

Ensino Fundamental e Médio: aspectos psicossociais do bom desempenho profissional

Elementary and middle school education: Psycho-social aspects of professional performance of teachers

Luciene A. M. Naiff^I; Adriana Benevides Soares^{II}; Cristiany Rocha Azamor^{II}; Sabrina Araújo Almeida^{II}

^IUniversidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil

^{II}Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Rio de Janeiro, Brasil

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

As representações sociais que o professor possui de sua práxis não somente são filtros que o auxiliam no entendimento do mundo a sua volta como também orientam seus comportamentos e as relações interpessoais que experimenta. O presente estudo identificou e comparou as representações sociais sobre "habilidades do bom professor" de 150 professores de três segmentos de ensino, a saber: 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O bom professor é representado socialmente não apenas pelos atributos normativos que compõem a categoria habilidades profissionais, mas também por habilidades relacionais e inovadoras. As demandas da prática diária ajudam a introduzir elementos cognitivos nas representações sociais. Em seus prováveis núcleos centrais, alguns elementos são comuns entre os segmentos, destacando-se conhecimento, paciência, interação e criatividade.

Palavras-chave: Representações sociais; Bom professor; Ensino Fundamental e Médio.

ABSTRACT

Social representations of elementary and middle school teachers can be defined as filters used to analyse their surroundings and as guidelines that will define their behavior and inter-personal relations. This study identified and compared social representations of what is considered to be "the abilities of a good teacher". The research was carried out among 150 teachers of elementary and middle school in the city of Rio de Janeiro. The "good teacher" is defined by his/her ability to maintain order but also by the type of relationship they are able to establish with the students considering their attention and care toward them. Other characteristics were also included in the analysis such as creativity for instance even though it is not exclusively related to being a teacher. The demands of day-to-day activities are likely to introduce cognitive elements in social representations and it is possible to identify common elements between the different grades, especially the following: knowledge, patience, interaction and creativity.

Keywords: Social representations; Good teacher; Elementary and high school.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais que os professores possuem de sua práxis, o que pensam e esperam, as intenções e capacidades que lhes atribuem, não somente são filtros que os levam a interpretar de uma ou de outra maneira o que fazem, como também orientam seus comportamentos e as relações interpessoais que experimentam.

A instituição escola vem sofrendo modificações em consonância com as diretrizes da lei básica do setor.¹ Algumas dessas mudanças afetam diretamente a prática docente gerando como consequência um redimensionamento de seu papel social. Nesse sentido, saber quais as atribuições do professor na atualidade do ensino brasileiro, e mais, quais as habilidades que o professor atribui a um bom professor são as principais questões norteadoras do presente estudo.

Em pesquisa conduzida por Abramoway (2003) em quatorze estados brasileiros, encontrou-se no discurso dos professores a importância atribuída à relação interpessoal na prática docente. Simultaneamente, a pesquisa também revelou que os professores relatavam construir expectativas e basear-se muitas vezes em estereótipos dos alunos nas relações que se manifestam no espaço escolar. Esse dado é corroborado por estudos de Alves-Mazzoti et al. (2004) e Wilson e Alves-Mazzoti (2004) mostrando que os professores são influenciados nas interações sociais por suas percepções positivas ou negativas dos alunos. Isso significa dizer que apesar da consciência atual do professorado em relação à importância de desenvolver habilidades relacionais, estas nem sempre envolvem aspectos facilitadores do aprendizado e da manutenção do aluno na escola, visto que normalmente estão baseadas em conteúdos cognitivos facilmente falseados.

Neste estudo, fomos à busca das cognições partilhadas socialmente sobre o bom professor e as necessidades da prática em sala de aula. Almeida e Costa (1998) apresentam pesquisa semelhante cujos resultados apontam professores absorvendo, em suas representações sociais, elementos do universo reificado os quais definem o bom professor como alguém competente e responsável, mas demonstram, no sistema periférico, que professores incorporam elementos atualizados referentes às demandas e situações do tempo histórico-social em que se passa a prática educacional do grupo pesquisado. Ou seja, ao mesmo tempo que o professor está submetido ao discurso normativo dos atributos que definem um bom professor, ele incorpora, na produção do saber que orientará suas práticas, aspectos relevantes de seu cotidiano.

