

REPRESANTAÇÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORES EM UM CONTEXTO REGIONAL ITALIANO*

RAPPRESENTAZIONI DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI IN UN CONTESTO REGIONALE ITALIANO

REPRESENTATIONS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF EDUCATORS IN AN ITALIAN REGIONAL CONTEXT

Roberto Bonetto**

Resumo

A presente contribuição é parte de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal indagar se existem conflitos e discrepâncias nas diferentes representações de identidade profissional dos educadores (ideal, real, "percebida"), bem como traçar e descrever os núcleos figurativos que constituem tais representações sociais, ou quais são os elementos centrais, mais estáveis e resistentes à mudança, segundo proposto na abordagem estrutural (ABRIC, 1998, 1994). O ponto de partida do estudo provém da pesquisa conduzida por Lodolo D'Oria et al. (2002), que consideram o conflito e a discrepância da representação do *Self* profissional dos educadores italianos (divididos entre ideal e real, entre profissionais e empregatícios) a principal fonte de desencadeamento de estados emocionais negativos, de sofrimento e desânimo. Em contrapartida, a harmonia entre as duas tipologias do *Self* (ideal e real) e o equilíbrio entre identidade pessoal e social proporcionam bem-estar. (D'ORIA; POCATERRA; POZZI, 2003).

Palavras-chave: Representações sociais. Bem-estar. Mal-estar.

Abstract

This paper is part of a larger research intended to question whether there are conflicts and discrepancies in different representations of the professional identity of educators (ideal, real, "noticed"), and to describe the figurative nuclei that form such social representations, or what elements are central, more stable and resistant to change, according to the structural approach (ABRIC, 1994, 1998). The starting point of this study is a research conducted by Lodolo D'Oria et al. (2002), who consider the conflict and discrepancy in the representation of the professional Self of Italian educators (divided into ideal and real, professionals and employees) the main source of negative emotions, of suffering and gloom. On the other hand, the harmony between the two Self typologies (ideal and real) and the balance between social and personal identities provide well-being (D'ORIA; POCATERRA; POZZI, 2003).

Keywords: Social representations. Well-being. Ill-being.

Riassunto

Il presente contributo è parte di una più ampia ricerca che si pone, come obiettivo principale, di indagare se vi siano delle conflittualità, delle discrepanze nelle differenti rappresentazioni di identità professionali degli insegnanti (ideale, reale, percepita) oltre a rintracciare e descrivere quei nuclei figurativi che costituiscono tali rappresentazioni sociali ovvero quali ne siano gli elementi centrali, più stabili e resistenti al cambiamento secondo quanto proposto dall'approccio strutturale (Abric 1998, 1994). Lo spunto iniziale alla ricerca proviene da una ricerca condotta da di Lodolo D'Oria e collaboratori i quali considerano la conflittualità e la discrepanza della rappresentazione del Sé professionale degli insegnanti italiani, diviso tra ideale e reale, tra professionale e impiegatizio, la principale fonte di innesco di stati emozionali negativi, di sofferenza, disagio. Per contro, l'armonia tra le due tipologie del Sé (ideale e reale) e l'equilibrio tra identità personale e sociale promuovono benessere (Lodolo D'Oria, Pocaterra & Pozzi, 2003).

Paroli chiavi: Rappresentazione sociale. Benessere. Malessere.

* O artigo original, em italiano, encontra-se disponível na versão online da revista: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Tradução de Marlon Magno Abreu de Carvalho. Revisão técnica: Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke.

** Doutor em Psicologia Social e da Personalidade pela Universidade de Pádua (Itália). Professor de escola pública de Educação Fundamental de Pádua. E-mail: roberto.bonetto@istruzione.it

Introdução

Os resultados da pesquisa Getsêmani, conduzida em 3.049 casos clínicos de pedidos de incapacidade para o trabalho na administração pública italiana (D'ORIA et al., 2002), revelam que a incidência da síndrome de burnout entre professores é de 2-3 vezes maior em relação a outras categorias de funcionários públicos (médicos, enfermeiros, etc.) e está em constante e significativo aumento (de 45% no biênio 1992/1993 para 57,5% no biênio 2001/2002). Na mesma pesquisa, supõe-se que o “desânimo psiquiátrico” se desenvolve em condições de prolongado estresse laboral, que de fato leva à síndrome de burnout, de acordo com o sustentado por Kiriadou (1987).

Michael Huberman e Roland Vandemberge (1999) também chegaram a uma conclusão similar recolhida em suas numerosas contribuições e pesquisas empíricas conduzidas tanto na América do Norte quanto na Europa. Muitos dos estudos citados nessa “agenda de pesquisa” confirmam que a síndrome de burnout é largamente considerada uma *social issue* (“questão social”) à qual os professores estão particularmente sujeitos; mas outros estudos, em aparente contradição, indicam que a maior parte dos docentes não experimenta níveis particulares de estresse ou de síndrome de burnout. (cf. HUBERMANN; VANDEMBERGE, 1999). Um dos fatores que causam o estresse, comum a todos os contextos considerados nas pesquisas reportadas pelos curadores do volume citado, reside em um nível macroestrutural, ou seja, em um profundo processo de revisão e reforma dos sistemas educacionais nacionais, que tem tido e está tendo lugar, nestes últimos anos, em praticamente todos os países industrializados (SANTINELLO; NEGRISOLO, 2009). Uma significativa transformação dos valores, da cultura profissional e das práticas dos educadores em relação a um emergente “novo profissionalismo” tem encontrado eco em um processo global de reforma: vemos, portanto, a passagem de uma cultura do individualismo para uma de colaboração; de uma organização hierárquica para o trabalho em equipe; do controle (supervisão) para o suporte (*mentoring/tutoring*); do valor da formação em serviço para o valor do desenvolvimento profissional; da autoridade institucional do professor para o contrato educativo com os pais. (HARGRAVES, 1994).

Há, portanto, uma “pressão vinda de cima”, que impele o professor a um processo de desenvolvimento, de evolução, a rever seu papel profissional e as práticas a ele relacionadas, revisão esta que “not only affects teachers’ way of coping with occupational demands but also their understandings and representations of schools and teaching”. (KELCHTERMANS, 1999, p. 183).

Esse desenvolvimento profissional (ou evolução) pode então ter um impacto também sobre a identidade profissional, o significado do *Self*, ou melhor, sobre a representação social da identidade profissional que os educadores alcançam, mantêm e desenvolvem (ou perdem) durante sua vida laborativa e que é de vital importância para compreender as ações e o envolvimento dos mesmos em seu ambiente de trabalho. (NIAS, 1993).

Aqui consideramos interessante sublinhar a afirmação de Lodolo D’Oria et al. (2002), que consideram os conflitos e a discrepância da representação da própria profissão, do *Self* profissional (divididos entre ideal e real, entre profissional e empregatício) a principal fonte de desencadeamento de estados emocionais negativos, de sofrimento, desânimo, burnout. Em contrapartida, a harmonia entre as duas tipologias do *Self* (ideal e real) e o equilíbrio entre a identidade pessoal e social promovem bem-estar. Porém um dos aspectos mais indicados pela pesquisa “é a emersão de um *Self* profissional ideal ligado à figura do profissional, à qual estão vinculadas todas as conotações de tipo positivo em relação à própria realização”. (D’ORIA; POCATERRA; POZZI, 2003, p. 3).

