

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PRÁTICAS
SÓCIOEDUCATIVAS E USOS DA LINGUAGEM**

MÁRCIA CRISTINA DANTAS LEITE BRAZ

**MECANISMOS SÓCIO-GENÉTICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
TRABALHO DOCENTE POR GRUPOS DE LICENCIANDOS DE FÍSICA E DE
QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**NATAL
2013**

MÁRCIA CRISTINA DANTAS LEITE BRAZ

**MECANISMOS SÓCIO-GENÉTICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
TRABALHO DOCENTE POR GRUPOS DE LICENCIANDOS DE FÍSICA E DE
QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho

NATAL/RN

2013

B827m Braz, Márcia Cristina Dantas Leite.

Mecanismos sócio-genéticos da representação social de trabalho docente por grupos de licenciados de física e de química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Márcia Cristina Dantas Leite Braz. - 2013.
210 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
“Orientação: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.”

1. Professores – Formação. 2. Representação social. I. Título.

CDU 371.13

MÁRCIA CRISTINA DANTAS LEITE BRAZ

**MECANISMOS SÓCIO-GENÉTICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
TRABALHO DOCENTE POR GRUPOS DE LICENCIANDOS DE FÍSICA E DE
QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Examinadora interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade
Examinador interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho
Suplente interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima
Examinadora externa
Universidade Estácio de Sá - RJ

Profa. Dra. Clarilza de Souza Prado
Examinadora externa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado
Suplente externo
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lugar acadêmico no qual fui formada desde a graduação. Lugar que potencializa inúmeras indagações, questionamentos cada vez mais sofisticados. Lugar que germina e dilata perspectivas profissionais, alargando horizontes na busca constante de alternativas de mundos melhores e viáveis.

Aos licenciandos dos cursos de Física e Química da UFRN.

A todos que estudam, pesquisam e se preocupam com a qualidade formação docente no nosso País.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN pelo apoio e acolhida, pela torcida favorável em cada etapa vencida do processo.

Agradeço a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRN pelo ajuda nos momentos de consulta aos documentos oficiais dos cursos de licenciatura de Física e Química.

A CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço à Prof^a. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho, minha orientadora, que desde o início investiu em mim e no grupo, com expectativas positivas durante a trajetória de sistematização da sua proposta teórico-metodológica. Em todos os momentos, o olhar de credibilidade nos fez prosseguir com a certeza de que seríamos capazes.

Agradeço a Prof^a. Dra. Erika Andrade pelo privilégio de contar com seu olhar preciso desta feita não como orientadora, mas avaliadora do trabalho. Da mesma forma, as intervenções pontuais do Prof. Dr. Moisés, do Prof. Dr. João Valença, e da Prof^a. Dr^a Rita Lima.

Agradeço muitíssimo à Prof^a Dra. Midori Hijioka Camelo, e ao Prof. Ms. Melquisedeque Freire, professores de estágios das turmas de licenciaturas de Física e Química pelo inestimável apoio nos momentos de coleta de dados, promovendo encontros com os licenciandos. Muito obrigada! Vocês abriram portas nessa etapa tão sensível que é o acesso ao campo. Da mesma forma, a aluna de licenciatura em Química, Andréia de Fátima Campos, grata por arregimentar os colegas para participação na pesquisa. Agradeço a Profa. Sueli Ratto pelos préstimos como tradutora do resumo para o francês.

Agradeço as companheiras do grupo de estudo: Ana Aguiar, Deyse Karla, Edna, Norma e especialmente, a Kadydja pela solidariedade demonstrada quando pedi ajuda. A conquista de cada uma refletirá a qualidade do trabalho empreendido. Agradeço imensamente a minha amiga, Prof^a. Dra. Nilza Cury (UFPI) que prontamente se mostrou cúmplice e parceira do processo nos momentos críticos nos quais precisava assenorear-me das análises estatísticas.

Agradeço ao meu esposo Aduino Braz, e filhos, Isaac e Daniel, pelo apoio incansável, nutrido de amor, paciência e motivação. Aos meus pais e familiares por acompanharem e vibrarem a cada etapa vencida. E, como início de tudo, “Muitas são, Senhor meu Deus, as maravilhas que tens operado para conosco, e os teus pensamentos não se podem contar diante de ti; se eu os quisera anunciar, e deles falar, são mais do que se podem contar”. (SALMOS, 40.5).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender as Representações Sociais de Trabalho Docente por grupos de licenciandos de Física e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para isto, tomou como base a proposta teórico-metodológica dos três consensos de Carvalho (2012) na explicitação dos mecanismos sócio-genéticos constituintes da dinâmica consensual que deu funcionalidade à sua organização. Foi utilizado para o alcance desse objetivo, o referencial teórico-epistemológico de Serge Moscovici (1978; 2003), Jodelet (2011), Wagner (1998; 2011), e Carvalho (2012). O *corpus* analisado resulta de uma pesquisa qualitativa-quantitativa, desenvolvida em três etapas. A primeira com dois (2) questionários aplicados a cinquenta (50) licenciandos de cada curso, um questionário perfil e o outro para coleta das associações livres referentes aos motes indutores “Dar Aula”, “Aluno” e “Professor”. A segunda etapa com o Procedimento de Classificações Múltiplas, Roazzi (1995), destinadas a outros trinta (30) licenciandos de cada curso, bem como a Análise Documental dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Física e Química. As análises dos dados da primeira etapa centraram-se nas estatísticas descritivas e na frequência e ordem média das palavras associadas aos motes indutores. Os resultados provenientes do Procedimento de Classificação Múltipla submetidos às análises multidimensionais MSA (*multidimensional scalogram analysis*) e SSA (*Similarity Structure Analysis*), foram interpretados pela proposta teórico-metodológica dos três consensos, amparadas pela análise de cunho retórica das justificativas das classificações e categorizações das palavras, potencializadas nos momentos de aplicação do Procedimento de Classificação Múltipla. Os dados revelaram que os grupos pesquisados constituíram a mesma Representação Social com dinâmicas consensuais específicas. Pensar Trabalho Docente para esses grupos é considera-lo em três dimensões: a do SER-TER-FAZER da docência. No grupo de Física o consenso manifesto foi o semântico, no qual exprimiu uma dinâmica em que as interpretações sobre “Trabalho Docente” convivem pacificamente sobre percepções acerca de dois conceitos: Um identitário, em torno do “SER” “Professor” ou “SER” “Educador” e o outro, sobre o como pensam o desenvolvimento profissional. O tipo de consenso do grupo de Química apontou para uma lógica consensual hierarquizada na qual a ordem gradual entre os elementos do SER-TER-FAZER atestaram conflitos e discordâncias perceptivas sobre o objeto “Trabalho Docente”, em torno do que valorizam mais, se são os atributos de caráter pessoal ou a dimensão técnica-profissional da docência, no percurso do desenvolvimento profissional. A tese de explicitar os mecanismos sócio-genéticos da Representação Social de Trabalho Docente mediante a proposta teórico-metodológica foi confirmada.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores. Representações Sociais.

ABSTRACT

This research aims to understand the social representations Teaching Work in groups of undergraduate students of Physics and Chemistry of the Federal University of Rio Grande do Norte. For this, the proposal was based on the three theoretical and methodological consensus Carvalho (2012) in the explanation of socio-genetic mechanisms constituents of dynamic consensus that has functionality to your organization. It Was used to achieve this goal, the theoretical-epistemological Serge Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2011), Wagner (1998,(2011) and Carvalho (2012). The corpus analyzed results from a qualitative and quantitative research, developed in three stages. The first two (2) questionnaires to fifty (50) of each undergraduate course, a questionnaire and another profile for collection of free associations concerning notes inductors "Give Lesson," "Student" and "Teacher". The second step in the procedure Multiple Classifications, Roazzi (1995), aimed for another thirty (30) undergraduate students for each course, as well as Document Analysis of Educational Projects Curriculum courses in Physics and Chemistry. The data analysis of the first stage focused on descriptive statistics and frequency and average order of the words associated with notes inductors. The results from the Multiple Classification Procedure submitted to multidimensional analysis (MSA multidimensional scalogram analysis) and SSA (Similarity Structure Analysis), were interpreted by the theoretical and methodological proposal of the three consensus, supported by analysis of the rhetorical nature of justifications classifications and categorizations of words, boosted in times of application of Procedure Multiple Classification. The data revealed that the groups surveyed were the same Social Representation with specific dynamic consensual. Thinking Teaching Work for these groups it is considered in three dimensions: the BE-DO-HAVE of teaching. In the group of Physics consensus was clear semantic, which expressed a dynamic in which the interpretations of "Teaching Work" peacefully coexist on perceptions of two concepts: An identity around the "BE" "Teacher" or "BE" "Educator" and the other, how they think about professional development. The type of group consensus Chemistry pointed to a consensual logic hierarchical order in which the gradual between the elements of BE-DO-HAVE attested conflicts and disagreements about the perceptual object "Teaching Work", around what value most, whether they are the attributes of personal or professional-technical dimension of teaching, in the course of professional development. The thesis to explain the mechanisms of socio-genetic Representation Social Teaching Work by theoretical and methodological proposal was confirmed.

Keywords: Teacher Initial Education. Social Representations.

RÉSUMÉ

Cette recherche a l'objectif de comprendre les Représentations Sociales de Travail des Enseignants par des groupes d'étudiants de premier cycle en Physique et Chimie de l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte. Pour le faire, on a pris comme base la proposition théorique-méthodologique des trois consensus de Carvalho (2012) dans l'explicitation des mécanismes socio-génétique qui constituent la dynamique consensuelle qui a permis la fonctionnalité de son organisation. Afin d'accomplir cet objectif, on a fait usage du référentiel théorique-épistomologique de Serge Moscovici (1978 ; 2003), Jodelet (2011), Wagner (1998 ; 2001) et Carvalho (2012). Le *corpus* analysé est le résultat d'une recherche quantitative- qualitative développée en trois étapes. La première étape avec deux (2) questionnaires appliqué à cinquante (50) licenciés de chaque cursus, un questionnaire profil et un autre pour la collecte des associations libres référents aux mots inducteurs « Donner des cours », « Apprenant » et « Professeur ». La deuxième étape, avec la Procédure de Classifications Multiples, Roazzi (1995), destinée à trente (30) licenciés de chaque cursus, ainsi que l'Analyse Documentale des Projets Pédagogiques Curriculaires des cursus de Physique et Chimie. Les analyses des données de la première étape se sont concentrées sur des statistiques descriptives et sur la fréquence et ordre moyen des mots associés aux Mots inducteurs. Les résultats issus de la Procédure de Classification Multiple soumis aux analyses multidimensionnelles MSA (*Multidimensional scalogram analysis*) et SSA (*Similary Structure Analysis*), ont été interprétés par la proposition théorique-méthodologique des trois consensus, soutenu par l'analyse de nature rhétorique des justificatives des classifications et catégorisation des mots, mis en valeur lors de l'application de la Procédure de Classification Multiple. Les données ont montré que les groupes recherchés ont constitué la même Représentation Sociale ayant des dynamiques consensuelles spécifiques. Réfléchir à propos du Travail de l'Enseignant, pour ces groupes, est le considérer en trois dimensions : celle d' Être-Avoir-Faire de l'enseignement. Dans le groupe de Physique, le consensus manifesté a été celui concernant la sémantique, dans lequel s'est exprimé une dynamique où les interprétations à propos du « Travail de l'Enseignant » coexistent pacifiquement en ce qui concerne les perceptions à propos de deux concepts : l'un identitaire, autour de l' « Être » « Professeur » ou « Être » « Éducateur » et l'autre à propos de comment ils envisagent le développement professionnel. Le type de consensus du groupe de Chimie a montré une logique consensuelle hiérarchisée dans laquelle l'ordre graduel entre les éléments de l'ÊTRE-AVOIR-FAIRE ont attesté des conflits et des désaccords perceptifs à propos de l'objet « Travail d'Enseignant », autour de ce qu'ils valorisent le plus : les attributions de caractère personnel ou la dimension technique-professionnelle de l'enseignement dans le cadre du développement professionnel. La thèse pour expliquer les mécanismes socio-génétique de la représentation sociales de travail des enseignants par proposition théorique et méthodologique a été confirmée.

Mots-clés : Formation initial de Professeurs, Représentations Sociales.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CIERS-Ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
EVOC	Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MSA	Multidimensional Scalogram Analysis
PCM	Procedimento de Classificações Múltiplas
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SSA	Similarity Structure Analysis
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TALP	Técnica da Associação Livre de Palavras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma da Proposta Teórico-Methodológica de Carvalho (2012)	68
Figura 2. Exemplos de Tipos de Partições	87
Figura 3. Representação Gráfica dos Três Consensos	88
Figura 4. MSA da Classificação Livre dos Licenciandos de Física	116
Figura 5. MSA da Classificação Livre dos Licenciandos de Química	119
Figura 6. SSA da Classificação Dirigida dos Licenciandos de Física	121
Figura 7. SSA da Classificação Dirigida dos Licenciandos de Química	131

LISTA DE QUADROS

Quadro I- Passos da Análise Retórica	98
Quadro II – Método da Pesquisa	99
Quadro III – Palavras Seleccionadas a partir da frequência e ordem média pelo Software EVOC dos motes indutores: “Dar Aula”; “Aluno”; “Professor”.....	104
Quadro IV – Campos Semânticos da Representação Social de “Trabalho Docente” pelos Licenciandos de Física e Química	105
Quadro V – Temas, Temáticas e Categorias da Análise de Conteúdo	110

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 3

Tabela 1	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes da TALP – Etapa I quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Sexo	100
Tabela 2	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes da TALP – Etapa I quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Idade	101
Tabela 3	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes da TALP – Etapa I quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Escolarização	101
Tabela 4	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes da TALP – Etapa I quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Estado Civil	101
Tabela 5	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes da TALP – Etapa I quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Renda Mensal Familiar	102
Tabela 6	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes do PCM – Etapa II quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Idade	106
Tabela 7	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes do PCM – Etapa II quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Sexo	106
Tabela 8	Descrição do Perfil dos Licenciandos Participantes do PCM – Etapa II quanto ao Cruzamento das Variáveis Curso e Período	107

CAPÍTULO 4

Tabela 9	Médias das Palavras e Facetas Construídas pelos Licenciandos de Física sobre “Trabalho Docente” – Classificação Dirigida	122
Tabela 10	Médias das Palavras e Facetas Construídas pelos Licenciandos de Química sobre “Trabalho Docente” – Classificação Dirigida	135
Tabela 11	Médias, Desvio-padrão e Análise Kruskal-Wallis das Categorizações das Palavras por Cursos	137

SUMÁRIO

Lista de Siglas	11
Lista de Figuras	12
Lista de Quadros	13
Lista de Tabelas	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - Representações Sociais: Da teoria ao conceito	26
1.1 A Gênese da Noção de Representação Social	29
1.2 O conceito de Representações Sociais	39
1.3 Mecanismos Constitutivos Dinamizadores das Representações Sociais: Objetivação e Ancoragem	44
CAPÍTULO 2 - Do Percurso Teórico ao Metodológico: As três lógicas consensuais	49
2.1 Sócio-gênese das Representações Sociais segundo Wagner e colaboradores	49
2.2 Discussão sobre o Termo Consenso	54
2.3 A Função e Posição das Representações Sociais em Estruturas Explicativas e nos Níveis de Avaliação em Psicologia Social	62
2.4 Os Três Tipos de Consenso segundo Carvalho	65
2.5 Sócio-gênese como Metateoria	69
2.6 Sócio-gênese como Microteoria	70
2.7 Instrumentais de Pesquisa	76
2.7.1 As análises multidimensionais	78
2.7.2 As Classificações do Procedimento de Classificações Múltiplas e os Mecanismos de Objetivação e Ancoragem.....	79
2.7.3 A Teoria das Facetas	86
2.7.4 As Três lógicas Consensuais	88
2.7.5 Análise Retórica como Ferramenta para as Justificativas do Procedimento de Classificações Múltiplas	92
CAPÍTULO 3 - Delineamento da Pesquisa	99
3.1 Técnica de Associação Livre de Palavras: Perfil dos Licenciandos	100
3.2 Procedimento de Coleta	102
3.3 PCM: Perfil dos Licenciandos	106

3.4 Procedimentos de Análise	108
3.5 Pesquisa Documental: Procedimento de Coleta e de Análise	110
CAPÍTULO 4 - Apresentação dos Resultados	112
4.1 Resultados dos PCM; Identificação das Lógicas Consensuais e da Análise Retórica	112
4.2 Resultados da Análise Documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Física e Química da UFRN	137
CAPÍTULO 5 - Discussão dos Resultados	151
5.1 <i>Explanans</i> : Condições Sócio-genéticas da Representação Social de “Trabalho Docente” – Eventos Explicativos	151
5.2 <i>Explanandum</i> : Dimensões Estruturais da Representação Social de “Trabalho Docente” – Eventos a serem Explicados	159
PRINCIPAIS CONCLUSÕES	176
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS e APÊNDICE	193

INTRODUÇÃO

Propor e desenvolver uma pesquisa com cursos de licenciatura, inevitavelmente nos remete a considerações acerca dos problemas endêmicos constituintes durante seu percurso histórico, e, diga-se de passagem, ainda persistem, fazendo deles, um inesgotável campo de investigação.

Incoerências apontadas por Pimenta (2005) como a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas do campo específico e as pedagógicas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, constelam apenas alguns desafios dentre outros, sobretudo, o de formar professores no trânsito entre duas culturas: a das ciências humanas e a das ciências naturais, termo este cunhado por Snow (1995, p. 18).

Tais incoerências ficavam cada vez mais evidentes durante quatro anos em que estive como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ministrando às licenciaturas, as disciplinas de Psicologia da Educação, Prática de Ensino de Psicologia e Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem.