No ambiente educacional, rico em interações sociais, as habilidades que um bom professor deve ter concorrem entre a necessidade de possuir conhecimentos específicos e didáticos adequados, com a capacidade de interação e empatia. Desse modo, percebemos como relevante aprofundar essa discussão conhecendo as representações sociais que grupos de professores de etapas de ensino diferentes produzem sobre as habilidades necessárias a sua boa prática profissional.

2 A EDUCAÇÃO E OS SEGMENTOS DE ENSINO NO BRASIL

A escola é o espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais produzidas pelos atores que direta ou indiretamente se envolvem no sistema educacional, quais sejam: pais, professores, alunos, profissionais diversos, gestores públicos, intelectuais, etc. Isso, como salienta Gilly (2001, p. 322), faz da área educacional

[...] um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

A reinvenção moderna da escola produziu um discurso atualizado desse espaço como deflagrador de saberes e direitos sociais garantidos na legislação. Na medida em que a escola carrega em si as contradições de tempos passados e presente convivendo na prática pedagógica, parece-nos interessante entender como as representações sociais que os professores produzem de elementos constitutivos de

seu papel social podem estar sendo influenciadas, modificadas e adequadas no exercício cotidiano da prática educacional (BELLONI, 1998).

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio compõem juntamente com a Educação Infantil a chamada Educação Básica brasileira. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) prevê um currículo comum de base nacional para o Ensino Fundamental e Médio, entendendo que são nessas fases de aprendizagem que a criança entrará em contato com os conteúdos necessários ao alcance dos objetivos mais amplos do processo educativo: o aprendizado de conhecimentos que vão se complexificando e serão a base da aquisição de habilidades profissionais. Dentre as regras em comum estão: o cumprimento de metas, o respeito a uma carga horária mínima e a exigência de formação universitária de seus professores.

Inserido neste contexto, o Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras traz desafios importantes, já que, apesar das mudanças positivas nas últimas três décadas, os níveis de discrepância entre idade e série, evasão escolar e repetência ainda são altos se comparados às estatísticas de países com renda *per capita* similar (SILVA; HASENBALG, 2000; INEP, 2006). Isto nos leva a refletir nas questões sociais e econômicas que estão envolvidas nesse resultado. Se pensarmos que, segundo Vygotsky (1994), o sujeito estabelece relação com os objetos do conhecimento por meio da interação com os outros, queremos dizer que o processo de aprendizagem deve muito à missão integradora e acolhedora da escola. Segundo Gilly (2001), os mais pobres vêm sistematicamente suas trajetórias escolares fracassadas por um presente pouco receptivo e por um futuro profissional sem grandes expectativas, o que muitas vezes se reflete em uma prática docente estruturada na idéia de avaliação e seleção dos mais aptos. Pesquisas realizadas na França na década de 1980 mostram que:

[...] confrontados com seu cotidiano, os professores não podem aderir à idéia de diferenças não hierárquicas entre crianças, que fundamenta o modelo oficial do "desenvolvimento de potencialidades", pois esta idéia é incompatível com a visão que possuem sobre a manutenção de uma função diferencial da escola. (GILLY, 2001, p. 328).

O artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996) versa sobre os objetivos do Ensino Fundamental e esses incluem desenvolver a capacidade do aluno de aprender, de compreender o ambiente natural e social, e de fortalecer os vínculos familiares e sociais.

Observando os objetivos aludidos, percebemos que novos desafios se colocam para os docentes dessa etapa de ensino. Nesse sentido, é permitido conjecturar que possuímos ou criamos habilidades desenvolvidas mediante as demandas de nosso cotidiano e necessidades próprias. Exercitar ou não essas habilidades é resultado de nossas representações sociais e conseqüentemente da importância social que a elas atribuímos.

