

Representações sociais do professor sobre seu trabalho¹

Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior²

Elizabeth Piemonte Constantino³

Resumo

Tomando como referencial a Teoria das Representações Sociais, o presente estudo tem como objetivo compreender as condições de trabalho do professor do Ensino Público do Estado de São Paulo, a partir de sua própria perspectiva. Foram entrevistados sete professores de uma população de quinze de uma Escola Pública Estadual de um pequeno município do Oeste Paulista. As entrevistas foram semi-dirigidas e todos os sujeitos são professores de Educação Básica II. A partir dos dados levantados, identificamos os seguintes aspectos: queixas quanto aos baixos salários; infra-estrutura inadequada ou insuficiente; crítica à centralização e verticalização da estrutura do Ensino; indisciplina e desinteresse dos alunos. Todos os entrevistados definem o seu ambiente de trabalho como desanimador. Conclui-se que é necessário questionar se o Estado atende às reais necessidades dos professores e que apoio estes recebem para cumprir sua função junto a alunos caracterizados como indisciplinados.

Palavras-chave: condições de trabalho – docência - representações sociais

Abstract

Considering the Theory of Social Representations, this research purposes to perceive the working conditions of the teacher from the State of São Paulo Public Instruction, from his own perspective. Have been interviewed seven teachers from a population of fifteen of a State Public School from a town in the São Paulo State west area. The interviews were partially conducted and all subjects are high school teachers. From the founded data, we have identified the following aspects: complaints about low wages; inadequate and insufficient structure; critiques to the Instruction structure centralization and verticalization; students indiscipline and unselfishness. All interviewees define their working environment as discouraging. That situation points the need to discuss if the State consider the real needs of the teachers and what kind of support they receive for their function execution with students distinguished as undisciplined.

Keywords: working conditions – teaching - social representations

Resumen

Tomando como referencia la teoría de las representaciones sociales, esta investigación tiene como objetivo comprender las condiciones de trabajo del profesor de la enseñanza secundaria en el Estado de São Paulo, Brasil, desde su propia perspectiva. Fueron entrevistados siete profesores de un total de quince de una escuela pública del Estado, de una ciudad de la región conocida como Oeste Paulista. Las entrevistas fueran semidirigidas y todos los sujetos son profesores de la enseñanza secundaria. Identificamos los siguientes aspectos: quejas cuanto a los bajos sueldos; infraestructura

¹ Recibido: 06/Julio/2011. Aceptado: 08/Marzo/2013

² Psicólogo, Máster en Psicología Social por la Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis, São Paulo, Brasil. Contacto: luizboscojr@yahoo.com.br

³ Profesora del programa de pos-grado en Psicología Social y de la carrera de Psicología de la Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis, São Paulo, Brasil. Doctora en Educación y Máster en Psicología Experimental. Contacto: bethpie@assis.unesp.br

inadecuada o insuficiente; crítica a la centralización y verticalidad de la estructura de la enseñanza; indisciplina y desinterés de los alumnos. Todos los entrevistados definen su ambiente de trabajo como desalentador. Concluimos que es necesario cuestionar si el Estado atiende a las reales necesidades de los profesores y qué apoyo reciben para cumplir su función con alumnos caracterizados como indisciplinados.

Palabras clave: condiciones de trabajo – docencia - representaciones sociales

Introdução

Ensinar é uma atividade humana milenar, tendo sido considerada durante longo período de tempo uma vocação, a qual aquele que a possuía se entregava abnegadamente. O principal requisito para o docente era sua retidão moral, que serviria de exemplo aos jovens. Nóvoa (1999) aponta a gênese da profissão de professor na formação de congregações docentes de religiosos, nos séculos XVII e XVIII. Têm-se aí o início da elaboração de um corpo de saberes e técnicas e também um conjunto de normas e valores, próprios à prática docente.

A constituição da docência enquanto prática de um grupo especializado é mais tardia; somente no século XVIII a educação começa a sair das mãos dos religiosos, para configurar um novo ofício, independente de uma função doutrinária. Evidentemente, este não foi um processo simples, pois a Igreja, seja nos países católicos, seja naqueles que aderiram à Reforma, tinha claros interesses em manter a educação em suas mãos (NÓVOA, 1999).

A laicização da educação está intimamente ligada à disseminação dos valores iluministas (século XVIII) e positivistas (século XIX e início do século XX), que preconizavam o acesso gratuito e universal à educação, sob responsabilidade do Estado. Nesse quadro, como afirma Nóvoa (1999, p. 18):

Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional (grifo do autor).

Na década de vinte do século passado, consolida-se um retrato do docente profissional, com as seguintes características (NÓVOA, 1999): exercício da docência como atividade principal; estabelecimento de suportes legais para a atividade; manutenção de instituições específicas para formação de profissionais; constituição de associações de professores; construção de um conjunto de conhecimentos, técnicas, normas e valores; estabelecimento de um estatuto social e econômico.