Ao trabalhar com grupos de licenciandos dos cursos de Educação Física, Geografia, Filosofia, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Música, Enfermagem, Teatro e Artes Visuais, uma nova experiência se instaurava no meu processo auto-formativo pela riqueza de oportunidades e ao mesmo tempo, pelo desafio de relacionar-se com as diferentes linguagens, discursos, representações, enfim, com as peculiaridades de cada licenciatura. Com isso uma pergunta nos instigava: “como os licenciandos iam se tornando professores?”

Foi nessa propositura, na medida em que refletia sobre as práticas pedagógicas instituídas durante as aulas de psicologia da educação, especificamente nas turmas de licenciatura em Física e Química, ficava curiosa acerca do como os alunos pensavam o seu campo disciplinar na relação com o ensinar. Qual o sentido que atribuíam aos objetos simbólicos aí constituídos. O sentido na acepção de Franco (2005, p.13), implicando a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Passei a sugerir atividades práticas¹ para entender os conteúdos simbólicos daí resultantes, no sentido de apreender elementos propulsores de intervenções e provocativos de mudanças importantes nas condutas pessoais ou sociais dos licenciandos, visando um aprimoramento em seus percursos formativos, (PASSEGGI, 2003).

Compreender como estavam construindo suas representações consistia um espaço simbólico propício para essas intervenções, já que os conceitos e representações são fatores que organizam nossas ações e interações sociais.

Optei por trabalhar com os grupos de licenciandos de Física e Química pela proximidade de área científica, e, por serem disciplinas em que os alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio apresentam dificuldades. Ao trabalhar com esses grupos compreendi acerca das articulações entre teoria-prática, suas reflexões sobre o trabalho docente e as interpretações em relação à transposição didática de seus objetos de estudo para a sala de aula.

As constatações da pesquisa desenvolvida no mestrado, Braz (2009), sob a perspectiva de análise psicossocial apontaram para obstáculos simbólicos, práticos e pedagógicos limitadores de uma configuração do trabalho de ensino como atividade profissional. Constatei que, em tese, tais obstáculos referiram-se primordialmente a concepção empirista e a concepção racionalista de ciência, manifestas nos campos representacionais de cada grupo. Pois, uma concepção “adequada” de ciência, redimensionaria práticas pedagógicas facilitadoras de aprendizagens mais significativas, segundo Mellado e Carracedo (1993).

No grupo dos licenciandos de Física, as articulações entre as Representações Sociais de “Física” e as Representações Sociais do “Ensinar”, disseram respeito à transposição didática da Física Ciência concebida como Ciência racionalista, apontando um trânsito simbólico por eles estruturado entre as categorias da “Física Ciência” e da “Física Conteúdo Escolar”. Este se daria pelo viés da “Imaginação”.

Tal segmentação simbólica caracterizada e preestabelecida sobre Ciência racionalista permitiu aos licenciandos definir e classificar especificamente a transposição didática da Física, afirmando a necessidade de seus alunos imaginarem os

¹ As atividades práticas aqui mencionadas correspondiam a dinâmicas de grupo, escrita sobre situações problemas do cotidiano escolar, tarefas em pequenos grupos sobre o que pensavam a respeito do campo disciplinar, sobre o ensinar, e o aprender.

conteúdos, como também, instituírem práticas pedagógicas no sentido de relacionarem a Física ao cotidiano do aluno, minimizando a sua complexidade.

Os conteúdos simbólicos resultantes das articulações entre as Representações Sociais de “Química” e as Representações Sociais do “Ensinar” para o grupo de licenciandos em Química sinalizaram interseções quando pensaram a transposição didática da Ciência Química enquanto Ciência empirista.

A relação entre a concepção de ciência empirista, e a transposição didática da Química foi constatada mediante os conteúdos manifestos nos discursos dos licenciandos. Estes sinalizaram tais articulações quando conceberam Química Ciência empirista e afirmavam ser o “Ensinar” como transmissão desse conhecimento, e a “Didática” do ensino de Química, como direção para a aprendizagem pela utilização de métodos pedagógicos no sentido de levar o aluno a descobertas.

Os grupos de licenciandos participantes da pesquisa, ao criarem sistemas de explicações psicossociais sobre os objetos “Física” e “Ensinar”, “Química” e “Ensinar”, demonstraram a produção e reprodução das Representações Sociais como “obstáculos simbólicos impeditivos à internalização dos conhecimentos científicos tão ensejados pelos processos de formação e profissionalização docente” (SILVA; DOMINGOS SOBRINHO; ANDRADE, 2007, p. 139).

As Representações Sociais apreendidas me serviram de objeto privilegiado de desvelamento das principais teias cognitivas e simbólicas que produziam e reproduziram tais obstáculos, ensejando ideias que consideraram o educador como especialista de conteúdo, e o aluno como receptáculo de conhecimento.

Compreender o embasamento da didática das ciências amparadas nas concepções empiristas e racionalistas pôde denunciar sua responsabilidade na construção de tais obstáculos, implicativos aos fazeres pedagógicos que dificultam principalmente, o processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio, mas também, o dos próprios licenciandos.

Esses achados me impulsionaram a buscar no doutorado maiores aprofundamentos relacionados à prática docente desses grupos, para então, sugerir um modelo de intervenção psicossocial no qual, os licenciandos pudessem ressignificar ainda na formação inicial, baseado em outras perspectivas crítico-reflexivas de suas práticas, construções de pensamentos autônomos e conscientes coerentes ao ensino como atividade profissional.

Isto levaria os licenciandos a munirem-se teoricamente no sentido de transformarem suas concepções sobre a Natureza da Ciência, provocando repercussões de caráter pedagógico quanto à didática das ciências numa perspectiva construtivista.

Na trajetória de seleção para o doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, quando no momento da entrevista, a profa. Rosário de Carvalho me convidou a mudar o objeto de estudo para compor um grupo de sua base que estudaria Representações Sociais de Trabalho Docente. Tal temática logo suscitou interesse pela possibilidade de trabalharmos com os mesmos sujeitos, porém, com outro objeto simbólico – o Trabalho Docente.

Não me distanciando dos interesses propostos no projeto de doutorado, aprofundaríamos o como, por que e quais sistemas interpretativos produzidos pelos grupos de licenciandos participantes, estariam interpostos com o objeto de estudo: Trabalho Docente.

Esta propositura esteve vinculada a uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação (CIERS-ed)², do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) em São Paulo, Brasil.

A ideia seminal deste programa foi lançada em Maio de 2005, no Congresso Internacional Educação e Trabalho realizado na Universidade de Aveiro, Portugal. Sob a temática das Representações Sociais de Estudantes de Educação, dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas sobre o Trabalho Docente, o programa conta atualmente com uma rede de pesquisadores que “congrega 34 grupos de pesquisa de 28 instituições de ensino superior, envolvendo mais de 100 pesquisadores de diferentes áreas e formações, do Brasil, da Argentina, da Grécia e de Portugal” (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 279). Por meio de abordagens multirreferenciadas, as representações sociais de quase 3 mil universitários dos cursos de educação (Pedagogia e Licenciatura) sobre Trabalho Docente, busca identificar segundo as autoras, os seus elementos constituintes e compreender sua dinâmica de organização.

² O CIERS-ed foi criado em 2006 com o apoio da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (França), e tem por objetivo realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da Teoria das Representações Sociais em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. (SOUZA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009, p. 4).

Seu objetivo sob o enfoque psicossocial é o de compreender se a formação que os licenciandos vêm recebendo no ensino superior possibilita articulações entre sua trajetória pessoal, sua visão de escola, de aluno e de profissão docente, e, como tais articulações circunscrevem-se às condições sociais e culturais concretas às quais serão submetidas em seu futuro trabalho como professor.

Para tanto, o CIERS-ed assume o referencial da Teoria das Representações Sociais (TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS) proposto por Serge Moscovici (1978; 2003) como forma de compreender os conhecimentos interiorizados pelos grupos dos estudantes descrevendo suas visões de mundo, suas crenças, valores associadas ao trabalho docente. Esta propositura epistemológica não é gratuita, mas responde tanto às demandas interdisciplinares do campo educacional, quanto à contraposição a duas tendências polarizadoras, uma psicológica e a outra sociológica que imperam na compreensão do contexto educacional, sobretudo quando se analisam os estudos realizados no contexto brasileiro na segunda metade do século XX, segundo Souza e Villas Bôas (2011, p. 275). Nas décadas de 50 a 60 as explicações sobre os fenômenos educacionais baseavam-se numa visão psicológica, centrada no indivíduo, legitimando as desigualdades sociais, ao enfatizar a ideologia do dom e a do ideal meritocrático (SOUZA, 2002). Nas décadas seguintes, os fenômenos educacionais começaram a ser analisados predominantemente na perspectiva sociológica, provocando com isso “[...] interpretações excludentes e dicotômicas no campo educacional” (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 276), repercutindo ainda hoje como atesta Gatti e Barreto (2009), na desarticulação das contribuições significativas da sociologia com as da psicologia, nos currículos dos cursos de formação de professores de universidades brasileiras de pedagogia e de Licenciaturas.

Numa perspectiva integradora com a abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais beneficia-se o atual contexto das ciências humanas, sobretudo às pesquisas educacionais por considerar a complexidade do fenômeno educacional pela transversalidade entre o psicológico e o social. Pelas mãos de Souza e Villas Bôas (2011, p. 277), Lauthier (2001) ressalta que o olhar psicossocial focado no âmbito educacional permite não apenas contestar a separação entre o individual e o coletivo, mas, sobretudo, questionar abordagens que ignoram que os indivíduos se constituem socialmente e que simultaneamente constituem o contexto em que vivem, de modo a

evitar analisar o comportamento de um estudante ou de um professor, somente em uma perspectiva psicológica ou unicamente sociológica.

A rede de pesquisadores associados ao CIERS-ed vem procurando produzir uma reflexão sobre a temática de modo a subsidiar políticas públicas na área de formação de professores e de melhoria do desempenho docente na educação básica. Os esforços e resultados dos estudos em desenvolvimento no CIERS-ed foram reconhecidos pela Unesco mediante a concessão da cátedra Unesco sobre profissionalização docente, a partir de 2011.

A análise da categoria Trabalho Docente pelo CIERS-ed inicia a partir de Tardif e Lessard (2005), como uma forma particular de trabalho sobre o humano, consistindo numa atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, processo este que se dá em interação.

Isto posto, o CIERS-ed rejeita uma visão estática deste trabalho e do sujeito que o executa, isolando-o do seu contexto histórico e social. Por isso, o conjunto de temáticas próprias da especificidade do trabalho docente é assumido, quais sejam: “a identidade social do professor, a construção da sua alteridade, a formação da sua profissionalidade, a identificação e a constituição dos saberes que estão a serviço da docência” (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2009, p. 1).

Os aspectos relacionados ao trabalho docente foram captados pelo CIERS-ed em três eixos: 1. Representações, identidade e trajetórias: diálogos interdisciplinares; 2. Profissionalidade e saberes docentes no estudo das representações sociais e políticas educacionais; 3. Representações sociais e formação de professores. É no terceiro eixo que nossa pesquisa está circunscrita com o seguinte **Objeto de Estudo**: Representações Sociais de grupos de licenciandos de Física e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre Trabalho Docente.

Na medida em que me aproximava das publicações da Fundação Carlos Chagas sobre os primeiros resultados, era inquietada com alguns questionamentos, dentre eles, sobre a expressão Trabalho Docente, como também, com alguns conceitos teórico-epistemológicos subjacentes às discussões de nossa orientadora, a profa. Dra. Rosário Carvalho, em processo de fechamento de uma proposta teórico-metodológica de sua autoria, destacando a temática de três lógicas consensuais no processo sócio-genético da Representação Social em estudo.

Quanto à expressão Trabalho Docente eixo principal das pesquisas educacionais³ principalmente nas últimas décadas tem se mostrado polissêmica, especialmente pela circunscrição da categoria Trabalho. Marcos teóricos diversos, e abordagens multireferenciadas estão sendo utilizadas e articuladas a uma perspectiva psicossocial, segundo Souza, Tavares e Villas Bôas (2009, p. 18).

Isto posto, busquei em Arendt (2007) uma maior compreensão, quando ao teorizar sobre a condição humana, destaca três aspectos, a saber: O Labor, o Trabalho e a Ação. A ação em particular, segundo a autora, consiste na necessidade dos homens viverem entre seus semelhantes, sua natureza é eminentemente social. Das três, “a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade”. (ARENDR, 2007, p. 17). Por isso, entendo que, pensar Trabalho Docente, é pensar a ação contextualizada na docência, e isto consiste em ensinar, instruir, mostrar. Tais expressões se dão em processos dinâmicos, contextualizados em espaços concretos e simbólicos na/da cultura escolar, acadêmica, em que sujeitos empreendem determinada energia com vistas a obter algum resultado, e neste caso, o da construção e apropriação de conhecimentos.

Dito de outra forma, como prática educativa em contextos sociais de formação do ser humano, e investida de princípios pedagógicos, a docência traduz-se numa espécie de ação, produzida em espaços formativos, seja para quem a exerce e para aquele que é o alvo dela, o aluno.

Quanto à outra inquietação, foi-se deslindando aos meus olhos quando Carvalho (2012) ao refletir sobre uma proposta teórico-metodológica a partir da revisão do conceito de sócio-gênese cunhado por Wagner (1998; 2011), aprofunda a temática sobre o consenso nos estudos em Representações Sociais, e propõe pelo uso do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), Roazzi (1995), três lógicas consensuais para explicar fenômenos psicossociais com base na interdependência entre as dimensões processuais e estruturais da Representação Social em análise.

Ancorada nesses pontos, ao entrar em contato com a empiria, e com o início das análises e interpretações, nas aproximações e distanciamentos, com o objeto de estudo, Representações Sociais de Trabalho Docente, sob o enfoque psicossocial, emergiu do campo nas dimensões do Ser-Ter-Fazer da docência.

³ Nas constatações citaremos algumas pesquisas a respeito.

A explicação psicossocial proposta sedimenta-se na compreensão de que no espaço de relação entre os licenciandos e o objeto encontrado, sistemas interpretativos estão interpostos pelos quais os saberes são transformados em saberes úteis, com função de traduzir e compreender a realidade formativo- pedagógica.

Em seus estudos Andrade (2003a) e (2003 b), adverte-nos sobre a criação de Representações Sociais durante processos formativos, em que as informações recebidas durante tal percurso são ressignificadas a partir de conhecimentos prévios, decompondo os novos conhecimentos e os reorganizando de forma a torná-los possíveis de serem incorporados ao seu referencial.

Esse processo de reconstrução evidenciado no caráter sócio-cêntrico das Representações Sociais, acaba por provocar defasagens (JODELET, 2001, p. 36), pelos efeitos da distorção, suplementação, subtração, ou até mesmo, de ampliação dos atributos dos objetos representados.

Os encaminhamentos da pesquisa, assim como o reforço acerca do objeto de estudo e o que demandaria em termos metodológicos ficava cada vez mais evidente como seriam o tema, a hipótese e a tese deste trabalho. O **tema** a sinergia consensual da Representação Social de Trabalho Docente por grupos de licenciandos de Física e Química da UFRN, foi-se aliando à seguinte **hipótese inicial**: a Representação Social de Trabalho Docente enquanto teoria do senso comum, e com objetivo prático de intervenção, mediante seus mecanismos sócio-genéticos de potencialização e atualização se articula predominantemente nas dimensões do Ser-Ter-Fazer da docência. A explicitação de tais mecanismos na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) é a **Tese** que propomos.

O **objetivo geral** é o de analisar a Representação Social de grupos de licenciandos dos cursos de graduação de Física e Química da UFRN sobre Trabalho Docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica consensual que dá funcionalidade à sua organização.

Os **objetivos específicos** são:

1. Testar a proposta teórico-metodológica de Carvalho (inédito, em construção) com relação ao paradigma do consenso funcional.
2. Identificar quais os aspectos institucionais, discursivos e de práticas sociais presentes no modelo formativo de cada curso que fornece substrato simbólico para constituição da Representação Social em análise;

3. Comparar os tipos de consenso da Representação Social sobre Trabalho Docente entre os grupos de licenciandos, discutindo suas especificidades;
4. Identificar quais implicações psicossociais acionadas pela Representação Social de Trabalho Docente apontam para tensões entre a formação e o exercício docente como atividade profissional.

Diante disso, exporemos⁴ no capítulo I o arcabouço dos fundamentos teóricos da pesquisa, abrangendo um breve histórico da Teoria das Representações Sociais, sem perder de vista a construção da gênese do conceito de Representação Social, até sua definição em Moscovici e demais colaboradores, sem deixarmos de pontuar os mecanismos dinamizadores constitutivos das Representações Sociais, ou seja, a Objetivação e Ancoragem que fecharão tal discussão.

No capítulo II apontaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa que, por ser um campo de pesquisa cristalizado em torno do conceito de Representação Social, por ser vital, transversal e complexo, Jodelet (2001, p. 23), outras articulações serão desenvolvidas, dentre as quais, as de Wolfgang Wagner (1998; 2008; 2011) com sua Sócio-gênese, e as de Carvalho (2003; 2012), com a proposta teórico-metodológica sobre as três lógicas consensuais, cuja tecedura teórico-epistemológico-metodológica possibilitará apreensões de respostas às interpretações de fenômenos psicossociais em suas dimensões processuais e estruturais.

No capítulo III apresentaremos o delineamento da pesquisa com os sujeitos, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise. A descrição dos resultados a partir das dimensões processual e estrutural, evidenciadas pela proposta teórico-metodológica sobre as três lógicas consensuais inscrever-se-á no capítulo IV. Já as discussões dos resultados em suas veias analítica e interpretativa, estarão no Capítulo V, seguindo-se das considerações com proposituras e novas questões.

⁴ Desde então, passaremos a falar na primeira pessoa do plural pela composição teórica-epistemológica-metodológica composta a quatro mãos referente as autorias da orientanda e orientadora neste trabalho.