Por outro lado, o Ensino Médio brasileiro esteve comprometido nas últimas décadas com a formação do aluno/vestibular. O objetivo almejado era desenvolver aptidões que permitissem ao alunado passar nas difíceis e competitivas provas do vestibular para a rede pública de Ensino Superior. Inseridos nesse contexto, os docentes utilizavam-se de múltiplas estratégias de treinamento do alunado, e o acesso à universidade gratuita tornou-se um privilégio daqueles que recebiam esses treinamentos. Essa estratégia acabava por favorecer enormemente as escolas particulares, que investiam pesado em profissionais que pudessem alcançar esses resultados e possuísem as habilidades necessárias para tal. Essa conquista garantia, além da óbvia satisfação do aluno, boa propaganda para a escola, o que acabou gerando o surgimento de uma "indústria do vestibular" com o conseqüente advento de sérias distorções à formação do aluno oriundo do Ensino Médio brasileiro (KUENZER, 2000; LOPES, 2002; STEINER, 2006).

Atualmente esse modelo de ensino e prática tem suscitado severas críticas na literatura (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o modelo de professor exigido para este segmento obedece a critérios como: levar em conta a experiência dos alunos; levantar as competências a serem exploradas no período estudado; utilizar-se da interdisciplinaridade e de variados dispositivos e facilitadores educacionais; manter objetivos preestabelecidos, mas sem que esses enrijeçam a prática; e desenvolver uma avaliação permanente (LOPES, 2002; MARTINS, 2000). Além disso, programas governamentais como as avaliações geradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) vêm sendo testados com sucesso na perspectiva de uma avaliação mais processual e que, ao mesmo tempo, acompanhe a formação integrada do aluno no Ensino Médio, favorecendo sua inserção no Ensino Superior e no mercado de trabalho (INEP, 2006).

Segundo o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e deve atingir quatro objetivos principais: consolidar e aprofundar o conhecimento adquirido no Ensino

Fundamental; preparar para o trabalho e o exercício da cidadania; facilitar o pensamento crítico e ético; e adquirir conhecimento das relações entre a teoria e as utilidades para a vida prática.

Pesquisas nesse segmento mostram que os professores, em sua maioria, preenchem as exigências com relação a sua formação, têm consciência do seu papel profissional e do que é necessário para exercer a atividade, mas sugerem a todo momento melhorias nas condições para o exercício da profissão, como: salários melhores, formação continuada, materiais didáticos e equipamentos, além da redução do número de alunos em sala de aula. Uma queixa comum entre os docentes é a dificuldade de chegar até o aluno pela falta de limite, rebeldia, agressividade, falta de educação e interesse dos mesmos (FRANCO; NOVAES, 2001; GOMES; CAPANEMA; CAMARA, 2006).

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E HABILIDADES EDUCATIVAS: EXPLORANDO SIMILITUDES

O conceito de representações sociais designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita no campo de estudos das representações sociais cujas principais características são dadas por Jodelet (2001, p. 22) advoga que elas são "[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos, seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde etc, seja onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. Segundo Moscovici (1984), no cotidiano as pessoas analisam e comentam filosofias de vida não oficiais que têm um decisivo impacto nas suas relações sociais, nas suas escolhas, na forma como educam seus filhos etc. Possuem, como salienta Abric (1994a), uma organização significativa, isto é, não são apenas reproduções da realidade, pois se estruturam imersas em um contexto mais imediato e outro mais global. Este contexto mais global se refere aos elementos do sistema central das representações sociais e o contexto mais imediato é representado pelo sistema periférico.

Segundo Abric (2003), o núcleo central corresponde à função geradora e organizadora da representação social, conferindo estabilidade a essa mesma representação. O sistema periférico, por outro lado, agregaria características mais instáveis e permeáveis, agindo como um dispositivo de defesa da representação diante de novos elementos desestabilizadores. Nessa concepção, Abric (1994b, 1998) resume as características dos sistemas central e periférico das representações sociais como o primeiro sendo coerente, estável, consensual e historicamente definido e o segundo, funcional, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo. Desta forma, podemos afirmar que entender como se organizam os sistemas central e periférico, ou seja, a saliência que os elementos constituintes apresentam, auxilia na compreensão dos sentidos integrantes nas representações sociais. Comparar dois grupos em relação a suas representações diz respeito a identificar se seus núcleos centrais são diferenciados, isto é, se os elementos cognitivos mais rígidos e consensuais do grupo em relação ao objeto são partilhados ou não.

