

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO QUE CAUSAM DESGASTE AOS PROFESSORES ESTADUAIS PARANAENSES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF WORKING CONDITIONS THAT CAUSE TEACHERS TO WEAR STATE OF PARANÁ

*Ademir José Rosso¹
Brígido de Vizeu Camargo²*

Resumo

As representações sociais (RS) sobre as situações do trabalho docente geradoras de desgaste mental são investigadas segundo as abordagens teóricas de Moscovici e Abric. As informações foram coletadas mediante questionário (N=128), solicitando a evocação de situações geradoras de desgaste mental e, posteriormente, em entrevista (N=38), procedeu-se à tiragem sucessiva das evocações mais frequentes. As informações censitárias foram analisadas com o auxílio do SPSS; as evocações, pelo EVOC e SIMI; e as justificativas à primeira evocação, pela análise de conteúdo. Em ordem crescente são evocadas situações relativas a sentimentos, apoio, ambiente de trabalho, materialidade e centralizando a receptividade da docência; são destacados os fatores da sindicalização, do estágio da carreira, da formação, do sexo e do vínculo empregatício na constituição da RS. A coleta e a análise das informações revelam uma RS centrada no reconhecimento da docência, sendo nomeados o desinteresse, o desrespeito, a indisciplina e as salas lotadas como as situações que mais desgastam os docentes em seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Desgaste. Representação social.

Abstract

The social representations (SR) on the situations of teaching generating mental strain are investigated according to the theoretical approaches of Moscovici and Abric. Information was collected through a questionnaire (N = 128), prompting the recall of situations that cause mental exhaustion, and later in an interview (N = 38), proceeded to pull successive evocations of the most common. Information censitárias were analyzed using the SPSS, the evocations, the EVOC and SIMI, and the justifications for the first evocation, through content analysis. In increasing order are related to situations evoked feelings, support, work environment, centralizing the materiality and responsiveness of teaching, the factors leading to the union, stage of career development, training, gender and employment creation in the RS. The collection and analysis of information reveals a RS-centered recognition of the teacher, being named the disinterest, disrespect and indiscipline and crowded classrooms as the situations that wear more teachers in their work.

Keywords: Teaching. Wear. Social representation.

¹ Licenciado em Ciências e Biologia. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Licenciatura de Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ajrosso@uepg.br – Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

² Licenciado em Psicologia. Doutor em Psicologia Social pela EHESS – Paris. Professor do Departamento de Psicologia e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: brigido.camargo@yahoo.com.br – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente, nas três últimas décadas, tem sido objeto de muitas investigações. Ao analisar 467 dissertações e teses sobre o trabalho docente na educação básica do Brasil, Duarte (2010, p. 107) aponta “múltiplas variantes” associadas a referenciais e “posicionamentos teóricos dos autores ou grupos de pesquisas”. Segundo a autora, essas pesquisas contemplam 13 eixos, entre eles estão os eixos do mal-estar docente e saúde do professor e o das representações, sentidos e significados.

A saúde do trabalhador em educação foi objeto de pesquisa em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, em 1.440 escolas, totalizando 5.200 funcionários e professores. Seus resultados apontam um quadro em que aproximadamente metade dos trabalhadores da educação sofre de algum sintoma de *burnout* (CODO, 2006). De outras pesquisas, mais pontuais, destacam-se as rotinas, os tempos e as cadências (TEIXEIRA, 1999); as regulamentações das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2004; 2007); as relações interpessoais e sociais permeadas pelo gênero (AKKARIA; SILVA, 2009; CARVALHO, 1996); os ambientes adversos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005) produtores de desconfortos e pressões das mais diferentes ordens (FIDALGO; FIDALGO, 2009), como situações capazes gerar um círculo vicioso de mal-estar, podendo resultar em diversos tipos de doenças.

As contingências do trabalho docente também têm recebido a atenção das pesquisas em RS, mas nem sempre a sua teoria é bem explorada (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009). Nas pesquisas de Alves-Mazzotti (2007; 2008), as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, para mascarar as impotências diante da precariedade da formação e dos graves problemas pelos quais passa a escola pública, representam o trabalho docente como dedicação, ao passo que os professores e as professoras do segundo segmento do ensino fundamental o representam como dificuldades e lutas. As pesquisas coordenadas por Paredes (BATISTA; CÂNDIDO, 2008; PAREDES et al., 2007; TRINDADE, LIMA, VICENTE, 2007) mapeiam RS da docência em Cuiabá nos sistemas de ensino municipal, estadual e federal. Nessas investigações os pesquisadores destacam os elementos contraditórios de bem-estar e mal-estar da docência, tendo maior centralidade os elementos de mal-estar.

Frente à análise de Duarte (2010), a pesquisa constitui-se entre os eixos mal-estar e representações. Dessa intersecção nos interessam não somente a descrição e o levantamento das situações que conduzem ao mal-estar e a adoecimentos dos professores, mas as construções que os docentes fazem para traduzir e resistir à tríade dor-desprazer-trabalho

(BARROS; LOUZADA, 2007). Interessam as *traduções* feitas pelos docentes às situações que os vão minando no varejo e conduzindo-os a um quadro de sofrimento; o simbolismo representativo da atividade partilhada na experiência social. A docência, centrada na aprendizagem discente em sala de aula (ZARAGOZA, 1999), como uma das principais causas de mal-estar em docentes se constitui no recorte da pesquisa. A pergunta a ser respondida é: quais são as representações sociais do professor da Educação Básica das escolas estaduais paranaense sobre as contingências do seu trabalho?

A consideração das condições objetivas e subjetivas da docência é indispensável para compreender o que faz realmente o professor (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23-24). O entendimento de um trabalhador pode ser obtido tomando-se por base o produto de seu trabalho. O perfil geral do trabalhador pode ser resumido no esquema “modificar a natureza → modificar a si mesmo → produto → modificar o outro”. Porém, para o educador o esquema é mais direto e imediato: “modificar a si mesmo → modificar o outro”. Noutros termos, “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”, ou seja, o que mudou no aluno (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 37-45).

