

## SER PROFESSOR: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À RELAÇÃO COM O SABER

### TO BE TEACHER: SOCIAL REPRESENTATIONS WITH RESPECT TO THE KNOWLEDGE

MENDES, Thamiris Christine  
mendesthamirisc@hotmail.com  
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

BACCON, Ana Lúcia Pereira  
ana.baccon@hotmail.com  
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

FERREIRA, Adriano Charles  
adrianoacfuepg@hotmail.com  
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

ROSSO, Ademir José  
ajrosso@uepg.br  
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

**RESUMO** O presente artigo analisa o ser professor para docentes da rede pública de ensino construído a partir da relação com o saber e da representação social sobre a profissão docente, sob o viés da abordagem estrutural. Os dados foram coletados por meio de questionário composto por perguntas abertas, com 161 professores em processo de formação continuada (PDE) do Estado do Paraná. As análises seguem procedimentos quantitativos com o uso dos *softwares* EVOC e SIMI seguidos de procedimentos qualitativos. Nos resultados enfatiza-se que as representações dos professores apontam como provável núcleo central o comprometimento e a dedicação, seguidos da formação e perseverança, indicando que as representações dos professores se constituem com base na sua relação com o saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem estrutural. Profissão docente. Relação com o saber. Representações Sociais.

**ABSTRACT** This article analyzes being teacher to teachers of the public school system built from the relationship between wisdom and the social representation about the teaching profession they built under the bias of the structural approach. Data were collected through a questionnaire composed of open questions, with 161 teachers in continuing education process (PDE) of Paraná state. The analyzes follow quantitative procedures using the EVOC and SIMI softwares followed of qualitative procedures. The results emphasizes that the teacher's representations point as probable core the commitment and dedication, followed by training and perseverance, indicating that the teacher's representations are based on their relationship to wisdom.

**KEYWORDS:** Structural approach. Teaching profession. Relationship to wisdom. Social representations.

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças provocadas pela sociedade contemporânea refletem em vários setores e segmentos, principalmente na vida comunitária. A Educação, especificamente, a formal, aquela que ocorre no ambiente escolar, sente diretamente os reflexos dessas mudanças.

Pensando nos aspectos internos e externos que permeiam o contexto escolar e nos sujeitos que o constituem, destacamos que tal contexto está inserido em um conjunto de demandas que ultrapassam a esfera educacional. Ao analisar as transformações desenfreadas originadas pela contemporaneidade, as quais afetam diretamente a profissão do professor, é possível verificar a existência de um mal-estar docente, revelado por meio de queixas (SILVA, 2001), sofrimentos (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008), desgastes (ROSSO; CAMARGO, 2011) e síndromes (CODO; VAZQUEZ-MENEZES, 1999), que, por sua vez, podem ter como causa o fato deste profissional não saber o que fazer diante do caos que tais mudanças provocam.

O mal-estar docente pode ser compreendido como um desencanto explícito, em que o professor se encontra fragilizado diante da precarização estrutural da escola, do desprestígio e desvalorização da sua profissão (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Entretanto, mesmo diante desse mal-estar, o professor se mantém na docência, e por isso, questionamos: O que faz com que o docente continue na profissão?

Ao discorrerem sobre a complexidade do trabalho do professor, Codo e Vasquez-Menezes (1999, p. 45) destacam que o “professor transforma o outro através do outro mesmo, sem mediações. O seu produto é o aluno educado, é a mudança social na sua expressão mais imediata”. É este um dos fatores que confere caráter de complexidade à docência, visto que não é um trabalho que gera produtos imediatos e materiais, mas um trabalho que demanda investimento energético

afetivo. Ao investir no aluno, o professor coloca algo de si e, como destaca Baccon (2011a), constrói o seu lugar.

Sobre o trabalho docente, Tardif (2010, p.56) esclarece que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador”. Assim, podemos refletir que ao mesmo tempo em que o trabalhador gera transformações na atividade que realiza, marca a si próprio. Considerando o professor como um sujeito histórico e social, este muitas vezes não vê o resultado de suas ações refletidas de imediato, como se produzisse um objeto, uma peça ou artefato, como alguns profissionais. No caso do professor trata-se de uma transformação no outro que é invisível, o docente transforma o aluno e o aluno transforma o professor, em uma relação dialética.

A transformação que acontece na docência não é apenas do aluno, mas também do professor e o investimento afetivo necessita ser constante para alimentar as relações transferenciais que geram as mudanças e constituem educadores e educandos (CODO; GAZZOTTI, 1999).

Conforme afirma Tardif (2010), o ser professor não demarca a divisão entre a vida pessoal e a vida profissional do sujeito, sendo que o sucesso da docência está no vínculo que o professor estabelece com os discentes. A complexidade do trabalho docente requer constante investimento afetivo do professor, bem como carece de investimento (reconhecimento) por parte dos alunos, como uma resposta ao investimento docente, o que nem sempre acontece, havendo uma ruptura no circuito que provoca frustração no professor. CODO (2006) destaca que esta frustração é resultado de um esforço muito grande que muitas vezes o professor fez e não teve retorno provocando desgaste mental e sofrimento psíquico.

No âmbito das organizações, Dejourns (1992) esclarece que as reclamações recorrentes nos discursos dos trabalhadores são uma manifestação da insatisfação no trabalho. Assim sendo, as queixas demonstram o sofrimento do trabalhador e atuam como mecanismo de defesa coletivo e como estratégia de unir o grupo por meio do discurso como forma de resistir à doença (HALLACK; SILVA, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Murta (2001) reflete sobre os motivos da relação entre sofrimento e trabalho no magistério, sobre a permanência ou desistência de alguns professores diante desse mal-estar da profissão e enfatiza a relevância dos espaços de escuta, principalmente dos professores:

Escutar os professores. Deixá-los falar. Ainda que eles não se reconheçam no que falam; ainda que o sofrimento do qual se queixam padecer seja julgado como provocado por um outro, que não também eles próprios; ainda que eles não se vejam implicados na produção desse sofrimento (MURTA, 2001, p. 2).

Diante das constantes queixas docentes indagamos o que é de fato ser professor e quem é este profissional? No intuito de buscar respostas para nossas inquietações, o presente artigo aborda como docentes em processo de formação continuada compreendem a docência e caracterizam a sua própria profissão a partir da sua relação com o saber e as representações sociais criadas a partir dessa relação.

Consideramos que é extremamente necessário escutar os professores para entender como eles se veem e como concebem sua profissão, a fim de que possamos analisar a relação que construíram com o saber, pois parte-se da premissa que para que se possa ensinar é preciso saber.

A partir do saber é que se constitui o que Chevallard (2005), chama de “sistema didático”, que é constituído pelas relações que ocorrem dentro do contexto escolar ao se configurar o relacionamento entre o saber ensinado (que é o saber que aparece de fato nas salas de aula); e o saber sábio (que é o saber produzido pelos cientistas) que, por sua vez se encontra dentro de um ambiente externo (sistema de ensino) que acaba influenciando no sistema didático.