No universo escolar, tanto novos conhecimentos quanto novas relações sociais são constantemente construídos. O convívio com colegas mais velhos ou mais novos, professores e outros atores sociais traz à tona oportunidades de desenvolvimento da linguagem, do raciocínio pró-social e moral, da capacidade de empatia, bem como a assimilação das estruturas de comunicação verbal; estes pressupostos compõem o desenvolvimento da competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Por ser a escola um espaço tão rico para o exercício das habilidades que visam a facilitar o convívio social, já que segundo Freire (1979, p. 61) "não há educação fora das sociedades e não há homens isolados", ressalta-se então a necessidade de que o professor vivencie na sua práxis situações de competência social, a fim de que possa auxiliar seus alunos no desempenho de tais habilidades.

Argyle e Kendon (1994) destacam como funções das habilidades sociais do educador despertar a motivação, efetivar a disciplina e transmitir informações. Entretanto, para Del Prette e Del Prette (2001), o planejamento do processo de ensino-aprendizagem necessita da interação educador/educando/conhecimento, que vai além da simples transmissão de conhecimentos, passando pelas relações interpessoais que devem facilitar todo esse processo.

A LDB (BRASIL, 1996) faz considerações em seu artigo 13 sobre as principais expectativas em relação à prática docente: ser participativo da proposta pedagógica da escola, cumprir plano pedagógico coerente com a proposta aludida, ser o facilitador do aprendizado do aluno, utilizar estratégias de recuperação para os alunos com dificuldade, participar de todas as atividades relacionadas à docência como planejamento e avaliação além da sala de aula e se colocar disponível para apoiar ações de integração da escola com a família.

3 OBJETIVOS E METODOLOGIA

O presente estudo teve por objetivo geral conhecer as representações sociais sobre as habilidades que um bom professor deve ter no contexto escolar.

Foram entrevistados 150 professores distribuídos da seguinte maneira: 50 lecionavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 50 no segundo segmento do Ensino Fundamental, e 50 no Ensino Médio. Os professores lecionavam em escolas públicas, privadas ou em ambas.

Foi utilizada uma tarefa de evocação livre com o termo indutor "**habilidades do bom professor**" dividida em dois momentos, de acordo com a recomendação de Abric (2003) de substituir "*rang* de aparição" por "*rang* de importância" como produto final da coleta de dados. Nesse sentido, primeiro foi solicitado aos sujeitos que relatassem as cinco primeiras palavras ou frases espontaneamente relacionadas ao termo indutor. No segundo momento, foi pedido que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada possui como mérito o aproveitamento do material bruto nascido da associação livre, organizando-o cognitivamente, permitindo assim uma reavaliação da ordem de evocação.

As respostas foram submetidas a uma análise com auxílio do programa de computador EVOC 2003a (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations), cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões são emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo apreender quais os elementos das representações sociais que são presentes de forma mais central na produção discursiva.

A Figura 1 apresenta uma esquematização da distribuição dos resultados gerados pela técnica da evocação livre. O cruzamento da frequência média das evocações com a ordem média em que foram evocadas gera quatro quadrantes pelos quais os elementos evocados se distribuem. A técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocariam os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito estariam os elementos claramente periféricos nessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada é que os elementos que ao mesmo tempo tenham sido mais frequentes e mais prontamente evocados teriam maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social estudada (VERGÈS, 2005; OLIVEIRA et al., 2005).

No segundo quadrante encontramos a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, possuidores de frequência elevada, mas que foram mais tardiamente evocados. O terceiro quadrante é composto pelos elementos de contraste, considerados importantes pelos sujeitos, apesar de sua baixa frequência total no *corpus* de análise. Abric (2003, p. 64) considera que este quadrante pode tanto "revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente" como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, temos os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados.