Disso se infere que a docência não é modificação de um “objeto sobre o qual [o docente] plasma sua subjetividade, mas a de outro ser humano”, pois, “para o educador, o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada da História” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 47). É uma atividade relacional feita com o uso de si (CARVALHO, 1999; MOURA, 2009). O trabalho docente envolve dupla transformação: constitui o aluno e o próprio docente. Ao expressar a síntese da inter-relação inerente ao trabalho docente, envolvendo as atividades da docência e da discência, Freire (2002, p. 30-31) cunhou o termo “dodiscência”.

Qualquer forma de trabalho envolve algum tipo de investimento afetivo, quer na relação com os outros, quer com o produto, porém para o professor a “relação afetiva é obrigatória” ao seu exercício, implicando num “enorme investimento de energia afetiva”. A relação “entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro” define-se como cuidado. As atividades relacionadas ao cuidado são as que “exigem maior investimento de energia afetiva”, sem o que é praticamente impossível atingir objetivos (CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 50-55). A eficácia da docência, ou dodicência, não está na alienação ou na reificação do trabalho, mas “no vínculo afetivo [...] que ele [o professor] é obrigado a

conquistar” (CODO, 2006, p. 71), necessitando se reinventar continuamente na relação professor-aluno (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Entretanto, essa característica do trabalho associada ao cuidado é mediada. Por isso, o “circuito afetivo não se fecha [...] e o investimento no objeto de sua energia afetiva, [...] ao invés de retornar integralmente ao seu ponto de partida, dissipa-se frente aos fatores mediadores da relação”. A organização do trabalho não “permite que o circuito afetivo se complete”, pois é necessário seguir regras, programas, cronogramas e determinações do sistema educativo. A dinâmica escolar produz uma tensão, inerente ao próprio trabalho, entre “vincular-se *versus* não vincular-se afetivamente” (CODO, 2006, p. 55-57). É nessa lógica do trabalho que se manifestam o desgaste mental ou o sofrimento psíquico docente. Esse circuito psíquico aberto é demonstrado no diagrama reproduzido abaixo com algumas alterações.

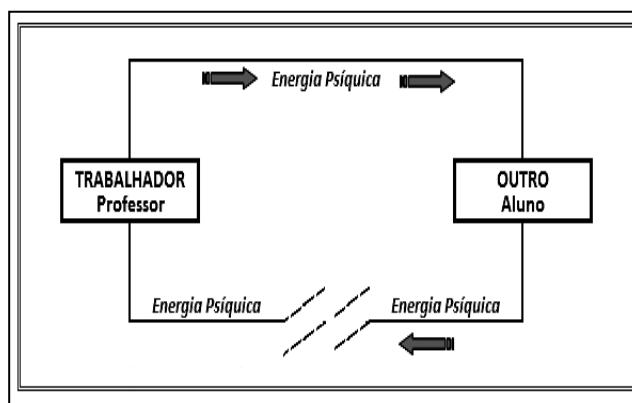


FIGURA 1 – Diagrama da quebra do circuito afetivo na relação trabalhador aluno³

A educação, por sua natureza complexa, diversificada e de constante incompletude, integra demandas de natureza emocional-afetiva às de natureza estrutural presentes no sistema educativo. Depreende-se disso a dupla origem do sofrimento no trabalho docente: a tensão permanente oriunda das regras ou dos impedimentos estruturais à realização plena do afeto e emoção e a demanda dos educadores, associadas ao afeto-cuidado. Essas características da docência passam intactas diante da “expulsão do afeto no trabalho”, guardando “até hoje uma herança muito próxima da família, carrega(ndo) [...] a história de um trabalho fortemente marcado pela divisão do trabalho em público e privado” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2000, p. 11).

A atividade docente é multidimensional e possui, entre outras mediações, processos de socialização familiar, escolar e profissional (ALVES, 2010), econômico-sociais, culturais,

³ FONTE – CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 55.

simbólicos (TREIN; CIAVATTA, 2003). É nessa trama de fios que tecem o trabalho docente que se busca a compreensão do modo como os professores representam os fatores que geram desgaste mental ou sofrimento psíquico no trabalho, ou das representações sociais que traduzem uma situação laboral peculiar, que ultrapassa os quadros das reproduções macroestruturais ou de experiências meramente subjetivas. Assim, investigam-se as RS de

atores sociais ativos e caracterizados por sua inserção social que remete [...] a participação em uma rede social de interações com os outros, através da comunicação social [...] a pertença social ao nível da posição na estrutura social, ao nível da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade [...] ao entorno social onde se desenvolvem as relações sociais, ao nível do espaço social e público que enreda os atores. (JODELET, 2007, p. 61).

O processo de construção de uma RS contempla, obrigatoriamente, um objeto situado num contexto social e um sujeito que *re-apresenta* esse objeto junto com outros sujeitos (MOSCOVICI, 1978). O objeto que circula, que é partilhado e faz parte das rotinas docentes é o desgaste mental enfrentado no seu trabalho. Esse sujeito conhece, pela própria experiência psicossomática, as situações que geram desgaste; manifesta atitudes de enfrentamento, recuo, desistência, descomprometimento, queixume e negação, entre outras; constrói e partilha imagens diante dessas situações que o desgastam (MOSCOVICI, 1978).

As RS são construídas a partir do olhar de estranhamento dos sujeitos envolvidos ao produzirem e partilharem conhecimentos, atitudes e imagens sobre uma realidade ou fenômeno social (JOVCHELOVITCH, 1999). Pesquisar as contingências da docência segundo a abordagem teórico-metodológica das RS possibilita o acesso ao modo pelo qual os educadores interpretam, traduzem e comunicam em seu contexto o estranho e o incômodo que os desgastam (MOSCOVICI, 1978). O desgaste não é um objeto desencarnado ou apenas presente em experiências particulares, mas um objeto presente na vida dos sujeitos docentes; por isso, é uma experiência vivida, subjetiva e, simultaneamente, compartilhada com outros, pertencente também às esferas do intersubjetivo e do transubjetivo. Portanto, o desgaste é uma experiência social e socialmente construída (JODELET, 2005, p. 31-34; JODELET, 2007, p. 60).