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DA TEORIA AO CONCEITO

“Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa, e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender” (MOSCOVICI, 2005, p.43)

Originada na Europa com a publicação da obra: *La psychanalyse: Son image et son public*, de Moscovici (1961), demonstra o processo de apropriação pela esfera pública da sociedade francesa, dentre outros, os grupos de Católicos e de Comunistas, de um saber novo, no caso específico, a Psicanálise, elaborada no universo reificado. O objetivo dito pelo próprio autor, Moscovici (1978, p.14)⁵, refletia seu desejo em redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno, insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real. Atualmente comemorando seus 52 anos, e no Brasil, 32 anos, na afirmação de Jodelet (2011, p. 199), a Teoria das Representações Sociais representa para a Psicologia Social um marco significativo, pelo fato de fazê-la construir um olhar psicossocial sobre a vida cotidiana e suas múltiplas complexidades. E isto “seria por explicar o pensamento social e o modo como este é formado e organizado”. (CASTRO, 2011, p.7).

Segundo Jodelet (2001, p. 28), com sua obra, Moscovici contribuiu para uma psicossociologia do conhecimento até então inexistente, ao lado de uma sociologia do conhecimento florescente, e de uma epistemologia do senso comum. A questão norteadora era a de como se opera a transformação de um saber científico (Psicanálise), num outro saber, isto é, no senso comum e vice-versa. Seria considerado a partir de então, um conhecimento “outro”, diferente da ciência, mas que é adaptado e corroborado pela ação sobre o mundo. A especificidade deste conhecimento, justificada por formação e finalidades sociais, constitui-se em objeto de estudo epistemológico, legítimo e necessário a compreensão dos mecanismos de pensamento.

⁵ Publicação mais recente da obra do autor, em 2012, tradução completa da obra original em francês.

Em uma publicação mais recente, sobre os “cronótopos”⁶, Jodelet (2011) identificou acerca dos contextos científicos locais e dos momentos históricos da Teoria das Representações Sociais, aspectos originais que ilustram a fecundidade múltipla das proposições moscovicianas na América Latina e mencionou o Brasil.

A terceira e quarta décadas – 1981-1990, 1991-2000 do cinquentenário da Teoria das Representações Sociais, são emblemáticas no continente. Os primeiros trabalhos inspirados pela teoria surgem preocupados em abordar as realidades humanas e sociais, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, distanciando-se dos modelos da psicologia social de cunho individualista. Nas palavras de Jodelet, as pesquisas

foram atraídas pelas orientações sociais do modelo moscoviciano, que poderiam ser parecidas com algumas posições da psicologia comunitária e dos pensadores da psicologia da libertação, particularmente no Brasil. (JODELET, 2011, p. 218).

O *corpus* de pesquisa foi sendo formado desde então, centrado na produção e na organização sociais dos conteúdos representacionais identificados em diferentes campos tais como: a difusão dos conhecimentos, identidades sociais, relações intergrupais, movimentos políticos e o campo sobre meio ambiente. Sem contar com as inúmeras contribuições no campo da saúde e educação.

Lahlou (2011, p. 62), reexaminando a obra de Moscovici destacou sua incrível modernidade e a importância de sua demonstração empírica. Ademais por ter explicado o que é a construção social de um objeto, ou seja, como, na prática, os indivíduos constroem sua realidade. A constatação dos fatos evidenciada na obra moscoviciano apontou a inexistência de uma psicanálise, mas, várias representações dela, que divergiam da maneira como a própria psicanálise se via e se definia.

A trilha demarcada pela Teoria das Representações Sociais em sua trajetória de desenvolvimento foi-se dando mediante a construção do conceito de Representação Sociais elaborado por Moscovici. Embora enfrentasse vários embates, foi-se suprimindo obstáculos epistemológicos. Dentre eles, um duplo aprisionamento, segundo Jodelet,

⁶ Com vistas a estudar os ecos e efeitos que a Teoria das Representações Sociais encontrou nas pesquisas realizadas nos planos nacional e internacional, Jodelet (2011) adotou a perspectiva de Bakhtin (1981) sobre os “cronótopos”, por permitir colocar a matriz espaço-temporal dessa teoria em suas emergências. Com isso, a autora reagrupa os contextos locais e os momentos históricos em longos períodos das cinco décadas decorridas desde a publicação da obra de Moscovici, de 1961 a 2010.

Em psicologia, por causa do domínio do modelo behaviorista, que negava qualquer validade à consideração dos fenômenos mentais e de sua especificidade. Em seguida, nas Ciências Sociais, em virtude do domínio de um modelo marxista, cuja concepção mecanicista das relações entre infra e superestrutura negava qualquer legitimidade a este campo de estudo, tido como povoado de puros reflexos ou suspeito de idealismo. (JODELET, 2001, p. 24).

De fato, o próprio Moscovici (1978; 2001) esboça esta ideia que a Teoria das Representações Sociais não se dá num vazio cultural. O exercício de historiá-la incide de forma contundente sobre discussões de caráter epistemológico, circunscritas no nascedouro do campo da Psicologia Social, e no inventário do conceito de Representações Coletivas (RC), esboçado por Moscovici (1978); (2001).

Estas reflexões explicitam-se na trajetória da Psicologia Social, inseminada pelas disciplinas acadêmicas da Psicologia e Sociologia, a Psicologia Social germinou na Europa e na América do Norte, na era moderna, com tradições diferenciadas de pesquisa. Enquanto a europeia enfatizava os fenômenos psicológicos do ponto de vista da vida social e cultural, a norte-americana centralizava-se quase exclusivamente no indivíduo. A escolha da ancestralidade conferida a Augusto Comte para o campo da Psicologia Social feita por Allport, segundo Farr (2008, p. 32) determinou o posicionamento a favor de princípios filosóficos positivistas de ciência, dentre os quais, a descontinuidade entre passado e futuro, e a concepção cumulativa de progresso. A Psicologia Social entrou para o estágio positivo de seu desenvolvimento, tornando-se uma ciência experimental, principalmente na América do Norte.

Moscovici, descompromissado com tais pressupostos, no início da década de 50, estabeleceu em sua teoria uma relação harmoniosa entre o passado e o presente, ao revisitar o conceito durkheimiano de Representações Coletivas (RC). Contudo, o ápice do questionamento moscoviciano foi o de situar a Psicologia Social no cruzamento das ciências psicológicas com as ciências sociais, insistindo sobre o fato de que a Teoria das Representações Sociais conduzisse a um modo de olhá-la mediante a exigência da manutenção de um laço estreito entre elas. Wolter (2001, p. 27) discute tal posicionamento quando ressalta a propositura moscoviciano a respeito. Refazendo os laços entre as disciplinas mães, a Psicologia Social passaria a um olhar ternário dos fatos, a uma visão multifacetada entre os termos do sujeito individual-sujeito social e o objeto. Estando o *Alter* (sujeito social) como mediador das relações entre o *Ego* (sujeito individual) e o objeto. Isto posto, a Teoria das Representações Sociais teria um papel

específico a desempenhar: a re-conceitualização da relação entre indivíduo-sociedade-cultura.

1.1 A Gênese da Noção de Representação Social

A pré-história da Teoria das Representações Sociais inicia no período anterior a segunda guerra mundial, com a distinção entre dois níveis de fenômenos – o nível do indivíduo e o do coletivo (cultura ou sociedade). A razão para tal adveio da crença da parte de teóricos que as leis explicativas sobre os fenômenos coletivos, eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos em nível individual. Contudo, o papel específico da Teoria das Representações Sociais em seu processo de tessitura epistemológica foi imprescindível à concretização de um avanço teórico, quando Moscovici, segundo Duveen (2003, p. 12) analisou textos fundantes da teoria social moderna. Ele destacou que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis, incluía conceitos psicológicos, bem como sociológicos. Embora, nos primórdios da Psicologia Social a visão fosse comportamentalista e depois, cognitivista, acentuando em suas discussões, um reducionismo e individualismo extremo. A representação era geralmente vista num sentido muito restrito, como uma construção mental de um objeto externo. Seu caráter social ou simbólico não era destacado em tais teorias. Algumas teorizações precedentes a Teoria das Representações Sociais aludem este fato, fecundando-a como as de Wundt, Durkheim, Le Bon, Saussure, e Allport. Outras, mais relevantes, pelos avanços teóricos correspondentes a relação indivíduo-sociedade-cultura, foram as de Freud, Mead, e a de McDogall, na concepção de Farr (2008).

O nível do individual e o nível coletivo para Wundt demarcou-se mediante a psicologia fisiológica e a psicologia do povo. A fisiológica investigava o indivíduo a partir do exterior, e do interior, através da introspecção. A psicologia do povo, no entanto, designava fenômenos mentais coletivos, manifestações externas da mente, como produtos da interação de muitos, tais como a linguagem, religião, costumes, mito, mágica. Estes, impossíveis de serem estudados pela introspecção, eram inexplicáveis em termos de indivíduo, mas compreendidos como produtos de uma comunidade, pois emergiam de interações de indivíduos. Esta característica distintiva entre indivíduo e a

interação entre indivíduos, direcionou Wundt “à essência da questão” (FARR, 2008, p. 35).

Durkheim numa postura mais radical que Wundt quanto à relação entre psicologia e sociologia, julgou a independência entre elas e creditou ao domínio da psicologia, o estudo das representações individuais, e ao domínio da sociologia, o das representações coletivas. Para ele, as representações coletivas eram semelhantes aos objetos de estudo da psicologia do povo de Wundt, com exceção da linguagem.

Le Bon contrastou a racionalidade do indivíduo com a irracionalidade das massas. A diferença era o indivíduo enquanto só, e enquanto participante de uma multidão. Com isso, ajudou a estabelecer um elo entre a Psicologia Social e a psicopatologia. Le Bon estava convencido de que o poder dos líderes em persuadir as massas era uma forma de influência hipnótica. Decididamente, a hipnose era uma forma de influência social. Farr (2008, p. 39) descreve que Le Bon influenciou Freud, tanto que, em 1920, Freud mudou o enfoque de sua teorização do estudo clínico dos indivíduos, para a crítica psicanalítica da cultura e da sociedade, passando a escrever sobre esses fenômenos, tanto no nível do indivíduo, como do coletivo.

Do mesmo modo que Wundt, Freud estava interessado na cultura (civilização, religião) e, como Le Bon, ele estava interessado nas formas de influência social (hipnose, psicoterapia, liderança). Diferentemente de ambos, Wundt e Le Bon, Freud foi capaz de inter-relacionar os dois campos. Em lugar de utilizar a hipnose, Freud desenvolveu sua própria técnica, a psicanálise, baseada na associação livre, principalmente em conexão com sua análise dos sonhos. Embora os sonhos sejam pessoais a quem os sonha, eles não permanecem assim, no contexto da psicoterapia. O pessoal se torna interpessoal, pois o conteúdo dos sonhos é influenciado pela cultura de quem os sonha. A forma, isto é, o visual, e o conteúdo dos sonhos, são reflexos, sobre o indivíduo, daquelas representações coletivas que eram objetos de interesse tanto para Wundt como para Durkheim.

A discordância de Freud com Le Bon destacou a relação entre indivíduo e as massas. Le Bon ao ter tratado sobre a influência entre o líder e as massas, como sendo um tipo de hipnose, a considerou como um agregado de indivíduos. Já para Freud, as massas tinham mais estrutura do que isso. Os indivíduos nas massas estavam mais relacionados uns com os outros através de sua identificação comum com o líder. É durante esse período que Freud revisou sua teoria e distinguiu entre id, ego e superego, onde, anteriormente, ele apenas tinha distinguido entre o consciente, pré-consciente e

inconsciente. Ao passar do nível coletivo para o nível individual, Freud desenvolveu uma teoria social da mente humana, implicativa para a Teoria das Representações Sociais.

Outro teórico que criticou a natureza puramente individual foi Mead, mencionado por Farr (2008, p. 40), pela sua relevância à Teoria das Representações Sociais. Em sua teoria do *Self*, humano, o modelo de mente essencialmente cartesiano subjacente à psicologia fisiológica de Wundt, foi descartado, e seus modelos sobre a mente eram explicativamente sociais, sínteses de fenômenos tanto em nível coletivo, como individual. Contudo, mais dois aspectos são destacados quanto à influência a Teoria das Representações Sociais. O primeiro, diz respeito à ênfase à linguagem para se compreender a natureza humana, tanto concebida em sua forma de expressão, especificamente humana, quanto social. A segunda razão quanto à relevância da teoria de Mead para a Teoria das Representações Sociais, é que Mead, diferentemente de Wundt e Durkheim, quanto à questão entre individual e coletivo, solucionou produzindo uma síntese. E não uma antítese como estes. E esta, foi uma forma sociológica de Psicologia Social.

Já McDougall publicou um texto em Psicologia Social em dois volumes. No primeiro, ele identificou determinado número de instintos humanos que fazem com que a vida em sociedade seja possível. Isso ajudou a criar uma base biológica para a vida do indivíduo dentro de um contexto societário. O segundo volume focava nesse contexto societário. Os princípios da psicologia coletiva, com alguma tentativa de aplicá-los à interpretação da vida e do caráter nacional. “O que se destaca é que, mais uma vez, temos aqui uma psicologia do indivíduo, juntamente com uma forma de psicologia coletiva” (FARR, 2008, p. 42).

O modelo explicativo da relação entre indivíduo-sociedade-cultura era o mesmo quando se passa do nível individual ao coletivo na acepção de Allport. Em suas palavras:

Não há psicologia dos grupos que não seja essencialmente e inteiramente uma psicologia dos indivíduos. A psicologia social não deve ser colocada como se contrapondo à psicologia do indivíduo, cujo comportamento ela estuda, em relação àquele setor de seu ambiente composto por seus companheiros. (Allport, 1924, p. 4).

Também Saussure foi mencionado por Farr (2008, p. 43), não por suas contribuições a respeito da relação entre indivíduo-sociedade-cultura, mas por trazer sua

contribuição ao distinguir “parole” e “langue”. Isto porque “parole” – fala – é interativa. A “langue” se coloca no nível coletivo.

A discussão precedente atende a finalidade de explicitar diálogos de Moscovici com seus contemporâneos teóricos, no contexto sócio-histórico de sua elaboração, mas ainda nos parece insuficiente para dar conta da discussão entre individual e coletivo, que perdurou e não foi esgotada. Por esta razão passaremos a discutir, especificamente da gênese desta noção de representação social.

Esboçada por Moscovici (1978; 2001), mediante a trajetória do conceito de Representações Coletivas circunscrito à sua história, acentuando ora o adjetivo “Coletivas”, ora o substantivo, “Representações”, o autor demonstrou o percurso inseminador de tais categorias ao seu conceito de Representações Sociais. Tal reconstituição parte da constatação de que os sociólogos triangularam o lugar que lhes está reservado numa teoria da sociedade. Dentre eles, Moscovici destacou Simmel, por ter reconhecido a relação existente entre a separação do indivíduo – situando-se a distância dos outros – e a necessidade de representá-los para si mesmo. O próprio modo como os representamos, modela a ação recíproca e os círculos sociais que formam juntos. Segundo Moscovici, Simmel não deu muitas indicações sobre os meios de consegui-lo, nem sobre o impacto que as representações têm sobre os fenômenos sociais em geral. Para Moscovici, um fato parece certo:

“Simmel vê nas ideias ou Representações Sociais uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas entre um conjunto de indivíduos e de formar a unidade superior, que é a instituição, partido, Igreja, etc. Portanto, de passar do nível molecular ao molar” (MOSCOVICI, 2001, p. 46).

Já a menção a Weber se deu pelo fato de fazer das representações um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos, segundo Moscovici. Weber descreveu um saber comum que tinha um poder de se antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos, de programá-lo. Mas, o verdadeiro construtor do conceito, é Durkheim.

A sociologia de Durkheim construiu seu objeto e delimitou seu campo de estudos numa época em que as fronteiras disciplinares entre a Sociologia e a Psicologia eram bastante demarcadas. Como ciência emergente, a sociologia tinha como objetivo construir objetos sociais. Ao lado dos objetos sociais concretos, como os povos, as nações, as instituições, a sociologia procurava descrever os objetos sociais imateriais, foi

então que os fatos sociais foram considerados como coisas. A própria natureza do objeto de estudo (as coletividades), deveria ser semelhante à natureza dos objetos imateriais e não observáveis, como os instintos, as disposições naturais, as línguas, leis, costumes. Na visão de Durkheim, “as Representações Coletivas que são de tais objetos (como os mitos, as religiões, as crenças, e de uma maneira geral, todos os sistemas explicativos e descritivos do mundo), são uma classe logicamente necessária à sociologia”. (LAHLOU, 2011, p. 68). A importância da sociedade é veementemente explícita e mostrada nas obras⁷ de Durkheim. É somente pela sociedade, que as noções essenciais dominam toda nossa vida intelectual. O determinismo social é implicativo tanto no ato mais individual, no caso do suicídio, como no pensamento lógico, considerado uma criação da sociedade. Neste caso, Durkheim mostra que o conceito é uma representação coletiva e esta mediante seu aspecto coletivo, adquire independência das imagens dos sentidos individuais (impessoalidade) e estabilidade, que seria as características da verdade.

Há portanto outras características fundantes do conceito de Representação Coletiva destacadas por Lahlou (2011). Na visão de Durkheim, as representações tem seu caráter social, não só por advirem da sociedade, mas as coisas que as exprimem serem sociais. A ideia de que a sociedade só pode funcionar se, necessariamente, seus membros partilharem uma mesma visão de mundo determinada é consolidada em seus estudos. A Representação Coletiva, portanto, é concebida como uma estrutura que liga, e permite a interpenetração das consciências.

