensamento arcaicos. A ancoragem se refere, portanto, ao

enraizamento social da representação e de seu objeto. A intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidas.

Concluindo, Jodelet (1993) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a integração da novidade, a interpretação da realidade e a orientação de condutas e de relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Caminhos percorridos e resultados obtidos

Foram entrevistadas 30 professoras de escolas públicas do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro que se dispuseram a participar da pesquisa. A idade e o tempo de magistério das professoras eram bastante variados (de 23 a 66 anos e entre 2 e 44 anos, respectivamente). A maioria (87,5%) tinha formação em nível superior; em torno de 25% cursaram pós-graduação *lato sensu* e 6,2% tinham mestrado. A carga horária semanal se concentrou em duas faixas: 20-29 horas (37,5%) e 40-49 horas (34,4%), o que parece corresponder à jornada de trabalho requerida de professores que têm, respectivamente, uma e duas matrículas na rede pública do Rio de Janeiro. O salário mensal variou entre R\$ 800 e R\$ 4.000, concentrando-se entre R\$1.000 e R\$ 2.000 (34,4%), e 22% das professoras tinham renda familiar igual ao salário.

As entrevistas, de tipo conversacional, focalizavam trajetórias profissionais, inserções sociais, grupos de referência, professores e autores que marcaram a formação profissional, bem como as práticas docentes dos entrevistados. Esse material foi submetido à análise categorial temática (Bardin, 1977). A seguir, com a intenção de testar e aprofundar as conclusões das entrevistas, foram realizados quatro grupos focais, dos quais participaram 36 professores (10, 9, 10, 7). As principais conclusões do estudo foram apresentadas e discutidas pelos grupos. Isto nos permitiu confirmar e, em alguns casos, nuançar e aprofundar as conclusões iniciais, o que foi propiciado pelo caráter interativo dessa técnica.

Finalmente, foi realizada a análise intensiva do *corpus* com vista à busca de indícios, a partir dos quais, seguindo o quadro conceitual adotado, procedeu-se a uma reconstituição-tentativa dos possíveis processos formadores do sentido de *dedicação*.

Duas hipóteses foram aventadas como prováveis fontes das informações, modelos e valores que atuam na produção dos sentidos de *dedicação*: os cursos de formação para o magistério e a prática docente. Isto, porém, não quer dizer que tenhamos desconsiderado outras experiências dos sujeitos que possam ter tido influência sobre a produção de suas representações, como será visto a seguir.

As professoras consideram que *ser professor hoje* é um grande desafio, uma tarefa árdua, que requer muita *dedicação* e força de vontade para não desistir, porque as responsabilidades são muitas e o apoio é praticamente nenhum. Entre os motivos que as fazem se sentir dessa maneira com relação à profissão, destacam-se a carência extrema das crianças, as mudanças na família, a situação social e econômica do País, a violência endêmica, a crise de valores, a precariedade de recursos que encontram nas escolas e a desvalorização do professor. Os alunos são vistos como abandonados pela família e pela sociedade, sem futuro, sem valores, carentes de tudo, mas principalmente de carinho e compreensão. Diante disso, elas sentem que acabam sendo um pouco de tudo: "mãe, conselheira, psicóloga, assistente social". Embora não reconheçam essas funções como suas, as aceitam por amor aos alunos, que julgam não contar com mais ninguém. Essas representações sobre a vida presente e futura dos alunos da escola pública parecem levar as professoras a se verem como a única esperança de seus alunos. As falas que se seguem ilustram essas afirmações:

- Você encontra tantas dificuldades com relação as famílias, nas crianças em si, que hoje é desafio. A gente chega na escola pensando uma coisa e você é desafiado a criar novas coisas porque a realidade das crianças não condiz com o que você acredita, com que você quer passar para a criança.
- Eles vivem uma dificuldade muito grande no ambiente em que vivem, e eles trazem tudo para dentro da sala de aula, eles trazem esses conflitos para a sala de aula para você resolver. Então, a falta de alimentação em casa, a briga, o alcoolismo, a agressividade eles trazem para dentro da sala de aula...
- Tem que ser dedicado, senão você não consegue trabalhar. Se não tiver amor, se não tiver dedicação... Você vê, do jeito que as coisas andam por aí... você não consegue mesmo.
- Ser professor para mim é uma profissão que ainda é a depositária de esperança, de muita força de vontade, como se fosse um sacerdócio...