O estudo das RS pode ser efetivado por três vias teóricas: sociogenética, estrutural e sociodinâmica. O modelo sociogenético coloca o acento nos “processos de construção dessas representações sociais”; o estrutural “descreve a sua estruturação interna”; e o sociodinâmico “se concentra em suas relações com as inserções sociais dos indivíduos” (DECHAMPS; MOLINER, 2009, p. 125). No presente artigo discute-se o desgaste mental presente no contexto do trabalho escolar, segundo a abordagem estrutural.

A partir da ideia da existência de “um campo de representação” ou de “uma imagem” expressando “uma unidade hierarquizada de elementos” que dimensionam e orientam os pontos que compõem (MOSCOVICI, 1978, p. 69), Abric e Flament desenvolveram a abordagem estrutural das RS. Segundo essa abordagem, uma RS está organizada em torno de um núcleo central. É pela mediação do núcleo que uma RS cria e transforma seus elementos, esta é a sua função geradora; por meio do núcleo central são interligados e unificados os termos periféricos da representação, esta é a sua função organizadora; como o núcleo central é constituído dos elementos mais estáveis, são também os elementos mais resistentes da representação, esta é a função de estabilidade exercida pelo núcleo central (DECHAMPS; MOLINER, 2009; GALLI, 2006, p. 43-46; SÁ, 1996).

Em torno do núcleo central se organizam em maior quantidade os elementos periféricos e a parte mais acessível da RS. Da periferia de uma RS destacam-se três funções: prescritiva de comportamentos, que permite ao sujeito saber o que é normal fazer ou dizer sobre uma situação; aproximativa, que possibilita apropriações individualizadas, como variações do sistema periférico; proteção do núcleo central, amortecendo os ataques sofridos pela RS (DECHAMPS; MOLINER, 2009; GALLI, 2006, p. 46-49; SÁ, 1996;). A estruturação de uma RS em torno de um núcleo central cumpre duplo papel: organizar a prática específica e justificar os julgamentos de valor, em nosso caso, a docência e o desgaste presente no seu exercício. O núcleo central cumpre, assim, um papel pragmático, expresso em sua funcionalidade, e um valorativo, em sua normatização (ABRIC, 2003). Assim, os elementos centrais são necessários aos sujeitos para dar um sentido ao estranho e ao incômodo (ABRIC, 2001), facilitando a comunicação, tornando-a mais econômica e consensual, mantendo, enfim, a identidade (FLAMENT, 2001) do grupo social. Dessa forma, o sistema central é “estável, coerente, consensual e historicamente determinado” e o periférico, flexível, adaptativo e de conteúdo heterogêneo (SÁ, 1996, p. 77).

Coleta e análises de informações

Apresentou-se o instrumento das evocações das situações que trazem desgaste mental aos professores no início de 2010 em cinco escolas estaduais e em dois grupos no Mestrado em Educação da UEPG. Em duas escolas o instrumento foi aplicado nas reuniões pedagógicas, no mês de fevereiro; nas noutras três e no Mestrado, nos intervalos das aulas, no início de março. Essas cinco escolas fazem parte do universo de 49 escolas estaduais de Ponta Grossa e somam 399 professores, atendendo 6.133 alunos do Ensino Fundamental, Médio, Pós-Médio e Técnico. Esses professores dão, em média, 14,12 aulas semanais em cada escola.

Participaram dessa primeira etapa 138 professores, dos quais 10 não autorizaram a divulgação das informações que constavam do formulário ou não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Dos 128 que a autorizaram, 60, além disso, dispuseram-se a fornecer informações complementares, indicando telefone e *e-mail* para contatos futuros.

As informações censitárias dos 128 professores participantes da pesquisa estão agrupadas nas Tabela 1. A idade dos informantes oscila entre a mínima de 21 e a máxima de 63 anos, com média na faixa dos 36,38 aos 39,92 anos e mediana de 37 anos.

TABELA 1

Características quanto a sexo, faixa etária, espaço de atuação, contrato de trabalho, tempo de serviço e formação profissional, carga horária semanal, número de alunos por turma e licença para tratamento saúde dos informantes⁴

VARIÁVEIS	SUBCATEGORIAS	FREQ.	PORCENT.
SEXO	Masculino	20	15,6
	Feminino	108	84,4
FAIXA ETÁRIA	Até 30 anos	24	18,8
	Até 40 anos	48	37,5
	Até 50 anos	35	27,3
	Mais de 50 anos	18	14,1
	Não declararam	3	2,3
ATUAÇÃO	Escola municipal	3	2,3
	Escola municipal e estadual	4	3,1
	Escola estadual	96	75,0
	Escola estadual e particular	9	7,0
	Escola particular	8	6,3
	Sem vínculo/declaração	8	6,3
CONTRATO TRABALHO	Professor PSS ⁵	18	14,1
	Professor PSS e QPM	1	,8
	Professor QPM ⁶	97	75,8
	Outro	1	,8
	Não declararam	11	8,6
CARGA HORÁRIA SEMANAL	Até 20 horas	28	21,9
	Até 40 horas	76	59,4
	Mais de 40 horas	16	12,5
	Outra situação	1	,8
	Não declararam	7	5,5
TEMPO DE SERVIÇO	Até 5 anos	34	26,6
	Até 10 anos	27	21,1
	Até 15 anos	22	17,2
	Mais de 15 anos	42	32,8
	Não declararam	3	2,3
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Graduado não licenciado	1	,8
	Licenciatura em curso	3	2,3
	Licenciado	25	19,5
	Especialização	84	65,6

⁴ FONTE – Os autores.