O sistema didático é constituído por uma base ternária que representa o processo de ensino e de aprendizagem, buscando-se construir o objeto de ensino e gerenciar as relações que surgem nesse contexto. Representado como se fosse um triângulo onde cada vértice é representado por um elemento (professor, estudante, saber), que ocupa seu “lugar”, Chevallard constrói o sistema didático, conforme mostrado na Figura 1.

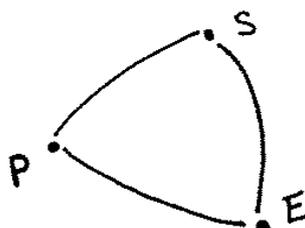


Figura 1– sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p. 26)

Segundo Chevallard (2005), no sistema didático, o saber ensinar é influenciado por fatores externos e internos ao sistema escolar. Os externos são aspectos da sociedade em geral que influenciam na trajetória do saber do espaço científico até a sala de aula e que, direta ou indiretamente, acabam influenciando no mundo do ensino. Baccon (2011b) destaca que Chevallard (2005) chama estes aspectos de noosfera, e esta é composta por:

cientistas, professores e demais profissionais da educação, políticos, autores de livros didáticos, pais de alunos, entre outros, que contribuem com suas ideias, valores, preferências e objetivos na construção dos saberes que deverão chegar de fato à sala de aula (BACCON, 2011b, p. 116).

No que concerne aos fatores internos, podemos destacar que estes dizem respeito à relação entre saber ensinar e saber sábio do sujeito. Lembrando que o mencionado saber a ser ensinado é um dos elementos do sistema didático de Chevallard (2005), visto que os outros dois elementos são professores e estudantes. Os elementos mencionados estabelecem relações entre si e na figura são representados pelos lados do triângulo: professor e estudante; estudante e saber; e professor e saber.

Charlot (1997) define que a relação com o saber é uma relação de identidade com o saber e uma relação social com o saber nos remetendo à ideia de que essa relação diz respeito a aspectos intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos podendo então se conectar com as representações sociais, as quais também refletem a subjetividade e o mundo exterior vivenciado por cada um enquanto sujeito pertencente a uma sociedade (SÁ, 1996).

O fato é que a relação com o saber de qualquer sujeito se dá a todo instante na sua interação e relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Portanto, debruçar-se sobre a relação com o saber é focar no próprio sujeito e sua apropriação e construção do mundo, ou seja, considerando-o como sujeito aprendiz (CHARLOT, 2005). Entendemos que a relação com o saber que o professor constrói é importante porque influi no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Tal relação ainda expressa o modo como esse sujeito compreende o mundo, assim

como também é uma expressão de seu interior e demonstra como esse sujeito aprende com o outro (CHARLOT, 1997).

O presente artigo tem como objetivo compreender o ser professor a partir da relação que docentes da rede pública estadual de ensino estabelecem com o saber. Isto posto, nosso foco está no professor e no lugar que ele ocupa sendo docente. Para isto, buscamos identificar inicialmente a representação social dos participantes da pesquisa sobre seu próprio trabalho e posteriormente aprofundamos essa representação no intuito de compreender a relação que estabelece com o saber

## **2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A RELAÇÃO COM O SABER**

Por representação social podemos compreender um conjunto de saberes, conceitos, conhecimentos, crenças e valores do senso comum que determinado grupo social apresenta a respeito de uma temática, objeto ou pessoa. É uma visão, ideia ou noção que o grupo constrói a partir de sua percepção sobre determinado assunto, que nos permite compreender o modo de ação e organização de tal grupo, expressando sua realidade social por meio da identidade e cultura (OLIVEIRA; WERBA, 2005).

Nas palavras de Moscovici (2012, p. 27), a representação social “é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”. As representações sociais estão embutidas numa gama de ações e situações que envolvem o sujeito e nelas “estão sua vida, suas relações e experiências, como também a cultura e a história da totalidade social em que se insere e dos grupos com que interage” (MADEIRA, 2000, p. 12).

Na presente investigação possuímos como eixo a abordagem estrutural das representações sociais, defendida por Abric (2001), estudioso que define que uma representação social é composta por um sistema central e um sistema periférico (primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia).

No sistema central se concentram os elementos marcados pela memória coletiva do grupo, bem como seu sistema de normas, que é constituído pelas suas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Sendo assim, tem função normativa

(MENIN, 2007) que caracteriza a homogeneidade do grupo e é o sistema central que garante a permanência da representação, portanto, é estável e assume caráter resistente e coerente (SÁ, 1996).

Já o sistema periférico de uma representação social é norteado pelo momento atual em que o grupo se encontra. É complementar e indispensável ao sistema central. Então, o sistema periférico é aquele que permite uma articulação e exerce função de adaptação e regulação por conta de sua flexibilidade. Ou seja, enquanto o sistema central é marcado pela memória coletiva e a história grupal, a periférica se relaciona intimamente com experiências e histórias individuais suportando a heterogeneidade do grupo (SÁ, 1996).

Para Sá (1996) ainda existem aspectos que dificultam os estudos das representações sociais por constituírem-se, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, estáveis e móveis. Além disso, são marcadas pela subjetividade de cada sujeito que as compõe.

Considerando que as representações sociais se manifestam nas interações interpessoais, nas comunicações, de modo geral se fazem presentes nas relações sociais, observa-se uma aproximação com a relação com o saber, a qual é também uma relação social. Os saberes se constroem nas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Assim sendo, para Charlot (1997, p. 73) “não há relação com o saber senão de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro”. Ao encontro do que foi descrito por Charlot (1997), ressaltamos também que, para Moscovici (2012, p. 27), uma representação social “é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa”. Isso nos possibilita apontar que uma representação social não pode ser um fato isolado do contexto em que esta foi produzida, considerando a subjetividade de cada sujeito. Entendemos que uma representação social só existe porque é de um sujeito, de alguém que representa e se manifesta nas relações que o mesmo sujeito vivencia.

As pesquisas sobre a relação com o saber consideram a singularidade dos sujeitos, ao mesmo tempo a sua relação com mundo, com o outro e consigo mesmo, levando-se em conta que esta também passa pelas questões sociais mais amplas (CHARLOT, 2005), como é o caso das representações sociais. A relação com o

saber ainda é um conceito que permite lançar outro olhar sobre os fenômenos e ainda nos permite aprofundar a representação social dos professores sobre sua profissão.