Durkheim separou as Representações Coletivas das Representações Individuais. Estas têm por substrato, a consciência de cada um, a Representação Coletiva, a sociedade em sua totalidade. Assim, as Representações Coletivas não são o denominador comum das Representações Individuais, mas antes sua origem, correspondendo à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência. Compreende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem a função de preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais. Assim, em Durkheim a representação designa prioritariamente uma ampla classe de formas mentais – ciência, religiões, mitos, espaço,

⁷ Lahlou (2011, p. 69) menciona duas obras de Durkheim, a saber: “O Suicídio” (1897), e “As formas elementares da vida religiosa (1912).

tempo, de opiniões e de saberes sem distinção. Tem certa constância, tratando-se de um conceito, e objetividade, já que é partilhada e reproduzida de modo coletivo. É o que lhe dá poder de penetrar em cada indivíduo, como vindo de fora, e de se impor. A oposição que Durkheim fez entre a Representação Coletiva e a Representação Individual, é que essas são efêmeras e variáveis, e aquelas são estáveis em sua transmissão e reproduzem. “De um lado, coletividade, conceito e permanência, e, de outro, individualidade, percepção e imagem, o mutável” (MOSCOVICI, 2001, p. 48).

O antagonismo importante, mas arbitrário, entre individual e coletivo, é apresentado por Moscovici (2001, p. 50) pela demonstração de como Lévy-Bruhl iluminou as relações entre uma sociedade e suas representações. A partir de estudos feitos por sociólogos e antropólogos sobre mitos e conhecimentos práticos das sociedades longínquas, Lévy-Bruhl contrariou o pensamento dominante na Inglaterra e Alemanha, pois tais estudos compararam o tecido de absurdos e superstições ao pensamento ocidental, por impingir limitações aos indivíduos dessas sociedades incapazes de raciocinar como nós, ocidentais, pelos erros de associação mental, cuja origem seria psicológica. Lévy-Bruhl observou tais estudos e deslocou a perspectiva, segundo Moscovici (2001, p. 49) não para os atos e pensamentos atômicos, mas para o conjunto das crenças e das ideias que têm uma coerência própria, testemunhada por sua sobrevivência. Isto posto, seria impossível explicar fatos sociais partindo-se da psicologia dos indivíduos. Da mesma forma, como seria impossível explicar esses conjuntos de crenças e de ideias a partir do pensamento individual.

Diante de tais considerações, Lévy-Bruhl (1951) classificou as sociedades humanas em dois tipos distintos de sociedade, as primitivas e as civilizadas. Marcadas por dois modos de pensamento que opõem o primitivo e o civilizado, diferindo tanto no plano qualitativo, quanto em sua amplitude, o pensamento civilizado estaria apoiado em séculos de exercícios rigorosos da inteligência e reflexão. Orientar-se-ia pela busca das informações relativas a um fenômeno, e a causa para explicá-lo. Já o pensamento primitivo estaria voltado para o sobrenatural, ou seja, os vínculos entre os fenômenos que são de natureza mística, impermeável à informação e indiferente à contradição. Segundo Lévy-Bruhl (1951, p. 77) todos implicavam uma participação entre os seres e objetos, numa representação coletiva. Ele chamou de lei de participação o princípio próprio à mentalidade primitiva, que regia as ligações e as pré-ligações dessas representações. As representações coletivas da mentalidade primitiva emitiriam e receberiam forças,

virtudes, qualidades, ações místicas, que se faziam sentir fora deles, sem deixar de estar onde estão. O princípio de participação substituiu o de não-contradição. Tal ideia alimentou Moscovici quanto a sua teoria na perspectiva da relação entre indivíduo-sociedade-cultura. A contribuição de Lévy-Bruhl se deu porque começou a resgatar as estruturas intelectuais e afetivas das representações em geral, no seu conceito de participação, quando aferiu por meio da tessitura psíquica e da configuração mental, a base para as RC.

Lahlou (2011, p. 74) qualifica a sensibilidade de Lévy-Bruhl como relativista, primeiramente, por ter mostrado que a percepção do mundo dos primitivos, “pré-lógica”, não científica, constitui um sistema coerente, embora “estranha” à nossa maneira “moderna”, científica de ver. Em segundo, por ter demonstrado que os objetos interligados em um sistema global, participam como ligações cosmogênicas, de acordo com uma racionalidade e coerência próprias de uma cultura. Tal contribuição foi imprescindível à noção do conceito de RS pelas condições epistemológicas envolvidas. Um sistema de pensamento composto por visões de mundo coerentes e eficazes, embora não científicas, abriu a Moscovici a possibilidade conceitual de descobrir na cultura moderna, visões de mundo não-científicas, embora legítimas, valorizando-as, ao invés de considerá-las ingenuidades, aberrações. “Dada credibilidade como sistema coerente de pensamento do mundo, as representações podiam, deste momento em diante, serem levadas a sério como objeto de pesquisa sobre as verdadeiras fontes do funcionamento social” (LAHLOU, 2011, p.77).

Em síntese, Lévy-Bruhl descobriu a coerência dos sentimentos e raciocínios, os movimentos da vida mental coletiva, oferecendo outra feição ao conceito de RC. Ademais, a explicação durkheimiana sobre a construção do simbólico na vida mental coletiva também teve seu valor.

Aliada a explicação de Lévy-Bruhl anteriormente descrita, Durkheim revelou o elemento simbólico da vida social, tanto quanto o interesse de seu estudo metódico. Um símbolo representa outra coisa diferente de si mesmo: é uma ideia sobre um objeto compartilhado por homens, independente do próprio objeto. Durkheim transformou o simbolismo num meio pelo qual a sociedade se torna consciente de si mesma, demarcação entre componentes individuais e componentes coletivos do vínculo entre os homens. Dentre esses figuram as regras e a linguagem, com efeitos sobre a natureza e a qualidade dos processos de pensamento, sem nunca indicá-lo claramente, transformando

práticas, sobretudo os rituais, em formas de representação, encenações e atuações dos próprios grupos, da sociedade reunida ao longo das cerimônias e das festas. Sob esse ângulo, as emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos inscritos na tradição, os emblemas, bandeiras, fórmulas, etc. repetidos por cada um. Entretanto, de um modo que lhe é próprio, revela outra faceta, a sociedade se representa a si mesma naquilo que tem de distinto, de próprio, além de fornecer algumas bases psíquicas desse simbolismo. Contudo, o conceito de RC abarcou em sua dinâmica não só o caráter coletivo até aqui discutido, mas o substantivo “representações”, por possuir seu caráter significativo no inventário moscoviciano.

Moscovici (2001, p. 52) associou a tal discussão os nomes de Piaget e Freud, aludindo suas contribuições. De Piaget, Moscovici destacou a contribuição sobre o desvelamento do modelo social e a descoberta dos mecanismos psíquicos do fenômeno das Representações Sociais. De Freud, a força das representações. A influência da interpretação dada por Lévy-Bruhl ao modo de funcionamento das mentalidades primitivas, distintos do mundo civilizado apenas pelas suas representações, e não por condições cognitivas inferiores é nitidamente vista em Piaget, quando tratou sobre a representação do mundo na criança. Este conferiu a crianças mais novas não a sua inferioridade cognitiva em face de crianças mais velhas, ou até diante de adultos, mas o modo diferente de participação na sociedade, traduzido por suas formas de pensamento, estando seu conteúdo permanentemente individual. Nas palavras de Moscovici:

Piaget – daí a importância de sua contribuição – legamos uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos psíquicos. Inicialmente, esboça as grandes formas que assumem os modos de raciocínio (classificar, explicar, etc), para associar entre eles as diferentes atividades do real. Em seguida, busca a especificidade que, além do conceito e além da participação, assegura a coerência da visão de mundo na criança. (MOSCOVICI, 2001, p. 54).

A contribuição piagetiana não acaba por aí. A importância que Piaget deu à questão da coletividade é exímia à construção do conceito moscoviciano, quando explorou o amplo domínio da construção dos julgamentos morais, principalmente suas abordagens relativas à sua natureza social e à sua estrutura, por se aproximarem das convicções durkheimianas. Em Durkheim, a invariância das representações advinha da permanência da coletividade. Ao mesmo tempo homogênea e coercitiva, a representação preservava o vínculo entre os indivíduos, tornando-a coletiva. Isso se

revelou em Piaget quando mostrou em seus estudos que os julgamentos correspondentes são próprios das crianças mais novas, submetidas à disciplina dos pais, numa sociedade gerontocrática. A regra é considerada por elas sagrada e intocável. Porém, ao crescerem, o egocentrismo se atenua, elas compreendem melhor o ponto de vista do outro e interiorizam melhor as regras. Surge um respeito mútuo, e uma cooperação que as associam tanto em pensamento quanto em ação.

Moscovici chamou atenção, portanto, do valor outorgado por Durkheim em relação a coação e que, em Piaget, ela será substituída pela cooperação, produzindo seus efeitos e uma representação correspondente. “Vê-se que, com essa previsão, a natureza das interações aparece como um fator que determina modelos de pensamento e percepção, discussões e justificativas” (MOSCOVICI 2001, p. 54). Na realidade, o que Moscovici ressaltou é que, na trajetória de construção da moral, segundo Piaget, numa sociedade mais complexa, quando o adolescente se emancipa da pressão direta e passa a submeter-se a outras influências, suas relações de cooperação se ampliam e promovem espaços nos quais a personalidade de cada um pode desenvolver-se. A vigilância exercida pelo grupo sobre o indivíduo diminui à medida que os vínculos entre eles se tornam mais densos e recíprocos. Isso os leva a formar representações distintas.

O achado moscoviciano nessa tessitura teórica entre Lévy-Bruhl, Durkheim e Piaget oxigenou o conceito de Representação Social, pois derrubou pressupostos comuns aos dois primeiros sobre a homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações no seio de uma coletividade. Ao dialogar com Piaget, concluiu que as representações não são homogêneas, e sim distintas. Em suas palavras,

No interior da nossa sociedade, há muitas coisas, dentre elas, a sociedade espontânea das crianças. Conhecemos uma sociedade fundada sobre a coação e outra baseada na cooperação. Cada uma delas cria representações morais e intelectuais correspondentes. Portanto, afirma Moscovici, pode estabelecer uma espécie de equivalência, entre, de um lado, a mentalidade quente, mística e participante, cujo quadro foi construído por Bruhl, e, de outro, a mentalidade mais fria, sensível à contradição, resultante das operações formais e das relações de cooperação. Uma é sociocêntrica, a outra é, antes, descentrada; uma é dominada pelas relações entre os homens; a outra, pela relação com os objetos. (MOSCOVICI, 2001, p. 55).

Mais surpreendentes foram seus achados sobre a força das representações quando dialogou com os estudos freudianos sobre a paralisia histérica, seu tratamento psíquico, e

as teorias sexuais da criança. Segundo Moscovici (2001, p. 56), Freud conseguiu evidenciar as vias de uma anatomia calcada no saber popular, ao referir-se a paralisia histérica. Suas observações decorrentes da eficácia dos tratamentos psíquicos quando estão envolvidos as crenças e prestígios são de importância primordial.

Já no tocante as teorizações feitas pelas crianças sobre questões sexuais, ilustraram os processos moleculares, ao longo dos quais, a troca social provoca a tensão necessária para que um saber se constitua. Freud reconheceu na visão de Moscovici que as informações advindas da cultura circundante, entre contos e lendas sobre o mistério do nascimento, a vida sexual dos pais, as experiências do corpo, promovem a criação de teorias sexuais como elementos dessa cultura. Não é a relação com o objeto, como em Piaget, mas diferenciações das imagens uniformes, considerando-se o meio e a cultura. Por isso, aos olhos de Moscovici, as teorias sexuais das crianças são representações partilhadas. É no seio familiar onde isso se produz e reproduz inclusive o conflito psíquico entre as interpretações dos pais e as interrogações das crianças, entre a censura de uns, e a liberdade dos outros. Nesse sentido, as teorias sexuais das crianças têm um caráter social, sendo extraídas dos diálogos relançado pelo desejo do espectador, e pela astúcia dos atores. Daí, a efervescência das representações da primeira infância que, pouco a pouco, deslizam reprimidas, para o inconsciente, enquanto outras se formam diferentes, mais intelectuais e severas, relativamente ao problema dos sexos, sob a ação da educação.

Importante ressaltar o destaque de Moscovici a tal contribuição de Freud ao conceito de representação, quando desvelou o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. Deste modo, mostrou por qual processo, ignorado até então, que as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível consciente ao inconsciente. E colocou a questão muito significativa: como a representação do mundo da criança se torna representação do mundo do adolescente e depois do adulto. Moscovici (2001, p. 59) concluiu que a distância entre elementos coletivos e individuais parecia menor. O que seria mais natural do que partir de seus conceitos e de seus esforços para explorar as representações vivas na imaginação dos contemporâneos que as produzem e as partilham? Partindo daí e voltando-se para Durkheim, foi possível captar melhor o alcance sociológico destes conceitos e esforços. Moscovici verificou que, o que permanecia no conceito de RC, apesar de tudo, era uma noção abstrata, podendo ser abordado como fenômeno concreto.

Transpor esses processos para o adulto e para nossa sociedade traria como efeito, eliminar o que há de vago na noção de Durkheim, ou seja, as representações indeterminadas colhidas em documentos ou em outros contextos, com a possibilidade de tornarem-se concretas.

1.2 O Conceito de Representações Sociais

A dificuldade em apreender o conceito de Representação Social é constatada pelo próprio Moscovici (1978, p. 41), que decorre pelo menos de razões históricas e não históricas. Estas se reduzem a uma, na acepção moscoviciana, pela posição mista, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. As históricas, embora Moscovici tenha designado aos historiadores suas explicações, Duveen (2005) as trata aludindo dois aspectos utilitários à compreensão do caráter das Representações Sociais são eles: a legitimação e as novas formas de comunicação das sociedades modernas. Estes aspectos servem enfaticamente ao sentido da heterogeneidade da vida social moderna e são implicativos às novas formas de representação. Passaremos a discorrê-las para em seguida, tratarmos da razão não histórica.

As sociedades pré-modernas ou tradicionais, tidas como sociedades homogêneas, caracterizavam-se como instituições legitimadoras do conhecimento e das crenças, a Igreja e o Estado. As formas de criação coletiva eram consideradas pela sociologia como artifícios explanatórios irredutíveis, referindo-se a uma classe geral de ideias e crenças. A modernidade, em contraste, por tornar-se dinâmica social mais complexa, possui centros diversos de poder que exigem autoridade e legitimação, a ciência é um deles. “A legitimação não é mais garantida pela intervenção divina” (MOSCOVICI, 2005, p. 17). Isto faz com que outras formas de produção coletiva de conhecimento se deem, uma delas é a Representação Social. De igual modo, as novas formas de comunicação originadas com o desenvolvimento da imprensa e a difusão da alfabetização geraram novas possibilidades para a circulação de ideias, como também, grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento. Nas palavras de Duveen,

É a produção e circulação de ideias dentro dessas formas difusas de comunicação que distinguem a era moderna da pré-moderna e ajudam a distinguir as representações sociais como a forma de criação coletiva,

distinta das formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal. (DUVEEN, 2005, p.18).

Na concepção de Jodelet (2001, p. 22), Moscovici ao reatualizar o conceito de Representação Coletiva, insistiu sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência, como mencionado anteriormente, e, pela pluralidade e mobilidade sociais. Assemelhando-se a esta visão, Nóbrega (2001, p.60) afirmou que Moscovici procurava não era a tradição de um social pré-estabelecido das sociedades ditas “arcaicas”, como fizera Durkheim. Mas, se interessou pela inovação de um social móvel do mundo moderno, transformado pela divisão social do trabalho, e a emergência da ciência, como um novo tipo de saber.

A razão não histórica atribuída por Moscovici (1978) à dificuldade de apreensão do conceito de Representação Social é devido à necessidade de compreendê-lo na encruzilhada de alguns conceitos psicossociológicos, quando reatualizou o conceito de Representação Coletiva em Durkheim. Tal compreensão implica, segundo Jodelet (2001, p. 26), relacionar o conceito de Representação Social com os processos de dinâmicas social e psíquica, com a elaboração de um sistema teórico também complexo. Isto, por considerar o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico por um lado, e por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam sua gênese, sua estrutura e sua evolução. Diferentemente do conceito de RC.

As Representações Coletivas constituíam na visão de Durkheim uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, tais como, a ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço. Ademais, qualquer tipo de ideia, emoção, ou crença, o que ocorresse dentro de uma comunidade, estaria incluído nas Representações Coletivas. Para Moscovici (1978, p.42) essa visão distorcia não só o aspecto social, mas, sobretudo, a vertente perceptiva da vertente intelectual do funcionamento coletivo. Pois, Durkheim não abordou frontalmente nem explicou a pluralidade dos modos de organização do pensamento, embora todos tenham sido considerados como sociais, embaçando desta forma, a noção de representação. À imprescindibilidade de retirar o papel de categoria geral, referente ao conjunto de produções simultaneamente intelectuais e sociais, como no conceito de Representação Coletiva, e atribuir um significado determinado, o conceito de RS deveria ser singularizado, e destacado do

meio da cadeia de termos semelhantes na visão da sociologia clássica, como os de opinião, atitude e imagem. A opinião é descrita por Moscovici (1978, p. 46) a partir da sociologia clássica, como uma tomada de posição em face de um problema controvertido da sociedade. Pouco estável, incide sobre pontos particulares que revela ser um momento da formação de atitudes e estereótipos. É considerada como reação dos indivíduos a um objeto dado de fora, independentemente do ator social. Possui um vínculo direto com o comportamento, pois o julgamento recai sobre o objeto ou estímulo, e constitui de algum modo, um anúncio, uma réplica interiorizada da ação a vir. Nesse sentido, uma opinião, tal como uma atitude, anteriormente a Teoria das Representações Sociais, seria considerada unicamente do lado da resposta e enquanto preparação da ação, um comportamento em miniatura. A atitude teria uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer.