⁵ Os professores com contrato de trabalho temporário são chamados de Professores PSS, em referência à forma de ingresso, Processo Seletivo Simplificado.

⁶ Os professores efetivos são chamados de QPM, por pertencerem ao Quadro Permanente do Magistério.

	PDE ⁷	6	4,7
	Mestrado	8	6,3
	Não declararam	1	,8
NÚMERO ALUNOS POR TURMA DE ATUAÇÃO	Até 30 alunos	7	5,5
	Até 40 alunos	74	57,8
	Mais de 40 alunos	30	23,4
	Não declararam	17	13,3
LICENÇA SAÚDE NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS	Tirou licença de saúde	41	32,0
	Não tirou licença	78	60,9
	Não declararam	9	7,0
Totais		128	100,0

No instrumento constava uma questão sobre as palavras ou expressões que melhor lembrassem aos professores situações de trabalho escolar que lhes causam desgaste e sofrimento. Após listar e enumerar as palavras segundo o grau de interferência no trabalho, o docente era solicitado a justificar a expressão indicada em primeiro lugar. Complementarmente, solicitavam-se informações censitárias sobre o perfil dos informantes. A análise das informações envolveu os seguintes procedimentos: análise das evocações para determinar o núcleo central, os núcleos intermediários e a periferia das RS; análise do conteúdo presente nas justificativas dadas à evocação listada em primeiro lugar; análise das evocações para levantar a contribuição dos diferentes grupos censitários na constituição das RS; análise da conexidade das evocações através das coocorrências e de similitudes e análise dos resultados obtidos nas triagens sucessivas das evocações.

Análise das informações coletadas

Do total dos 128 informantes foram apuradas 569 palavras, que, após tratadas e analisadas, constituíram um universo de 82 palavras diferentes. A média das evocações processadas por informantes é de 4,4. No tratamento realizado pelo *EVOC*, 126 palavras com frequência menor que 6 foram descartadas. Do total de 82 palavras diferentes evocadas pelos professores, 25 integram os quadrantes e estão distribuídas na Tabela 2, onde se observa que a OME (ordem mediana de evocação) calculada pelo programa é de 2,8 e que a frequência média de evocação foi de 17 palavras.

A Tabela 2 é constituída por quadrantes: os superiores, acima das linhas pontilhadas, contêm as palavras com frequências ≥ 17 e os inferiores, < 17 ; os quadrantes da esquerda, as palavras com $OME < 2,8$ e os da direita, $\geq 2,8$. Os elementos que provavelmente constituem o núcleo central se encontram no quadrante superior esquerdo, no qual se observa dupla

⁷ Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), idealizado e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (Seed), em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), através de parceria com as universidades estaduais e federal (GABARDO; HAGEMEYER, 2010).

condição favorável: maior frequência e pronta evocação. Já o quadrante superior direito e o inferior esquerdo, por possuírem apenas uma dessas condições, constituem os núcleos intermediários. Por sua vez, o quadrante inferior direito constitui a periferia da RS, em razão da baixa frequência e da elevada OME. Pela alta frequência e baixa OME, o provável núcleo central da RS seria expresso por desinteresse, desrespeito, indisciplina, reconhecimento e salas lotadas.

TABELA 2

Apresentando as evocações a expressão indutora de situações que geram desgaste e sofrimento na docência⁸

Palavras	Freq.	OME	Palavras	Freq.	OME
	>= 17	< 2,8		>= 17	>= 2,8
Indisciplina	40	2,23	Salário	18	3,33
Reconhecimento	18	2,34	Família ausente	29	3,35
Salas lotadas	44	2,34			
Desinteresse	60	2,35			
Desrespeito	59	2,64			
	< 17	< 2,8		< 17	>= 2,8
Valorização educação	10	2,00	Descaso	10	2,9
Compromisso	6	2,17	Provas	10	2,9
Infraestrutura	6	2,33	Barulho	13	2,92
Desorganização	9	2,44	Carga horária	12	2,92
Trabalho excessivo	7	2,57	Violência	7	3,00
Valorização conhecimento	8	2,75	Professor formação	8	3,25
			Espaço físico	9	3,33
			Apoio gestão	11	3,36
			Material didático	13	3,39
			Irresponsabilidade	15	3,47
			Hora atividade	8	3,63
			Acúmulo tarefas	7	3,71

Do total das palavras analisadas, 45% integram o primeiro quadrante. Das palavras listadas em primeiro lugar e justificadas pelos informantes, 60 compõem o primeiro quadrante. Das 254 palavras listadas como a primeira e a segunda evocação, são encontradas 103 evocações que integram o provável núcleo central, correspondendo a 40,5%. Assim, atendem a dois critérios que sustentam a centralidade de serem as mais citadas e mais prontamente lembradas. Dez por cento das palavras mais citadas, ou seja, nove – “desinteresse”, “desrespeito”, “indisciplina”, “salas lotadas”, “família ausente”, “salário”, “barulho”, “irresponsabilidade” e “material didático” – correspondem a aproximadamente 50% das evocações dos informantes. As 221 evocações que compõem o primeiro quadrante –

⁸ FONTE – Os autores.

“desinteresse”, “desrespeito”, “indisciplina”, “reconhecimento” e “salas lotadas” – correspondem a 43% das listadas. As palavras “desinteresse”, “desrespeito” e “indisciplina” expressam a quebra de expectativa e de retorno aos professores na sua relação com os alunos ou do papel que o professor desempenha na educação.

Essas três palavras são citadas 153 vezes e correspondem a 33,7% das evocações, indicando fortes indícios de centralidade na composição do núcleo de representação social dos problemas que, na perspectiva dos docentes, interferem e causam desgaste no exercício da docência. Em resumo, a representação social da causa do sofrimento docente está na quebra do *script* que os alunos deveriam cumprir, mas não o fazem; do retorno que deveriam dar ao trabalho docente, mas não dão. Há um núcleo imaginário em que “as representações orbitam quer pelos efeitos de reconhecimento, quer pelos desconhecimentos”, normatizando as condutas (AQUINO, 1996, p.147).