A emersão do “profissional” à qual se referem D’Oria et al. (2002) encontra no mínimo sustentação parcial em vários documentos oficiais, tanto italianos quanto internacionais. Na pesquisa promovida pelo OCSE (2006), por exemplo, enfatiza-se a necessidade de uma profissionalização do papel docente, centrada na reflexão sobre a formação de base e contínua dos educadores, que desloca o eixo de intervenção sobre a aquisição de competências “técnicas” (didáticas, docimológicas, científicas, de pesquisa etc.), nem tanto (ou não apenas) de conhecimento. No âmbito italiano, na introdução do “Caderno branco na escola” se declara:

A consciência do papel estratégico da instrução para o crescimento da pessoa, pela sua realização e pelo desenvolvimento civil, democrático e econômico da Itália, cresceu nos últimos anos. Reforçar a nossa provisão de capital material e imaterial é condição indispensável para retomar o caminho do desenvolvimento. A melhoria da qualidade da escola, valorizando a função e a dignidade do ato de ensinar, é uma prioridade: pode aumentar uma mobilidade social inadequada, conduzir a produtividade estagnada, consolidar e difundir o pleno aproveitamento dos direitos de cidadania. (MIUR, 2007, p. i).

O documento propõe como prioridade uma ação central, bem como a ação de programação e de gestão das políticas de investimento e valorização dos recursos, e a necessidade de instituir um sistema de avaliação nacional da qualidade da escola, que favoreça a identificação do até agora aclamado caráter crítico do sistema nacional educativo:

[...] o diagnóstico avaliativo pode tornar-se um importante instrumento de orientação das escolas no delineamento do percurso [dos educadores] que leve em conta as reais necessidades [institucionais] [...] a formação [dos educadores] tornar-se-ia de interesse de todas as partes. Particularmente, a necessidade hoje de inovar os métodos de ensino, com particular referência às disciplinas técnico-científicas e ao método científico-experimental, se manifestaria por meio do diagnóstico e da comparação, escola por escola, e poderia efetivamente suscitar um salto de qualidade nos processos formativos. (MIUR, 2007, p. XVIII).

Há, em boa medida, uma crescente procura “institucional” da profissionalização dos docentes, acompanhada por marcados sinais de caráter crítico da identidade profissional dos mesmos:

É evidente que todos os pontos de referência tradicionais dos educadores hoje se submetem ao tipo da crítica. As interrogações sobre o sentido de educar, por um lado, e a fragmentação do saber, por outro, hoje colocam os educadores em uma posição incerta e não mais sustentada pelo sistema escolar, por sua vez em crise. (LISIMBERTI, 2006, p. 29-30).

A resposta à interrogação do sentido encontra voz oficial no slogan “Educar Instruindo”, estabelecido pelo então ministro Fioroni na introdução às novas indicações para o currículo do jardim de infância e do primeiro ciclo de instrução:

O objetivo da escola é fazer nascer “a comichão” da curiosidade, o estupor do conhecimento, a vontade de submeter o saber à fantasia, à criatividade, ao engenho, à pluralidade das aplicações das próprias capacidades, habilidades e competências. Traduzindo em termos simples: obstinamo-nos a pensar uma escola que não tenha como objetivo apenas existir em função da demanda do mercado. Apenas se não se desiste de **educar instruindo** pode-se de fato explorar a singularidade e a individualidade de cada simples indivíduo. Somente assim cada pessoa pode ser protagonista e construir o próprio futuro de formas plurais, diversas e inovadoras. Para atingir esses objetivos, permanece central a aquisição da cultura científica, bem como a valorização da instrução técnica e profissional, campos nos quais nosso país construiu os fundamentos do próprio desenvolvimento. (MIUR, 2007, p. 6).

O que nos parece vir à tona pelos documentos oficiais é que a figura do docente faz referência a uma prática e a uma identidade profissional que, em consenso com o já citado ministro, são bastante complexas:

Não há nenhuma síndrome de burnout nos educadores que não seja filha do difícil cruzamento entre aquilo que devemos saber ser e saber fazer e a extraordinária complexidade que exige educar instruindo aquele que, na própria singularidade, dá a medida da complexidade do empreendimento e

da inevitabilidade do limite do nosso trabalho. Esse é o desafio. Esse é o risco educativo que os professores assumem no exercício de sua profissão. (MIUR, 2007, p. 7).

A identidade profissional dos educadores na perspectiva psicossocial

Retomando o que já foi delineado, os mais recentes estudos sobre burnout se desenvolveram dentro de um contexto teórico que põe em evidência a importância da interiorização e da relação de equilíbrio/desequilíbrio entre recursos individuais e a demanda ambiental-organizacional, entre harmonia ou desarmonia no próprio *Self* profissional, ideal e real.

O risco que os professores assumem parece residir, então, na complexidade e na dificuldade de seu trabalho, na dificuldade de encontrar um sentido e uma identidade profissional para seu ofício.

Parece essencial esclarecer neste ponto a que nos referimos quando falamos de identidade profissional e como é definida, com uma referência específica à identidade profissional dos educadores, também em outros âmbitos acadêmicos.

Em relação ao conceito de identidade profissional dos educadores, consideramos oportuno fazer aqui referência às definições mais recentes oferecidas pela produção científica pedagógica, sociológica e psicossocial. Numerosas são as tentativas de definição da identidade profissional docente que se podem encontrar na literatura; algumas mais preocupadas em mostrar seus traços característicos por meio da aproximação a outras figuras, outras mais preocupadas em identificar os componentes teórico-conceituais. Entre as primeiras citamos, como exemplo, o modelo “histórico” proposto por Porcheddu (1978), que delineia alguns perfis de educadores acompanhados no curso dos decênios a partir do perfil tradicional do educador missionário de fins do século XIX, ou a figura proposta por Durkheim (1971), que em vez disso refere-se ao educador sacerdote, transmissor de habilidades, noções e valores. Perfis mais recentes de educadores foram divididos em sete categorias: o educador missionário tradicional; o especializado; o tecnológico; o pesquisador; o artista; o interativo; e o guru. (CHIOSSO; MARIANI, 2002). Entre as referências que tendem a sublinhar os aspectos teórico-conceituais, consideramos útil aos nossos objetivos novamente propor a tripartição avançada pela já citada pesquisa OCSE (2006): o educador profissional (do social e técnico); o artista; e o funcionário público/empregado. Além disso, são de extrema utilidade as reflexões feitas por Cristina Lisimberti (2006, p. 67-8), que sintetiza a questão

da definição da profissão e da profissionalização docente por meio de um resumido esquema que cruza “vários níveis de indagação epistemológica e disciplinar, diferentes abordagens e perspectivas de estudo”. A autora leva adiante a proposta de investigar profissão-profissionalismo dos educadores pela intersecção entre dois eixos conceituais – ideal-real e individual-coletivo – que permitiriam focalizar aspectos específicos, ora mais ligados à profissão concreta, individual ou coletiva, ora a aspectos de representação do educador orientados para o dever ser individual (reais/nominativos) ou para o ideal (coletivos). Como temos uma explicação melhor adiante, aqui privilegiaremos estes últimos aspectos.