Jesuino (2011, p. 34) com o objetivo de analisar o conceito de Representação Social evidencia uma arquitetura conceitual de Moscovici em seus textos originais⁸, entre a primeira edição de 1961 e a segunda, quinze anos depois, em 1976. Nesta trajetória, garante Jesuíno, a reformulação é mais estilística do que substantiva, em que as linhas fundamentais são mantidas, todavia as diferenças acentuadas entre alguns conceitos essenciais, aludem a possíveis evoluções das ideias moscovicianas. Dentre outros, a análise dimensional das Representações Sociais. Nas edições da obra moscovicianas, o conceito de Representação Social apresenta três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude. Esta caracterização, na acepção de Jesuíno, permite a distinção entre atitude e Representação Social. A atitude é considerada por Moscovici, como um dos componentes da Representação Social, e, por vezes mesmo, a ela se reduz. Como reflexo interno de uma realidade externa, a imagem era concebida, como reprodução passiva de um dado imediato. Supostamente compreendida como espécies de sensações mentais, resultante de impressões que os objetos e as pessoas deixam no cérebro, as imagens teriam a capacidade de manter os traços do passado, reforçariam o sentimento de continuidade do meio ambiente e das experiências individuais e coletivas. Determinadas pelos fins, cuja função principal seria

⁸ Os textos originais analisados por Jesuíno (2011), se referem às duas edições da obra *Psychanalyse, son image et son public*. A primeira edição foi publicada em 1961 e profundamente reformulada, dando lugar à segunda edição de 1976. Esta tornou-se a edição de referência para a comunidade dos pesquisadores que se movimentam ou dos que dela se diferenciam no contexto da Teoria das Representações Sociais.

a seleção do que vem do interior, mas, sobretudo, do exterior, elas desempenhariam o papel de uma tela seletiva, a receber novas mensagens pelo controle da percepção e interpretação com as mensagens anteriormente computadas.

Dentro do mesmo propósito acima descrito, Jesuíno (2011, p. 36), trata sobre a terceira dimensão do conceito de Representação Social, a do campo de representação. Este nos remete para a ideia de imagem defendida por Moscovici. À imagem, é introduzida uma dimensão dinâmica, unificadora de tensões internas, e designadamente, às que emergem entre percepções e conceitos. Utilizada como metonímia de um modelo que comporta as duas outras dimensões, a saber: a atitude e a informação, através das quais se podem diferenciar os sujeitos individual ou coletivo que as produzem, a imagem de um objeto a ser representado, configura-se num campo de representação, o que só pode ser verificado, quando as três dimensões se acharem suficientemente, traduzindo-se no esquema figural, ou Campo Configurativo.⁹ Para Jesuíno é o prolongamento desta discussão que enfatizará na edição de 1961, a ideia de que o processo de representação é criativo e em hipótese alguma, se refere à cópia ou duplicação da realidade.

As Representações Sociais são conceituadas, portanto, sob duas premissas: a inexistência de um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou grupo, e a segunda consiste no princípio de que sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. Como explica Moscovici,

O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem concebê-lo. (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Esta premissa é de suma importância para a compreensão do conceito de Representação Social, porque a partir do momento em que é atribuído também a objetos e eventos o poder criador da atividade representativa, credita-se à existência da relação entre as imagens e à capacidade de combiná-las, potencializando novas e surpreendentes combinações. Em conteste a concepção de que essas imagens seriam apenas cópias fiéis do real, furtando ao gênero humano tal capacidade, a premissa alude ao

⁹ De acordo com tal explicação, a partir de então adotaremos o termo: campo configurativo, ao invés do termo, “Imagem”, por compreendermos que designa melhor a ideia de Moscovici.

redimensionamento da relação entre sujeito individual ou coletivo e objeto, na medida em que advogam sua inter-relação, ambos constituindo-se ao mesmo tempo. Isto ocorre devido à organização que o sujeito individual ou coletivo se dê ou aceite do real, situando-se, posicionando-se, no universo social e material. Desta forma, segundo Moscovici, ao exprimir uma opinião sobre um objeto, o sujeito individual ou coletivo já representou algo sobre este objeto. Aqui, “o estímulo e a resposta se formam em conjunto. [...] a resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, está na sua origem”. (MOSCOVICI, 1978, p.48). Tal significação exprime o caráter preditivo de ação que a RS mobilizam, na medida em que guiam o comportamento, mas, sobretudo, quando remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deva ter lugar, integrando-o numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto. Ela incute sentido, noções, teorias e fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. É neste campo psicossocial, no fluxo de relações entre grupos e pessoas, de compreensão da realidade, que as imagens e opiniões são comumente apresentadas, estudadas e pensadas quando traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. Exatamente por considerar o fluxo de relações entre grupos e pessoas, que os conceitos até então descritos, opinião, atitude e imagem ganham outra conotação. Fazem parte do campo representacional e não como fatias retiradas da substância simbólica produzida nos espaços psicossociais. Isto posto, Moscovici afirma,

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado exterior. Em suma, vemos aí, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio. Não os consideramos como “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas como “teorias” “ciências coletivas” *sui generis*, destinadas à interpretação e elaboração do real.
(MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Estes aspectos subjacentes ao conceito de Representação Social contrastam com a teoria de cognição social. Esta justapõe o subjetivo definido como experiência interna frente ao objetivo do mundo externo. Segundo Wagner (2011, p. 68), o por o subjetivo ao fisicamente objetivo provém do marco individualista, por considerar o indivíduo

como unidade de cognição, separando a pessoa de seu ambiente interpessoal mais amplo, isto é, a sociedade e a cultura, as quais, nesta teoria, aparecem como entes supérfluos, empecilhos à teoria psicológica. A presença desses fenômenos psicossociais, de Representação Social, pode ser observada nos discursos, pois são trazidos pelas palavras, veiculadas em mensagens e imagens midiáticas. São também cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais. Em sua riqueza como fenômeno, abarca diversos elementos, tais como: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade, pois são reconhecidas, na concepção de Jodelet,

[...] enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

1.3 Mecanismos Constitutivos Dinamizadores das Representações Sociais: Objetivação e Ancoragem

As representações sociais são construídas e elaboradas a partir de dois mecanismos denominados por Moscovici (2005) de ancoragem e objetivação. A ancoragem é designada pelo processo de inserção do objeto ou das novas informações, das novidades que irrompem na realidade social, aos conceitos e imagens já formados anteriormente, na tentativa de torná-los familiares. Quando os sujeitos ancoram algo estranho e perturbador, sempre o fazem arraigando-o a um sistema particular de categorias preexistentes, comparando-o com um paradigma de uma categoria que pensam ser apropriada. Nesse momento, o objeto ou ideia adquire características dessa categoria, reajustando-se para que nela se enquadre. “Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas não classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2005, p. 61). Só assim, mediante o processo de classificação e nomeação do objeto até então inclassificável e inominável, é que os sujeitos podem imaginá-lo e representá-lo. A classificação é efetuada mediante comparações de ideias e conceitos a um protótipo geralmente

reconhecido como representante de uma classe, onde as primeiras (ideias e conceitos) são definidas por meio da aproximação e da coincidência com o último (protótipos). Quando explica o processo de classificação na ancoragem, afirma:

se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo [...] isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. O protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já feitas e geralmente condiz a decisões super-apressadas. (MOSCOVICI, 2005, p. 64)

Conforme Santos e Almeida (2005), juntamente com Nóbrega (2001), o mecanismo de ancoragem organiza-se sob três condições estruturantes. A primeira consiste em atribuir sentido exatamente pelo processo de enraizamento de uma representação. A segunda se refere a inscrever-se numa rede de significados que, quando articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos e valores preexistentes, servem como referência para os mecanismos de classificação e nomeação do novo objeto. A implicação da condição estruturante da ancoragem, o enraizamento no sistema de pensamento preexistente, permite que os elementos inovadores sejam articulados com aqueles já rotineiros ou mesmo arcaicos, promovendo o caráter criador do que é novo, pois ao entrar em contato com as modalidades de pensamento mais antigas, acabam por operar sobre elas novas interpretações da realidade. A terceira subjaz à instrumentalidade do saber pela possibilidade de atribuir um valor funcional à estrutura imageante da representação construída, pois não deixa de ser uma teoria de referência para tradução e compreensão do mundo social.

O segundo mecanismo de construção da representação social é a objetivação. Para Moscovici (2005, p. 71), é um processo muito mais atuante que a ancoragem. Entendida como o processo de materialização das abstrações, da corporificação dos pensamentos, a objetivação torna físico e visível o impalpável, pela transformação em objeto do que é representado. Nas palavras de Nóbrega (2001), objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, de um objeto ou de um ser impreciso.

Há, no entanto, algumas dificuldades nesse processo que precisam ser vencidas. Em nossa sociedade há um estoque de palavras que são utilizadas para dar sentido a objetos específicos em circulação. As palavras, quando usadas, estarão sempre ligadas a

algo, a equivalentes não verbais para elas, criando uma coleção de imagens. A dificuldade mencionada se refere à impossibilidade de que todas as palavras que constituem esse estoque possam ser ligadas a imagens, seja porque não existam imagens suficientes facilmente acessíveis, ou porque as imagens que são lembradas sejam tabus. Nesse caso, Moscovici (2005) lembra que a própria sociedade seleciona quais serão os conceitos aos quais ela concederá poderes figurativos, de acordo com suas crenças e com o estoque preexistente de imagens. Nesse processo, algumas mudanças podem acontecer, como é o caso de alterações nos referenciais familiares que, durante a sua transmissão, passam a responder gradualmente ao que foi recentemente aceito. Contudo,

uma vez que a sociedade tenha aceito tal paradigma, ou Campo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais freqüentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir. (Ibid, 2005, p. 73).

Conclui-se que o paradigma figurativo, quando desvinculado de seu ambiente original em razão do seu uso contínuo, torna-se independente - de modo semelhante ao de uma imagem ligada à palavra ou à ideia que, “deixada solta em uma sociedade” (MOSCOVICI, 2005, p. 73), acaba sendo aceita como uma realidade consensual clara. Em decorrência disso, Nóbrega (2001), quando assinala sobre a relação do sujeito com o objeto representado, afirma que a objetivação cria uma realidade autônoma dos valores, pois, separado do sujeito, o objeto torna-se afastado do desejo daquele, adquirindo, portanto, um caráter de exterioridade ao sujeito. O objeto percebido e o conceito tornam-se intercambiáveis, as palavras acopladas às coisas, o abstrato torna-se concreto e o conceito é transformado em uma imagem ou em Campo Configurativo. Quando isso ocorre, as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre as palavras, mas passam a existir como objetos.

Tais considerações são pertinentes a uma marca na Teoria das Representações Sociais, o de tornar o não familiar, o insólito, o desusado, em familiar, em habitual, em frequente, em usual. O tornar familiar nada mais é do que atribuir sentido, uma significação, quando justamente não é óbvio, “e, sobretudo, quando dificilmente se encaixa no conhecimento corrente”. (JESUÍNO, 2011, p. 40). O sentimento de não-

familiaridade ocorre quando “as fronteiras e convenções desaparecem; quando as distinções entre o abstrato e o concreto se tornam confusas; ou quando um objeto, que sempre pensou ser abstrato, emerge com toda a sua concretude” (MOSCOVICI, 2005, p. 55). Sensação de incompletude e aleatoriedade decorrentes da presença real de algo ausente caracteriza esse estado. O insólito atrai e intriga as pessoas e comunidades. Porém, ao mesmo tempo em que as alarma, obriga a explicitarem seus pressupostos implícitos que são básicos ao consenso, na tentativa de inteligibilidade do novo. A transferência desse algo perturbador e ameaçador, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo, é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligadas e, ao serem recolocados em um contexto onde o incomum se torna comum, o desconhecido poderá ser incluído em uma categoria conhecida. É no conflito entre o não-familiar e o familiar que,

As imagens, as ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não-familiar. [...] É através das representações que superamos o problema e o integramos em nosso mundo real e físico, que é enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustes, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto, quase normal. (MOSCOVICI, 2005, p. 58).

Isto posto, a busca pela familiaridade de algo insólito reflete, sobretudo, a atividade psicológica no conceito de RS. Todavia, a especificação do estatuto do sujeito da representação, se individual ou coletivo, determinará o direcionamento moscoviciano na construção da Teoria das Representações Sociais. Vale salientar que a representação é social na acepção moscoviciano, não só por serem socialmente compartilhadas, mas pela ênfase à comunicação intersubjetiva enquanto processo gerador das representações. Não é tanto o maior ou menor número de sujeitos ou grupos a compartilharem, mas a função que desempenham nos processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Cinquenta e dois anos da Teoria das Representações Sociais se passaram, evidenciando a formação de um campo de pesquisa em torno do conceito de Representação Social. Jodelet (2001, p. 23) destacou como particularidade desse campo, sua vitalidade, transversalidade e complexidade, consubstanciadas pela abertura a novos desenvolvimentos e a novas articulações interdisciplinares, dentre as quais escolhemos a

de Wagner (1998; 2003; 2011), principalmente suas contribuições referentes à Sócio-Gênese das Representações Sociais, sobre a qual trata o capítulo seguinte.

2 DO PERCURSO TEÓRICO AO METODOLÓGICO: AS TRÊS LÓGICAS CONSENSUAIS

2.1 A Sócio-Gênese das Representações Sociais Segundo Wagner e Colaboradores

Wagner (1998), no texto “Sócio-Gênese e características das Representações Sociais” apresentou tal asserção, ao destacar o impressionante número de pesquisas desenvolvidas sob as múltiplas facetas do próprio conceito de Representações Sociais. Segundo ele, as Representações Sociais por um lado foram concebidas como processo social de comunicação e discurso, e por outro, foram vistas como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas. A dualidade do conceito deu margem a várias interpretações e práticas, nem sempre compatíveis umas com as outras.

Isto posto, Wagner define Representação Social como:

Um conteúdo mental estruturado – isto –é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (WAGNER, 1998, p. 3)

Empregar tal conceito resguardando as condições de potencialização-atualização ou Sócio-gênese das RS em contextos específicos é o desafio de Wagner. Carvalho (2003, p. 164) em suas reflexões sobre a pesquisa em Representações Sociais chama atenção da comunidade científica às contribuições de Wagner (1998) quanto ao seu processo sócio-genético e suas consequências para compreensão e a definição de Representação Social.

Wagner e colaboradores (2011) vêm analisando e discutindo a relação entre pensamento e discurso de pessoas em suas cotidianidades, como protagonistas competentes na construção do senso comum. A interdependência entre processos psicológicos coletivos e individuais são profundamente explicados a partir dos fenômenos coletivos tais como o diálogo, o discurso e os significados compartilhados. Por isso, as Representações Sociais de objetos sociais são analisadas como fenômenos que não podem ser apreciados, nem pensados, como existentes nas mentes individuais. O que atribui o *status* de “social” ao objeto, não é sua materialidade ou seu simbolismo,

mas, sobretudo, a co-contrução em práticas cotidianas de um coletivo que lhe dá identidade social.

Ao transcorrer suas análises sobre a compreensão de Representação Social num nível metateórico, Wagner (2011, p. 26) introduz sua definição de conhecimento cotidiano. A partir desta, é que suas explicações psicossociais são evidenciadas. Segundo ele, o conhecimento cotidiano consiste na esfera natural, espontânea, em que a experiência e o pensamento se referem aos eventos da vida cotidiana e formam a base cognitiva e afetiva das rotinas cotidianas. Como vemos em suas palavras,

os eventos especiais, as celebrações, os rituais e as formas conectadas de atuar e pensar também formam, igualmente, parte do conceito de vida cotidiana como seriam, por exemplo, as rotinas de tarefas domésticas e as jornadas diárias de trabalho. [...] o conhecimento leigo inclui aqueles elementos do acervo de conhecimentos sociais, os quais são transmitidos normalmente a todos em forma de rotina. (WAGNER, 2011, p. 27).

Dito de outra forma, mas mantendo o mesmo espírito, Moscovici e Hewstone (1985) definiram o senso comum como

um corpo de conhecimentos baseados nas tradições compartilhadas e enriquecido por milhares de observações, de experiências sancionadas pela prática. O dito corpo das coisas recebe nomes, os indivíduos são classificados em categorias, se fazem conjecturas de forma espontânea durante as ações e comunicações cotidianas (MOSCOVICI; HEWSTONE, 1985, p. 683).

É neste corpo que o conhecimento cotidiano traduz-se no senso comum, definindo-se geralmente como o oposto de um conhecimento especializado, completo, ordenado e consciente. Quando o termo senso comum é utilizado, percebe-se sua derivação direta com a experiência imediata, imposta à pessoa comum em seus atos. Ele se refere ao mundo tal como é e não como aparenta ser.

O que Wagner e colaboradores (2011) pretendem é uma análise científica do sistema do senso comum, mediante a introdução dos juízos e avaliações sobre a realidade, ou seja, a interpretação que as pessoas comuns fazem sobre a realidade cotidiana, como a representam. A intenção é a de investigar a estrutura, o conteúdo, as pré-condições cognitivas e as razões do conhecimento cotidiano pelos caminhos epistemológicos da Teoria das Representações Sociais.

Os estudos sobre o cotidiano na psicologia Social seguiam um direcionamento oposto. Com o objetivo de compreender a mente cotidiana em termos do pensamento formal dos especialistas e da lógica, as orientações metodológicas e construção teórica, projetavam as regras normativas da reflexão científica para o pensamento cotidiano, subvalorizando um modelo à custa de outro. Nas palavras do autor, “a forma como tratam o conhecimento cotidiano está estreitamente relacionada com a distinção que se faz entre os processos psicológicos e seus significados sociais e culturais”. (WAGNER, 2011, p.29).

O percurso construído por Wagner e colaboradores (2011) foi o de buscar diferentes critérios, primeiramente avaliando as tarefas práticas e as necessidades que se utilizam do aparato cognitivo, para então estabelecer os critérios em termos de funcionalidade ótima cotidiana. Entenderam que, no contexto cotidiano, os processos cognitivos devem ser adequados a fim de satisfazer os interesses práticos que são o centro da atenção em qualquer momento. Por isso, as formas da lógica pragmática e a heurística sobre a qual se sustentam a supervivência social foram demonstradas.

O pensar e o decidir implicativos na vida cotidiana, presentes tanto na supervivência social, quanto no trabalho de alcançar recursos necessários, com vistas a assegurar uma vida decente em termos físicos e simbólicos, conduziu Wagner e colaboradores (2011) a entenderem a Representação Social num nível metateórico a partir de três preliminares¹⁰: os sistemas de conhecimento individual implicativos na construção de Representação Social, caracterizados como metáforas, as imagens e estruturas cognitivas; a Representação Social identificada no processo de origem, troca e elaboração da descrição icônica nos discursos sociais; e a Representação Social como conceito que permite níveis interdependentes de análises individual e social.