A análise do conteúdo das justificativas apresentadas pelos professores às expressões listadas em primeiro lugar visa ampliar o entendimento e o contexto dos termos que possuem a tendência de aglutinar e traduzir o desgaste enfrentado na docência. As justificativas apresentadas pelos informantes possibilitam a compreensão de que os termos “desinteresse”, “desrespeito” e “indisciplina” são atributos, em ordem decrescente, dos alunos, da família, da sociedade, do governo, dos colegas de profissão e da gestão escolar.

O primeiro elemento a ser analisado como demonstração da negação e da indiferença ao esforço empreendido na formação e atualização docente e ao trabalho no seu cotidiano é o **desinteresse**. Se a determinação e o objetivo principal da formação e da ação docente é ensinar, a rejeição dos alunos bloqueia o desenvolvimento das atividades e impossibilita o diálogo, gerando o sentimento de impotência e inadequação dos esforços empreendidos. Ao nomear o desinteresse, os professores esperam, como contrapartida do seu trabalho, esforço e superação por parte do aluno. Há nisso uma representação do educar como vencer e superar desafios; porém, se o desinteresse domina o ambiente, negam-se o esforço empreendido e a razão de ensinar e educar. Estão são algumas justificativas apresentadas à indicação do desinteresse em primeiro lugar:

Sem o interesse do aluno fica impossível trabalhar.

A dificuldade de trazer algo que seja do interesse do aluno deixa a impressão que nada agrada, que tudo o que pesquise não atinge a eles, causando em mim certo desânimo.

A falta de interesse do aluno nos sobrecarrega demais e prejudica, pois ficamos todo o tempo solicitando que façam atividade e chamando sua atenção para a aula. Isso nos desanima e nos angustia o tempo inteiro na sala de aula.

A falta de interesse do aluno em aprender é muito grande e eles passam de série estudando ou não.

O **desrespeito** é considerado mais nocivo do que o desinteresse, porque promove a desordem, o barulho, a falta de atenção e a indisciplina, prejudicando o trabalho do professor e o aprendizado dos demais alunos. A causa do desrespeito está na sociedade, e a sua naturalização não atinge somente o professor, mas também os colegas de turma. Diante do desrespeito, o professor se sente desamparado e impotente, o que aumenta o quadro dos problemas geradores de sofrimento e desgaste. Além disso, o desrespeito foi apontado como uma fonte de tristeza para o docente. Contudo, é relatado não somente como uma atitude dos alunos para expressar sua percepção da falta de sentido da educação, pois está presente também nas relações dos docentes entre si, principalmente em relação aos professores PSS. Algumas justificativas apresentadas ao termo definem melhor a sua dimensão:

O desrespeito gera grandes problemas no ambiente de sala de aula, favorece a indisciplina, falta de atenção etc. Isso não envolve só os alunos, mas também os professores.

A sociedade não tem educado seus jovens e isso dificulta a escola em sua função de ensinar.

O desrespeito me incomoda muito, principalmente porque nem sempre ele está relacionado com os alunos, mas muitas vezes com os próprios colegas de trabalho, que fazem questão de colocar os professores contratados em situação constrangedora.

O problema das **salas lotadas** contrapõe-se ao entendimento da educação como um trabalho pessoal, relacional, diferenciado e com ritmos variados e dependentes do perfil cognitivo dos alunos. As salas lotadas ampliam o desinteresse, o desrespeito e a indisciplina; por consequência, os docentes despendem muita energia para motivar, disciplinar e controlar, ao invés de canalizá-la ao aprendizado da turma. De todos os problemas relacionados às salas lotadas, destaca-se o acúmulo de tarefas a serem realizadas no atendimento aos alunos.

[...] A atenção do professor não pode ser direcionada para resolver questões individuais, não chega a conhecer seus alunos, suas necessidades. Isso angustia o professor. Já tive até 1200 alunos por semana.

[...] há alunos que aprendem ou realizam as atividades propostas em pouco tempo e há os que precisariam mais tempo, mais atenção. Numa turma grande tudo fica mais difícil.

[...] A superlotação das salas de aula é a grande vilã, pois as outras estão condicionadas a ela, pois não conseguimos realizar atividades diversificadas.

O excesso de alunos na sala de aula dificulta o desenvolvimento do nosso trabalho, seja no atendimento individual ou no uso de metodologias diferentes.

A **indisciplina** aparece como o quarto elemento a gerar desgaste e sofrimento no trabalho docente. Há uma regra clara na escola de que a disciplina é condição para se efetivar o aprendizado do aluno, ou seja, sem ordem e disciplina, não é possível trabalhar. A docência exige uma coordenação temporal para a execução de suas tarefas, seja no interior da sala de aula, seja ao longo do ano para realizar um trabalho produtivo, gerador de aprendizagem.

Diante da indisciplina, restam ao professor a frustração e o inconformismo por preparar as aulas, mas não conseguir desenvolvê-las da forma prevista.

Onde não há disciplina não há aprendizagem.

[...] tantas vezes preparei ótimas aulas e, ao chegar à sala, perdi grande parte do tempo organizando os alunos e sobrou pouco tempo para desenvolver o que havia me proposto.

Se houver indisciplina, infelizmente o professor não consegue trabalhar todo o conhecimento que poderia transmitir e até mesmo aprender com seus alunos.

A indisciplina desgasta quando preparamos as aulas e estamos em sala e os alunos não colaboram, vemos que não aprendem. Quando chega ao final do ano, não temos o retorno esperado. Isso é muito triste.