Entre a esperança e o desânimo diante da precariedade das condições de vida das crianças e do cenário desolador encontrado nas escolas, muitas professoras admitem ter tido que abrir mão de seus sonhos e mesmo de suas pretensões iniciais relativas ao que pensavam poder fazer por seus alunos:

- Às vezes até saio da escola um pouco decepcionada comigo mesma por querer estar fazendo muito mais e não ter como mesmo... Isso me chateia muito.
- Quando eu iniciei o meu trabalho na escola, o tipo de trabalho era um, hoje nós temos que limitar este trabalho... nós temos que dar para ele [o aluno], o necessário, porque muita coisa não interessa a eles. É o básico mesmo, para que eles possam ter um amanhã, para que pelo menos eles possam ter um certificado de 1º e de 2º grau, porque muitos destes daqui da escola, da rede pública, não vão chegar a uma faculdade, né?

Por mais que compreendamos a complexidade da situação do professor hoje, vividamente exposta em suas falas, não deixa de ser

preocupante saber que, diante de um mundo cada vez mais competitivo, os alunos da escola pública, exatamente em função de suas carências, têm cada vez menos oportunidades de aprender. Esta preocupação é partilhada por algumas professoras:

- Porque não basta apenas é... traçar num papel metas, objetivos, recursos, estratégias... E a realidade? Cadê o material? Cadê o mínimo necessário para o professor trabalhar? E as condições básicas? Não tem. Cadê os valores, o respeito? Não tem. [Outras dizem] "Ah deixa pra lá, porque a criança está cheia de problema". E aí? Vai se nutrir o problema? Não vai se resolver o problema? Vai se passar por cima do problema? Esse problema será que não vai aumentar, como uma bola de neve? E futuramente? O que que a sociedade pode esperar desta criança com problemas? É isso que me preocupa.

Ao serem solicitadas a falar sobre seus cursos de magistério e o que mais valorizam nessa formação, algumas professoras deram respostas extremamente vagas sobre o que aprenderam, como, por exemplo, "a importância cada vez maior da educação", "ver o ser humano de uma maneira global", "valorizar o ser humano", "incutir nos alunos o respeito ao próximo". Pouquíssimas professoras fizeram menção a conteúdos aprendidos nos cursos de formação, e as que o fizeram afirmaram que autores como Emilia Ferreiro, Vygotsky, Piaget, Wallon e Paulo Freire foram leituras importantes, mas que não dão conta da realidade atual dos alunos e das escolas. Elas criticaram a natureza excessivamente teórica dos cursos de formação, enfatizando a dissociação entre o que foi ensinado nesses cursos e os imensos problemas que elas têm que enfrentar no cotidiano das escolas, em particular a carência e o desinteresse dos alunos.

As falas apresentadas a seguir ilustram a dificuldade vivenciada pelas professoras com relação à utilização, em sua prática docente, dos conteúdos aprendidos durante a formação:

- "Ah, vamos estudar Piaget, Vygotsky, que o aluno vai se comportar assim nessa fase, nesse estágio e tal. Está no operatório concreto, tá?" Quando você chega lá... [...] por que eles não se comportam como eu achava que eles deveriam se comportar?"
- No começo eu lia mais Emília Ferreiro. Assim, porque muita coisa que eles trazem, trazem de fora, experiências de fora, então, você fica assim cheio de vontade de trabalhar com aquilo, mas aquilo não se enquadra no seu trabalho.
- Eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza que o profissional chega muito despreparado. Eu tiro por mim: quando eu entrei, pela primeira vez, na sala de aula numa escola de favela eu fiquei chocada! [...] A Escola Normal não respondia àquilo ali, porque são valores distintos. Essa criança da rede pública, meu Deus! São valores da comunidade deles que entram em choque, às vezes, com os nossos valores.
- A dificuldade é tão grande... Nós estamos trabalhando com crianças que são muito sofridas, miseráveis, e nós não fomos preparados para trabalhar com estas crianças, entendeu? É outra realidade.