### **3 SER PROFESSOR E A RELAÇÃO COM O SABER**

Originando-se da discussão sobre as mudanças e os impactos das transformações que a sociedade contemporânea vem provocando na educação e na profissão docente, e, levando-se em conta que a escola é uma instituição essencial para a democratização da sociedade, Libâneo (2002, p. 3) aponta que é uma necessidade refletir sobre “uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

Com isso, podemos destacar ainda que tais mudanças não afetam somente a estrutura e a organização escolar, conteúdos e métodos de ensino, funções e tarefas desempenhadas pelos profissionais da educação, mas tem afetado diretamente o desejo em ser e manter-se professor. Portanto, é imprescindível tomar como referência o trabalho do professor, seus processos de formação, bem como as implicações para a sociedade contemporânea visando contribuir para a diminuição do mal-estar da profissão e esclarecer os objetivos da escola diante das transformações.

Ao explorar a profissão do professor é importante considerarmos a docência em toda a sua complexidade e dinamicidade, levando-se em consideração o que se almeja deste profissional, o que inclui o domínio de diversas habilidades para trabalhar com o conhecimento em incessante transformação, e a capacidade de analisar as múltiplas dimensões da educação: ética, política, cultural, social, dentre outras, e considerar o desenvolvimento integral e pleno dos seus alunos (MIZUKAMI et al., 2006).

O ofício docente só pode ser concebido por meio do outro, isto é, pensado sobre o outro, o aluno. Sem o aluno o professor não pode ocupar o seu lugar e ter um ensino para chamar de seu (BACCON, 2011a). O docente encontra-se engajado na sua profissão, alicerçado por saberes que estruturam a sua prática.

Em consonância com o enfatizado por Tardif (2010), sobre a impossibilidade de separar pessoa e profissional, explicamos que o saber, em uma concepção

ampla, envolve conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, ou seja, aquilo que muitas vezes entendemos como o saber-fazer e saber-ser.

Compreendemos que ser professor constitui uma tarefa desafiadora em que, além de situações escolares, esse profissional precisa trabalhar com as mudanças tecnológicas e as complexas relações sociais que a contemporaneidade lhe determina (BACCON, 2011a). São diversas as demandas educativas impostas, porém, o professor, muitas vezes, não consegue acompanhá-las por conta de não dispor de formação, infraestrutura e gestão pedagógica que suporte a implantação de novas ideias e ações (ROSSO; CAMARGO, 2011).

É no contexto da prática que o professor constrói grande parte dos seus saberes e dentre eles podemos destacar que o docente necessita também constituir relações interpessoais, já que essa profissão “passa fundamentalmente por saber estabelecer relações” (BACCON, 2011a, p. 22). Sem essas o professor está ilhado, ou seja, sozinho e sem condições de refletir sobre suas práticas e ações.

Para Pimenta (1997), o professor é um profissional que está constantemente em processo de formação. E, com relação a isso, Tardif (2010) ressalta que os conhecimentos que esse profissional possui são resultados de estudos teóricos, práticos e também de vivências particulares, isso porque se trata de saberes que são subjetivados, incorporados a partir da experiência. Portanto, podemos compreender que o docente é um sujeito histórico e social que interfere e ao mesmo tempo sofre interferências do meio em que se encontra inserido.

Em se tratando dos processos de ensino e aprendizagem, é preciso considerar que existem interações que não podem ser ignoradas, são as relações entre professor, aluno e conhecimento. Vale ressaltar que é o conhecimento que realiza a mediação da relação professor-aluno e sem o saber não há relação de ensino e aprendizagem.

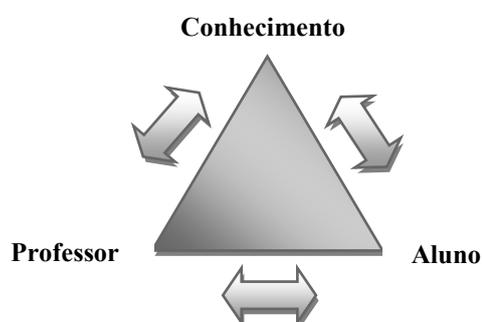
Charlot (1997, p. 61) define conhecimento, diferenciando-o de saber:

[...] resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob “primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas é uma informação que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também um conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é

construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Como podemos observar (Figura 2), há uma triangulação das esferas do sistema didático para Chevallard (2005), em que o autor aponta a necessidade de acrescentar o saber como elemento essencial nesse sistema de interações:

**Figura 2** – Relação professor, aluno e conhecimento



**Fonte:** Adaptado de Chevallard (2005).

Para Charlot (1997), o homem é sujeito de saber e não existe saber sem pensar na relação deste sujeito com o saber. Quando se procura um saber estabelece-se um tipo de relação com o mundo que é específica. “Não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso aprender sua relação com o saber” (CHARLOT 1997, p. 61). É nesse sentido que nossa investigação toma como ponto inicial a relação que os professores da rede estadual de ensino possuem com o saber para que possamos posteriormente compreender a visão que estes têm sobre o seu saber.

Só existe saber quando se considera os outros sujeitos, organizando-se então conforme suas relações internas, e quando este é produzido a partir de confrontações interpessoais, pois “o saber é uma relação” (CHARLOT, 1997, p. 62).

Ainda para Charlot (2005), não se pode adotar uma posição determinista considerando que os indivíduos são definidos por sua posição social, mas é preciso

ter em mente que cada sujeito possui uma história, vivenciou experiências, e interpreta tais histórias e experiências dando sentido a elas, consciente ou inconscientemente, e é isso que confere o caráter de ser indissociavelmente social e singular dos sujeitos. O autor supracitado ainda afirma que é a partir desse viés que se deve estudar a sua relação com o saber.

Em se tratando de relações, Charlot (1997) define que toda relação com o saber envolve a relação de um sujeito consigo mesmo, com o mundo e com os outros. A relação consigo mesmo, se dá na relação com o saber e diz respeito a aspectos do sujeito, sua autoimagem. A relação com o saber na dimensão da relação do sujeito com o mundo está ancorada à participação deste na coletividade e na própria construção do mundo. Já a relação com o saber estabelecida com o outro considera o homem como ser social que não pode aprender apenas consigo mesmo. Essas relações em suas três dimensões nos demonstram que aprendemos em todos os momentos, seja conosco mesmo, com o outro ou com o mundo.

Dentro dessa vertente, “a relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (CHARLOT, 1997, p. 80). E, ainda, a relação com o saber com frequência envolve representações que se tem do bom aluno e do bom professor. Portanto, para o presente artigo, é importante conhecer a representação social que os professores possuem de seu trabalho a fim de estabelecer um paralelo com a relação com o saber que construíram.

Considerar a relação com o saber torna-se relevante no âmbito dos processos formativos de docentes, porque sendo o saber a relação constituída na esfera com o outro, com mundo e consigo mesmo, é importante que tal relação ocupe um lugar de objeto de investigação na educação (CHARLOT, 1997). Pensando assim, para que os professores estabeleçam de fato uma relação com o saber que os leve a uma prática pedagógica que promova de fato a aprendizagem de seus educandos é importante que estas três esferas sejam consideradas nessa construção epistêmica da relação com o saber.