Com base nesse conjunto de elementos analisados, procedeu-se aos agrupamentos dos atributos processados, o que possibilitou a formação de cinco categorias de evocações: 1. *Receptividade da docência*: Desinteresse, Desrespeito, Indisciplina, Valorização do conhecimento, Valorização da educação, Reconhecimento, Irresponsabilidade; 2. *Apoio à docência*: Família ausente, Apoio da gestão; 3. *Ambiente de trabalho*: Desorganização, Descaso, Violência; 4. *Materialidade da docência*: Salas lotadas, Infraestrutura, Salário, Acúmulo de tarefas, Carga horária, Hora atividade, Material didático, Professor sem formação; 5. *Sentimentos*: nesta categoria estão palavras citadas que não atingiram frequência mínima de cinco palavras para serem processadas pelo programa.

Essas categorias podem ser agrupadas por suas distribuições nos quadrantes, conforme consta da Tabela 3. Na primeira linha de cada categoria destacam-se as palavras e, na segunda, a frequência com que são evocadas nos quadrantes. A elevada frequência e a pronta evocação dos elementos da receptividade da docência em mais da metade das palavras evocadas corroboram a sua centralidade. A recuperação da frequência de palavras que constam dos quadrantes indica dois núcleos: o da receptividade e o da organização da docência. O primeiro é mais expressivo, coeso e constitui o núcleo central da RS; o segundo, da organização ou estruturação, apresenta-se mais disperso e periférico na RS. As informações que expressam os sentimentos não atingiram frequência que possibilitasse o processamento pelo EVOC.

TABELA 3

 Distribuição de evocações por categorias, número de atributos e percentuais das evocações apuradas nos quadrantes⁹

CATEGORIAS	Núcleo Central	Elementos intermediários	Periferia	Total	Porcentagem
Receptividade da docência	3 177	2 18	1 15	6 210	55,41
Materialidade da docência	1 44	3 24	4 45	8 113	29,81
Apoio à docência	--	1 19	1 11	2 30	7,92
Ambiente de trabalho	--	1 9	2 17	3 26	6,86
Sentimentos	--	--	--	--	--
TOTAIS	4 221	7 61	8 88	19 379	100,00*

Na etapa seguinte procedeu-se à análise dos subgrupos que contribuiriam para a constituição das RS. Foram, então, cruzados os dados, considerando contrato de trabalho, sexo, formação, estágio na carreira e sindicalização. Essas informações foram geradas pelo subprograma do EVOC, Complex, e seu agrupamento forma a Tabela 4.

TABELA 4

 Tabela do X² e P, oriunda do comparativo das evocações sobre o desgaste no trabalho docente considerando as variáveis de contrato de trabalho, gênero, formação, estágio na carreira e sindicalização¹⁰

	Contrato trab.		Sexo		Formação		Carreira		Sindicalização	
	X ²	P	X ²	P	X ²	P	X ²	P	X ²	P
Desinteresse	24,55	<,0001*	28,69	<,0001*	11,93	0,0006*	2,26	0,1328	1,7	0,1923
Desrespeito	30,74	<,0001*	30,21	<,0001*	26,56	<,0001*	4,27	0,0388*	0,18	0,6714
Família ausente	11,91	0,0006*	7,27	0,007*	1,65	0,199	0	1	0,21	0,6468
Indisciplina	7,02	0,0081*	13,45	0,0002*	1,49	0,2222	0,07	0,7913	5,07	0,0243*
Reconhecimento	0,89	0,3455	2,65	0,1035	6,51	0,0107*	0,09	0,7642	2,28	0,1311
Salas lotadas	5,98	0,0145*	17,36	<,0001*	6,51	0,0107*	0,09	0,7642	0,07	0,7913

 * Valores com significado estatístico de X² >=3,84 e P < 0,05.

Na contribuição diferenciada das variáveis na constituição das RS estão, em ordem decrescente, o contrato de trabalho, o sexo, a formação docente, o estágio da carreira docente e a sindicalização. A investigação levantou a hipótese de que a sindicalização dos professores favoreceria uma RS diferenciada, porém, ao buscar o perfil dos professores sindicalizados com o auxílio do Programa SPSS, mediante o cruzamento da variável sindicalização com as demais, indicou que são os professores do QPM com mais de quarenta anos e que atuam no magistério há mais de 15 anos que são sindicalizados, ou seja, são professores com estabilidade contratual e com salários diferenciados; já os professores PSS são os mais desprotegidos e estão ausentes do movimento sindical.

⁹ FONTE – Os autores.

¹⁰ FONTE – Os autores.

A penúltima etapa de análise consistiu em submeter as evocações à análise de similitude pelo programa *Similitude*, que promove a análise da conexidade dos elementos, permitindo visualizar a organização da representação e mostrando as relações, por meio do filtro de um número mínimo de coocorrências entre os elementos. As categorias que apareceram conexas após a aplicação de um filtro estão diretamente relacionadas ao número de indivíduos que tratam tais elementos como similares. Assim, determinado elemento será tanto mais conexo quanto mais aparecer em um conjunto com filtro mais elevado. Os filtros aplicados foram de 7-9, 10-19, 20-29 e mais que 30 coocorrências. A cada filtro corresponde um traçado e uma espessura de linha entre os termos evocados; no meio da linha de ligação encontram-se as coocorrências e, ao lado dos termos, entre parênteses, a frequência de evocações. A representação gráfica do resultado dos estudos de conexidade é denominada de “árvore máxima”, em cujos vértices se encontram os termos com as frequências evocadas e, nas arestas que as ligam, a conexidade ou coocorrência dentro um grupo de evocações. Essas informações podem ser observadas na Figura 2.