Entretanto, esse quadro rapidamente recebe suas primeiras fissuras: a universalização do ensino põe a escola diante de múltiplos, e até então inéditos, desafios, para os quais o profissional da educação não estava adequadamente preparado. Dentre eles, o ingresso de um contingente de alunos vindos de classes sociais que até então tinham pouco ou nenhum acesso à escola, com o conseqüente surgimento de novos protagonistas sociais (a mulher, o negro, o portador de deficiência etc.) (CAMBI, 1999).

Desde a Segunda Guerra Mundial fala-se em crise no ensino. Como afirmam Lessard e Tardif (2008, p. 259, grifos dos autores):

A crise do ensino é aqui a impossibilidade de manter um modelo do ofício em plena decomposição: o modelo do docente disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e à sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos seus códigos implícitos, e destinados ao *status* de membros da elite meritocrática [...]

Depara-se com a dificuldade em emergir um novo modelo dominante de ensino. As tensões e contradições existentes ganharam tal volume que agora parecem terem se tornado intrínsecas à prática docente. Encontramo-nos diante de um quadro marcado por inúmeras mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, no qual valores que pareciam arraigados foram abalados, dentre eles o ensino tradicional ou clássico.

Hoje, o trabalho do professor se encontra submetido a uma série de fatores que o tornam único, com dificuldades que o diferenciam de qualquer outra categoria profissional. Como afirma Nóvoa (2008), é um ofício cuja execução depende de um outro ator social, o aluno, que se encontra na sala de aula por obrigação ou tradição, submetido a um conjunto de regras que não compreende bem, e de quem se espera que aceite o que o professor e a escola têm a lhe oferecer. A sala de aula é um espaço carregado de afetividade, para a qual as crianças e adolescentes levam seus conflitos e aspirações, muitas vezes entrando em choque com o que o professor espera deles.

Além disso, a educação encontra-se em um momento de perda de seu sentido de formação, que possibilitava a ascensão profissional e social. Alunos e pais vêem a escola como uma obrigação acessória, que não acrescenta nada além do diploma que é exigido para tal e qual emprego.

A organização do trabalho na escola diante dessas especificidades raramente é problematizada de maneira satisfatória.

Existe hoje uma parafernália técnica admirável para se compreender e enfrentar os desafios sobre o trabalho. No entanto, nada disso é levado em conta quando se pensa em educação. [...] Temas que são triviais em qualquer organização de trabalho sequer são aventados quando se discute a crise da educação brasileira. (OLIVIER-HECKLER; SORATTO, 1999, p. 93).

A docência no ensino público, foco do presente estudo, apresenta ainda como característica a inserção em um aparelho altamente burocratizado, de estrutura hierárquica rígida, na qual o Estado define tanto a organização do sistema escolar quanto o currículo a ser ensinado. Durante o curso desta pesquisa, tornou-se clara a necessidade de debater-se com mais profundidade a relação das políticas públicas em educação e o trabalho do professor, pela estreita relação entre Estado e

governos e as condições em que se dá o ensino no Brasil. Entretanto, diante da amplitude do tema, nos deteremos em uma análise estrutural, discutindo a respeito da adoção maciça de um modelo neoliberal de educação, particularmente no Estado de São Paulo, onde foi realizada a pesquisa.

Como o neoliberalismo surge em contraposição ao keynesianismo, convém explicarmos este para posteriormente nos determos naquele. A educação de cunho universal e gratuito é amplamente implantada quando se inicia a adoção na Europa do modelo de Estado de Bem-Estar Social, após a Segunda Guerra Mundial. Inspirado nas teses de John Maynard Keynes (1883-1946), buscava a criação de políticas públicas voltadas à promoção social, apontando a necessidade de garantir-se o acesso universal a bens como transporte, saúde, educação e habitação. Preconizava ainda maior controle do Estado sobre a economia, inclusive com políticas fiscais incisivas como forma de redistribuição de renda. Para o keynesianismo, umas das principais causas da Grande Depressão de 1929 fora a ausência de mecanismos regulatórios à economia e de políticas sociais adequadas. O período do pós-guerra foi propício à abertura de muitos países a esse modelo, sofrendo algumas variações nas diversas localidades onde foi implantado, sendo intitulado de social-democracia, neo-capitalismo etc. (HÖFLING, 2001; MARTINS et al., 1999).

As primeiras críticas a essa concepção de Estado surgem com a publicação da obra “O caminho da servidão”, de Friedrich Hayek (1899-1992), em 1944 (HÖFLING, 2001). Inscrevendo-se na tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX, o neoliberalismo vem contrapor-se ao keynesianismo propondo a auto-regulação da economia internacional; a liberdade econômica das grandes organizações comerciais e financeiras; e a transformação do Estado em Estado-mínimo.

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs o direito do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. (MARRACH, 1996, p. 42)

A ideologia neoliberal ganha espaço com a crise econômica de 1973 e torna-se dominante com a hegemonia dos Estados Unidos a partir da dissolução do bloco comunista soviético. O marco desse processo é o “Consenso de Washington”, reunião realizada em 1989 entre os organismos financeiros internacionais⁴, representantes de governos das três Américas e funcionários estadunidenses, com o objetivo de avaliar e nortear as políticas públicas em curso na região (SILVA, 1996; MARTINS et al., 1999).