Ainda segundo Charlot (2005, p. 41), as pesquisas sobre a relação com o saber envolvem a compreensão de “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar”.

Destaca também que: “do ponto de vista metodológico, isso implica a coleta e a análise de dados que levem em conta o sentido que o sujeito confere à sua história e às suas atividades”.

Com isso, pretendemos analisar qual é o tipo de relação com o saber que os professores que participam da presente pesquisa construíram. O que de pessoal pode ser caracterizado nessa relação? Como é essa relação do saber com o mundo, com o outro e com ele mesmo? E por fim: O que representa/qual o sentido em ser professor? Ressaltamos que adquirir um saber não é a mesma coisa que aprender, ao passo que o saber abre caminhos para o aprender.

#### **4 METODOLOGIA**

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio questionários aplicados com 161 professores que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). O referido programa foi organizado a partir do Documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2013) e foi instituído com base em duas Leis Complementares: Lei nº 103/2004 e a Lei nº 130/2010.

Destacamos que o mencionado programa foi criado em 2007 e constitui uma política pública de formação continuada de professores, implementada pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná e descrita na Resolução 4128 de 2010 (PARANÁ, 2010).

Conforme o Art. 1º da Lei 130/2010, o PDE constitui um Programa de Capacitação Continuada, implantado como uma política educacional de caráter permanente que prevê o ingresso anual de professores da rede pública estadual de ensino. A participação do professor nesse processo de formação continuada tem previsão de duração de dois anos, sendo com afastamento de 100% das atividades docentes no primeiro ano e 25% no segundo ano, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.

Desse modo, o PDE é um programa com vistas à oferta de formação para os docentes do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica

do Paraná por meio de estudos e discussões teórico-metodológicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e também conta com elaboração e execução de um Projeto de Intervenção nas escolas em que atuam. Levando-se em consideração o contexto escolar, os Projetos de Intervenções desenvolvidos devem apresentar ações inovadoras, que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que na presente pesquisa o critério na escolha para participação dos sujeitos de pesquisa, era que o docente deveria estar cursando o PDE e se disponibilizasse a prestar informações para a investigação. Elegemos os professores do PDE pelo fato de serem docentes que compõem o Quadro Permanente do Magistério (QPM) do Paraná e, portanto, atuam no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. Entendemos, que se trata de um grupo de professores que possui uma bagagem significativa de experiência profissional (mínimo 9 anos de magistério), visto que o Programa visa ascensão de nível na carreira docente.

Para Huberman (1989) é importante e necessário ouvir a pessoa que fala, no caso desta pesquisa, o docente, pois ninguém sabe mais sobre a carreira dele do que ele mesmo. Estamos trabalhando com docentes em processo de formação continuada, portanto, tal trajetória pode ser marco importante para averiguarmos o que de fato é ser professor. Além disso, acreditamos que se levássemos em consideração os saberes docentes construídos por esses professores, por conta da experiência profissional, poderíamos encontrar pistas valiosas que pudesse contribuir com a nossa pesquisa.

Assim sendo, os participantes da investigação são docentes da rede pública estadual de ensino e que pertencem ao Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa. No entanto, para preservarmos a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quando apresentarmos algumas de suas falas, estas serão representadas pela letra P seguida por um número, que representa a sequência da participação do professor no questionário.

Apresentamos na Tabela 1 algumas informações relevantes sobre as características dos professores que participam da presente pesquisa.

**Tabela 1** – Características dos participantes da pesquisa

Variáveis	Subcategorias	Frequência	%
SEXO	Masculino	36	22,4

	Feminino	125	77,6
IDADE	Sem resposta	17	10,6
	1950 a 1965	47	29,2
	1966 a 1985	97	60,2
LOCAL DE TRABALHO	Sem resposta	1	0,6
	Municipal	3	1,9
	Municipal e Estadual	7	4,3
	Estadual	149	92,5
	Estadual e particular	1	0,6
ESTADO CIVIL	Sem resposta	3	1,9
	Casado/equivalente	115	71,4
	Solteiro/equivalente	43	26,7
FILHOS	Sem resposta	3	1,9
	Sim	128	79,5
	Não	30	18,6
CARGA HORÁRIA	Até 20 horas/aula	9	5,6
	De 21 a 40 horas/aula	124	77
	Mais de 40 horas/aula	28	17,4
PADRÕES DE CONTRATO	Uma escola	96	59,6
	Duas escolas	60	37,3
	Três escolas	5	3,1
ALUNOS POR TURMA	Sem resposta	9	5,6
	1 a 20 alunos	2	1,2
	21 a 30 alunos	29	18
	31 a 40 alunos	96	59,6
	Mais de 40 alunos	25	15,5
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Superior completo	94	58,4
	Cursando superior	3	1,9
	Mestrado	11	6,8
	Especialização	53	32,9
TEMPO DE MAGISTÉRIO	Não responderam	4	2,5
	7 a 20 anos	104	64,6
	21 a 40 anos	53	32,9
RELIGIÃO	Sem resposta	2	1,2
	Crê em Deus	158	98,1
	Ateu	1	0,6
	<b>Totais</b>	<b>161</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Os autores.

Conforme já descrito anteriormente, aplicamos um questionário aberto aos professores, que era composto por 12 questões<sup>1</sup>. No presente artigo apresentaremos os dados referentes às onze primeiras questões. As questões 1 a 9 estão organizados na Tabela 1 apresentadas acima, com as características dos sujeitos participantes da pesquisa. Na questão 10 foi solicitado que os professores

<sup>1</sup> Por questão de estrutura e espaço, após a coleta de nossos dados optamos em dividi-los em duas partes: na primeira parte estamos apresentando as características dos sujeitos de pesquisas e as evocações de suas Representações Sociais sobre a profissão docente, pois estamos utilizando a teoria das representações sociais como aporte epistemológico que fundamenta e norteia a análise dos dados coletados. A segunda parte que trata da questão 12 - "O que é ser professor para você?" estaremos deixando para um outro momento, pois temos como objetivo analisá-la teoricamente sob um outro aporte teórico.

elencassem seis palavras ou expressões que melhor definissem a profissão docente. A questão faz parte da técnica de associação livre de palavras ou prototípica, que se constitui como “uma das técnicas mais difundidas para caracterização estrutural de uma representação social” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521). Após listar as palavras era solicitado ao participante da pesquisa, que as numerasse de acordo com o grau de importância que atribuía a elas. A questão 11 solicitava que o sujeito de pesquisa justificasse a escolha enumerada em primeiro lugar.

Os procedimentos de tratamento e organização dos dados contaram com o auxílio dos *softwares* EVOC e SIMI para analisar as palavras evocadas. O *software* EVOC é um programa que combina a frequência (f) com que cada evocação apareceu com a sua Ordem Média de Evocação (OME) com objetivo de estabelecer o grau de importância dos elementos de uma representação social (KOGA, 2012). O *software* possibilita o cálculo das evocações expressadas por meio de um esboço contendo elementos estruturantes da representação social, assim, admite a dedução das palavras que estruturam ou significam a representação dos sujeitos pesquisados.