Tratar os sistemas de conhecimento individual na construção de Representação Social é segundo Wagner (2011, p. 69), destacar aspectos característicos da Representação Social como sendo uma imagem,

- a) estruturada, b) cognitiva, afetiva, avaliativa e operativa, c) metafórica ou icônica d) dos fenômenos socialmente relevantes. Estes

¹⁰ Wagner (2011) é consciente do risco ao discorrer sobre estas preliminares, pela possibilidade de causar certa incompreensão de quem as lê, dando a impressão da separação artificial entre os elementos individuais e coletivos das representações. Subsidiados pelos exemplos das pesquisas desenvolvidas registradas ao longo da obra, o autor afirma que poderão corrigir tais possíveis impressões. Lembramos que o autor as separou por motivos didático-explicativos. Ambas estão amalgamadas na definição de Representação Social.

podem ser eventos, estímulos ou atos, e) dos quais os indivíduos são potencialmente conscientes e que são f) compartilhados por outros membros do grupo social. Esta partilha entre os indivíduos, g) é um elemento fundamental da identidade social dos mesmos. (WAGNER, 2011, p. 69).

Uma imagem estruturada alude ao sentido de que a Representação Social forma um campo de descrição estruturada multidimensional no qual um conjunto de afirmações, vinculadas umas às outras, produzem um constructo parecido com uma teoria. As atitudes e opiniões singulares contrastam com essa ideia, pois possuem uma natureza unidimensional.

Os objetos sociais na maioria dos casos são representados em forma icônica, em imagens ou metáforas, embora sejam linguisticamente acessíveis. Sobretudo, o caráter particular das formas metafóricas e icônicas dessas representações, as liga a experiências afetivas, avaliativas e a ações verbais e corporais dos indivíduos, por relacionarem aos fenômenos diretamente implicativos às suas vidas cotidianas, afetando seu bem-estar de diversas maneiras. Como tal, uma Representação Social não é uma descrição no sentido de ser uma proposição falsa ou verdadeira, mas entendida como uma elaboração de ideias ou ação com uma verdade fiduciária¹¹. Devido a seu caráter simbólico, as Representações Sociais mediam entre o indivíduo e o mundo social, e dotam os objetos e fatos de um significado social único, convertendo fatos comuns em objetos sociais que povoam o espaço de vida dos grupos.

Atentar para os sistemas de conhecimento individual na construção de Representação Social é concebê-las como imagens construídas de objetos sociais relevantes para os indivíduos. Isto é, cada objeto só pode converter-se em socialmente relevante se paralelamente obtêm um significado imaginado. A Teoria das Representações Sociais define os fenômenos e os objetos socialmente relevantes, não em função das características inerentes aos objetos, como a perspectiva da teoria da cognição social, mas segundo a relação que existe entre as pessoas, os objetos e os eventos representados por estas. “O que faz das coisas um objeto social é seu significado na e para a vida das pessoas”. (WAGNER, 2011, p. 71).

Segundo Wagner (2011), os indivíduos são totalmente conscientes da ideia social sobre os objetos sociais relevantes, pelo fato da origem das Representações

¹¹ A verdade fiduciária é mencionada por Moscovici (1978) como a que é gerada pela confiança que se coloca nas informações e julgamentos quando compartilhados entre pessoas.

Sociais provirem do discurso social. Se caso fossem inconscientes, os conteúdos não poderiam ser o objeto do discurso coletivo. As ideias devem ser consideradas Representações Sociais se forem predominantemente, mas não completamente, compartilhadas pelos membros de um grupo culturalmente distinto dentro da sociedade. Devido a estas ideias compartilhadas conterem, tanto elementos de juízos como de direção-ação, orientarão as ações do grupo, a forma como seus membros atuam entre si e com membros de grupos externos. Sendo assim, as RS desempenham um papel importante no comportamento, na seguridade e identidade de pertença intergruppal.

A segunda preliminar posta por Wagner (2011, p. 73) no entendimento da Representação Social num nível metateórico, atribui ao discurso dos grupos sociais a identificação do seu processo de origem, trocas e elaborações das descrições icônicas. O discurso social abordado pelo autor, não constitui somente um processo interno, em grupos pequenos, como uma conversação ou discurso entre pessoas. Os meios de comunicação de massa possuem um papel decisivo nesse processo. O discurso também não é só verbal, mas qualquer conversação ou escrito efetuados numa situação social, ademais, quando assume qualquer ação corporal que, devido a seus poderes semióticos transmite significado a outros atores sociais. Com isto,

através da função comunicativa e pelas consequências de qualquer discurso, as pessoas compartilham uma etapa social construindo uma realidade particular que é verdadeira para aqueles atores situados no tempo e lugares determinados. (WAGNER, 2011, p. 73).

Uma terceira forma de entender as Representações Sociais em nível metateórico é vê-las como um conceito que permite os níveis de análises individual e social se inter-relacionarem. Isto significa considerar as Representações Sociais como conteúdos simultâneos de conhecimento individual e modelos de discurso social. Wagner (2011, p. 74) expõe a dificuldade, mas, sobretudo, a necessidade de olhar simultaneamente ambos os lados, não só na vida cotidiana, mas também na Teoria das Representações Sociais.

Carvalho (2012) ao observar a discussão wagneriana sobre esta dimensão da sócio-gênese, ou seja, como Metateoria, compreende-a sob outros aspectos. A autora nomeia a dimensão da sócio-gênese wagneriana como Metateoria, na medida em que esta transcende a Teoria das Representações Sociais, prestando-se como ferramenta de pesquisa, à análise macro da trajetória de um objeto social, seus pontos de inflexão, sua evolução e transformação social. Isto é possível pela articulação das dimensões

processual e estrutural da Representação Social em estudo. Capturar os consensos produzidos pelos grupos sobre o objeto simbólico a ser representado pode ser uma das tentativas de conhecer as interdependências das dimensões individual e social.

2.2 Discussão Sobre o Termo Consenso

Sobre o termo consenso, temática altamente complexa devido a exigência imposta pela vida social, Carvalho e Braz (2012, p. 277) destacam a imprescindibilidade do esclarecimento deste termo às contribuições da sócio-gênese das Representações Sociais à abordagem processual de pesquisa, primordial para o prosseguimento deste trabalho.

Na ótica durkheimiana, o que leva os indivíduos a se relacionarem entre si e com as coisas, a se associarem estavelmente e de maneira harmoniosa, é o contrato social. Entendido como regras de associação e de ação, são criadas pela sociedade mediante a educação. Para Durkheim, o que garante um contrato entre os indivíduos, integrando-os para manter a coesão social, são as coações físicas ou morais, o Estado, ou a tradição, que os obrigam a honrá-lo. Em outras palavras, o contrato tem o poder de ligar e este é atribuído pela sociedade.

Moscovici a partir dos postulados durkheimianos afirma que, o que move os indivíduos a superarem as tendências antissociais, levando-os a se reunirem é um tipo de coesão, embora não seja através da força ou pressão das necessidades econômicas ou orgânicas compartilhadas por seus membros, é uma coação da ordem de uma solidariedade. Esta os faz comungar e os obriga do interior, a agir em conjunto e a se conformar com as regras (MOSCOVICI, 1990, p. 80).

Ele dialoga com Durkheim a respeito, e transcende seu conceito, trazendo-o para a sociedade moderna. A solidariedade na perspectiva de Durkheim condiz a uma necessidade de ordem, de harmonia ou de acordo que existe em cada um de nós. Uma necessidade de natureza moral, entendida por Durkheim para quem, segundo Moscovici, é uma verdadeira regra ou um laço social e não pode ter outra razão de ser e de durar. Por isso, para Durkheim, a vida social nada mais é do que o meio moral, o conjunto dos diferentes meios que cercam o indivíduo. Morais, no sentido de serem constituídos por ideias.

Se a solidariedade tem um laço de consciência e de uma força moral é que poderá ser reconhecida na manifestação de um consenso. Nas palavras de Moscovici a solidariedade,

nos dá a ideia da convergência biológica e social entre várias pessoas e do fenômeno psíquico pelo qual cada uma “dá sua autorização”. Podemos também ver nela a uniformidade e a unanimidade de crença entre os membros de um grupo, de um partido, de uma Igreja, que se controlam para pensar e agir da mesma maneira. [...]. O consenso expressa a solidariedade em toda a sua profundidade, como, aliás, a linguagem. Quando dizemos “nós nos entendemos, nós falamos a mesma língua”, é preciso tomar a expressão ao pé da letra. Pois, a palavra é o veículo por excelência da solidariedade que supõe sempre uma deliberação e uma comunicação para poder tomar forma. (MOSCOVICI, 1990, p.81).

A solidariedade social é assegurada por dois fatores: pela consciência coletiva, e pela divisão social do trabalho. A primeira compreende os sentimentos, crenças compartilhadas por uma comunidade. Por serem transmitidos de uma geração à outra, gravados na memória, na língua e nas obras de arte, são reconhecidos nas tradições, nos provérbios, nas prescrições e nos interditos. Juntos, formam um sistema autônomo que é o sistema de uma consciência distinta das consciências individuais e que se pode qualificar de coletiva. É o tipo psíquico da sociedade para Durkheim. Para Moscovici, a consciência coletiva deverá ser capaz de assegurar uma espécie de harmonia preestabelecida, e de prévia coesão entre os indivíduos que se reúnem. O que a torna possível, **assim se supõe**, é uma disciplina moral inculcada pelo *habitus* (MOSCOVICI, 1990, p. 82).

O segundo fator a assegurar a solidariedade é a divisão do trabalho, pelo efeito moral que a produz. Aparentemente poderia se pensar o contrário sobre “divisão” do trabalho, mas a separação das funções que nos primórdios se deu pelo aspecto sexual, depois pelo critério de idade, do ofício, e assim por diante, aumentou cada vez mais as possibilidades de ação e relação na sociedade. Essa separação das funções provocou, segundo Moscovici, a imposição ao indivíduo da aquisição de qualidades diferentes e paralelas, tornando-os dependentes uns dos outros não só para viver, mas produzir e pensar.

Neste sentido a divisão do trabalho representa uma força coletiva que aumenta o número dos indivíduos e sua repartição entre os diferentes ofícios e as diversas funções;

embora os separe, diferenciando-os em suas qualidades e interesses, os mantém juntos, pois os obriga a cooperar. Portanto, “o consenso é assegurado de um lado, pela identidade da consciência coletiva, e de outro, pela dependência que a divisão social do trabalho entre os membros do grupo cria” (MOSCOVICI, 1990, p. 82).

Com outras palavras, a consciência coletiva e a divisão do trabalho são instâncias que derrubam barreiras entre os indivíduos, unindo-os em espírito e sentimentos, fazendo-os fundirem-se em torno de metas comuns. Porém, segundo Moscovici, esses dois fatores de solidariedade sofrem mudanças no curso da evolução histórica. Segundo o autor, eles dizem respeito a um tipo de solidariedade denominada pelo próprio Durkheim de solidariedade mecânica, compatível com a sociedade confessional. “À medida que nos aproximamos da época moderna, a divisão social do trabalho acentua seu domínio e irriga todos os canais da vida em sociedade”. (MOSCOVICI, 1990, p, 83).

Com o impulso industrial e a diversificação das crenças, os deveres comuns são investidos de outras interpretações segundo as novas circunstâncias. A concepção de indivíduo se altera de átomo, tomado na matéria coletiva das sociedades primitivas, adquire independência à medida que essa diminuí. De sociedade confessional a solidariedade mecânica, a divisão do trabalho promove um novo tipo de solidariedade, a solidariedade orgânica, típica da sociedade profissional - termos durkheimianos, diga-se de passagem.

Nessa sociedade cada indivíduo exerce um ofício preciso, emprega suas faculdades segundo as regras em vigor num setor extremamente especializado. São exatamente as regras que definirão a competência em um domínio e permitirão se coordenar com toda a confiança com aqueles que exercem ofícios diferentes.

A contribuição de Moscovici (1990) na presente discussão não está nas semelhanças-diferenças entre as solidariedades e suas típicas sociedades, mas, primordialmente, em como ele apresenta a coesão das finalidades e a harmonia dos valores que, produzidos no exercício profissional (sociedade profissional e solidariedade orgânica), permitirão aos indivíduos a viverem como grupo. O que importa neste momento é, [...] descobrir a fonte do consenso que une os indivíduos na sociedade, os torna solidários entre si, e solidários às suas sociedades (1990, p. 87).

O termo consenso compreendido como acordo de opinião é contestado na Teoria das Representações Sociais. Incompreendido como harmonia de atitudes, opiniões e

valores de um grupo social, há espaço nesta teoria, para um debate mais refinado sobre tal questão. Moscovici propõe a ideia de um campo representacional simultaneamente caracterizado pela inconsistência consensual e ambivalente. Em suas palavras, consenso não é identificado como acordo, uniformidade e homogeneidade, por isso,

Parece uma aberração a considerar as representações como homogênea e compartilhada como tal por toda uma sociedade. O que quis enfatizar, dando-se a palavra “coletivo” foi este questionamento. Consenso, pluralidade de representações e sua diversidade dentro de um grupo. (Moscovici, 1988, p 219).

Este fato levou Moscovici a abandonar o conceito durkheimiano de representações coletivas, conceito estático e apropriado apenas para uma época anterior e um tipo de sociedade específica, e assumir a centralidade da diversidade da Representação Social, suas tensões e conflitos na vida moderna.

Rose et. al. (1995) introdutoriamente tratam da noção de consenso na Teoria das Representações Sociais, antes de questioná-la. Segundo esses autores, o consenso em Moscovici tem a ver em como processos sociais se baseiam em pressupostos de fundo compartilhado e como isto se relaciona com a estrutura da Representação Social.

Considerar processos sociais baseando-os em pressupostos de fundo compartilhado é conceber Representações Sociais como entidades sociais e culturais, ao invés de meros produtos simbólicos de indivíduos isolados. Elas são um “meio ambiente” (MOSCOVICI, 2005, p. 29), existem tanto na cultura, quanto na mente das pessoas. Elas inexistiriam se não fossem percebidas coletivamente. Estão enraizadas na vida social, expressam e estruturam tanto a identidade e as condições sociais dos atores envolvidos que as reproduzem e as alteram. Pelo fato de serem produzidas nas práticas comunicativas do cotidiano, e estas incorporadas por um estoque de conhecimentos sociais historicamente construídos, as Representações Sociais não são produzidas em um plano homogêneo. Há uma tensão entre um fundo partilhado historicamente, e o cotidiano diverso de interação entre indivíduos que constroem, reconstroem, inventam. É desta forma que as Representações Sociais ao mesmo tempo, pressupõem e não pressupõem um universo puramente consensual, mas sim, um grau de consensualidade. Nas palavras de Rose et. al. (1995) significa que,

Há sempre um nível de realidade consensual em uma sociedade, que permite a cognição e reconhecimento, por uma linguagem a ser falada

e para o debate e argumentação para acontecer. Tal nível de consenso não se relaciona a um acordo geral, ou mesma opinião na conversa cotidiana. Relaciona-se com o fato de que, mesmo em desacordo, sujeitos sociais ainda sabem o que estão falando, o que eles estão se referindo. Este conhecimento tácito fornece uma base comum sobre a qual as pessoas discutem, competem ou argumentam. Este terreno comum não resulta da partilha das mesmas opiniões. Ao contrário, sua existência é permitida pelo "tomadas para concessões" da vida social. Esta tomada está construída principalmente através da linguagem, imagens e práticas ritualísticas. (ROSE ET. AL., 1995, p. 7).

A consensualidade decorrerá, portanto, de uma tensão entre dois níveis, o nível dos conteúdos simbólicos subjacentes aos conhecimentos históricos, recorrendo aqui, ao peso da história, e o nível de interação social imediata que envolve desacordo e argumentação entre os indivíduos.

Estes dois níveis integram-se a outro, o das práticas sociais, tendo em vista as Representações Sociais não serem exclusivamente "entidades mentais" replicados nas cabeças de todos os indivíduos de um grupo. Argumento teoricamente comprovado nos estudos de Jodelet (2005), ao descobrir práticas ritualísticas consensuais, como a separação na lavagem de roupa e os talheres dos loucos, dos usados pelos hóspedes. Contudo, ao nível do discurso manifesto, as pessoas discutiam e discordavam, mas aprovavam os mesmos rituais para expressar o indizível. "Os moradores estavam representando o louco não só por meio do discurso, mas também através de práticas ritualísticas que estavam além da dissidência dentro da comunidade". (ROSA ET. AL. , 1995, p. 8).

Nos pressupostos de fundo compartilhado, há um nível de consenso que torna a interação possível. Porém, não são por eles que se constituem um sistema coerente e unificado. Daí, a relevância de lançar mão da estrutura da Representação Social. Desde que a história e interação social cotidiana estão repletas de tensões, como dissemos anteriormente, as Representações Sociais geradas neste contexto, não podem ser monolíticas. Representação, comunicação e ação são fragmentadas e contraditórias. Assim, as Representações Sociais incluem em sua própria estrutura os recursos para o pensamento dilemático. Por isso, a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) sugere a interdependência entre os aspectos processuais e estruturais na potencialização-atualização da Representação Social. Embora, a estrutura de uma Representação Social permita a presença simultânea de conceitos divergentes, ideias inconsistentes e

significados paradoxais, Moscovici afirma que a estrutura de uma Representação Social assume

uma configuração onde os conceitos e as imagens podem coexistir sem qualquer tentativa de uniformidade, onde a incerteza, bem como mal-entendidos são toleradas, de modo que a discussão possa ir a pensamentos circulares." (Moscovici, 1988: p.233)

Contra noções de representações monolíticas e homogêneas, Moscovici propõe a ideia de um campo representacional, suscetíveis a contradição, a fragmentação, negociação e debate. Em um campo representacional, há tensão, incoerência e ambivalência. No entanto, a postura relativista ao analisar o campo representacional deve ser evitada. Permeando todos esses elementos díspares não é uma realidade consensual, que constitui a base comum de significados historicamente compartilhados dentro do qual as pessoas discutem e negociam, mas uma coerência esquemática de suas ideias que podem ser apreendidas quando analisados sob outros referentes. Um deles destacado por Rosa et. al. (1995), e confirmados nos estudos de Domingos Sobrinho (1998; 2003), são as relações de poder tensionadas no campo simbólico heterogêneo, em que muito desigualmente equipados, agentes competem para exercer sua influência. Outros são as releituras feitas por Wagner (2011); Carvalho (2012) quando ampliam a concepção de consenso decorrente de seus estudos e pesquisas.