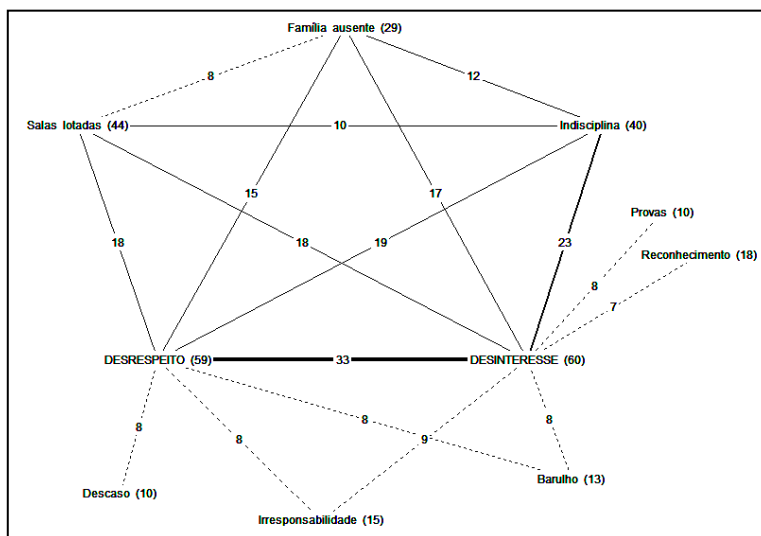


FIGURA 2 – Árvore de similitude das evocações¹¹

Na Figura 2 pode-se destacar o eixo central desinteresse-desrespeito com o maior número de coocorrências entre as palavras mais frequentemente evocadas, ou seja, mais da metade dos informantes que evocaram uma das situações também evocou a outra. Associadas a elas há, dentro da mesma relação, “indisciplina”, “família ausente” e “salas lotadas”. Comparando com o desrespeito, a maior centralidade do desinteresse está em seu maior

¹¹ FONTE – Os autores.

número de arestas ligadas ao termo “desinteresse” e na sua OME menor, ou seja, desinteresse tem mais pronta evocação e poder organizativo.

Na Figura 2, encontram-se três triângulos: o primeiro, “desinteresse, desrespeito e indisciplina”, que provavelmente é central e organizador da representação social, de coocorrências elevadas 33, 23 e 19; o segundo, “desinteresse, desrespeito e salas lotadas”, formado também de elementos centrais, com forças de coocorrências de 33, 18 e 18, tem no seu vértice um elemento de natureza estrutural, “salas lotadas”; o terceiro, “desinteresse, desrespeito e família ausente”, com forças de coocorrências de 33, 17 e 15, tem no seu vértice um elemento de natureza social. Os dois primeiros triângulos são formados inteiramente por elementos centrais e com o maior valor de coocorrências; o terceiro integra nos seus vértices um elemento periférico. O primeiro triângulo articula os elementos que traduzem a rejeição do trabalho docente e a negação dos investimentos de natureza afetiva que sustentam parte da representação do trabalho docente, tendo como recompensa e satisfação o seu simbolismo. Na Figura 2, os elementos organizacionais e social são utilizados para explicar e contextualizar os elementos que afetam a recepção da docência.

Verifica-se uma forte conexidade dos elementos “desinteresse, desrespeito e indisciplina” com os outros elementos da representação e entre si, o que evidencia o papel organizador dos três para a representação sobre as condições que causam desgaste no trabalho. O elemento “desinteresse”, por possuir maior número de elementos ligados a ele, organiza as ideias de “família ausente, desrespeito, salas lotadas e indisciplina”. O elemento “família ausente”, ao interligar “desrespeito e desinteresse”, os elementos de maior coocorrências, traz uma explicação que remete à concepção da escolarização como uma continuidade da educação familiar. Logo, se a família não faz a sua parte acompanhando e orientando o filho, o ônus de educá-los para o convívio social recai sobre os professores.

A árvore de similitude, ao ser confrontada com as categorias básicas da Tabela 4, confirma, mais uma vez, a centralidade da receptividade, indicando a precedência desta sobre as demais categorias. As forças das ligações com a receptividade decrescem para a materialidade da docência, o ambiente de trabalho, o apoio à docência e os sentimentos. Com isso, os professores, ao se referirem ao que os desgasta no trabalho, seguem um roteiro discursivo, iniciando com os elementos do reconhecimento; passam pela materialidade da docência, pelo ambiente de trabalho; e terminam nos sentimentos experimentados. Nessa idealização, sonha-se com uma situação de trabalho em que o aluno seria interessado,

respeitoso e disciplinado e a família se fizesse presente, apoiando o professor, acompanhando e orientando.

Para confirmar os elementos centrais, aplicou-se o método das triagens sucessivas (SÁ, 1996, p. 120-121), apresentando aos professores, em entrevista, as 32 palavras mais citadas nas evocações. Nas triagens, separaram as mais expressivas dos conjuntos de 32, 16 e 8, até chegar às quatro mais significativas. Ao final, eles eram solicitados a indicar a ordem de importância de cada uma das palavras escolhidas. Trinta e oito professores realizaram as triagens sucessivas. As triagens indicam em ordem decrescente indisciplina, família ausente, desinteresse, desrespeito e salas lotadas. Na comparação das evocações livres encontram-se deslocamentos entre os elementos, porém sem mudar o sentido da queixa. O deslocamento do desrespeito e das salas lotadas para a periferia e a maior centralidade da família ausente indicam a centralidade dos elementos simbólicos ligados à receptividade da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o desgaste no contexto do trabalho escolar ultrapassa o que prejudica ou beneficia a saúde do professor, pois há uma dinâmica própria da docência que depende do estabelecimento de vínculos emocionais e afetivos. A afirmação da natureza da docência e sua vinculação com o afeto (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006) não significam a superposição de estereótipos de um trabalho de fundo religioso (OLIVEIRA, 2001), mas indicam que o ambiente, as condições de trabalho e a atitude social favoráveis possam reduzir significativamente o desgaste enfrentado cotidianamente. Nisso se incluem os planos social, simbólico, cultural, estrutural e material da docência, os quais se entrecruzam nas RS que os docentes constroem sobre si, sobre a docência e sobre suas condições de trabalho.