Apesar das referências produzidas pela psicologia social, para esta contribuição consideraremos os conceitos de **identidade social** e **sentimento de identidade** como importantes pontos de referência. A **identidade social** é definida por Tajfel (1995, p. 314) como “aquela parte da imagem que um indivíduo tem de si mesmo, derivada da sua consciência em pertencer a um grupo social (ou mais grupos), unida ao valor e ao significado emotivo atribuído a tal pertencimento”. Quanto ao sentimento de identidade, consideramos esclarecedora a síntese conceitual que Palmonari, Cavazza e Rubini (2002, p. 140) propõe: “[...] uma qualidade relacional e temporal da representação de si.” Os dois conceitos não estão sobrepostos; enquanto o primeiro se refere, basicamente, a uma identidade baseada em critérios objetivos, “produzida” por estruturas sociais específicas, ou mesmo identidades típicas (cf. BERGER; LUCKMANN, 1969), o segundo refere-se à experiência que o ator social tem “de continuidade no tempo e no espaço do próprio *Self*”. É, todavia, “uma estreita interdependência entre o sentimento de identidade e a noção de identidade definida em termos objetivos pelo momento que o autor conhece, quase sempre como é definido socialmente, e utiliza tal informação como um dos componentes do seu sentimento de identidade”. (PALMONARI; CAVAZZA; RUBINI, 2002, p. 242). Tendo clara essa distinção, Palmonari oferece uma síntese sobre a relação entre a **identidade social** e a **identidade pessoal**, entendida como

[...] dois pontos extremos de um longo continuum em que o indivíduo, com o seu patrimônio evolutivo, no seu ambiente social e na sua história, “entende” a própria identidade. Em um extremo, o social [...] no qual [o indivíduo] é levado a viver uma relação muito estreita com os outros membros do próprio grupo. Considera-se interdependente com tal grupo e seu empenho na ação terá relação com tal sentimento, o que influencia os objetivos que traça, as estratégias que escolhe, os símbolos que utiliza, a luta que sustenta enquanto “identificado” com o grupo. [...] No outro extremo, o pessoal, o indivíduo reflete sobre sua história, sua perspectiva temporal, na qual situa recordações de várias

conotações afetivas, esperanças, expectativas, os próprios projetos, ‘como se’ estivesse isolado. (PALMONARI; CAVAZZA; RUBINI, 2002, p. 243).

Já Tajfel, contudo, sublinhava a importância de distinguir o **comportamento intergrupos** do **interpessoal** e, ao mesmo tempo, projetava o comportamento social ao longo de um continuum em cujos extremos encontramos, de fato, os dois “tipos de comportamento”: “No primeiro caso, a interação é considerada determinada pelo pertencimento aos vários grupos e pelas relações entre eles; no segundo, depende mais pelos indivíduos, características pessoais e relações interpessoais.” (BROWN, 2000, p. 19).

As referências mencionadas acima, que consideram o “continuum” entre dois polos – a identidade (social e pessoal) ou o comportamento (intergrupos e interpessoal) –, são particularmente úteis para nos lembrar, por um lado, que parece existir uma estreita conexão e uma continuidade de significados entre a identidade e os conceitos de *Self* (cf. CARUGATI, 1979) e, por outro, a evitar reducionismos que podem aumentar as diferenças do *Self*, que sujeitam e encontram unidade graças à função sintetizante do Ego. (ERICKSON, 1974).

Em outras palavras, se por um lado podemos concordar com a afirmação de que “não há, portanto, que se espantar se no educador, figura inserida no maior aparato administrativo do Estado, convivem em equilíbrio instável elementos [identidade] de tipo empregatício e elementos de tipo profissional” (CORRADINI, 1982, p. 153); por outro entendemos que tal convivência pertence à conquista “normal” de identidade – não exclusivamente profissional – vista como o “resultado de um daqueles conflitos vitais que ditam o ritmo do ciclo de vida, do nascimento à velhice”. (PALMONARI; CAVAZZA; RUBINI, 2002, p. 137). Queremos, enfim, tentar descobrir se aquele conflito, aquela discrepância entre *Self* ideal e real, entre identidade social e pessoal, que Lodolo D’Oria sugere ser o início do estado de incômodo, tem realmente estreitas ligações com o mal-estar ou, na sua versão “harmoniosa”, com o bem-estar dos educadores.

Para este fim, consideramos válida uma aproximação que permita conservar uma visão sobre ambos os aspectos até aqui levados em conta, isto é, tanto o individual/interpessoal quanto o social/intergrupos, com foco maior nos confrontos deste último. É por essa razão que neste estudo optamos por adotar a perspectiva das representações sociais (MOSCOVICI, 1961/1976) como background teórico e metodológico.

Identidade e representação social

Palmonari (1981, p. 44), na introdução à pesquisa conduzida por ele sobre a identidade profissional dos psicólogos, afirma que:

As representações sociais têm uma existência real, assim como a linguagem, o dinheiro, os estados físicos **de bem-estar** ou **de sofrimento** e são dotadas de consistência própria, como produtos da ação da comunicação humana. De fato, são o resultado de um trabalho profissional. Pensamos o que fazem os pedagogos, os animadores culturais, alguns jornalistas e todos aquele que cumprem seu papel de apresentar a ciência, a cultura, a técnica, a arte ao grande público. [Os educadores] Criam, transmitem, sem o saber, representações sociais [...] É verdade que são os indivíduos a pensá-las e produzi-las, mas no curso das trocas, nos atos de cooperação, não de maneira isolada. São, pois, realidades compartilhadas [...] Estão sempre divididas em duas faces: a da imagem e do significado, que se correspondem reciprocamente. A representação social, em outras palavras, faz corresponder a cada imagem um sentido e a cada sentido uma imagem.

Quando a imagem identitária (e, conseqüentemente, também o sentido) – no nosso caso tratamos a imagem/representação social profissional do educador – é posta em discussão, ameaçada (como no nosso caso), facilmente se iniciam, como já dissemos anteriormente, estados de incômodo. A referência à noção de representação social vem aqui, então, tomada como modalidade de organização dos conteúdos e das avaliações que definem e presidem o comportamento social do indivíduo, que pode transformar a construção da mediação, permitindo superar a dicotomia indivíduo/grupo, identificando o terreno comum adaptado para explorar teórica e empiricamente o conceito de identidade profissional e também as possíveis relações com o mal-estar e/ou o bem-estar dos sujeitos que compõem a categoria profissional abordada – os docentes. As variáveis de referência e os conteúdos significativos da abordagem psicossocial adotada nos trazem de volta à problemática das expectativas, das motivações, dos modelos que organizam o conhecimento dos processos de representação da realidade social que presidem o comportamento do indivíduo.