Com relação à dissociação entre teoria e prática, unanimemente apontada em nossas entrevistas, Gauthier et al. (1998) chamam a atenção para o fato de que os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos

são, frequentemente, *saberes sem ofício*, isto é, saberes produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Para o autor este é um fator que contribui para a desprofissionalização da atividade docente, na medida em que reforça, nos professores, a idéia de que o conhecimento gerado pela universidade nada oferece de realmente útil e que, portanto, apoiar sua prática na experiência pessoal, na intuição ou no bom senso é mais eficaz.

Complementando esta análise, Sarti e Bueno (1997) observam que os futuros professores esperam que a formação lhes ofereça métodos e técnicas que os ajudem a compor os saberes profissionais do professor, o que, entretanto, não mais ocorre. O que eles encontram é um corpo docente marcado por uma concepção de educação que dominou a discussão acadêmica nas últimas décadas e que se propõe formar profissionais "críticos e criativos", o que parece supor o repúdio a qualquer idéia relacionada com métodos de ensino, considerados "receitinhas para ensinar". A educação é tratada como *locus* de discussão e reflexão permanente para a construção das práticas educativas pelos próprios professorandos. Este conflito entre a orientação prevalente nos cursos de formação para o magistério, sobretudo os universitários, e as expectativas dos futuros professores parece contribuir para a desvalorização desses cursos.

Outra evidência da desvalorização dos cursos de magistério é observada em nossa pesquisa: ao se referirem aos docentes que mais marcaram sua formação, a grande maioria de nossas entrevistadas apontou professoras que não eram vinculadas aos cursos de formação de magistério e sim ao antigo primário, ou seja, eram professoras do nível no qual elas irão atuar. A impressão que se tem é que elas aprenderam a ser professoras por modelação do comportamento,¹ no sentido usado por Bandura (1979), sem qualquer contribuição dos cursos de formação. A fala que se segue é ilustrativa:

- Na minha prática atual não entra nada do que aprendi na minha formação. Entram os meus professores que eu tive quando tinha a idade desses crianças aqui. É... eu procuro ser da mesma forma que eles foram comigo, porque foi dessa forma eu aprendi.

Esse fenômeno tem sido apontado por vários autores (Lelis, 2001). Tardif (2002, p. 20), por exemplo, observa que muito antes de ingressarem nos cursos de magistério, os professores já freqüentavam a escola, seu futuro local de trabalho, e que "tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno". Esse autor acrescenta que muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior persiste através do tempo, sem ser abalado pela formação universitária.

No que se refere à importância da prática na constituição dos saberes docentes Lelis (2001, p.53-4), em uma revisão de estudos sobre a constituição dos saberes docentes, indica que esta questão vem sendo

¹ Bandura (1979) define modelação como uma aprendizagem na qual o sujeito, por meio da observação, adquire novos padrões de resposta que não faziam parte de seu repertório comportamental, experienciando uma aprendizagem vicária.

redimensionada sob o impacto da literatura internacional, sobretudo da década de 90. Segundo a autora, essa literatura ajudou a repensar a constituição dos saberes docentes, ao refletirem sobre: a) os limites da formação e dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente; b) centralidade da instituição escolar como *locus* de formação do magistério; c) a força da experiência escolar como aluno na prática pedagógica do futuro docente; e, d) o caráter de improvisação que marca o trabalho docente.

A valorização da prática, tão presente nessa literatura, supõe que o professor assuma um papel ativo em sua própria formação, reelaborando e recontextualizando os saberes da formação acadêmica na reflexão sobre as questões com que é confrontado em sua prática cotidiana. Isto, porém, não é o que parece ocorrer com os professores que participaram de nossa pesquisa. Segundo eles, o abismo entre o que aprenderam na formação e a gravidade dos problemas que encontram hoje nas escolas é tão grande que a aplicação daqueles saberes à sua prática se torna inviável. As falas que se seguem, extraídas da discussão nos grupos focais, ilustram esse pensamento:

- A teoria que vem para nós, a que a gente trabalha na nossa formação, é um pouco utópica, fora da real, contrastando com a realidade que a gente vê no dia-a-dia. Eu penso que a teoria na graduação... ela trabalha muito o sonho, o sonho de uma escola ideal, porém a escola parece que caminha sozinha, a sociedade caminha...
- Eu não posso dizer que [a formação] não ajudou... Agora, olhando para a realidade... Eu sei tudo da formação para trabalhar, mas faltou foi a realidade.
- Eu acho assim... Quando eu fiz o normal, há uns 40 anos atrás, eu acho que ajudou, mas depois ficou defasado. Agora não tem nada a ver...
- A prática é muito importante, porque você, de ano para ano, melhora, você vê que uma coisa não deu certo, você vai e corrige. Lógico que no começo a gente faz muita bobagem, a gente tem aquela teoria toda que foi dada, mas na prática é outra.