As RS expressam o diálogo com o contexto social e escolar do trabalho docente e não derivam exclusivamente da formação recebida ou dos muros escolares, mas do conjunto das interações dos grupos sociais, das concepções e das vivências implicadas com o exercício profissional e suas contingências. O tratamento do problema em termos exclusivamente pedagógicos e formativos, em detrimento dos planos material e representacional, conduz a que o problema persista, indicando uma resistência que não se apresenta apenas nas práticas individuais, ou no desconhecimento do problema, mas envolve também as condições materiais do trabalho, representadas e traduzidas por seus atores. Nesse sentido, a investigação no campo das RS reata o diálogo com os docentes a partir do vivido/traduzido no âmbito do imaginário, do consensual e das práticas escolares pela sua tessitura.

A presente investigação assumiu a hipótese de que os professores com leitura sociopolítica do trabalho escolar, especialmente os sindicalizados, teriam uma RS crítica e de contraposição às contingências do contexto de trabalho. Contudo, a análise e o cruzamento das informações indicam que essa variável foi a menos significativa, pois os professores sindicalizados são do QPM, com estabilidade contratual, e têm os melhores salários. Apesar de as condições de trabalho serem as mesmas para o professor QPM e o PSS (MILANI, FIOD, 2008), a vinculação precária do PSS está mais sujeita às políticas neoliberais de flexibilização e intensificação do trabalho. Essa é a situação que contribui para uma RS diferenciada sobre o desgaste na docência, e não o pertencimento ao movimento sindical.

Com relação às outras variáveis analisadas:

- os professores no início e no final da carreira estão mais sujeitos ao desgaste e ao sofrimento, seja porque não construíram estratégias de enfrentamento, seja em razão do desgaste acumulado pelo tempo de serviço, porém somente o desrespeito recebe uma menção diferenciada pelos docentes em final de carreira. Nessa situação, provavelmente, o desrespeito expresse a negação da autoridade e do reconhecimento aos sacrifícios dedicados à educação;

- para os professores com formação de graduação e especialização e pós-graduação estrito senso, comparados aos PDE, reconhecimento e salas lotadas são mais importantes, por não terem o retorno investimento feito em sua formação. Trata-se de um grupo de professores que investiram tempo e recursos, mas não obtiveram retorno financeiro nem melhores condições trabalho;

- a variável gênero, em um grupo informantes majoritariamente feminino e num universo social em que a docência é entendida como profissão feminina ou maternagem (CARVALHO, 1996), contribui para as evocações “desrespeito, desinteresse, salas lotadas e indisciplina”, pois, além de negarem a docência, negam o simbolismo do respeito e da atenção dispensada pelas mães/professoras, que cuidam de seus alunos como se fossem filhos seus. A comparação gênero, 84,4% professoras, mostra-se equivalente ao contrato de trabalho, 75,8% professores QPM, porém acrescenta-se a evocação de família ausente como uma contribuição diferenciada dos professores PSS. A família seria uma instância em que se recuperaria, em parte, o abandono pelo poder público.

A análise de similitude apontou maior conexão dos elementos “desinteresse, desrespeito e indisciplina” entre si e com os outros elementos da representação, evidenciando-se, assim, o papel central e organizador desses elementos. Salas lotadas e família ausente, embora apresentem forte conexão com os três elementos centrais, podem ser tomadas em seu

cunho explicativo. Há, assim, uma representação dominante, que evoca a negação do papel simbólico da docência, e outra complementar, que evoca os elementos estruturais. Na gênese desse quadro está a formação inicial, promovendo enfoques normativo-idílicos em expectativas que não se concretizam, mas são geradores de ansiedade (ZARAGOZA, 1999, p. 118).

Os elementos estruturais refletem a percepção da interferência das políticas educacionais das últimas décadas na intensificação e na flexibilização do trabalho docente (FIDALGO; FIDALGO, 2009). Os elementos simbólicos, mais conexos, centrais e persistentes e valorativos, refletem os elementos históricos, culturais e sociais que constituem a docência. O recuo das contingências do trabalho docente não virá das políticas ou gestões educacionais, mas da compreensão que subjaz às demandas subjetivas (MAURÍCIO, 2004) no diálogo com as RS, sem excluir o plano simbólico ou estrutural, menos ainda descuidando ou negando o papel organizador do núcleo central (ABRIC, 2001).

REFERÊNCIAS

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

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2001. p. 155-171.

AKKARIA, A.; SILVA, C. P. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 379-392, maio/ago. 2009.

ALVES, W. F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan./mar. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

_____. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 405-406, set./dez. 2008.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura da relação professor-aluno. São Paulo, SP: Summus, 1996.

BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 13-34, out./dez. 2007.

BATISTA, C. M. P.; CÂNDIDO, F. **Ouvindo professores**. Cuiabá: EdUFMAT, 2008.

CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32. 1999.

_____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

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

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 a falência da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 48-59.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**, Instituto Nacional de Saúde do Trabalhador, 2000.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho - burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 37-47.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **Identidade em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009, p. 91-112.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABARDO, C. V.; HAGEMEYER, R. C. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010.

GALLI, I. **La teoria delle rappresentazioni sociali**. Bologna: Il Mulino, 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

JODELET, D. Experiências e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

_____. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-567, maio/ago. 2009.

MILANI, N. Z.; FIOD, E. G. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 77-100, jan./jun. 2008.

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

MOURA, E. P. G. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, E. S. G. Profissão docente: o périplo heróico da produção do conhecimento. **Teias**, ano 2, n. 4, p. 1-12, jul./dez. 2001.

PAREDES, E. C. et al. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMAT, 2007.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TREIN, E., CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 140-164, set./dez. 2003.

TRINDADE, D. S.; LIMA, R. R.; VICENTE, S. S. **Ensino, pesquisa e extensão**. Cuiabá: EdUFMAT, 2007.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

Agradecimento:

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – pelo apoio da Bolsa de Pós-Doutorado.

Recebido em: 16/03/2011
Publicado em: 13/01/2012