As representações sociais, enfim, são elaborações de um objeto social por uma comunidade que permite aos seus membros comportar-se, agir e comunicar-se de maneira compreensível, útil para a descoberta, a organização e a reconstrução da realidade. (MOSCOVICI, 1963). Tomemos emprestada mais uma vez uma passagem de Palmonari, Cavazza e Rubini (2002, p. 85), que esclarece posteriormente o que são e para que servem as representações sociais:

Temos, obviamente, em cada sociedade, acordos e conflitos, cooperação e competição, confrontos de atitude e esforços de compreensão, mas cada grupo ativo sobre a cena social tem a necessidade de manter o mais coerente possível a união das crenças e das teorias de senso comum sobre as quais a própria vida do grupo se baseia.

O pai da teoria das representações sociais distingue dois processos fundamentais que dão origem às mesmas: a “ancoragem” e a objetivação. (MOSCOVICI, 1961, 1976). O primeiro processo permite incluir qualquer coisa não familiar, qualquer coisa que seja problemática, inserindo-a na rede de conceitos/categorias a nós familiares, no interior de um círculo de referência (categoria) bem conhecido por nós, a fim de poder interpretar e comparar este “objeto” à luz das características típicas da categoria conhecida. A “ancoragem”, em outras palavras, permite “a integração cognitiva (funcional) do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”. (JODELET, 1984, p. 371). Pelo processo de objetivação, estritamente conectado com a “ancoragem”, os conceitos abstratos, não familiares, as novidades, os “objetos” que perturbam nossa representação preexistente, vêm transformados em imagens “concretas”, perceptíveis e comunicáveis. O processo de objetivação permite a constituição de um “núcleo figurativo”, que pode ser entendido como o mínimo denominador comum que possibilita apresentar um “objeto social” aos outros e a si mesmos de maneira homogênea.

Na contribuição que propomos dedicaremos um amplo espaço ao processo de objetivação e à descrição do núcleo figurativo que constitui a representação social da identidade profissional dos educadores, referindo-se principalmente à abordagem estrutural, proposta por Abric (1998, 1994). A abordagem estrutural, resumindo, é uma perspectiva experimental que assume que, para interpretar a realidade, as pessoas se referem a representações sociais ou “esquemas”, que são gerados e divididos no interior dos grupos dos quais fazem parte. Eles também têm a função de manter a identidade social do grupo e proporcionar direção e justificativa ao comportamento cotidiano no tocante às *social issues* relevantes. (ABRIC, 1994). A teoria principal da abordagem estrutural, dita do “núcleo central”, sugere que as representações sociais são organizadas por dois sistemas diferentes, cada um com funções e características específicas: o sistema central e o sistema periférico. O primeiro contém relativamente poucos elementos que organizam, estruturam as representações e determinam seu significado. Esses elementos são os mais estáveis e resistentes à mudança. Todos os outros elementos da representação compõem o segundo sistema, ou o periférico. Além de ser muito mais numerosos, dependem do núcleo central e têm a função de “adaptar” a representação a contextos particulares

de realidade, relacionando-a ao comportamento cotidiano. (FLAMENT, 1994). Além disso, o sistema periférico tem a função de “proteger” o núcleo central das transformações através da assimilação e acomodação das próprias mudanças. Por meio da interação dos dois sistemas, uma representação pode ser ao mesmo tempo rígida e estável, por um lado, e flexível por outro. (ABRIC, 1994). Para a presente pesquisa, nos propomos principalmente a identificar quais são os elementos centrais, ou quais são os mais estáveis e resistentes à mudança da representação da identidade profissional e dos educadores.

Participantes, método e procedimento de análise

Entre novembro e dezembro de 2009 foram distribuídos cerca de 900 questionários para educadores da escola primária (ex-escola elementar) e secundária de grau II (ex-escola média) de nove institutos localizados na província de Padova. Parte do questionário pedia aos participantes que expressassem, por meio de associações livres de palavras e/ou breves frases, quais características deveriam apresentar três tipologias de educadores: o educador ideal, o educador real e o educador “percebido” por quem utiliza seus serviços. Eis um exemplo das perguntas:

“Quais características um educador **real**, que **trabalha diariamente nas escolas de hoje em dia**, acredita possuir? Sem pensar muito, escreva no espaço abaixo as primeiras quatro características que vierem à mente, com palavras-chaves ou breves afirmações.”

Pedi-se que as associações livres fossem classificadas em ordem de importância, da mais importante para a menos importante. Dos 418 questionários, a primeira tipologia (educador real) obteve 412 respostas válidas (seis questionários não apresentavam qualquer evocação), num total de 1.646

evocações, abrangendo 233 palavras diferentes. Para a segunda tipologia (educador ideal), foram 393 respostas válidas, e 1.557 evocações abrangentes, com 381 palavras diferentes. Já a terceira tipologia (educador “percebido”), foram 390 respostas válidas, num total de 1.445 evocações e 413 palavras diferentes. De acordo com o procedimento de análise proposto por Vergés (1992), o programa EVOCATION 2000 permite obter quatro quadrantes nos quais são agrupadas as palavras segundo frequência e ordem de “evocação”. O “ponto de divisão” de cada agrupamento foi escolhido segundo o critério mais homogêneo possível. Antes de tudo, para as três tipologias foram excluídas todas as evocações com frequência menor que cinco, enquanto que para o limite intermediário da divisão preferiu-se considerar uma frequência o mais próximo possível a 50%: em relação ao educador ideal, a frequência 31, escolhida como frequência intermediária, representa 51,9% do total das evocações; para o educador real, a frequência 13 é igual a 51,6%; para o educador “percebido”, a frequência 10 é igual a 5,9% do total. Por fim, também no que diz respeito à ordem de evocação, foi escolhido o grau médio como ponto de divisão.

As evocações assim subdivididas foram marcadas com cinco símbolos diferentes, correspondentes a outros tantos agrupamentos de categorias: (P) características técnico-profissionais; (I) características individuais/de personalidade; (R) características relacionais/comunicativas; e, finalmente, (S) características sociais. O uso do sinal de menos (-) após cada palavra põe em evidência características normalmente consideradas negativas. Também foi conduzido o teste de centralidade sobre as evocações analisadas, levando em consideração a evocação tida como mais importante por aqueles que responderam o questionário. Foram ainda confirmadas no núcleo central da representação as evocações indicadas como mais importantes, que obtiveram uma frequência maior ou igual a 40% sobre a frequência total de uma única evocação. Os resultados obtidos foram descritos isoladamente.