Para o processamento das evocações no programa mencionado se faz necessária a realização de um banco de dados que torna possível a organização das palavras evocadas a partir de uma questão indutora. Por isso, no questionário de coleta de dados, visou-se identificar as evocações dos professores sobre a profissão docente fundamentando-se na técnica da associação livre de palavras (SÁ, 1996).

Também contamos com o auxílio do *software* SIMI para realizar a análise de similitude das evocações. O SIMI utiliza os dados processados no EVOC e, por isso, exige que as palavras evocadas sejam agrupadas conforme seu significado semântico. Posterior a isso, admite a organização das evocações em um gráfico denominado de árvore máxima, que demonstra a relação de existência entre as palavras evocadas apontando a sua coocorrência por meio de linhas ou arestas que demonstram sua força: pontilhadas (mais fracas), simples, dupla e tripla (mais fortes) (SÁ, 1996).

Desse modo, com estes programas é possível deduzir as palavras que estruturam ou significam a provável representação dos sujeitos participantes e também possibilita o cálculo das informações através de dados quantitativos construindo quadrantes (Tabela 2) que permitem analisar as coocorrências entre as palavras (Figura 3), que “servem de base para a construção do quadro de quatro casas” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 353).

No tratamento das informações, estamos chamando as palavras evocadas de significantes. Desses significantes podem emergir novas compreensões do que é ser professor a partir da representação social dos sujeitos aqui pesquisada. No dicionário, significante é a mesma coisa que significativo e quer dizer “que significa; que expressa com clareza; que contém revelação interessante” (FERREIRA, 2001, p. 635). Portanto, esses significantes podem significar, expressar, relevar o que os professores aqui pesquisados pensam sobre o ser professor.

A seguir realizamos a apresentação dos resultados obtidos a partir da coleta dos dados da presente pesquisa, sua consequente análise e as discussões suscitadas.

## **5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES**

A fim de facilitar a análise das informações optamos por dividi-la em duas etapas. Na primeira tratamos de nos debruçar sobre o núcleo central das representações sociais (ABRIC, 2001) dos docentes sobre o ser professor. Já na segunda etapa tomamos como ponto de partida o provável núcleo central identificado anteriormente e estabelecemos assim uma vinculação com a relação com o saber de Charlot (1997; 2005).

### **5.1 PRIMEIRA ETAPA: O PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE**

Nessa primeira etapa focamos nas palavras evocadas pelos docentes quando questionados sobre as palavras ou expressões que melhor definiriam a profissão docente. Dos 161 questionários aplicados aos professores do PDE contabilizamos 708 palavras que, após ajustadas e processadas pelo EVOC, organizou-se um

universo de 52 expressões distintas, sendo que dessas, 29 podem ser visualizadas na Tabela 2.

As quatro casas organizadas abaixo atuam como base para deduzir a estruturação do pensamento social dos sujeitos da pesquisa à medida que demonstram a distribuição das evocações (SÁ, 1996; ABRIC, 2001).

**Tabela 2** – Provável estrutura das representações sociais dos docentes sobre sua profissão

A PROFISSAO DE PROFESSOR					
NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
F >= 31 e O.M.E < 2,9			F >= 31 e O.M.E >= 2,9		
Palavras	F	O.M.E	Palavras	F	O.M.E
Comprometimento	90	2,11	Formação	51	2,9
Dedicação	76	2,53	Perseverança	40	3,52
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
F < 31 e O.M.E < 2,9			F < 31 e O.M.E >= 2,9		
Palavras	F	O.M.E	Palavras	F	O.M.E
Amor	28	2,14	Aprendizado	12	3
Conhecimento	28	2,25	Desgaste	18	3,5
Domínio de conteúdo	14	2,71	Dignidade	8	3,87
Educador	15	2,33	Dinâmica	14	3,92
Ensinar	10	2,5	Empatia	8	4
Importante	10	1,7	Entusiasmo	16	3,68
Mediador	26	2,65	Humanização	8	3,62
Profissão	27	2,33	Ideais	8	3,62
Vocação	23	2,34	Organização	12	3,58
			Paciência	23	3,21
			Pesquisador	11	3,63
			Respeito	10	3,9
			Satisfação	13	4
			Transformação	14	3,57
			Valorização	14	3,35
			Ética	15	3,93

Fonte: Os autores.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, elencamos as três palavras evocadas em primeiro lugar para focarmos nossas análises: comprometimento, dedicação e formação. Sendo que as duas primeiras compõem o provável núcleo central e a última compõe a primeira periferia, também estando mais próxima do núcleo.

Como consequência disso, o provável núcleo central das representações sociais dos docentes pesquisada evidencia que para esses sujeitos a profissão do professor é melhor definida pelas palavras comprometimento e dedicação.

Ainda podemos verificar com a árvore máxima de similitude representada pela Figura 3 as coocorrências entre as palavras evocadas. Assim sendo, notamos que

os professores da rede estadual de ensino que elencaram a palavra dedicação também evocaram mais prontamente as palavras comprometimento e formação. Analisamos com isso que a árvore ratifica o termo comprometimento como o de maior força associativa com 10 arestas, seguido da expressão dedicação com 6 arestas.

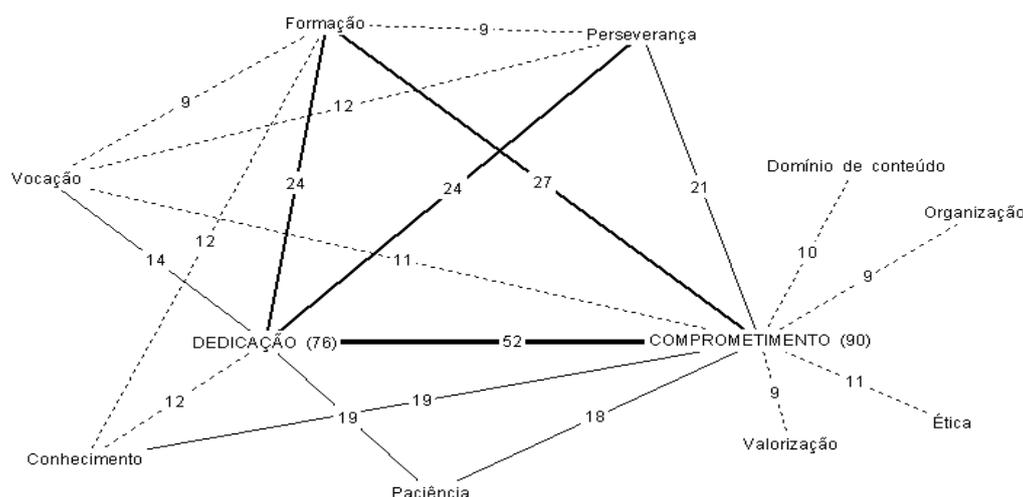
Quanto à análise da árvore, podem-se destacar os triângulos, quadriláteros formados por:

- comprometimento, dedicação, formação, perseverança e comprometimento;
- comprometimento, dedicação, paciência, comprometimento;
- comprometimento, vocação, perseverança e comprometimento.