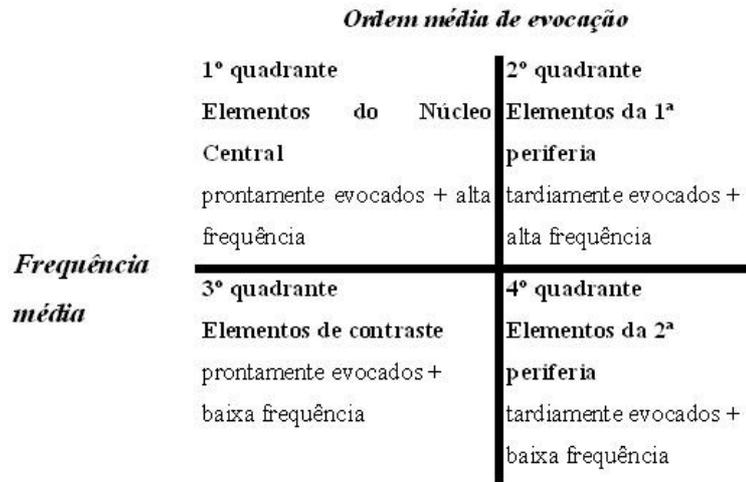


Figura 1: Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre.

4 RESULTADOS

Diante do arsenal plurimetodológico que a teoria das representações sociais tem desenvolvido (ABRIC, 2003; MOREIRA et al., 2005), a técnica de evocação livre tem se mostrado eficaz nas comparações envolvendo as estruturas das representações sociais (VERGÈS, 2005).

A Figura 2 apresenta a estrutura das representações sociais das habilidades do bom professor na ótica dos professores que lecionam nas séries correspondentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Podemos observar que, aliado ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, encontramos no provável núcleo central elementos relacionados à dimensão afetiva: amor, dedicação, paciência que estruturam os sentidos relacionados às habilidades esperadas de professores que irão lidar no seu cotidiano docente, idealmente, com crianças entre 6 e 10, 11 e 12 anos. Criatividade para poder transmitir os conhecimentos necessários também aparece como provável elemento central nessa estrutura representacional. Na primeira periferia, encontramos a necessidade aludida de se ter disponibilidade, responsabilidade e competência para poder melhor interagir com os alunos. Chama atenção que as dimensões referentes à busca de atualizações, dogma do profissionalismo moderno, e ao desenvolvimento de senso crítico aparecem apenas de forma periférica nesta estrutura representacional.

<3,0 ordem média de evocação		≥3,0			
Amor	15	2,07	Disponibilidade	16	3,56
Conhecimento	15	2,73	Interação	13	3,39
Dedicação	15	2,53	Responsabilidade	13	3,93
Criatividade	13	2,62	Competência	12	3,41
Paciência	11	2,91			
Frequência < 11		Frequência ≥ 11			
Empatia	10	2,60	Crítico	10	3,50
Compromisso	7	2,43	Respeito	9	3,44
Realista	7	2,57	Dinamismo	7	3,57
Pontualidade	5	1,80	Atualizado	6	4,00

Figura 2 – Representações sociais das habilidades do bom professor segundo professores do primeiro segmento do ensino fundamental (n=50).

Quando olhamos para a distribuição referente aos professores que dão aula para o segundo segmento do Ensino Fundamental, presentes na Figura 3, observamos que juntamente com o domínio do conhecimento, elemento estruturante de uma carreira docente, aparecem como prováveis cognições centrais das representações sociais das habilidades do bom professor a paciência e a interação com os alunos. A habilidade “domínio de turma”, relacionada ao controle da dinâmica relacionada aos processos presentes no ambiente de sala de aula, também aparece como habilidade desejada desse professor, talvez refletindo as dificuldades existentes em lidar com a multiplicidade dos sentidos presentes no universo dos alunos que idealmente compõem este período, jovens transitando do campo da infância para a adolescência. Somando-se à paciência e à interação, aparecem como elementos periféricos mais importantes a amizade, a flexibilidade e a criatividade, indicando a importância que dimensões relacionais possuem na estrutura da representação das habilidades de um bom professor no segundo segmento do Ensino Fundamental.

<3,0 ordem média de evocação ≥3,0					
Conhecimento	25	2,08	Amizade	16	3,44
Paciência	14	2,43	Flexibilidade	12	3,17
Domínio de turma	12	2,58	Criatividade	11	3,11
Interação	11	2,64			
			Frequência ? 11		
Frequência < 11					
Clareza	7	2,29	Motivação	9	3,13
Dedicação	7	2,86	Compromisso	9	3,80
Responsabilidade	7	1,86	Confiança	8	3,22
			Respeito	7	3,57

Figura 3 – Representações sociais das habilidades do bom professor segundo professores do segundo segmento do ensino fundamental (n=50).