O educador ideal

Tabela 1 - Educador IDEAL

continua

Quadrante 1 – Prováveis elementos do núcleo central			Quadrante 2 – Elementos intermediários		
	Frequência ≥ 31	Ordem média <2,5		Frequência ≥ 31	Ordem média ≤ 2,5
(I)credibilidade	54	2,315			
(R)capacidade_relação*	70	2,229			
(P)competência*	100	2,080			
(P)competência_matéria*	31	2,097	(R)capacidade_comunicativa	47	2,723
(I)empatia	44	2,341	(R)colaborativo	36	3,250
(I)motivação*	31	1,903	(I)criatividade	31	3,032
(I)paixão*	47	2,404	(I)disponibilidade	79	2,696
(I)paciência	136	2,221	(I)flexibilidade	39	2,641
(P)preparação*	99	1,909			
(P)profissionalismo*	72	2,014			

capacidade de escutar, de envolver), quanto com as características individuais ou de personalidade (disponibilidade, credibilidade, motivação, entusiasmo, criatividade, atenção). Já o segundo “polo” apresenta quase exclusivamente relações com características individuais ou de personalidade (paciência, empatia, clareza, criatividade). Analisando posteriormente as ligações que compõem a rede das coocorrências, podemos identificar algumas relações interessantes. A primeira pode ser lida na triangulação entre **competência, relacionamento e criatividade**: o educador ideal tem uma capacidade fundamental, a relacional, não sem uma certa dose de criatividade, talvez necessária para tornar mais pessoal, mais humana e menos “artificial”, menos tecnicamente “fria” a competência. O que garante essa interpretação são as relações que ligam competência e paciência, bem como a paciência, por seu turno, ligada à paixão, preparação e atualização. Em ambos os casos é aparente um eixo de conexão dos dois termos “profissionais” (competência e preparação) com características ou traços de personalidade (paciência e paixão), quase a indicar que os “dotes humanos” ou pessoais são traços indispensáveis à posse ou à criação de competências profissionais, ou pelo contrário, que as

competências profissionais necessitam, para serem “verdadeiras”, ser traduzidas e/ou medidas por traços específicos de personalidade. Este aspecto é, ao que nos consta, posteriormente reforçado pelas relações que a competência tem com a empatia e com a comunicabilidade: de novo um traço de personalidade (empatia) e um comunicativo testemunham a concepção pessoal-relacional da competência ideal. Interessantes são também as ligações do aspecto relacional, central e conexo com muitas características “profissionais” por um lado (flexibilidade, motivação e disponibilidade), novamente sugerindo que a coexistência de aspectos “hard” e “soft” é considerada um componente necessário ao educador ideal. A nosso ver, também é bastante informativa a falta de conexões “diretas” entre as características profissionais presentes no gráfico. Isso pode significar que as características profissionais, embora importantes, sejam consideradas equivalentes e assim, na realidade, fazem parte de uma mesma categoria conceitual de base. Podemos concluir afirmando que na representação do educador ideal concorrem dois “aspectos centrais”: o saber, que também é “saber fazer” (competência), e o “saber ser” (traço relacional-pessoal).

O educador real

Tabela 2 - Educador REAL

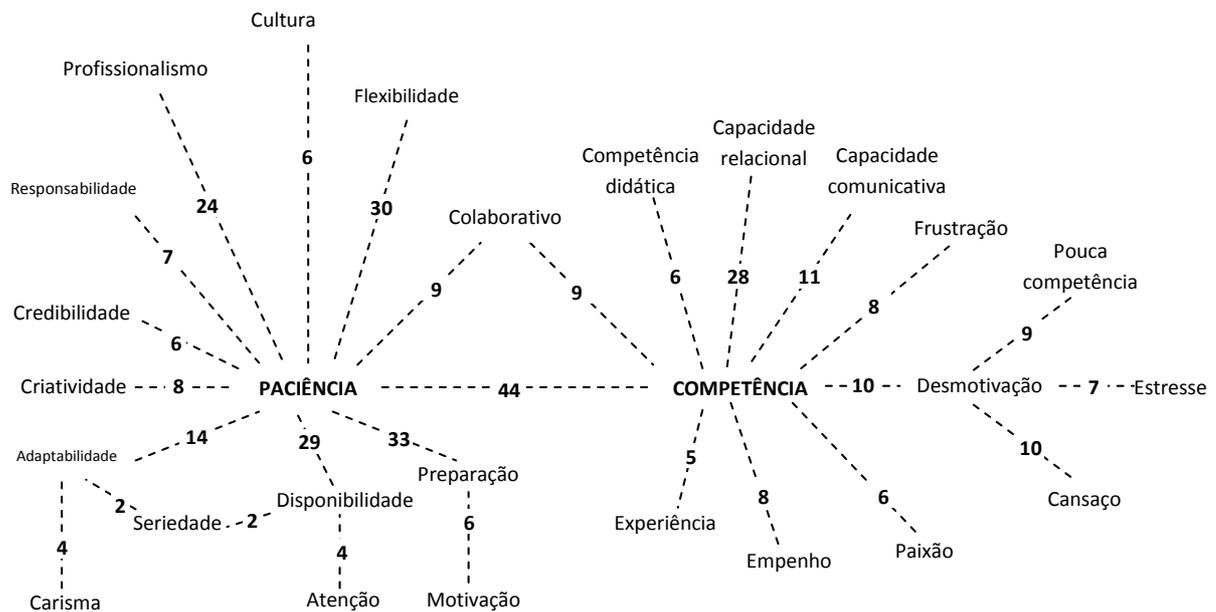
Quadrante 1 – Prováveis elementos do núcleo central			Quadrante 2 – Elementos intermediários		
	Frequência ≥ 13	Ordem média < 2,5		Frequência ≥ 13	Ordem média ≥ 2,5
(I)adaptabilidade	31	2,129			
(P)competência*	86	2,035			
(P)competência_matéria*	17	2,000	(R)capacidade relacional	26	2,615
(P)competência_didática	13	1,692	(I)disponibilidade	66	2,576
(P)conhecimento_matéria*	15	1,600	(I)frustração-	22	2,636
(I)desmotivação-	28	2,286	(I)credibilidade	16	2,875
(I)empenhado	31	2,356	(I)criatividade	19	2,778
(I)flexibilidade	43	2,280	(I)elasticidade	13	2,600
(I)paciência	140	2,074	(I)motivação	15	2,800
(I)paixão*	17	2,471	(S)responsabilidade	14	2,800
(P)preparação	82	2,280	(R)colaborativo	20	2,950
(P)profissionalismo	54	2,074			
(I)cansaço-	21	2,476			
(I)estressado-	16	2,250			
Quadrante 3 – Elementos intermediários			Quadrante 4 – Elementos periféricos		
	Frequência ≥ 13	Ordem média < 2,5		Frequência ≥ 13	Ordem média ≥ 2,5
(I)ansioso-	5	2,200	(P)atualizado	9	3,111
(R)capac_gestão_grupo	6	2,333	(I)mente_aberta	7	3,000
(P)conhecimento	5	1,800	(I)atenção	11	3,000
(P)cultura	12	2,167	(I)boa vontade	9	2,556
(I)diplomático	9	2,444	(R)capacidade_escutar	6	3,000
(I)experiência	12	1,833	(R)capacidade comunicativa	12	2,750
(I)apressado-	5	2,200	(R)capacidade_mediação	5	2,800
(I)individualista-	7	2,286	(P)capacidade organizativa	9	2,556
(I)insatisfeito-	8	2,000	(R)compreensão	9	2,778
(I)preocupação-	8	2,250	(I)dedicação	6	2,500
(I)resignação-	6	1,667	(I)desiludido	5	2,600
(P)pouca competência-	7	2,286	(I)dificuldade relação	5	2,600
(I)pouca motivação-	9	1,444	(I)entusiasmo	7	3,143
(I)pouca paciência-	5	2,400	(I)mediador	5	3,214
(I)pouco entusiasmo-	5	2,000	(I)rigidez-	4	3,000
(I)senso_dever	6	2,333	(I)respeito	8	3,600
(I)seriedade	11	2,364	(P)pouca atualização	5	3,200
(I)desconfiado-	6	2,333	(I)severidade	5	2,800
			(I)tolerância	5	2,636
			(I)vontade	11	3,333

(*) Elemento confirmado como pertencente ao núcleo central (teste de centralidade).