Observamos que relacionadas ao comprometimento ocorrem expressões soltas com menos poder associativo, mas que podem ajudar a definir a expressão comprometimento. São elas:

- domínio de conteúdo, organização, ética e valorização.

**Figura 3** – Árvore máxima de similitude das evocações sobre a profissão docente



**Fonte:** Os autores.

Observando as quatro casas na árvore de similitude, podemos destacar que os docentes participantes do PDE que constituíram esse estudo possuem o núcleo central de suas representações sociais sobre a profissão do professor possivelmente

relacionado ao comprometimento com a docência, à exigência de uma dedicação aos alunos e ao trabalho e à necessidade de uma formação.

Entretanto, sabemos que não bastam apenas as evocações para explicar a representação social dos docentes sobre a sua profissão e, conforme aponta Abric (1994), é mister compreender a sua estrutura interna e conteúdo. Desse modo, apenas as palavras não dão conta de expressar a complexidade da profissão docente e, por isso, solicitamos aos sujeitos que participaram da presente pesquisa justificassem a escolha da palavra evocada em primeiro lugar, conforme poderemos explorar melhor na próxima etapa.

## 5.2 SEGUNDA ETAPA: A RELAÇÃO COM O SABER

Nessa etapa de análise dos dados da pesquisa temos como centro as justificativas que os docentes escreveram para a palavra elencada como primeiro lugar nas evocações. Sendo assim, apresentamos novamente as três palavras: comprometimento, dedicação e formação, seguidas das justificativas apresentadas pelos professores para que possamos estabelecer conexão com a relação com o saber.

### 5.2.1 Comprometimento

A palavra comprometimento atingiu o primeiro lugar constituindo o provável núcleo central da representação e com ela englobamos os significantes: “compromisso”, “envolvimento” e “comprometido”. Observamos que o comprometimento explicita, em nosso entendimento, a relação que esses docentes possuem com o saber em seu sentido ou dimensão mais amplo, ou seja, a relação do saber com o mundo (CHARLOT, 1997; 2005). Significa que a maioria dos sujeitos que participa da pesquisa compreende que a profissão docente necessita, primeiramente, que o professor se comprometa com a sua relação com o mundo, o que implica em uma responsabilização por uma educação de qualidade.

O conceito de comprometer, de acordo com o dicionário Michaelis (2002, p. 186), significa: “1. Obrigar-se por compromisso. 2 expor a algum embaraço ou perigo. 3 envolver-se”. Analisemos as justificativas dos professores:

“Comprometimento com o trabalho, pois envolve uma das mais importantes características do ser humano: a educação” (P34).

“O docente deve estar comprometido com o ensino e aprendizagem, com as turmas com as quais trabalha e comprometido com a educação, com seu trabalho dia a dia” (P42).

“O professor(a) comprometido com seu trabalho consegue dar conta do conteúdo e da disciplina da turma” (P108).

“Todo o profissional que é comprometido com seu trabalho, com certeza terá um bom desempenho em sua função” (P130).

“Se não há comprometimento com a profissão docente, qualquer atividade educativa perde em qualidade e também em ‘eficácia’, no sentido de efetivar o processo de ensino e aprendizagem” (P 140).

Nas justificativas dos professores nota-se que o comprometimento a que se referem demonstra a relação do saber com o mundo expressando uma preocupação com o processo educacional. Há três situações que demarcam a explicação do comprometimento: com a educação, com o trabalho e o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Baccon (2011b) nos esclarece que ser professor não é uma atividade focada somente para si, mas para o mundo e para os outros, pois o professor é um ser constantemente envolvido nas interações e relações sociais.

Comprometer-se nesse sentido é depositar valor no que se faz e é uma entrega em prol de uma melhoria em três polos de interesse: a educação, o trabalho e as relações de ensino e aprendizagem. As justificativas colaboram para entender que o comprometimento dos professores não é apenas com o ensino e aprendizagem dos seus alunos, mas há uma visão mais abrangente. As práticas escolares estão sustentadas, em grande parte, em ações sentimentais de compromisso, o que indica que se tem um laço amigável e menos crítico sobre a sua própria profissão, evidenciando que a educação refere-se a ações de doação para com o espaço escolar e os alunos.

### 5.2.2 Dedicaco

Por sua vez a expresso dedicaco que alcanou o segundo lugar nas evocaes foi constituída pelos significantes: “dedicaco exclusiva”, “dedicado” e “esforo”. Essa informao demonstra que a profisso docente, na viso dos prprios professores, requer dedicaco, ou seja, podemos associar com a relao com o saber na dimenso da relao com o outro (CHARLOT, 1997).

Dedicar significa: “1 destinar, empregar. 2 pr sob a proteo ou invocaco de. 3 devotar-se, oferecer-se ao servio de, sacrificar-se por” (MICHAELIS, 2002, p. 230). A dedicaco é uma condio necessria a uma satisfao enquanto profissional da educao. Ser professor é se dedicar ao ofício que exerce. A dedicaco é central na representao dos professores. Isso já foi evidenciado no trabalho de Alves-Mazzotti (2007, p. 584), argumentando que a ideia de dedicaco remete-se de “uma representao tradicional, arraigada à histria e à cultura docente, com seus valores, modelos e crenas”.

Diante disso, podemos destacar que o ser professor constitui “um grande desafio, uma tarefa árdua, que requer muita dedicaco e fora de vontade para no desistir, porque as responsabilidades so muitas e o apoio é praticamente nenhum” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 527). A seguir algumas das justificativas dos docentes pesquisados para ilustrar o significante dedicaco:

“Quando voc se dedica a fazer algo o amor vem à tona, com isso voc transmite aos demais onde há amor aí está Deus, o qual é o meu alicerce nas minhas angústias para vencer todos os propsitos” (P05).

“Dedicaco é fundamental para o preparo das aulas diante a tantas dificuldades enfrentadas no cotidiano” (P19).

“Tudo que voc vai realizar deve ser com dedicaco em especial em educao” (P30).

“Sem dedicaco no há como exercer a profisso de professor” (P49).

“Devido às dificuldades que enfrentamos atualmente no nosso dia a dia eu creio que a dedicaco à nossa profisso faz grande diferena” (P67).

“Dedicação ao trabalho é uma das coisas mais necessárias para que o resultado do processo de ensino e aprendizagem seja positivo. Sem ela não há sucesso na profissão docente” (P83).

“Sem dedicação não se consegue nada, a escola hoje mais que nunca necessita de pessoas dedicadas e comprometidas com a educação” (P93).