Na amostra de professores de Ensino Médio, observamos que o provável núcleo central das habilidades desejadas em um bom professor se estrutura em um conjunto de habilidades profissionais, em outras palavras, um professor necessita ser profissional, ter domínio da didática e ser dinâmico. Estas são características desejadas no docente de Ensino Médio para a melhor transmissão dos conhecimentos aos alunos. Ser criativo e interagir com os alunos são habilidades centrais representadas também nas práticas docentes no Ensino Médio. Reforçando esse caráter profissional estruturado na representação de nossa amostra, observamos que entre os elementos periféricos mais importantes encontramos responsabilidade, assiduidade e pontualidade – dimensões profissionais.

<3,0 ordem média de evocação ≥3,0					
Profissionalismo	22	2,64	Cooperação	17	3,59
Didática	17	2,65	Responsabilidade	13	3,46
Dinamismo	14	2,79	Assiduidade	11	3,00
Conhecimento	13	2,39	Pontualidade	11	3,91
Criatividade	11	2,63			
Interação	10	2,40			
			Frequência ? 10		
Frequência < 10					
Compreensão	9	2,89	Atualizado	9	3,13
Educador	8	1,87		8	3,27
Planejamento	8	2,75		7	3,79

Figura 4 – Representações sociais das habilidades do bom professor segundo professores do ensino médio (n=50).

Quando analisamos em conjunto os prováveis núcleos centrais das representações sociais referentes aos três segmentos (Figura 4), observamos algumas similitudes: o conhecimento aparece como habilidade imprescindível ao bom professor nos três segmentos estudados; a paciência aparece como habilidade desejada comum ao professor do primeiro e do segundo segmento, enquanto a interação surge como elemento comum aos que lecionam no segundo segmento e no Ensino Médio; e a criatividade aparece como habilidade desejada comum aos professores do primeiro segmento e do Ensino Médio.

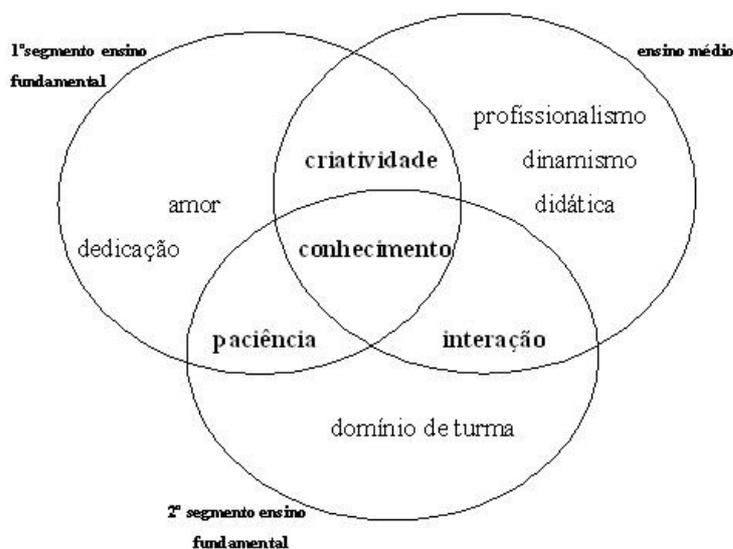


Figura 5: Comparação dos núcleos centrais das habilidades do bom professor nas três amostras estudadas (N=150).

5 CONCLUSÕES

Foram encontrados três tipos de categorias de habilidades apontados como desejáveis pelos professores: habilidades relacionais, habilidades profissionais e habilidades inovadoras.

As habilidades profissionais seguem características comumente compartilhadas quanto à noção do que significa ser bom em qualquer atuação profissional, como ser pontual, competente, responsável, comprometido etc. Essas cognições estão ancoradas no desempenho esperado por profissionais reconhecidos em suas áreas de atuação. Não foi surpresa, portanto, que essas cognições estivessem presentes nas representações sociais referentes às habilidades de um bom professor.