Concluindo, as falas dos professores em nosso estudo indicam que a base do processo de produção dos sentidos de *ser professor* se situa na prática, seja ela a "prática vicária", experienciada na situação de aluno, seja a prática cotidiana nas escolas. Mas esta parece ser uma prática com pouco ou nenhum recurso à formação inicial, carente de instrumental para a reflexão, freqüentemente errática, o que configuraria um *ofício sem saberes*.²

Essa sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade atual das escolas, associada às precárias condições de trabalho e às dificuldades dos alunos, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, que é reforçado pelo desprestígio social da profissão.

Tal situação parece induzir as professoras à adoção de um mecanismo defensivo que as leva a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos sentidos

² Gauthier et al. (1998, p. 20), ao descrever o que denominam um *ofício sem saberes*, alertam para o fato de que o conhecimento do conteúdo e a experiência são essenciais ao exercício da atividade docente, mas tomá-los como exclusivos é contribuir para perpetuar o erro de "manter o ensino numa cegueira conceitual", reforçando a idéia de que a docência é uma questão de talento, bom senso, intuição, ou que basta ter experiência.

atribuídos à *dedicação*. E aí já entramos no processo de objetivação, uma vez que trabalhar com a objetivação é tentar explicar como e por que se faz a "construção seletiva" sintetizada no núcleo da representação. Em nosso caso, isto significa tentar compreender o que, entre as características do objeto *ser professor*, o sujeito parece distorcer, subtrair e/ou suplementar (Jodelet, 2001) ao destacar a *dedicação*.

Considerações finais

Os indícios encontrados no *corpus* da pesquisa sugerem que o processo de construção do núcleo *dedicação* se apóia em dois pontos: primeiro, para as professoras, a formação docente não articula teoria e prática, ou seja, não as capacitou a lidar com o aluno real; segundo, elas consideram que não dá para ensinar os conteúdos porque esse aluno real é "carente de tudo" e só conta com elas para que possa ter algum futuro; então, elas têm que suprir essa carência, "têm que ser tudo, mãe, psicóloga, assistente social". Em outras palavras, uma vez desqualificada a formação e amplificada a carência dos alunos, elege-se a *dedicação* como o principal atributo do *ser professor*. A *dedicação* é, então, naturalizada, concluindo-se, assim, o processo de objetivação.

Ao acentuar a *dedicação*, as professoras *distorcem* a idéia do que é *ser professor* e, em muitos casos, *suprimem* o que seria o cerne de seu papel profissional, ou seja, o de agente favorecedor da construção do conhecimento pelo aluno; mas, em contrapartida, o *suplementam*, ao assumir o papel de mãe. E por que elas suprimem o profissional? Que necessidades essa atitude preenche? Em que crenças, modelos e valores se sustenta?

Este mecanismo parece se sustentar na crença de que os alunos da escola pública só contam com a professora para escapar à exclusão social ou à marginalidade. Ao mesmo tempo serve para mascarar a impotência da professora para exercer seu verdadeiro papel diante da precariedade de sua formação e dos graves problemas pelos quais passa a escola pública hoje. Tal mascaramento ajuda a proteger a auto-estima e a fugir ao sentimento de desamparo. E aí já estamos falando da ancoragem, uma vez que tratamos dos valores, modelos, normas e símbolos, que orientam o processo de objetivação, bem como da significação e utilidade conferidas à representação.

Ao analisar a ancoragem, outros dois aspectos se destacam no que se refere à *dedicação*. O primeiro se refere à idade dos alunos, ao fato de que são crianças e, como tal, associadas à fragilidade e à inocência, como indica a seguinte fala:

- Eu acho que a infância é uma época muito delicada. É como o desabrochar de uma flor. Qualquer coisa atrapalha aquele desabrochar. Isso que me levou ao magistério. [...] O que eu mais valorizo é a afetividade, porque eu acho que não há como interagir [com as crianças] sem afetividade...