Uma participação ampla do Estado em políticas sociais seria fonte de diversos males: inflação, corrupção, desperdício, nepotismo, ineficiência etc. Para superá-los, o Consenso de

⁴ Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, para citar alguns mais relevantes.

Washington apontava a necessidade de uma reforma administrativa nos governos da América Latina, visando o enxugamento do aparato estatal, para assim diminuir o ônus sobre a dinâmica econômica natural e poderem ingressar na nova ordem mundial. A ideologia neoliberal é assim apresentada como panacéia universal, única alternativa viável para o desenvolvimento econômico e financeiro dos países latino-americanos.

No tocante à Educação, adota-se uma posição fortemente pragmática: “Inspirados numa ideologia do desempenho e da produtividade, as orientações desses países [de cunho neoliberal] visam sobretudo a gestão máxima do potencial humano, atribuindo assim aos serviços educativos um caráter principalmente instrumental” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 261).

O neoliberalismo propõe a superação de um modelo humanista, centrado na equidade e democratização do saber, no caráter nacional de uma educação igualitária e no papel do Estado como grande organizador da educação, por um modelo voltado para a promoção do indivíduo⁵.

A educação sob influência do neoliberalismo caracteriza-se pelo incentivo a competitividade entre as instituições educacionais (particularmente acentuada nos EUA); promoção da autonomia da escola pública e do crescimento das escolas particulares; responsabilização direta de estabelecimentos, dirigentes e docentes pela qualidade do ensino.

O Estado limita seu papel à elaboração de políticas, principalmente no tocante ao currículo, tentando sempre instaurar um consenso amplo entre as múltiplas propostas de ensino (LESSARD; TARDIF, 2008). Para tal, instaura-se uma produção contínua de informações, sobre os processos e resultados, através de exames nacionais, censos etc., que buscam controlar a conquista dos objetivos planejados.

É difícil não ver aqui o trabalho de uma racionalidade tecnicista e administrativa, de um funcionalismo que reduz o debate sobre as finalidades educativas a uma questão de indicadores e o desenvolvimento cultural a rendimentos medidos por padrões e comparações internacionais. É difícil não ver aqui as marcas de uma cultura gerencial, a da empresa moderna, que pretende associar a flexibilidade e a autonomia das suas unidades a uma total submissão às regras da competitividade e do rendimento (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 264).

A noção de igualdade e justiça social através da educação cede terreno às noções de produtividade, qualidade e eficiência, adotando o princípio da competição e da ascensão individual. Preocupa-se mais com a formação de mão-de-obra capacitada para o mercado de trabalho que com a de sujeitos cidadãos e possuidores das ferramentas do conhecimento.

⁵ Vale ressaltar que França e Canadá continuam sendo os maiores representantes do modelo humanista de Educação (cf. LESSARD; TARDIFF, 2008).

No Brasil, o modelo neoliberal vem sendo implementado com algumas peculiaridades; as políticas públicas brasileiras são historicamente marcadas pela indefinição, visto que as propostas governamentais para a Educação não se assumem diretamente neoliberais, nem keynesianas, mantendo um ciclo de mudanças constantes no planejamento público conforme o grupo partidário que esteja no poder (BUENO, 1996).

O setor educacional nunca conseguiu se firmar como prioridade efetiva do Estado, estando à mercê da descontinuidade administrativa e da indefinição das responsabilidades das diferentes esferas de Governo (União, Estados e Municípios). Sofre ainda com o endereçamento de recursos escassos, mostrando o descaso do sistema público para com a educação básica.

As políticas neoliberais na Educação atingem diretamente ao professor, promovendo a desprofissionalização ou precarização do trabalho docente (LIBÂNEO, 1997). A atividade de ensino tornou-se marcada pela improvisação, devido à má qualidade ou ausência de infra-estrutura; some-se a isso a primazia pelo desempenho técnico, em detrimento de uma formação sólida, buscando-se apenas a capacitação necessária para que o professor cumpra as diretrizes da educação ditadas verticalmente.

Os salários, cuja tendência é serem diferenciados por decorrência de avaliação de desempenho, são achatados, com a redução de garantias trabalhistas e do salário-base. Além das conseqüências evidentes, os baixos salários impedem que os professores participem da vida cultural e artística da sociedade, limitando as possibilidades de renovação e ampliação de seus conhecimentos (LIBÂNEO, 1997).

A redução dos custos educacionais leva, como afirma Silva (1996, p. 85), “à reativação de formas antigas de exploração, como o trabalho domiciliar, o emprego temporário (sem garantias previdenciárias) e a rotatividade acelerada”. No Estado de São Paulo, o regime de admissão por contrato temporário (OFA⁶) tem crescido enormemente. Não existem dados seguros sobre quantos professores atuam nesse regime; entretanto, é evidente a preferência do Estado por essa forma de trabalho precário, com salário-base mais baixo e sem boa parte dos direitos trabalhistas garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho no Brasil (MACHADO JÚNIOR; CONSTANTINO, 2010).