Como se pode facilmente notar na Tabela 2, também no provável núcleo central da representação social do educador real podemos reencontrar quatro características profissionais e uma individual (já encontrados no núcleo do educador ideal): **paciência, profissionalismo, preparação, competência e competência matéria**. Destes, competência e competência da matéria foram confirmados pelo teste de centralidade, que também confirma o conhecimento matéria e paixão. Quanto ao educador ideal, nota-se que falta no núcleo central a competência relacional e percebe-se uma prevalência bastante

acentuada de características individuais em relação àqueles profissionais — três dos quais (desmotivação, cansaço e estressado) são negativos, índice de maior referência das características evocadas à experiência e à prática quotidiana, tida como cansativa. A representação geral parece então testemunhar a presença de criticismos reais ligados tanto ao papel profissional quanto aos traços de personalidade, que são prova de que a profissão é percebida como desgastante e pouco gratificante (cansaço, frustração, desmotivação).

Gráfico 2 - Representação das ligações entre categorias de evocação por educador real



Logo notamos como, neste caso, a capacidade relacional perdeu aquela “centralidade” que possuía antes na representação gráfica das ligações entre características evocadas por educador ideal. Também neste caso encontramos dois polos organizadores: **competência e paciência**. A **competência** apresenta ligações consistentes (quantitativamente), com capacidade relacional e comunicativa. Além disso, a triangulação entre paciência, competência e disponibilidade à colaboração (colaborativo) sugere que há uma especificidade da competência, geralmente entendida, que necessita não apenas de dotes humanos (paciência), mas também de capacidade de relacionar-se de modo positivo com os outros. Observando as ramificações diretas da competência, pode-se notar que as ligações com as características pessoais são fracas. Entre estas últimas destacam-se características pessoais “negativas”, quase exclusivamente ligadas entre elas e um único “ramo”: a desmotivação. **Paciência** mostra, pelo contrário, ligações consistentes quantitativamente, seja com características pessoais (flexibilidade, dis-

ponibilidade, adaptabilidade), seja com características profissionais (profissionalismo e preparação), confirmando, em nossa opinião, a importância-centralidade do eixo pessoa-profissional da representação social do educador real. Aparentemente, portanto, a representação social do educador real parece organizada em torno de um núcleo de características pessoais-individuais conectadas a um saber profissional que parece ser percebido como qualidade individual mais do que como categoria: de fato, a capacidade relacional parece desempenhar um papel secundário. Esse profissionalismo individual também é apresentado, ainda que “marginamente”, como frustrado, enquanto os educadores, como categoria de “atores sociais de todos os dias”, se descobrem bastante desanimados, cansados, estressados.

O educador “percebido”

Tabela 3 - Educador “PERCEBIDO”

Quadrante 1 – Prováveis elementos do núcleo central			Quadrante 2 – Elementos intermediários		
	Frequência ≥ 10	Ordem média < 2,5		Frequência ≥ 10	Ordem média ≥ 2,5
(P)competência	67	1,731			
(P)competência_materia	10	1,700			
(R)compreensão	24	2,417			
(P)cultura	12	1,583			
(I)disponibilidade	72	2,292	(I)credibilidade	19	2,579
(I)exigente	15	2,333	(R)capacidade comunicativa	11	2,545
(S)preguiçoso-	13	1,462	(R)capacidade relacional	16	3,063
(P)despreparo-	34	1,971	(P)incapacidade-	11	2,818
(P)incompetência-	24	2,000	(S)responsabilidade	10	3,100
(S)pouco trabalho-	33	2,061	(I)pouca compreensão	15	2,773
(I)paciência	91	2,099	(I)pouca disponibilidade	14	2,733
(I)permissivo	12	2,471	(I)pouca disponibilidade	14	2,786
(P)preparação	74	1,703	(I)seriedade	20	2,500
(S)privilegiado-	20	2,200	(I)severidade		
(P)profissionalismo	43	2,302			
(I)rigidez-	13	2,308			
(I)pouca motivação-	10	1,600			
(P)pouco profissionalismo-	14	1,357			
(I)sabichão	13	1,923			
Quadrante 3 – Elementos intermediários			Quadrante 4 – Elementos periféricos		
	Frequência < 10	Ordem média < 2,5		Frequência < 10	Ordem média ≥ 2,5
			(P)atualizado	6	2,833
			(I)atenção	7	3,286
(R)acolhida	5	1,800	(R)capacidade diálogo	7	3,174
(I)confiança	5	2,400	(P)capacidade organizativa	8	2,750
(I)arrogância	5	2,400	(P)capacidade avaliação	5	3,200
(S)babá	7	1,857	(R)colaborativo	8	3,000
(R)capacidade escutar	9	1,889	(I)criatividade	9	3,444
(P)competência didática	7	2,143	(I)dedicação	6	2,833
(P)conhecimento	9	1,778	(I)desmotivação	7	2,714
(P)conhecimento_materia	8	2,125	(I)experiência	8	2,500
(I)empenho	9	2,222	(I)flexibilidade	7	2,857
(I)solucionador problemas	5	1,800	(I)ignorância-	7	3,143
(I)pouca paciência-	6	1,500	(I)motivação	8	2,625
(I)superficialidade-	5	2,000	(I)paixão	9	3,556
(I)severo demais-	5	2,400	(I)pouco empenho-	8	2,500
(S)tempo livre	8	2,125	(I)pouca credibilidade	6	3,176
			(I)simpatia	7	3,143
			(I)tolerância	8	3,125
			(S)folgas demais-	6	2,500