O termo consenso no processo sócio-genético em Wagner (1998) é articulado ao de grupo reflexivo. Para o autor, grupo reflexivo, é “entendido como um grupo que é definido pelos seus membros, que conhecem sua afiliação e dispõem de critérios para decidir sobre quem são os seus membros” (WAGNER, 1998, p. 11).

A interação entre membros, em seus grupos reflexivos expressam e confirmam coletivamente suas crenças, concepções, valores, ideologias, indicando sempre uma unidade do que pensam e do modo como fazem. “Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo” (WAGNER, 1998, p. 12). Por isso, as representações sociais acabam por conter meta-informações sobre o grupo reflexivo, indicando suas características holomórficas, devido o caráter público requerido pelo pensamento coletivo. Isso se dá pela manifestação dos aspectos

relevantes do grupo reflexivo, como um todo, que estão presentes em um sistema de conhecimento individualmente representado e compartilhado.

No grupo reflexivo um dos critérios apontados por Wagner (1998) para assegurar o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica o seu objeto é o critério funcional. Este tem a ver não com conteúdo numérico, mas a um movimento orgânico de interdependência entre as pessoas e seus grupos, pois nenhuma representação será compartilhada por 100% dos membros de um grupo, mas no consenso de sua funcionalidade naquele grupo. Ou seja, o consenso em Wagner já apontava para a dissidência de ideias entre os membros do grupo. O mais importante seria um consenso que salvaguardasse o grupo.

O consenso funcional em Wagner corresponde aos grupos da sociedade moderna denominados de reflexivos. Reflexividade, pois, ao mesmo tempo em que o membro é nutrido pelo sentimento de pertencimento ao seu grupo, tem uma ideia dos sistemas de conhecimento dos outros grupos.

Neste sentido, consenso é a necessidade de manter o grupo como uma unidade social reflexiva e de uma maneira organizada pela padronização do auto-sistema, dos processos de auto-categorização e das interações de uma maioria qualificada de membros do grupo. [...] o consenso funcional é exigido pela Teoria das Representações Sociais ele precisa ser suficientemente qualificado para assegurar o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica e seu objeto. (WAGNER, 1998, p. 18).

Em sua obra recente: *El discurso de lo cotidiano y El sentido común*, Wagner (2011) reafirma que o conceito de consenso ganha sentido teórico se mantivermos longe das considerações estatísticas e enfatizarmos sua função. Isto se deve ao fato de que, as entidades sociais estão definidas e existe através da convivência organizada de seus membros, pois, como protagonistas sociais, seus membros possuem um grande número de

ideias compartilhadas acerca de como devem organizar a interação entre eles, é de tal forma que, a estrutura do grupo e sua instituição se preserva e se reconstrói socialmente de maneira contínua. Por tanto, o consenso deve ser assumido, até o ponto que a existência da entidade social seja salvaguardada através da interação coordenada. (WAGNER, 2011, p. 174).

Contudo, esclarece que tal compartilhamento não significa fidelidade, invariância de ideias intragrupo. Por isso, Wagner (2011, p. 178) prefere chamar de

universo de representações subjacente ao discurso de um universo compartilhado, e não consensual. Isto porque, o sistema de representações permite seus membros conversar sobre temas e assuntos, expressar opiniões divergentes sobre eles. O consenso e a dissidência são características dos diálogos e das conversações. Para o autor, em cada situação particular, o consensual ou dissidente, são as crenças, as atitudes e as avaliações e os juízos. Estas formas discursivas são derivações e conclusões do sistema racional compartilhado de representações. São o meio a partir do qual os indivíduos trazem seus interesses e idiosincrasias à tona. Cada indivíduo é livre para expressar o que deseja, até o ponto em que não comprometa o discurso compartilhado a ponto de romper com o espaço representacional.

As reflexões até aqui expostas podem ser resumidas da seguinte forma: nas sociedades modernas, os grupos reflexivos exercem permanentemente sobre seus membros a busca pelo consenso, na ótica de Wagner, buscam por um compartilhamento, devido à pressão pela inferência sobre os objetos sociais. Decorrente deste discurso prestigiado a pressão pela inferência ocorre sobre os objetos sociais. Por isso, o consenso permeia a comunicação, conferindo inteligibilidade própria ao grupo de tal maneira que, exercem e influenciam os julgamentos dos indivíduos sobre as coisas.

Em sua obra, Carvalho (2003, p. 167) concorda quanto ao critério do consenso funcional, concebendo-o como inferência de um movimento orgânico de interdependência entre indivíduos e grupos, numa concordância de ideias, opiniões, práticas e atitudes. Contudo, tal concepção referente ao termo consenso sofre alterações significativas decorrentes de seus estudos e reflexões. Anteriormente, o termo designava cumplicidade de sentidos. Haja vista as conclusões em suas pesquisas, Roazzi, Federicci e Carvalho (2002) quando apontaram a questão do consenso nas RS do medo entre adultos. Segundo os autores, é possível verificar empiricamente elementos consensuais numa representação social, como também avaliar o nível de consenso de diferentes grupos. Consenso segundo Carvalho, em suas palavras, corresponde à “dinâmica que daí resulta, é a sincronia, a cumplicidade capaz de atribuir os mesmos sentidos aos objetos, ao mundo – o consenso” (CARVALHO, 2003, p. 176).

Carvalho (2012) avança em seus estudos aproximando-se dos postulados de Wagner (2011), pois, a ideia de consenso subjacente é a de não uniformidade. Consenso não é sinônimo de acordo nas Representações Sociais, mas de dissenso, de tensão, disputas, traduzindo numa sinergia de conceitos, em lógicas consensuais, na busca por

certo grau de inteligibilidade e consensualidade, seu caráter é de funcionalidade. Como processos de fundo compartilhado, e por isso, inter-relacionado a estrutura da Representação Social, a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) lança mão do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), Roazzi (1995), mais adiante apresentado, na tentativa de evidenciar três tipos de consenso. Necessário é, primeiramente, compreendermos a função e posição da Representação Social na proposta teórico-metodológica proposta por Carvalho (2012).

2.3 A Função e Posição das Representações Sociais em Estruturas Explicativas e nos Níveis de Avaliação em Psicologia Social

Situar a função e posição da Representação Social no modelo de explicação modal, assim como seu envolvimento nos níveis de avaliação individual e social de pesquisas em Psicologia Social, e na proposição explicativa macro-redutiva (WAGNER, 2008, p. 150), é de suma importância para sustentação epistemológica da proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012). Esta afere-se a relação causal explicativa entre a Representação Social e o fenômeno em estudo, considerando seu papel enquanto variável dependente. Ou seja, as diferentes condições sociais existentes em diferentes grupos e sociedades, trazem como consequência diferentes Representações Sociais, que são por sua vez, o resultado de necessidades de grupos ou sociedades ao lidar com novos fenômenos e novos problemas. “A questão é, então, de que forma as condições sócio-genéticas das Representações Sociais penetram a teoria. E é este o aspecto subjacente da teoria que necessitamos analisar, se quisermos falar sobre modalidades explicativas na pesquisa em RS”. (WAGNER, 2008, p. 151).

O tipo de explicação modal é compatível na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) por não requerer a validade generalizante de leis abrangentes, como no modelo dedutivo-nomológico¹², mas por estabelecer uma relação sintética do tipo sentença, entre uma condição ou evento explicativo (sócio-gênese) e um evento a ser

¹² Tal modelo é apontado por Wagner (2008) tendo como pressupostos: a) que a conclusão lógica tenha sido extraída corretamente; b) que a explicação contenha pelo menos uma lei geral; c) que esta lei tenha conteúdo empírico, de tal forma que não haja uma implicação lógica (analítica), mas sim uma implicação empírica (sintética); e d) que as proposições de explicação sejam verdadeiras. Ora, por tal modelo não conformar-se ao senso comum, como na implícita racionalidade cotidiana que manifestam, há a implicação de um caráter analítico e não sintético para as teorias psicológicas, o que proíbe a sua interpretação como explicações causais dedutivo-nomológicas. “Isso é ainda mais verdadeiro no caso da Teoria das Representações Sociais” (WAGNER, 2008, p. 153).

explicado (Representação Social). Sua proposição na explicação modal nas palavras de Wagner consiste se:

a) Existe um fenômeno q; b) se existe uma relação de implicação entre o fenômeno q e outro fenômeno p, de tal forma que q, implica em p. Essa proposição explica o fenômeno p pela condição antecedente q, se, e somente se, a implicação não se mantiver para o contrário de q, Não-q. Assim, se qualquer outro evento Não-q não produz um evento p, se q é um evento que antecede p e se a implicação é uma relação sintética, podemos chamar essa proposição uma explicação modal de p por q. (WAGNER, 2008, p. 153).

Na proposta teórico-metodológica a explicação modal, atesta a Representação Social (enquanto fenômeno q) é explicada pela condição sócio-genética que a antecede, (fenômeno p). A Representação Social, variável dependente, é considerada como *explanandum*, evento a ser explicado e as condições sócio-genéticas, variáveis independentes, como *explanans*, causa condição ou evento explicativo. Tal proposição explicativa no que se refere aos fenômenos representacionais requer níveis de avaliação segundo Wagner (2008, p. 154), para discriminar fenômenos em termos dos procedimentos pelos quais eles serão avaliados.

Estão envolvidos na proposta de Carvalho (2012), dois níveis diferentes de avaliação: o individual e o social, devido ao caráter complexo do fenômeno psicossocial a ser apreendido, mediante o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), suas análises multidimensionais, Roazzi (1995), e as lógicas consensuais subjacentes a cada configuração conceitual. A articulação dos níveis social e individual de avaliação se dá pela possibilidade de os sujeitos aderidos a esta etapa da pesquisa, sob as mesmas condições sócio-genéticas propícias, exibirem a representação específica R, embora apreendidas individualmente, acabam por expressar em seus discursos, e sob as análises multidimensionais, o caráter público requerido pelo pensamento coletivo, aparecendo à sinergia consensual na trama simbólica coletiva produzida no espaço representacional acerca do objeto.

A necessidade de considerar as condições sócio-genéticas do evento explicativo, enquanto variável independente e o evento a ser explicado, ou seja, a Representação Social, variável dependente, em análise, aponta para proposições explicativas denominadas de macro-redutivas, ou seja, a existência do processo social explica a causa da Representação Social, explica o sistema de conhecimento individual.

A proposição explicativa macro-redutiva estabelece a relação entre a macrocondição e um microfenômeno, sintetizada pela tese da prioridade taxonômica. Na realidade, isto quer dizer que as explicações micro-redutivas são negadas em termos únicos, e são exigidas na explicação de fenômenos psicossociais, um enfoque macro-redutivo para a descrição e explicação de fenômenos individuais. “O comportamento e o pensamento de sujeitos individuais só faz sentido se vistos no contexto dos limites impostos por suas condições sociais”. (WAGNER, 2008, p. 163). Considerar as proposições como macro-redutivas é assumir implicitamente um pressuposto epistemológico da Teoria das Representações Sociais. Ao priorizar em suas explicações o enfoque macro-redutivo, é compreender que, a pertença de um sujeito a um determinado grupo não o faz com que se comporte socialmente da maneira como o faz, mas a sua representação mental dos fatos sociais. Isto seria, em três etapas, o fato social explica o seu ser mentalmente representado e a representação mental explica o comportamento individual. “Essa tradução macro-redutiva é necessária como pré-requisito para a explicação social do fenômeno mental e comportamental dos indivíduos”. (WAGNER, 2008, p. 164).

Destarte, a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) visa explicar Representações Sociais mediante suas condições sócio-estruturais e sócio-dinâmicas de um grupo. Na acepção de Wagner, isso implica uma visão mais profunda dos processos sócio-genéticos que originam à sua formação. Operacionalizando tal pressuposto, com o uso do Procedimento de Classificações Múltiplas, as dimensões processual e estrutural da Representação Social são evidenciadas.

Conforme dito anteriormente, a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) compõe um espectro explicativo na tentativa de evidenciar a interdependência das dimensões processual e estrutural da Representação Social. Ancorados nos pressupostos teórico-epistemológicos, a dimensão processual considera a Representação Social como processo de construção social, premissa patente aos estudos e pesquisas desenvolvidos por Wagner (1998; 2003; 2011). Tais pressupostos são relidos por Carvalho (2012), com a sócio-gênese proposta por Wagner incorporada a outros significados como metateoria, microteoria e como ferramenta de pesquisa. No que tange à dimensão estrutural, Carvalho englobada nos pressupostos teórico-metodológicos, através do Procedimento de Classificações Múltiplas, (com suas análises estatísticas sofisticadas), a estrutura e o campo configurativo da Representação Social, pela

possibilidade de apreender os mecanismos de Objetivação e Ancoragem na sua constituição, como também, a visualização de três lógicas consensuais mediante a configuração dos mapas perceptuais resultantes do Procedimento de Classificações Múltiplas.

2.4 Os Três Tipos de Consensos Segundo Carvalho

Ao definir um procedimento para medir qualquer processo em ciências sociais, o pesquisador também define em que nível o fenômeno em questão será mapeado. De certa forma, a medição implica em uma determinação ontológica do processo que se está tentando apreender. Quer dizer, a decisão sobre método, em uma investigação empírica, determina que aspecto do fenômeno pode aparecer como real, ou aparece como real. A decisão metodológica é, portanto, e necessariamente, também, uma decisão ontológica porque as coisas se mostram como realidade somente quando interagimos com elas. [...]. É claro, portanto, que estamos assumindo uma posição construtivista em relação a procedimentos metodológicos. (WAGNER, 2008, p. 154).

Critérios¹³ em torno da crise paradigmática e a emergência da pós-modernidade tratada por Santos (1989; 1996), assim como a epistemologia contemporânea a respeito da subjetividade, Rezende (2000), subsidiaram análises e reflexões entre pesquisadores da Teoria das Representações Sociais, dentre eles Banches (1998; 2011) e Carvalho (2003), sobre leituras epistemológicas na Teoria das Representações Sociais e pesquisa em Representação Social.

A crise de paradigma levou-nos ao questionamento da própria inteligibilidade da realidade, o qual pode ser respondido mediante uma epistemologia centrada nas normas ou nos critérios formais de cientificidade, ou ao contrário, em uma “epistemologia centrada nas condições sociais em que a prática científica tem lugar”. (BANCHES, 2011, p. 227). Isto significa submeter a epistemologia a uma reflexão hermenêutica,

¹³ Esses critérios dizem respeito aos pilares da ciência clássica que estavam superados ou questionados. Dentre eles: a determinação causal, a unilateralidade da razão, o essencialismo, o racionalismo e naturalismo, a transcendência, o pensamento dicotômico, o objetivismo.

atribuindo o valor de um sinal que se analisa de acordo com sua pragmática e não segundo sua sintaxe ou semântica. Trazendo para as análises e reflexões sobre a pesquisa em Representação Social é antes de tudo, ressaltar o caráter construcionista das Representações Sociais, a natureza ontológica do objeto de estudo ao qual a teoria se propõe, e a partir destes, “refletir sobre critérios de “cientificidade” compatíveis com a pesquisa em Representação Social”. (CARVALHO, 2003, p. 162).

O caráter construcionista das Representações Sociais consiste na interdependência das construções social e cognitiva. Não há dicotomia para Moscovici (1978) entre sujeito/ objeto, subjacente à noção de realidade construída. As Representações Sociais são construções sociais porque se constroem na interação, e são construções cognitivas por construírem, por sua vez, o objeto do qual são uma representação. A natureza ontológica do objeto na teoria também é considerada como construção. O sujeito e objeto se constituem reciprocamente. A Teoria das Representações Sociais não nega a existência de um conteúdo mental, a memória social e o caráter intrinsecamente histórico dos fenômenos sociais que enfatiza. Nas palavras de Banchs,

na teoria das representações aceita-se a existência de uma estrutura cognitiva e de uma estrutura social. Na estrutura cognitiva, mantêm-se os valores, ideias, normas, esquemas que constituem uma impressão histórica, uma memória social. Negar às representações sociais a dupla face processual dinâmica e portadora da marca cultural transgeracional, é negá-la como teoria. Ou seja, as representações são ao mesmo tempo forma e significado, estruturas e processos. São simultaneamente, icônica e simbólica. (BANCHS, 2011, p. 240).

Isto traz implicações de ordem teórico-metodológicas profundas, primordialmente as decisões sobre o método e sobre a metodologia. Contudo, a autora imprime um alerta através de uma crítica ao campo de pesquisa em Representação Social: a polarização dos aspectos estruturais em detrimento dos aspectos processuais das Representações Sociais e vice-versa. Em outras palavras, por um lado, estudos priorizam a abordagem estrutural, enfatizando a estrutura ou a face figurativa das Representações Sociais em detrimento do aspecto processual. Já a abordagem processual, por sua vez, negligencia o estudo da estrutura e face figurativa da Representação Social, ressaltando o social, o papel da interação entendida como simbólica, como espaço de construção de significados “afastando-nos do caráter

integrador da teoria”. (BANCHS, 2011, p. 241). Vinculados a esta discussão, encontram-se polarizadas as abordagens metodológicas: a abordagem estrutural, inserida em um modelo experimental e quantitativo, com suas análises estatísticas sofisticadas, e a abordagem processual, entendida como um processo de construção social, inserida em um modelo hermenêutico e qualitativo. Com isto, o questionamento é inevitável: “Como articular uma e outra forma de abordagem do nosso objeto de estudo (o conhecimento do senso comum) à luz de pressupostos teóricos?”. (BANCHS, 2011, p. 241).