Silva (1996) aponta ainda que os docentes não são pagos por função. A cada disciplina não corresponde um posto de trabalho, como seria de se esperar. Paga-se por hora trabalhada: hora-aula, hora atividade, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo etc. Apesar das leis que limitam a carga horária do professor da Rede Estadual em 33 horas semanais, é comum a extrema mobilidade a que tem de se submeter os trabalhadores em ACT para conseguir um número de aulas suficiente para

⁶ Ocupante de função-atividade, também conhecido como ACT (admitido por contrato temporário).

garantir rendimentos razoáveis, transitando por diferentes escolas e, algumas vezes, superando o limite de horas permitido.

O ofício de professor vê-se assim desvalorizado, perdendo seu antigo prestígio, por ser reconhecidamente mal-pago e submetido a condições de trabalho inadequadas. Como define Libâneo (1996, p. 164):

O descaso dos governos tem como conseqüência a baixa qualidade de ensino, na qual se opera um círculo vicioso em que a degradação do produto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o resultado da desqualificação do educador escolar. Ou seja, a desqualificação da educação básica provoca a desvalorização econômica e social da profissão e, por sua vez, a desvalorização da prática docente.

Para Oliveira e Ferreira (2008), o impacto do neoliberalismo na educação brasileira torna-se mais contundente a partir da reforma educacional iniciada em 1998, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, realizada mediante aplicação restritiva de recursos financeiros, não atingindo o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Além disso, a aplicação direta dos recursos nas unidades escolares aumentou o trabalho da gestão escolar, que já vinha crescendo diante das novas necessidades sócio-econômicas. Tal conjunto de fatores teve e tem implicações diretas no cotidiano escolar, com a sobrecarga sobre os educadores e suas conseqüências em seu trabalho e em sua saúde.

Dentro deste contexto que se constroem as representações sociais de professores sobre seu trabalho na Rede Pública do Estado de São Paulo, às quais nos acercamos neste trabalho. Conforme Sato (1995, p. 50), as representações sociais “[...]são uma forma de conhecimento prático, o saber do senso comum, socialmente construído para dar sentido à realidade da vida cotidiana e, incluída nela, está a realidade de trabalho e saúde”.

O estudo das representações sociais inscreve-se na “[...] permanente necessidade de combater a tendência de separar os fenômenos psíquicos dos fenômenos sociais.” (MOSCOVICI, 1995, p. 8), compreendendo que o sujeito não se coloca apenas como produto de determinações sociais nem como produtor autônomo, evitando uma posição que se encontre no determinismo social ou no voluntarismo puro.

No estudo das representações sociais deparamo-nos com um objeto que é histórico: inscreve-se em um determinado espaço e tempo dentro da sociedade, com sua organização, grupos sociais, desenvolvimento de forças produtivas e dinâmica interna; também é social: constrói-se nas relações entre indivíduos e grupos, na comunicação em suas diferentes formas, no espaço público onde a intersubjetividade se estabelece. As representações sociais têm ainda caráter subjetivo, sendo manifestações da individualidade, com seus afetos e potencial criativo singular.

Como Moscovici (1978) sintetiza, as representações sociais podem ser descritas conforme as seguintes funções: criação e delimitação dos comportamentos sociais; construção simbólica que permite as interações sociais e, conseqüentemente, a construção da realidade como é compreendida socialmente.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

As representações sociais são uma forma de conhecimento construído pelo homem em seu cotidiano, nas interações sociais, como forma de apropriar-se do mundo que o cerca. De conteúdo prático, orientam-se para a comunicação e compreensão do contexto em que se vive. Esse conhecimento tem por função a elaboração de conceitos acerca de qualquer objeto natural ou social, tornando-o familiar e atribuindo-lhe significados, estando assim na base da construção de comportamentos e da interação entre indivíduos.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as Representações Sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 65; grifos da autora).

O locus das representações sociais são os pontos de convívio social: reuniões, cafés, meios de comunicação massiva, instituições – “[...] onde se fala e se dá sentido ao cotidiano.” (FARR, 1995, p. 56). É nessa ação entre sujeitos sociais que os grupos produzem saberes sobre si próprios e sobre uma sociedade que os pertence, mas também os transcende, lançando mão de elementos do discurso científico, religioso, ideológico, do saber popular etc. (MOSCOVICI, 1995).

Por sua construção no contexto social, as representações sociais são essencialmente dinâmicas, flexíveis e permeáveis às constantes transformações sociais e históricas; contudo, é importante pontuar que as representações sociais revelam a presença, concomitantemente, de conteúdos mais estáveis e de outros mais sujeitos a mudanças.

Seu estudo nos permite aproximarmos tanto da construção de sentido e práticas de um grupo quanto da significação que o indivíduo constrói singularmente, atribuindo novos sentidos àqueles em circulação no grupo e apropriando-se destes para a construção dos seus.

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 2001, p. 22).

Sendo dinâmicas, as representações sociais são constantemente construídas através do processo que, conforme Moscovici (1978) e Farr (1995), possui dois momentos-chave: a ancoragem, onde o objeto do conhecimento dissemina-se pelo corpo social, evoluindo conforme os valores de referência dos grupos, ancorando-se o desconhecido, o novo, nas representações já existentes. O segundo momento é onde ocorre a objetivação, onde o percebido torna-se conceito útil às interações sociais, de uma maneira em que se dá a “[...] transformação de uma abstração em algo quase físico.” (FARR, 1995, p. 58).