As habilidades relacionais vão corresponder aos aspectos que conferem ao professor maior capacidade de se relacionar interpessoalmente. No exercício da profissão docente uma boa interação pode ser determinante no processo de ensino-aprendizagem e, apesar do papel docente mais esperado ser o de ensinar, parece que interagir cada vez mais se impõe como uma necessidade prática em sala de aula. Segundo Coll e Miras (1996) não se nega mais a importância atribuída à relação professor-aluno na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o que denominamos de habilidades inovadoras são competências extras que o professor adquire e que estão diretamente relacionadas ao seu bom desempenho na escola: criatividade, dinamismo, atualização, flexibilidade e realismo.

Desta forma, podemos concluir que o "bom professor" é representado socialmente não apenas pelos atributos normativos que compõem a categoria habilidades profissionais, mas também por habilidades relacionais e inovadoras. Os Ensinos Fundamental e Médio atuam com um alunado que vai dos 6 aos 17 anos, logo, estamos falando de parte significativa do desenvolvimento da infância e da adolescência

humana. Nesse sentido, o segundo segmento de Ensino Fundamental faz elo de ligação entre o primeiro segmento e o Ensino Médio, possuindo representações no núcleo central em comum com ambos os segmentos. Por sua vez, o primeiro segmento do Ensino Fundamental guarda semelhanças com o Ensino Médio no quesito criatividade. Essa habilidade, por nós definida como inovadora, refere-se a práticas e posturas que devem ser incorporadas ao manancial metodológico do professor e que confere "jogo de cintura" a esse profissional, quando alternativas aprendidas em sua formação falham, seja na interação seja no ensino-aprendizagem.

As diferenças entre os segmentos, apesar de significativas, não mostram uma ruptura de representações sociais. O que vemos são as demandas da prática diária ajudando a introduzir elementos nas representações de ambos os grupos sociais. Se por um lado temos professores formados com uma concepção tradicional de ensino, preparados para um alunado "padrão", bem diferente dos desafiantes alunos que hoje freqüentam as escolas, por outro encontramos por trás do papel de professor um indivíduo que sente, se incomoda, quer interagir, acredita no seu trabalho, humaniza suas relações ou, pelo menos, um indivíduo que assim anuncia as habilidades de um bom professor com a qual ele quer se identificar.

Muitos elementos na análise anunciam esses sopros de mudança, ainda que nos sintamos forçados a concordar em vários aspectos com a análise de Gilly (2001, p. 329) ao afirmar que:

[...] frente a uma instituição que está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas, os indivíduos apóiam-se para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas caracterizados por forte inércia.

Diferentes concepções pedagógicas deram o tom da educação no Brasil desde a chegada dos jesuítas e da implantação das primeiras escolas. Todas, em suas épocas, corresponderam a expectativas sociais do que a Educação tinha como objetivo no desenvolvimento humano (SAVIANI, 2006). Bases filosóficas foram utilizadas referenciando práticas e, não raro, concepções controversas conviveram no tempo. No entanto, não podemos negar que a construção do papel do professor ainda hoje absorve elementos de renovação sem romper totalmente com elementos de tradição, e isso confere dinamismo nas representações sociais fruto da produção de não-familiaridades e estranhamentos associados a práticas em constante reconhecimento (DIAS; LOPES, 2003).

Nossos resultados foram interessantes já que apresentam esse novo ponto de vista otimista à revelada falta de ânimo e entusiasmo, ao ressentimento e à desilusão do docente brasileiro (PAREDES et al., 2007; ZAGURY, 2006). Suas práticas, entretanto, devem ser problematizadas e relativizadas como sugere Souza (2002, p. 265):

O professor não é o único responsável pelas práticas que executa. Seus atos vão, muitas vezes, reafirmar a norma subjetiva de seu papel social. A escola, o aluno, os pais esperam um determinado comportamento e práticas que fazem parte da identidade do professor em nossa sociedade.

A profissão do professor vem sistematicamente sofrendo os desafios impostos por uma realidade que privilegia a competência extrema e a busca por resultados. Por outro lado, o humano que dá vida ao docente se ressentido e busca a consistência e a coerência perdidas entre o que acredita que seja seu papel e o que de fato ele exerce. É um momento interessante para identificar representações sociais nesse grupo, já que as contradições ajudam a criar um ambiente de "não-familiaridade" com sua própria identidade profissional e permitem a construção de um conhecimento cunhado no cotidiano e amparado nos grupos sociais.