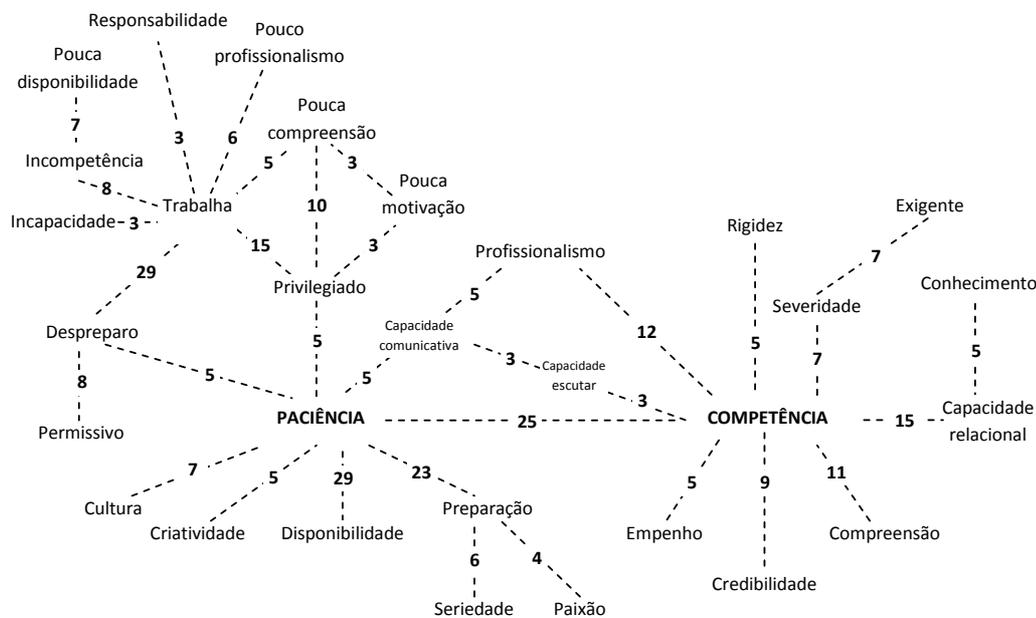
No caso do “percebido”, não se considerou adequado pedir indicação das evocações por ordem de importância, uma vez que se referem a ideias de terceiros, a nosso ver dificilmente organizáveis como prioridade, exceto através de uma subjetividade do “provável”, muito diferente da escolha pessoal consciente dos dois casos anteriores. Por esse motivo, desta vez não foi feito o teste de centralidade para as evocações.

Como é possível perceber a partir da Tabela 3, o núcleo central da provável representação profissional do educador “percebido” é bastante semelhante ao do educador real. Reconhecemos aqui também cinco características presentes nos núcleos centrais das outras duas representações: **competência**, **competência matéria**, **paciência**, **preparação** e **profissionalismo**. Adaptabilidade e flexibilidade, presentes no núcleo central anterior, são aqui substituídas por disponibilidade, enquanto as

características negativas aumentam em presença e “significância”: não há mais sinais de simples fadiga, mas sinais negativos, de fato, ligados à profissão (despreparo, incompetência e falta de profissionalismo) e ao confronto social (trabalham pouco, preguiçosos e privilegiados). Reaparece inesperadamente um componente relacional, **compreensão**, que anteriormente não estava presente no núcleo central, embora tal componente possa, em nossa opinião, ser entendido também como traço individualístico “humano”, bem como uma verdadeira competência relacional.

Ao se proceder a formulação de categorias de proximidade semântica, foram criadas aqui 31 delas, que incluem 950 evocações de um total inicial de 1.445 (65,7%), contra as 27 do “real” (69,8% de evocações incluídas) e as 29 do “ideal” (83,4), ou seja, uma divisão das características inferiores em relação às outras duas tipologias de educador.

Gráfico 3 - Representação das ligações entre categorias das evocações para educador “percebido”



As ligações entre as características do educador “percebido” também confirmam a similaridade desta representação com a do educador “real” (cf. Gráfico 3). De fato reencontramos os mesmos dois princípios organizadores, paciência e competência, em torno dos quais estão ligados todos os demais. Salta rapidamente aos olhos como, neste caso, as relações são muito mais numerosas com paciência, característica individual-pessoal, em relação à competência. Novamente nos deparamos com a capacidade relacional ligada à competência, confirmando, assim, a nosso ver, como a competência “técnica” nada pode fazer sem sua especificidade relacional e sua declinação humana (compreensão). A paciência, assim como certa dose de preparação e de disponibilidade, são percebidas como qualidades centrais, reconhecidas também pelos “outros”. Além

disso, junto a características positivas (criatividade, cultura, capacidade comunicativa), reencontramos um grupo bastante consistente de características negativas, tanto profissionais quanto individuais e sociais, sinal de uma presença relevante de estereótipos negativos, veiculados também pela mídia, na representação da percepção da classe docente.

Comparações entre núcleos centrais

Levamos em consideração os primeiros quadrantes das três “tipologias”, que representam o provável núcleo central das representações do educador:

IDEAL	REAL	“PERCEBIDO”
(I)credibilidade (R)capacidade_relacional (P)competência (P)competência_matéria (I)empatia (I)motivação (I)paixão (I)paciência (P)preparação (P)profissionalismo	(I)adaptabilidade (P)competência (P)competência_matéria (P)competência_didática (P)conhecimento_matéria (I)desmotivação- (I)empenhado (I)flexibilidade (I)paciência (I)paixão (P)preparação (P)profissionalismo (I)cansaço (I)estressado-	(P)competência (P)competência_matéria (R)compreensão (P)cultura (I)disponibilidade (I)exigente (S)preguiçoso- (P)despreparo- (P)incompetência- (S)trabalha pouco- (I)paciência (I)permissivo (P)preparação (S)privilegiados- (P)profissionalismo (I)rigidez- (I)pouca motivação- (P)pouco profissionalismo- (I)sabichão

Como se pode notar, todos os três núcleos centrais apresentam cinco evocações constantes: competência, competência matéria, paciência, preparação e profissionalismo. Essa constante sugere uma confirmação do papel central das características profissionais das representações do educador, seja ele concebido de uma maneira ideal, realmente observado ou presumivelmente percebido por outros. Mais interessante ainda é o desaparecimento das características relacionais do núcleo central do educador “real”, interpretado como se os próprios educadores reconhecessem em sua categoria alguma carência do ponto de vista da capacidade comunicativa-relacional, características que, de maneira recíproca, são centrais no educador ideal. Também é digna de nota a “invasão” de características negativas no núcleo central: era previsível esperar um resultado do gênero referente ao educador “percebido”, mas não o desaparecimento das características negativas no educador real. Além disso, as características “negativas” da representação “real” referem-se até certo ponto à dificuldade individual da função (desmotivação, cansaço, insatisfação, desânimo, estresse), enquanto no educador “percebido” são, se não prevalentes, ao menos se fazem presentes características negativas de tipo social (trabalha pouco, privilegiado, preguiçoso) e técnico-profissional (despreparo, incompetência, falta de profissionalismo). Enfim, como já se podia esperar, as características “sociais” marcam presença apenas no núcleo do educador “percebido”. No que diz respeito aos dois quadrantes das características “intermediárias” (alta frequência de evocação e baixo grau; e baixa frequência de evocação e alto grau), uma primeira consideração refere-se às características pessoais, numericamente muito mais consistentes em relação às outras categorias de evocação, no educador “ideal” e no “real”, mas não no “percebido”: neste último as características técnico-profissionais têm muito mais destaque, de maneira tanto positiva quanto negativa. Nota-se também que nas duas outras representações a motivação, presente no núcleo central da representação “ideal”, aparece “relegada” no último quadrante, relacionadas às representações que dizem respeito às representações individuais ou de pequenos grupos. (ABRIC, 1994).