Esta imagem idealizada da criança corresponde ao mito moderno da infância descrito por Chombart de Lauwe: a infância como um “mundo outro”, construído por oposição ao mundo dos adultos, simbolizando um projeto utópico de sociedade. Mais do que um ser em desenvolvimento, com características próprias mas transitórias, a criança tende a ser representada, desde o século 19, como dotada de uma natureza à parte, que condensa valores positivos, como a espontaneidade, a justiça, a pureza, dos quais ela se torna símbolo (Chombart de Lauwe, Feuerhahn, 2001, p. 289).

Além da faixa etária, o outro fator que aparece como significativo para a construção do sentido de *dedicação* é o tempo de permanência com os alunos. As professoras de 1ª a 4ª série são as únicas responsáveis pela turma com que trabalham, passando, em geral, cerca de quatro horas por dia com as mesmas crianças. Esta convivência mais próxima com os alunos, conhecendo suas necessidades e compreendendo melhor seus comportamentos, favorece o estabelecimento de vínculos mais fortes com eles, como indicam os depoimentos que se seguem, retirados dos grupos focais:

- [Por que dedicação?] É porque nós, é, nós trabalhamos com essa faixa etária e com criança muito pobre. Então, ela chama a professora de mamãe, nós realizamos o serviço de mãe o tempo todo, mãe, avó e isso afetivamente passa muito...
- Eu fico muito agarrada com essas crianças afetivamente. Tem que trabalhar muito com a carência. A criança te chama de mamãe... aí vem o Dia da Criança, é impossível não agradar sabe? Trazer um bombom, entendeu? Eu acho que o lado afetivo fica muito aflorado.
- Você olha para a criança e sabe se ela está de mau humor, se ela está doente, se está feliz. Você acaba convivendo com a criança.
- Aqui na escola tem festinha no Dia das Mães, Natal, tudo isso. A professora com todo este pouquinho de ordenado, ela vai numa Rua da Alfândega, traz uma lembrancinha para cada criança, a criança não fica sem uma lembrancinha.

Finalmente, a *dedicação* parece se ancorar no feminino, no cuidar e proteger. Na rede de significações que envolve o objeto destacam-se os sentidos associados à maternidade. São inúmeras as associações feitas pelas professoras com a própria experiência como mães e com a necessidade de suprir, nos alunos, a falta da família. O fato de que eles são crianças que, segundo elas, não têm atenção suficiente dos pais, ajuda a despertar sentimentos maternais. Ao se ancorar na maternidade, a *dedicação* passa a partilhar sentidos tradicionalmente associados àquela, como o dar tudo de si, o afeto incondicional e todos os demais valores que tornam a maternidade “sublime”.

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

ABRIC, J. C. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994b.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994c.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB Editora, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Being a school teacher in Brazil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS: MEDIA AND SOCIETY, 8., 2006, Roma. [Anais...]. Roma, 2006a.

_____. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006b.

_____. "Fracasso escolar": representações de professores e alunos repetentes. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 4., 2005, João Pessoa. [Anais...]. João Pessoa, 2005. CD-ROM

BANDURA, A. *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

CHOMBART DE LAUWE, M. J.; FEUERHAHN, N. A representação social da infância. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ullup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 281-300.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós, 1993. p. 469-494.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão.
In: JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro:
Eduerj, 2001. p. 17-44.

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor:
mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas,
v. 22, n. 74, abr. 2001.

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

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*.
Petrópolis: Vozes, 2003.

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

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

TURA, M. L. R. A representação social do ser professora. In: JORNADA
INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 4., 2005,
João Pessoa. [*Anais...*]. João Pessoa, 2005.CD-ROM.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et
structurales. In: GUIMELLI, C. (Dir.). *Structures et transformations des
représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.
p. 233-254.

Alda Judith Alves-Mazzotti, doutora em Psicologia da Educação pela
New York University, EUA, é professora titular da Universidade Federal
do Rio de Janeiro (UFRJ). É pesquisadora 1 do Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pesquisadora associada
do Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e
Subjetividade da Fundação Carlos Chagas. Lidera o grupo de pesquisa
"Representações Sociais e Práticas Educativas", cadastrado no CNPq, e
atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

aldamazzotti@uol.com.br

Recebido em 22 de outubro de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.