Métodos

A pesquisa foi realizada com sete professores da Rede Pública Estadual, de ambos os sexos (5 mulheres e 2 homens), de idades entre 30 e 48 anos, de uma escola de Ensino Fundamental e Médio de um município de pequeno porte sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Assis (SP). Todos os sujeitos são professores de Educação Básica II (5ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio) e se ofereceram voluntariamente para participar da pesquisa. Quatro professores eram contratados em regime de OFA (Ocupante de Função-Atividade) e três, efetivos. A escola onde foi realizado o estudo é de pequeno porte, contando com cerca de duzentos alunos (nos três períodos) e cerca de quinze professores⁷.

É importante fazermos uma breve consideração a respeito do fato de sete em quinze professores se oferecerem para participar da pesquisa. Tal fato não torna inúteis os dados levantados, tendo em vista ser esta uma abordagem qualitativa do objeto; entretanto, cabe explicarmos qual foi nossa atitude quanto a isso. Não questionamos aqueles que não participaram da pesquisa o porquê de não o fazerem, nem fizemos tal questionamento aos entrevistados; optamos por essa atitude por a considerarmos mais adequada do ponto de vista ético, visto que pedir a um entrevistado que fale de seus colegas que não estão participando da entrevista poderia resultar na coleta de mera “fofoca”, com pouca contribuição para o foco de nosso trabalho. Além disso, o assunto não surgiu espontaneamente por parte dos entrevistados. Logo, julgamos que a não

⁷ Os dados sobre a população de estudantes e professores da escola são bastante imprecisos, devido ao absenteísmo e elevado número de desistências dos estudantes e à grande rotatividade dos professores.

participação de oito dos quinze professores seja um fato a ser considerado, mas especularmos sobre as possíveis causas dessa atitude seria contraproducente.

A coleta de dados consistiu de dois momentos distintos, porém complementares: foram realizadas entrevistas individuais semi-dirigidas, de cerca de 60 minutos de duração cada, guiadas por duas perguntas-base: “Como você vê seu trabalho? Como é seu cotidiano na escola?”. Estas perguntas, simples e amplas, foram selecionadas para permitir aos entrevistados a maior liberdade possível de expressar-se sobre o tema. Ao longo do diálogo entrevistador-entrevistado, realizávamos perguntas que julgávamos pertinentes ao tema e que serviam para aclarar ou aprofundar um ponto ou outro, conforme desenrolavam-se as falas dos sujeitos. Como afirma Spink (1995, p. 100), esta técnica de coleta de dados permite “[...] dar voz ao entrevistado, evitando impor as pré-concepções e categorias do pesquisador”. As entrevistas e observações foram realizadas no período de maio a outubro de 2008.

Concomitantemente, foram realizadas observações do cotidiano da escola, registradas em um diário de campo. Este procedimento foi útil, pois pudemos levantar importantes dados para a compreensão daquilo que estávamos pesquisando. Tais registros eram feitos trinta a quarenta minutos antes e depois das entrevistas propriamente ditas, onde os professores se mobilizavam a nos procurarem e “formarem rodinhas” para falar de questões diversas sobre a escola, os alunos e as vicissitudes de seu trabalho.

A análise do material levantado levou em consideração o fato de as pesquisas em Representações Sociais apresentarem grande diversidade de procedimentos de agrupamento ou associação dos dados. Optamos então por seguir os procedimentos metodológicos de Possamai e Guareschi (2007) por serem baseados em uma gama de autores cujos pressupostos teóricos também guiaram nossa pesquisa e por ser uma análise qualitativa que não se utiliza de inferências estatísticas (as quais não seriam aplicáveis em um estudo de caso, como o é este trabalho).

A partir da construção de mapas (cf. POSSAMAI; GUARESCHI, 2007, p. 236) de cada entrevista e de cada sessão de observação, pudemos observar as associações constantes e assim sistematizar os vocábulos e frases que constituíam os temas presentes nas falas. Também foram observados os elementos singulares e discrepantes, os silêncios e a sobreposição de falas, que podem evidenciar lacunas ou interditos presentes na construção das representações. Os temas foram sintetizados de forma a evidenciar as grandes dimensões da Representação Social do Ofício de Professor para o grupo estudado.

Resultados

Principiando as entrevistas pelas questões apresentadas, esperava-se o surgimento de aspectos os mais diversos sobre o ofício de professor. Entretanto, todas as falas voltaram-se para as condições em que realizam seu trabalho, sempre com forte conotação crítica e muitas semelhanças

entre as diversas entrevistas e relatos, revelando representações sociais de um trabalho desgastante, “íngrato”⁸ e penoso. As conversações às quais observamos (ou ainda, participamos) também seguiam pela mesma linha de raciocínio.