“A dedicação ao trabalho é importante para que o trabalho possa ser realizado de forma satisfatória” (P151).

“A profissão exige dedicação: a preocupação com o que ensina, como os alunos vão entender, aprender, qual a melhor maneira de apresentar o assunto” (P161).

Analisando as falas dos professores acima, podemos perceber que o significativo dedicação é atrelado, associado à profissão que só tem sentido satisfatório quando se atinge ao outro, esse outro “um conjunto de valores, de objetos intelectuais, práticas” (CHARLOT, 2005, p. 77). Não só isso, o compromisso e a dedicação são similares em suas semânticas.

Se a profissão de professor está atrelada à dedicação, e esta fortalece o processo de ensino e aprendizagem, conforme elencado pelos professores acima, podemos inferir que a relação com o saber desses professores está vinculada à relação como o outro, ou seja, me dedico para e pelo outro. Ou, comprometo-me, dedico-me e vice-versa, bem como me dedico para que eu exista para o outro. A dedicação é com o trabalho, com uma parcela de amor e vocação.

### 5.2.3 Formação

Outra expressão que aparece próxima do núcleo central e que poderia ainda estar fazendo parte do mesmo é a “formação” composta a partir de outras palavras similares como: “formação constante”, “formação inicial e continuada”, “formação profissional”, “reciclagem”, “formador/orientador” e outras.

Formação é conceituada no dicionário como “caráter de constituição” (MICHAELIS, 2002, p. 356) e observamos nas justificativas abaixo a necessidade da formação para o professor:

“Formação profissional: o professor deve ter boa formação antes de ingressar no curso universitário, há importância de cursar a formação de docentes (médio), o qual lhe embasará para ser um bom profissional e conhecer a fundo o conteúdo da disciplina a ser ministrada aos seus alunos” (P59).

“Formação: o professor tem um importante papel na (re) construção da sociedade que vivemos” (P106).

“O professor necessita estar preparado para atuar e transformar a sua prática em algo importante para a construção do conhecimento (colaborar com) do educando e que a formação se efetive de forma crítica, social e cultural, não deixando de lado o caráter emocional presente em todos nós” (P2).

“O conhecimento é fundamental para o docente. Somente com o domínio do conteúdo é possível desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Portanto, é necessário que a formação pedagógica ocorra de forma satisfatória e que o professor entenda a importância da sua profissão para a humanidade” (P73).

“Se não estudar como será bom docente?” (P102).

“Estudo é sempre o foco, pois os conteúdos evoluem e precisamos de atualização” (P152).

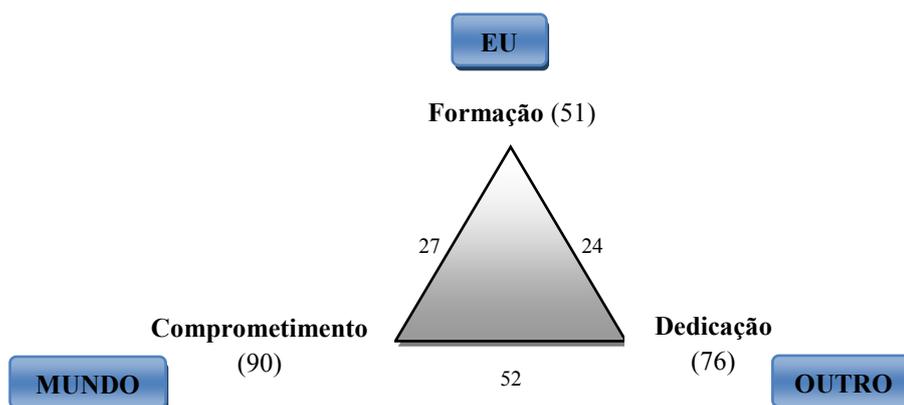
A relação com o saber é o que faz o sujeito existir no mundo (CHARLOT, 1997) e desse modo compreendemos que a palavra formação mostra a dimensão do sujeito em sua relação consigo mesmo. O professor busca formação para si. Ao se formar o indivíduo supõe saberes em sua prática pedagógica e precisa “ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado” (CHARLOT, 2005, p. 93).

Entendemos que a formação é essencial para o professor. De acordo com Pimenta (1997), o docente deve estar em constante processo de formação, porém, os professores que participaram dessa pesquisa deixaram a formação em terceiro lugar nos levando a inferir que para eles, antes da formação, é preciso ter algumas habilidades e características, como se comprometer com o mundo e se dedicar pelo outro. Por isso nos questionamos: o que é formação para esses professores? Por que não está diretamente no núcleo central da representação?

A Figura 4 ilustra um triângulo que expressa nossos resultados e facilita nossa análise. Trata-se de um triângulo equilátero porque a relação com o saber não

pode ser considerada isoladamente, mas é preciso envolver a relação com o mundo, com o eu e com o outro.

**Figura 4** – Triangulação entre a relação com o saber e as representações sociais



**Fonte:** Os autores.

Observando as arestas do triângulo notamos alguns números (52, 24 e 27), os quais expressam as coocorrências entre as palavras. Dito de outro modo, alguns professores que evocaram comprometimento também evocaram dedicação (52), os que evocaram dedicação e formação (24) e formação e comprometimento (27). O que nos permite analisar que os professores do PDE representam que sua profissão está estruturada nas três palavras, no entanto, destacando mais o compromisso e dedicação do que a formação.

No caso dos sujeitos que participam da presente pesquisa podemos destacar que a partir das representações elencadas e representadas por meio dos significantes comprometimento, dedicação e formação, podemos inferir como se dá a relação com o saber para esses professores, a partir de suas representações sociais.

Pensando na triangulação apresentada para elaborar a relação com o saber dos sujeitos, para os professores que elencaram em primeiro lugar o ser professor com o significante comprometimento, podemos inferir que a sua relação com o saber está atrelada ou tem como base, ou pivô, a relação com o mundo, pois como vimos nas falas dos professores apresentadas, o comprometimento aparece inserido num

contexto maior, com trabalho, com processo de ensino e aprendizagem, com a educação, com a sociedade etc., ou seja, sem entrar no mérito do cogito cartesiano “penso logo existo”, mas o parafraseando, podemos destacar que para esses professores, o ser professor, a partir de suas representações sociais, na sua relação com o saber se estabelece no: “me comprometo, logo existo no mundo”. Portanto, podemos inferir que o ser professor para esses sujeitos, mesmo que inconsciente, passa por essa relação, ou seja, quando sou professor, quando exerço esse ofício, me comprometo e existo no mundo.

Para os sujeitos que elencaram o significante “dedicação” como primeira opção para o ser professor, como sua representação social, podemos destacar a partir de suas falas que o sujeito se dedica pelo outro, ou seja, pelo aluno, pela turma etc. Portanto, podemos inferir que a sua relação com o saber se estabelece com base no: “me dedico, logo existo para o outro”, ou seja, o ser professor para esses sujeitos se estabelece na relação quando sou professor me dedico e, portanto, existo para o outro.