Gilly (2001) conclui, baseado em pesquisa realizada com alunos na França, que as representações que estes possuem de seus professores seguem três características principais: (a) tendem a valorizar os aspectos afetivos e relacionais, principalmente entre alunos de classes iniciais, diminuindo essa percepção ao aumentar a escolaridade; (b) aludem ao desempenho do professor, esse inversamente proporcional à característica anterior, ou seja, é mais valorizado nas classes escolares mais avançadas; e (c) as diferenciações referentes às classes mostram alunos com necessidades diferentes e por isso demandando comportamentos dos docentes no sentido de corresponder às suas expectativas.

A inclusão de aspectos relacionais cada vez mais freqüente nas representações dos professores de diferentes segmentos aponta para uma importante mudança nessa categoria profissional quanto às habilidades aprendidas para o exercício da prática educacional. Esse aspecto, associado a práticas, por nós chamadas de inovadoras por exigirem do professor maior investimento pessoal, leva-nos a refletir que os cenários descritos neste artigo podem estar sofrendo mudanças decorrentes das transformações sociais e culturais.

Não devemos deixar de salientar, com o grau de importância devido, a preocupação exposta por Alves-Mazzoti (2005) de que devemos nos comprometer com a metapolítica da produção de conhecimento no campo da Educação, acompanhando a seriedade das propostas dos trabalhos em representações sociais. Nesse caso, reforço uma das grandes contribuições de Jodelet (2005) e de Abric (1994a) no que tange a correlação das representações sociais e das práticas. Esse campo se abre para quem pretende entender um universo que depende de intervenções sociais amplas que respeitem não apenas o que se pensa, mas o que se faz no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2003.
- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: _____. (Ed). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a. p. 11-35.
- _____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: CHIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994b. p. 73-84.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.
- _____. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: _____. (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, 2003. p. 59-80.
- ALMEIDA, A. M.; COSTA, W. A. A construção social do bom professor. In: OLIVEIRA, D. C.; MOREIRA, A. P. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 251-269.
- ALVES-MAZZOTI, A. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta-política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 141- 150.
- _____; MADEIRA, M.; WILSON, T.; XAVIER, E.; SILVA, E.; ARAUJO, L.; SANTOS, F. Os sentidos do ser professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.
- ARGYLE, M.; KENDON, A. The experimental analysis of social performance advances. **Experimental Social Psychology**, n. 3, p. 55-98, 1994.
- BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 25-37, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes Básicas (LDB), 1996.
- COLL, C; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 265-275.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Alínea, 2001.
- DIAS, R.; LOPES, A. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 321-342.

GOMES, C. A.; CAPANEMA, C.; CAMARA, J. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). **Sinopse estatística da educação básica 2006**, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/básica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 15 de novembro de 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, 2000.

MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2005.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representation. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 3-70.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 573-603.

PAREDES, E. C.; TRINDADE, D. S.; LIMA, R.; VICENTE, S. S. **Ser professor**: as representações sociais de docentes em uma universidade pública de Mato Grosso. Cuiabá: EdEFMT/FAPEMAT, 2007.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBRADI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: Graf.FE:HISTEDBR, 2006.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SOUZA, D. T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-271.

STEINER, J. E. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 56, p. 75-90, 2006.

VERGÈS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 471-488.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILSON, T.; ALVES-MAZZOTI, A. Relação entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores do Ensino Fundamental e sua prática docente. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 75-88, 2004.

ZAGURY, T. **O professor refém**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

Endereço para correspondência

Luciene A. M. Naiff
E-mail: lunaiff@hotmail.com

Adriana Benevides Soares
E-mail: absoares@posgrad.nce.ufrj.br

Cristiany Rocha Azamor
E-mail: criz.azamor@yahoo.com.brm

Sabrina Araújo Almeida
E-mail: almeidasabrina_pedago@yahoo.com.br

Recebido em: 21 de dezembro de 2007
Aprovado em: 25 de outubro de 2008
Revisado em: 16 de novembro de 2008

¹ A Lei de Diretrizes Básicas (LDB) (BRASIL, 1996) delibera sobre as normas da educação brasileira, incorporando novos conceitos e práticas pedagógicas que já vêm sendo implementadas no estado do Rio de Janeiro.