Um fato a ser levado em conta foi a ocorrência de uma greve dos professores da rede estadual paulista em 2008, ano em que realizamos as entrevistas, o que pode ter dado maior visibilidade aos problemas relativos às suas condições de trabalho. Por outro lado, greves e paralisações no ensino público não são pouco freqüentes, denotando insatisfação persistente com as condições de trabalho a que os docentes se encontram submetidos, refletindo-se nas falas que abordamos em nosso trabalho.

Os dados levantados revelam duas temáticas: a relação entre as Políticas Públicas para o ensino e seus efeitos sobre o desempenho do trabalho do professor; e as dificuldades da relação professor-aluno, principalmente a indisciplina e o desinteresse dos alunos pelas aulas.

O Estado ou o governo estadual são compreendidos como a instância máxima da hierarquia escolar, encontrando-se inalcançáveis no tocante a críticas e propostas de mudanças, e extremamente próximos, presentes o tempo todo, quando se trata de sua ineficácia para proporcionar melhorias no ensino e como controlador do trabalho do professor.

Essa presença chega até a diluir a ação dos superiores hierárquicos imediatos – o coordenador pedagógico e o diretor – sobre a qual os entrevistados emitiram opiniões vagas, mesmo quando diretamente perguntados sobre a questão. Tal vazio sobre o assunto parece dar-se muito mais por uma indiferença a essas figuras hierárquicas, diante de um controle claramente originado da esfera macropolítica/governamental, do que por um receio em emitir opiniões sobre seus superiores hierárquicos.

O governo do Estado de São Paulo, que se encontra nas mãos do mesmo partido (PSDB, Partido da Social-Democracia Brasileira) desde 1993, é visto como “algoz” do Ensino Público e dos professores, por suas medidas compreendidas como arbitrárias, voltadas ao prejuízo dos professores e ao desmonte ou “privatização” do Ensino.

Encontramos ainda nos dados os seguintes desdobramentos: a visão de que o trabalho de professor da Rede Pública é mal-remunerado; a infra-estrutura das escolas é inadequada; a elaboração dos conteúdos a serem ensinados é realizada de maneira verticalizada, partindo sempre das instâncias governamentais/macropolíticas.

Em todas as entrevistas e conversas surgiu o tema da má remuneração, seja o professor OFA ou efetivo. Expressões como “o salário mal dá para o gasto”, “não tenho dinheiro para investir em mim”, são freqüentes. É recorrente a percepção de que os vencimentos não são suficientes para

⁸ As expressões entre aspas deste ponto em diante são reproduzidas das falas dos entrevistados, salvo exceções explicitadas no texto.

custear a necessária formação suplementar, através de cursos, aquisição de jornais, livros, revistas etc.

Os entrevistados sentem sua profissão desvalorizada diante desse quadro, muitas vezes fazendo comparações com um passado onde ser professor seria garantia de posição social e estabilidade financeira.

O governo, no tocante a esse ponto, estaria promovendo o “desmonte” do Ensino Público, “achatando” salários e eliminando garantias. Convém salientar que uma das reivindicações da greve em 2008 era a de que as bonificações fossem incorporadas ao salário-base (para assim entrarem no cálculo da aposentadoria).

Foi apontada uma infinidade de deficiências na infra-estrutura da escola, desde o espaço físico limitado até a necessidade de um vigia. O problema apontado com maior frequência foi a falta de recursos didáticos “modernos”. Por recursos didáticos “modernos” entendem aquilo que esteja além do jocosamente intitulado “sistema GLS” – giz, lousa e saliva. Apontam a necessidade de um maior número de televisores e vídeos (ou DVDes) para poderem dar aulas “mais dinâmicas”. Há apenas uma sala dotada de tal aparato. O possível uso de computadores não é citado com frequência; aqueles que o fizeram, apontaram para o fato de a escola ter recebido somente quatro computadores, aos quais os alunos não têm acesso por se encontrarem em uma sala demasiadamente pequena.

De modo geral, aponta-se o “pouco caso” do Estado e/ou do governo com relação ao Ensino Público como causa para os problemas de infra-estrutura. Como na subcategoria abordada acima, estaria sendo promovido um “desmonte” do Ensino, configurando um “desrespeito aos alunos e aos professores”, subjacente ao entendimento de que a Educação seja vista pelo governo como “secundária”.

As decisões quanto ao Ensino em geral são vistas como verticalizadas, tomadas nas instâncias macropolíticas/governamentais (Secretaria Estadual da Educação, principalmente) e impostas aos professores, cuja opinião sobre as mesmas não se faz ouvir.

Merece peculiar atenção o fato de que em todas as falas encontramos críticas ao novo sistema apostilado que está em implantação na Rede Estadual. Tal sistema é criticado por sua implantação sem consulta aos professores ou ao menos passar por um processo de elaboração mais aberto a sugestões. Também recebe críticas sua uniformidade para todo o Estado de São Paulo, não respeitando peculiaridades regionais.

A uniformização do conteúdo das disciplinas através das apostilas recebe críticas distintas quanto à adaptação do professor ao sistema, dependendo do tempo de carreira que possui. Os mais novos sentem-se restritos a um sistema didático que vêem como limitado e arcaico, pondo-se a elaborar estratégias para burlar a necessidade de seguir à risca a “cartilha”. Os mais experientes

apontam dificuldades para adaptar-se a algo novo e, mais uma vez, ao fato de que esse sistema foi elaborado sem levar em conta as reais necessidades de alunos e professores.