Analogamente, podemos destacar que os sujeitos que destacaram como primeira opção o significante “formação”, e destacando o quanto a sua formação é importante para ser um bom profissional da educação, podemos inferir que, para esses sujeitos, o ser professor, a sua relação como o saber está fundamentada na relação: “me formo, logo existo como professor, para mim”, ou seja, o ser professor para esses sujeitos se estabelece na relação para ser professor tenho que me formar e, portanto, ocupo um lugar, existo para mim. Portanto, ser professor é uma forma de ser, de existir para mim.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nossa pesquisa buscamos estabelecer uma conexão entre a teoria das representações sociais e a relação com o saber a fim de compreender o ser professor a partir da visão dos próprios docentes da rede estadual de ensino no Estado do Paraná e que participam do PDE.

Entendemos que as representações sociais nos permitem buscar certas generalizações, de fato, do que é social; o que contribuiu para que identificássemos

o que os professores da presente pesquisa pensam e representam sobre sua profissão na coletividade, enquanto grupo. A relação com o saber vai, além disso, pois, além de considerar o contexto social, debruça-se também sobre aquilo que cada sujeito possui de singular.

Conseqüentemente partimos do que temos de mais amplo, no caso a representação social dos próprios docentes sobre sua profissão para, em seguida, aprofundarmos essa representação, explorando a questão da relação com o saber, efetivando o caminho do social para o subjetivo.

A partir das representações sociais sobre o ser professor elencadas pelos professores participantes, pudemos apresentar algumas possibilidades para construção da relação com o saber que podem ser estabelecidas no ofício de ser professor. Os significantes mais elencados nos permitiram apontar que o ser professor, na construção da relação com o saber, para os sujeitos aqui analisados, se estabelece basicamente em três relações: Ser professor é existir no e para o mundo; Ser professor é existir para o outro; e, Ser professor é existir para si. Destacando, ainda, que cada uma delas está diretamente ligada a: comprometimento, dedicação e formação.

Ao analisarmos o ser professor pelo viés da relação com o saber, a partir de suas representações sociais, não tivemos a intenção de considerar que essa formação está relacionada à postura individualista do sujeito professor ou a certo egoísmo, mas que existe uma diferença na relação com o saber dos professores que centram sua representação social no “Comprometimento” (existir no/para o mundo), “Dedicação” (existir para o outro) e na “Formação” (existir para mim) que certa forma marca o que é ser professor para esses sujeitos. Essa diferença está relacionada ao desejo de saber e na relação com saber de cada um desses sujeitos, ao que lhe dá de fato satisfação para o “ser” professor.

No presente artigo, essa satisfação aparece na relação do sujeito com o mundo; como o outro; ou para si, de modo que o “Eu” se “compromete” não apenas consigo, é necessário se comprometer por algo maior (com o mundo) e que se possa dar uma significação e legitimação social. Ou a satisfação pode estar no outro, é por isso que eu me “dedico” pelo/para o outro. Há ainda aqueles em que o foco da relação com o saber, a satisfação, é voltada para si, por isso a minha

“formação” é importante, porque é por meio dela, ou quanto mais eu invisto nela, eu ocupo melhor o meu lugar como professor.

Para os três casos encontrados no presente artigo o ser professor aponta para um desejo de mudança e transformação social no mundo, seja na forma de autonomia, emancipação, socialização e construção da cidadania. É o desejo do profissional em ser comprometido, dedicado e que investe na sua formação, que faz com que esse profissional deposite valor na sua prática pedagógica, que mantenha a esperança em uma educação de qualidade e o sonho por um mundo melhor. No caso dos sujeitos da pesquisa isso acontece na sua relação com o saber: por meio do mundo, quando me comprometo; por meio do outro, quando me dedico e por meio de mim mesmo, quando a minha formação é evidenciada.

Considerando ainda essas três palavras que mais foram evocadas pelos sujeitos aqui pesquisados, podemos destacar que na sociedade contemporânea, apesar de todas as dificuldades, desafios e dilemas que enfrentam os professores, para exercer o ofício de docente, podemos apontar os três significantes como um tripé para que os professores possam ocupar os seus lugares nos dias atuais. Assim, só me comprometendo, me dedicando e tendo uma boa formação posso de fato exercer o ofício de ser professor.

Além disso, podemos destacar ainda que o trabalho do professor exige muita dedicação, transformação, amor e compromisso, contribuindo para uma visão educacional que vai além da sua função social.

Portanto, não basta apenas uma qualificação que lhe permita exercer a profissão, é necessário que o professor deposite na sua prática uma equivalência de compromisso e dedicação, para que siga em frente e não desista de sua prática e contribua para a construção de uma sociedade onde todos possam ocupar os seus lugares com qualidade e dignidade.

#### **ANA LÚCIA PEREIRA BACCON**

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor Adjunto no Departamento de Matemática e Estatística e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

#### **THAMIRIS CHRISTINE MENDES**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

### **ADRIANO CHARLES FERREIRA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

### **ADEMIR JOSÉ ROSSO**

Doutor em Educação. Pós-Doutorado em Psicologia - Representações Sociais. Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuando na Licenciatura de Biologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado.

## **REFERÊNCIAS**

ABRIC, J. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-71.

ABRIC, J. C. (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 128 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 223, p. 522-534, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

BACCON, A. L. P. *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. Curitiba: Honoris Causa, 2011a. 316 p.

BACCON, A. L. P. *Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo*. 2011b. 153p. Tese (Doutorado) - Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 160 p.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. São Paulo: Artmed, 1997. 93 p.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. 193 p.

CODO, W. *Por uma psicologia do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 136 p.

- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48-59.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 237-255.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992. 169 p.
- FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2128 p.
- HALLACK, F. S.; SILVA, C. O. A reclamação nas organizações do trabalho: estratégia defensiva e evocação do sofrimento. *Psicologia e Sociedade*, n. 17, p. 67-72, set./dez. 2005.
- KOGA, V. T. *O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental*. 2012. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 51 p.
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, abr./jun. 2010.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In: REUNIÃO DA ANPED – EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO, 23, 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: GT Psicologia da Educação, 2000. p. 1-13.
- MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007.
- MICHAELIS. *Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2006. 206 p.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. 456 p.

MURTA, C. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: Proceedings of the 3. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2001, San Pablo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil) [online]. 2002 [cited 12 December 2013]. Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=iso)>.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: TAQUES, M. da G. C. *Psicologia social contemporânea*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 104-117.

PARANÁ. Documento Síntese PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2013.

PARANÁ. Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 8262 de 14/07/2010.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103, de 15 de abril de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial nº 6687 de 15/04/2004 do Estado do Paraná, Curitiba, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: estudos sobre educação*. São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

SÁ, C. P. de. *Sobre o núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

SILVA, J. C. Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 6, n. 1, p. 97-98, jan./jun. 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325 p.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.