Conclusão

A finalidade deste estudo foi investigar se há ou não uma diferença, uma desarmonia na representação da identidade profissional, do *Self* profissional (dividido entre ideal e real e “percebido”), bem como buscar evidências que sustentassem a hipótese formulada por Lodolo D’Oria, ou se esta desarmonia poderia ser fonte de indícios de estados emocionais negativos, de sofrimento, indisposição,

burnout ou, pelo contrário, se a harmonia entre as duas tipologias do *Self* (ideal e real) e o equilíbrio entre a identidade pessoal e social podem promover o bem-estar.

A análise das características evocadas pelos participantes foi efetuada utilizando o *software* EVOCATION 2000, que permitiu identificar os respectivos núcleos centrais nos quais apresentamos as características evocadas primeiro (baixa ordem) e com mais frequência. A comparação entre as características que compõem os três diferentes núcleos que, conforme lembramos, fornecem indicações confiáveis sobre a provável “estrutura” que comporta a representação da identidade profissional dos educadores, revela algumas constantes: competência geral, competência da matéria, paciência, preparação e profissionalismo estão presentes nos três “núcleos”. Isso sugere que as características profissionais desempenham um papel de destaque na representação do educador, seja ele concebido idealmente, realmente observado ou presumivelmente percebido por outros. Mais interessante ainda, para nós, é o desaparecimento das características relacionais do núcleo central do educador “real”, um provável sinal de reconhecimento, pela própria categoria, de certa carência do ponto de vista das capacidades comunicativas-relacionais, características importantes, centrais no educador ideal. Também é digno de nota o aparecimento, no núcleo central do educador real, de características negativas, referentes até certo ponto às dificuldades individuais da função (desmotivação, cansaço, insatisfação, desânimo, estresse). No núcleo central do “percebido” as características estão muito presentes – elas são do tipo social (trabalha pouco, privilegiado, preguiçoso) e técnico-profissionais (despreparo, incompetência, falta de profissionalismo), interpretáveis como uma insegurança relativamente difundida da função (pressão e responsabilidade social) e/ou uma confirmação parcial do escasso prestígio social que hoje sofrem os educadores. As características “intermediárias” (alta frequência de evocação, mas baixo grau; ou baixa frequência de evocação, mas alto grau) percebeu-se que as características pessoais, por sua vez, são mais numerosas em relação às outras categorias de evocação no educador “ideal” e no “real”, mas não no “percebido”: neste último, destacam-se as características técnico-profissionais, tanto positivas quanto negativas. Finalmente, a motivação, presente no núcleo central da representação “ideal”, nas outras duas representações foram relegadas no último quadrante, referente às representações individuais dos pequenos grupos. (ABRIC, 1998).

Podemos afirmar que os educadores contam com uma representação da própria identidade profissional bastante “harmoniosa”: a existência de características (profissionais) constantes nos núcleos centrais das três diferentes “identidades” propostas

nos conduz a esta conclusão. Todavia, consideramos importante evidenciar pelo menos três eixos detectáveis de “desarmonia”: o primeiro refere-se à importância das competências relacionais, tidas como idealmente centrais, mas ausentes no dia a dia (educador real); o segundo demonstra sinais de fadiga, de desmotivação, que fazem parte da imagem profissional que os educadores têm de sua própria categoria e que encontra posteriormente sustentação também na representação “percebida”; o terceiro, talvez o mais significativo, considera o binômio competência-relacionalidade, em torno do qual se ligam às outras características apresentadas pelo educador ideal, binômio que se transforma em personalidade-competência nas duas outras representações. É esta, em última análise, a discrepância mais relevante que nos parece existir entre as diferentes “identidades”: as características profissionais são consideradas uma constante identitária, enquanto a competência relacional não está por inteiro entre as características centrais realmente possuídas pelos educadores.

Referências

- ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **La realtà come costruzione sociale**. Bologna: Il Mulino, 1969.
- BROWN, R. **Psicologia sociale dei gruppi**. Bologna: Il Mulino, 2000.
- CARUGATI, F. **Il Sé e l'Identità**: alla ricerca di una nuova teoria. Faenza: Stabilimento Grafico F.lli Lega, 1979.
- CHIOSSO, G.; MARIANI, A. M. Teorie della scuola e professione docente. In: ARACE et al. **La formazione degli insegnanti**: scienze dell'educazione e nuova professionalità docente. Torino: UTET, 2002.
- CORRADINI, L. Sociologia dell'educazione e dimensione antropologico-etica della professione docente. In: PETRINI, E. (Eds.). **Nuove prospettive della professione docente**. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1982.
- DURKHEIM E. **La sociologia e l'educazione**. Milano: Newton Compton, 1971.
- ERICKSON, E. **Gioventù e crisi d'identità**. Roma: Armando, 1974.
- FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 85-118.
- HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Cassel, 1994.
- HUBERMAN, A. M.; VANDENBERGHE, R. (Eds.). **Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- JODELET, D. Representation Sociales: phenomenes, concepts et theorie. In: MOSCOVICI, S. (Eds.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984.
- KELCHTERMANS, G. Teaching career: between burnout and fading away? Reflection from a narrative and biographical perspective. In: VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A. M. (Eds.). **Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 176-191.
- KYRIACOU, C. Teacher stress and burnout: an international review. **Educational Research**, n. 29, p. 146-152, 1987.
- LISIMBERTI, C. **L'identità professionale come progetto**. Milano: Vita e Pensiero, 2006.
- LODOLO D'ORIA, V.; PECORI GIRALDI, F.; VITELLO, A.; VANOLI, C.; ZEPPEGNO, P.; FRIGOLO, P. **Burnout e patologie psichiatriche degli insegnanti**, 2002. Disponível em: <<http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- LODOLO D'ORIA, V.; POCATERRA, R.; POZZI, S. **La percezione el burnout negli insegnanti**: risultati di una ricerca nazionale condotta su 1252 insegnanti, 2003. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- MIUR. Università e Ricerca. Ministero Dell'Istruzione. **Indicazioni per il curricolo**. Roma: Miur, 2007.
- MOLINER, P. Les methodes de repaerage et d'identification des representations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delanchaux & Niestlé, 1994. p. 199-232.
- MOSCOVICI, S. Attitudes and opinions. **Annual Review of Psychology**, n. 7, p. 231-260, 1963.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961/1976.
- NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. (Ed.). **Educational research and evaluation policy and practice**. London: Falmer, 1993.

OCSE. **Italian contribution to attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD, 2003.

_____. **Teachers Matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD, 2006.

PALMONARI, A. **Psicologia**. Bologna: Il Mulino, 1981.

PALMONARI, A.; CAVAZZA, C.; RUBINI, M. **Psicologia sociale**. Bologna: Il Mulino, 2002.

PORCHEDDU, A. Gli insegnanti: un ruolo sociale in trasformazione. In: BROCCOLI, A. **Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi**. Milano: ISEDI, 1978. p. 133-211.

SANTINELLO, M.; NEGRISOLO, A. **Quando ogni passione è spenta**: la sindrome del burnout nelle professioni sanitarie. Milano: Mc Graw-Hill, 2009.

TAJFEL, H. **Gruppi umani e categorie sociali**. Bologna: Il Mulino, 1995.

VERGÉRS, P. L'Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, Tome XLV, n. 405, p. 204-209, 1992.

Recebido em 16/06/2011

Aceito em 20/07/2011