O comportamento dos alunos é tema que perpassa constantemente as falas dos professores, tanto nas situações formais de entrevista quanto nas conversas mais corriqueiras. Comentam sobre as salas “impossíveis de se dar aulas”, as turmas “boas”, estratégias para se lidar com cada uma delas. Entretanto, como um dos professores relatou em uma entrevista, evita-se falar de casos individuais de indisciplina dos alunos, como se houvesse um “desconforto” em tocar-se no assunto.

Como regra geral, vê-se a indisciplina como fenômeno que cresce irreversivelmente, alcançando proporções que fogem do controle do docente, inviabilizando um ensino de qualidade. A palavra que aparece em todas as entrevistas a respeito do tema é “desânimo”: os professores não vêem uma alternativa para mudar a situação, no tocante àquilo que lhes diz respeito diretamente (estratégias didáticas, relacionamento com os alunos etc.). Os mais jovens costumam apontar atitudes que visam criar laços de amizade como uma possibilidade para contornar o mau-comportamento de alguns alunos; contudo, isso parece não funcionar para todos os casos.

Nem todos os alunos são apontados como indisciplinados. Aliás, os entrevistados gostam de relatar casos de “bons” alunos, afirmando que são esses que os animam a prosseguir no ofício. De qualquer maneira, o desinteresse pelo estudo é percebido como predominante. Por isso, muitos afirmam que “passam” o conteúdo preocupados apenas com aqueles “bons” alunos, sem se importar se os demais estão aprendendo ou não. Tentar alcançar a todos os estudantes seria “perda de tempo”, ou ainda, excessivamente desgastante.

Dois casos merecem particular atenção. Ambos são professores do sexo masculino e estão no Ensino Público há cerca de quatro anos. Um deles afirmou que vinha sofrendo muito com o ruído produzido pelos alunos, sentindo-se desorientado, com dores de cabeça e irritação mesmo horas depois de sair da escola. A solução que encontrou foi usar um par de protetores auriculares, do tipo mais simples, para amenizar o ruído. Disse ter dado certo, e que até mesmo os alunos se comportaram um pouco melhor, pois ele lhes disse que estava usando os protetores “por orientação médica”. Os estudantes então se mostraram preocupados e passaram a produzir menos ruído. Esse entrevistado usou continuamente o protetor por algumas semanas, passando a usá-lo ocasionalmente após esse período, pois já sentia mais tranquilidade nas aulas.

No segundo caso, o entrevistado relatou haver aberto um Boletim de Ocorrência junto à Polícia Civil contra um aluno do Ensino Médio que o ofendera com palavras e gestos obscenos durante uma aula. A denúncia foi feita com base na lei contra o desacato a funcionário público no exercício da função. Tal atitude foi tomada porque, segundo o entrevistado, vinha há muito tempo suportando o desrespeito dos alunos e, pouco antes do fato que levou ao registro do Boletim, outro

acontecimento – sem ligação com aquele – fora “a gota d’água”: expulsara um aluno da sala e este veio à escola no dia seguinte acompanhado pela mãe, que ofendeu e tentou intimidar o professor.

Os casos citados e as falas dos entrevistados em geral apontam para uma sensação generalizada de insegurança diante da indisciplina e da violência na escola. Mostram-se acuados diante de alunos cada vez mais ousados e contra os quais “nada podem fazer”. O Estatuto da Criança e do Adolescente é visto como um dos responsáveis por esse quadro, devido ao fato de que concederia muitos direitos às crianças e adolescentes e não cobraria responsabilidades.

Evidentemente, o ECA não seria o único responsável. A falta de estrutura familiar, problemas psicológicos/neurológicos dos alunos e a crise de valores na sociedade também são citados com frequência como responsáveis pelo recrudescimento da indisciplina/violência escolar.

Discussão

O trabalho de professor da Rede Pública é representado pelo grupo de professores entrevistados como desgastante, infrutífero e desanimador. O Estado e o governo seriam indiferentes à situação do Ensino, ou ainda, tentariam piorá-la, precarizando o exercício do ofício de professor. As políticas públicas de Educação são representadas como centralizadas, aplicadas de maneira vertical e sem importar-se com o preparo do professor e sua realidade. Os alunos não se interessam em aprender, sendo indisciplinados e, algumas vezes violentos. O professor não enxerga nada que possa ser feito para mudar tal quadro.

Não está em questão aqui se essa representação negativa da função de professor condiz com a realidade material e factual. O que importa é que, se tais representações sociais são construídas, demonstram profundo descontentamento com a profissão e ainda efeitos danosos à subjetividade.

O “retrato” das condições de trabalho com que se defrontam corresponde à caracterização do trabalho penoso. Se por um lado o professor não se encontra em situação de risco biológico, mecânico etc., por outro, certamente está sendo submetido a um trabalho que o esgota psicologicamente. Como define Sato (1993, p. 202):

O trabalho é penoso quando o trabalhador não tem conhecimento, poder e instrumentos para controlar os contextos de trabalho que suscitam vivências de desconforto e desprazer, dadas as características, necessidades e limite subjetivo de cada trabalhador. Ou seja, o trabalho é penoso quando o trabalhador não é sujeito da situação[...]

A sensação de impotência diante das dificuldades que enfrentam na profissão demonstram claramente que os professores entrevistados não estão sendo sujeitos da situação. Não podem controlar seu contexto de trabalho, seja por sentirem-se incapazes de fazer algo para mudar o comportamento dos alunos, seja por não estar em suas mãos o controle sobre as Políticas Públicas

de Educação, que afetam diretamente todas as condições objetivas de seu trabalho: salário, infraestrutura, organização, grade curricular etc.

O desânimo unanimemente relatado é índice de uma penosidade inegável, que possui efeitos nefastos sobre a saúde do trabalhador. Tendo seu limite subjetivo superado constantemente, vêm-se cada vez mais sem forças para tentar tomar qualquer atitude que poderia mudar tal situação e acabam desempenhando sua função de maneira automática, procurando escapar de situações desgastantes ou negar sua existência, impondo um silêncio, principalmente no tocante a casos individuais de alunos indisciplinados, mais dolorosos possivelmente por representarem uma relação direta, não dispersa no grupo de alunos da sala.

Por outro lado, como aponta Gilly (2001, p. 337), tal sistema representacional evidencia e torna-se justificativa para uma atitude marcada pela inércia, “[...] produto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar”. O desejo de realizar satisfatoriamente o trabalho docente se vê frustrado diante de uma realidade que em tudo estaria contra a sua boa execução.

A situação em que se encontra o professor em seu trabalho deve ser encarada. Quanto às Políticas Públicas, problematizá-las é o primeiro passo, para buscar-se possíveis soluções e mudanças, visando dar voz ao docente em suas necessidades.

O professor enfrenta em seu dia-a-dia dificuldades que podemos separar em dois gêneros: aquelas onde o Estado pode facilmente interferir, como as condições materiais de trabalho (infra-estrutura, materiais didáticos, maior diálogo para elaboração de currículo e de diretrizes etc.); o segundo gênero compreende as questões que fogem ao controle estatal estrito, como a indisciplina dos alunos. Ainda assim, permanece a interrogação de por que o Estado não mobiliza esforços para realizar as mudanças necessárias, ainda que dentro do modelo neoliberal de políticas públicas. Debater o que pode ser feito com relação aos problemas aqui apontados toca em questões que transcendem o objetivo deste estudo. Contudo, convém apontar para a necessidade mínima de que o professor receba formação adequada e apoio institucional para superar o desânimo em sala de aula e sentir-se encorajado a sempre pensar em estratégias que possibilitem um ensino de qualidade e que satisfaça tanto a si mesmo quanto aos alunos.

Referências

- BUENO, M. S. S. As políticas brasileiras atuais para a educação básica e a onda neoliberal. In SILVA JÚNIOR, C.; BUENO, M. S. S. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 57-73.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. (A. Lorencini, Trad.) São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI, P. A., JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-61.

- GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In JODELET, D. (Org.) As representações sociais. (L. Ulup, Trad.) Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.
- HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, Campinas, n. 55, 2001, p. 30-42.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D. (org.) As representações sociais. (pp. 17-44) (L. Ulup, Trad.) Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 63-83
- LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? (L. Magalhães, Trad.) In TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 256-277
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. In GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO JÚNIOR, L. B. S.; CONSTANTINO, E. P. Neoliberalismo e políticas públicas de educação: a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. In CONSTANTINO, E. P. (org.) Psicologia, Estado & Políticas Públicas. Assis: Unesp, 2010. Pp. 159-174
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JÚNIOR, C.; BUENO, M. S. S. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56
- MARTINS, C. B., et al. As concepções de estado e as influências do neoliberalismo na política educacional. Olhar de Professor, Ponta Grossa, no. 2, 1999, p. 9-30.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) Textos em Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-16
- _____. A representação social da Psicanálise. (A. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NÓVOA, A. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In TARDIFF, M., LESSARD, C. (Orgs.) O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233
- _____. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. Lisboa: Porto Editora, 1999. p. 13-34
- OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. Políticas Sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In AZEVEDO, M. L. N. (Org.) Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos. Maringá, PR: Eduem, 2008. p. 23-46
- OLIVIER-HECKLER, C.; SORATTO, L. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (Coord.) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 91-103
- POSSAMAI, H.; GUARESCHI, P. A. Minha culpa, meu destino – Representações Sociais do Acidente de Trabalho. In VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (Orgs.) Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 225-246
- SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In SPINK, M. J. (Org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 187-211
- _____. O conhecimento do trabalhador e a teoria das representações sociais. In CODO, W., SAMPAIO, D. J. (Orgs.) Sofrimento psíquico nas organizações. Saúde Mental e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 48-57

SPINK, M. J. O estudo empírico das Representações Sociais. In SPINK, M. J. (Org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108

SILVA, C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In SILVA JÚNIOR, C.; BUENO, M. S. e cols. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 74-93