Carvalho (2003, p.161) já apontava para tal discussão, ao destacar em meio às reflexões sobre a pesquisa em Representação Social, um critério privilegiado para demarcação de cientificidade compatível com a organicidade dos universos simbólicos. Atualmente Carvalho (2012) responde questões postas por Banchs (2011), ao desenhar estratégias que nos permitam captar tanto o processual quanto o estrutural, tanto o constituinte (face simbólica), quanto o constituído (face figurativa) na constituição da sinergia consensual da Representação Social mediante a proposta teórico-metodológica, apresentada num fluxograma a seguir.

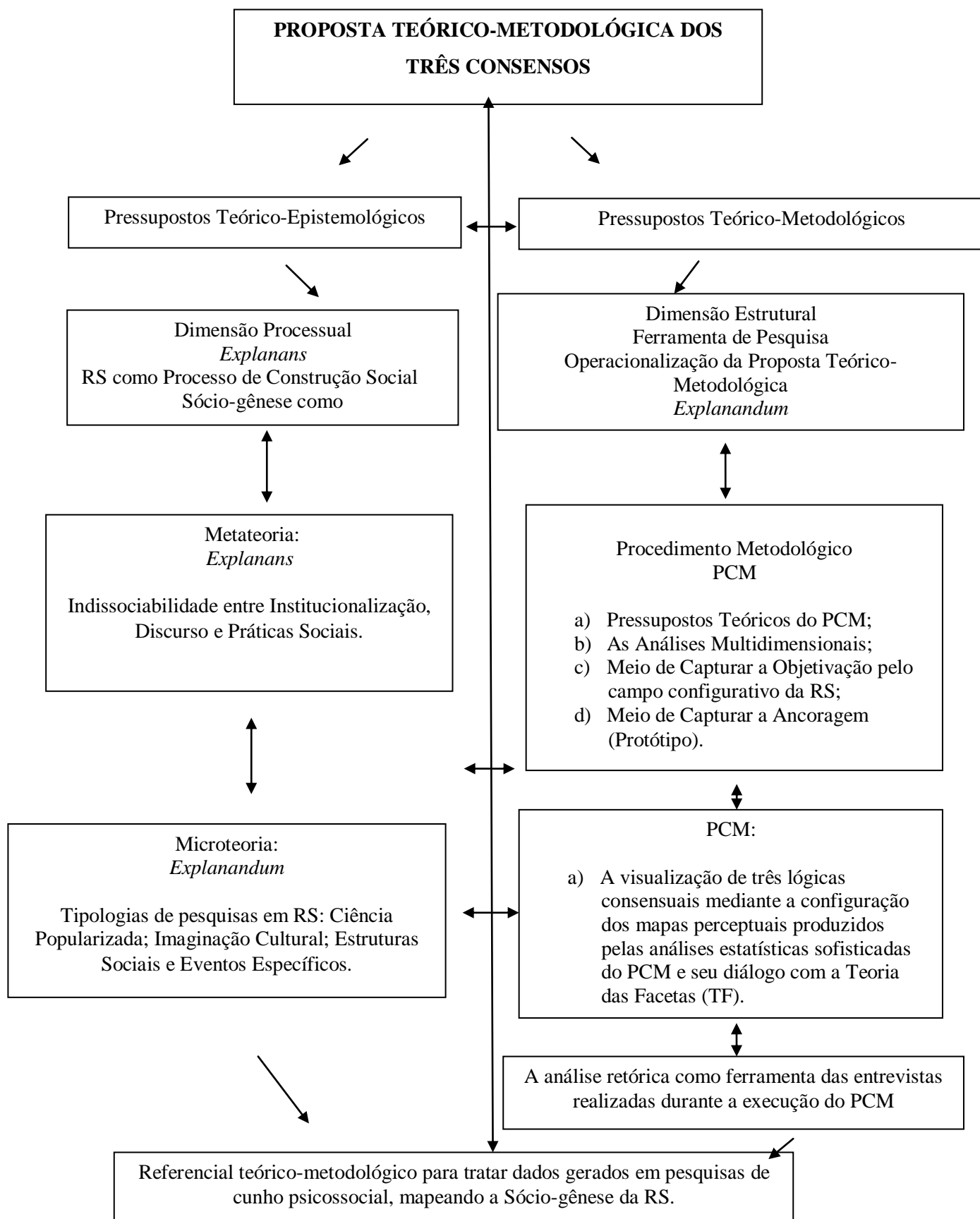


Figura 01 – Fluxograma da Proposta Teórico-Metodológica de Carvalho (2012).

2.5 Sócio-Gênese como Metateoria, Indissociabilidade entre Institucionalização, Discurso e Práticas Sociais

A dimensão processual da Representação Social como construção social é evidenciada na sócio-gênese como Metateoria e Microteoria na ótica de Carvalho (2012). Como Metateoria, a sócio-gênese consubstancia-se em explorar a relação existente entre Representação Social, institucionalização, discurso e práticas sociais emergindo a interdependência processual dessas três instâncias, na formação e potencialização da Representação Social, no aspecto dinâmico da construção social¹⁴.

Mecha e Wagner (2003, p. 32), destacam as Instituições como fios com os quais são tecidas as tramas sociais. As vemos pelas organizações que as materializam, incorporam-nas, com suas normas particulares e seus protagonistas. A indissociabilidade entre Instituições, Representações Sociais e discurso, se dá pela necessidade de estabelecimento por parte das Representações Sociais que seus processos de objetivação se fundamentem. Segundo os autores, a objetividade, a transformação de conceitos abstratos, estranhos, em experiências ou realizações concretas, isto é, a fundamentação, é designada quando as sociedades materializam o invisível. O discurso estaria incompleto, se não é objetivado em instituições sociais. “Inclusive, muitas representações trazem como resultado o estabelecimento de instituições sociais”. (MECHA; WAGNER, 2003, p. 33).

Isso se dá pelo caráter de co-construção social da Representação Social, nos intercâmbios discursivos e cotidianos. As atenções sobre os atores envolvidos e sobre como se posicionam nos discursos e em outras atividades, são de grande valia para considerar o processo sócio-genético da Representação Social em estudo. Isto porque, à medida que se estabelecem diferentes níveis de Institucionalização, os objetos sociais vão sendo caracterizados de diversas maneiras e certos aspectos se definem com maior precisão. Com isso, a conceptualização acerca da formação e potencialização de Representação Social, devem apontar para um mundo consensual com unidades dinâmicas de interações voláteis. Estas são dependentes do contexto, baseando-se num modo geral de correlações entre elementos.

¹⁴ Mecha e Wagner (2003) tratam dessa instância Sócio-genética no texto sobre: Construindo bruxas: Representações Sociais, discurso e Instituições.

2.6 Sócio-Gênese como Microteoria: Tipologias de Pesquisa em Representações Sociais

Carvalho (2012) concebe a partir de Wagner e colaboradores (1998; 2003; 2008; 2011) a Sócio-gênese como microteoria, aplicada ao mapeamento dos processos cotidianos de conhecimento em curso na sociedade contemporânea. Consiste em submeter às condições processuais de formação e produção das Representações Sociais a topografia da mentalidade moderna aos princípios analíticos teórico-metodológicos do seu caráter sócio-genético.

Este caráter refere-se a três tipologias de produção e potencialização de RS em contextos específicos, bem como os critérios respectivos às condições sócio-genéticas correlacionadas à função que a Representação Social preenche no e para o grupo social específico.

Os três tipos de Representações Sociais são destacados por Wagner (1998) em: Ciência Popularizada; Representação Social de Estruturas Sociais e Eventos Políticos; Representação Social de Objetos Culturais e Sociais. Suas características e seus respectivos critérios sócio-genéticos serão vistos a seguir.

A reciclagem da Ciência em senso-comum consiste na conversão de ideias e teorias científicas em um mosaico do conhecimento cotidiano. Decorrente da secularização da vida cotidiana em diversos estratos sociais nos últimos cem ou duzentos anos, a Ciência passou a desempenhar um importante papel como fonte de conhecimento cotidiano, pois é investida pela própria cultura de legitimidade e autoridade moral para justificar o entendimento da realidade. Por isso, a principal função das RS de Ciências Popularizadas está no poder de explicar os fenômenos cotidianos, de declará-los e instrumentalizá-los. Nas palavras de Wagner,

O aspecto declarativo descreve e demonstra o fenômeno social para o qual a ciência popular parece ser relevante, e o aspecto explanatório fornece uma compreensão diária para suas razões subjacentes. Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas. (WAGNER, 1998, p. 6).

A apropriação de teorias científicas pelo senso comum, como a Psicanálise, no caso do estudo de Moscovici (1978), a teoria da Relatividade, a teoria filosófica e econômica do Marxismo, e o conhecimento médico, citando alguns exemplos, são

descaracterizadas de suas racionalidades científicas. Elas acabam por transfigurarem numa forma de “conhecimento “científico” vulgarizado, onde conceitos e teorias se tornam desconectados de suas fontes originais, isto é, do processo de produção do conhecimento científico: eles ficam ontologizados e objetivados.” (WAGNER, 1998, p.5).

A característica essencial dessa tipologia é que a Ciência transmutada em senso comum, não resulta de uma reprodução razoavelmente fiel aos significados da teoria. Sobretudo, o jogo de transposições na composição de saberes psicossociais que se dá nesses espaços, já mencionados por Moscovici e Hewstone (1985), são principalmente os componentes acessíveis ao entendimento cotidiano, os elegidos e reduzidos a um esquema figurativo. Ou seja, são os facilmente imaginados sob uma forma icônica ou metafórica, transpostos para entendimento e resolução de problemas práticos.

Tal premissa é explicada por Wagner (2011), quando atribui ao processo de regresso das palavras ou conceitos previamente empregados no vocabulário dos discursos cotidianos ao uso da Ciência. Pelas palavras já possuem um significado compreensível na cotidianidade, ao utilizá-las, a Ciência muda seu significado, investindo um sentido científico específico, distanciando do sinônimo cotidiano original.

No caso do estudo original de Moscovici (1978), o Campo Configurativo construído pelos participantes da pesquisa, concentrou-se em conceitos simples e facilmente objetivados ao tratarem sobre a psique. O conflito interno e externo, o manifesto e o obscuro, designou os conceitos de consciente e inconsciente, mediadas pelos mecanismos do recalçamento que, por seu turno, consoante a sua intensidade relativa daria lugar aos complexos.

Wagner (2011, p. 83) declara que os conceitos e fragmentos da teoria que sobrevive à Popularização da Ciência, não estão descontextualizados do seu campo original. Eles preservam parte da coerência estrutural do conceito. O que há, contudo, é a produção de um constructo psicossocial, que foi funcionalmente fragmentado pela correspondência às necessidades e guias culturais do grupo que representou o objeto. A relevância pragmática que a teoria original tem para o grupo particular determina quais partes e conceitos são úteis, dado o marco de referência do conhecimento pré-existente. Os estudos de Andrade (2003), Machado (2003), Braz (2009), apontam tais características.

Outra premissa importante na explicação desta característica tipológica da Representação Social de Popularização da Ciência reflete a impossibilidade de nem todos os grupos possuírem a mesma capacidade de assimilar, de confrontar afirmações científicas ou de entendê-las, apesar de serem populares. Há restrições quanto a esse conhecimento e desenvolvimento de Representações Sociais, pois só serão produzidas em estratos limitados da população, especialmente, aqueles que dependem do grau de popularidade da teoria em questão, como da cobertura dos meios de comunicação em massa.

A terceira premissa destacada por Wagner (2011) consiste em afirmar que, teorias de alto conteúdo político e simbólico social, como o marxismo, por exemplo, não são principalmente assimiladas, dado o seu valor explicativo. Ou seja, o simples fato de sujeitos usarem nomes e terminologias teóricas, nem sempre designa a Popularização da Ciência. O que a caracteriza é a atuação como modelo explicativo da realidade social.

Existem áreas de conhecimento científico que parecem ser adequadas para a Popularização da Ciência em Representação Social, como as Ciências de fenômenos físicos e de conduta, a psiquiatria, a psicologia, a biologia, a medicina e as áreas das novas tecnologias. Isso se deve ao fato de tais Ciências serem construídas em sistemas científicos muito antigos, representados em todas as culturas por especialistas. Geralmente, essas ciências são a base para as representações modernas de corpo, a saúde, a enfermidade, a psicologia, a inteligência.

Resumindo, para Wagner (2011), Representação Social de Popularização da Ciência não constituem o conhecimento próprio e seu significado a partir da teoria original. Mas, mostram como sua organização segue uma lógica prática de orientação e comunicação que não tem nada a ver com a lógica de explicação que se adota geralmente nas convenções científicas. Por outro lado, Representação Social de Popularização da Ciência tampouco, podem descrever como conhecimento análogo à teoria. Mas, os conceitos fracionados e as partes da teoria constituem clichês em um sistema de interpretação sujeito às exigências cotidianas.

Um segundo campo de pesquisa refere-se aos estudos acerca de Representação Social de Estruturas Sociais e Eventos Políticos. Estes se ocupam de “objetos” relacionados a eventos políticos e condições sociais, como eventos históricos e atuais. Em outras palavras, são investigações acerca dos sistemas de conhecimento dos sujeitos

sobre como lidam de forma coletiva com os conflitos e eventos sociais, sejam eles ocorridos a curto e longo prazo, com forte impacto sob uma população, ou eventos passageiros.

Suas investigações apontam para resultados de um processo social constante de avaliar pessoas e eventos. As Representações Sociais desse tipo se formam com um grau de consenso surpreendente, pois estão embasadas em critérios avaliativos evocados em contexto de um grupo social, convertendo seu sistema de crenças estruturadas e carregadas de valorações, criados espontaneamente para ajudar a interpretar o meio ambiente e os outros grupos.

A importância de investigar essas Representações Sociais na formação do grupo se deve ao fato de conhecer os elementos identitários da formação desse grupo, muito mais evidentes nas investigações de Representações Sociais de Popularização da Ciência.

Como produto de um processo explícito da avaliação social de pessoas, grupos e fenômenos sociais, esse tipo de Representação Social resulta da confrontação por um dado grupo, entre objetos do ambiente e seus critérios de referência social. Mesmo nos casos de eventos sociais transitórios, como os protestos estudantis, por exemplo.

Segundo Wagner,

Este sistema de valores criados espontaneamente ajuda a interpretar o meio ambiente e os outros grupos, ademais a determinar as formas de interatuar entre eles. Por outro lado, as RS são mais que um sistema de imagens herdadas culturalmente. São o resultado do encontro de um grupo com seu meio ambiente e com seu sistema de referência. (WAGNER, 2011, p. 94).

As representações de Eventos e Condições Sociais abrangem dois tipos: as correspondentes a eventos de curto e longo prazo. Essas são fugazes em sua existência, principalmente se corresponderem a eventos transitórios, temporalmente curtos e irrelevantes para as vidas dos indivíduos. Contudo, há representações acerca dos eventos históricos inseridos num período longo de tempo. Estas possuem um efeito duradouro por atingirem os indivíduos em sua existência. A experiência coletiva passada condensa as imagens dominantes e os modelos interpretativos, potencializam as Representações Sociais desses eventos, formando um conhecimento cotidiano de gerações inteiras. Elas mesclam passado e presente, colocam imagens criadas no lugar da realidade.

A força de tal conhecimento histórico provém do peso simbólico das imagens do passado projetadas no presente. Desta maneira, as experiências históricas coletivas deixam de lado sua moral e suas impressões afetivas, transformando-se em esquemas cotidianos, que ajudam a julgar os eventos contemporâneos. Ou seja, as experiências são convertidas em símbolos, integradores de estereótipos interpretativos.¹⁵

Wagner (2011, p. 96) afirma que as Representações Sociais de eventos históricos adotam uma posição particularmente ambígua. Por um lado, revelam eventos passados como verdadeiros conteúdos, eles saltam à mente coletiva a partir de qualquer palavra chave associada à história. Por outra parte, tais Representações Sociais, constituem-se também, em conhecimento explicativo, semelhantemente, às Representações Sociais de teorias científicas. Embora tenham a função avaliativa, característica das Representações Sociais de Estruturas Sociais e Eventos Políticos, possuem a mesma função explicativa das Representações Sociais de Ciência Popularizada, pelo fato de interpretar os eventos históricos atuais, a partir de um condensado de causas, razões e consequências de fatos passados. Isso se deve ao fato de, segundo o autor,

Tais causas, razões e consequências, quase como as afirmações das teorias proto-científicas, formam uma rede estereotipada de modelos explicativos que os legitimam e os aplicam a eventos similares no presente. (WAGNER, 2011, p. 96).

Wagner demonstra com isto que, a evidência das Representações Sociais dos objetos culturais se deve não à autoridade e institucionalização da Ciência, como na tipologia da Popularização da Ciência, mas aos modelos explicativos corroborados historicamente, utilizando o peso afetivo de sua própria experiência imediata, replicada milhões de vezes, forma a mentalidade de grupos inteiros de pessoas.

As Representações Sociais de Objetos de Imaginação e Conhecimento Cultural constituem um conhecimento declarativo. Essas Representações Sociais estruturam e estabelecem as características e significações dos objetos de estudo aos quais se refere o contexto social. Isto é, registram uma forma de expressão cultural e social que permite descrever a mentalidade dos grupos sociais. Através dessas Representações Sociais acerca de objetos culturais, obtemos, segundo Wagner (2011, p. 103), conhecimentos

¹⁵ Wagner (2011, p. 95) descreve alguns estudos nesse campo de RS de Eventos e Condições Sociais, especificamente, as RS de eventos históricos, ressaltando a memória coletiva na potencialização de tais RS. Foram os de Denise Jodelet (1992); Sem e Wagner (2004); e o estudo da RS do Nazismo e da Segunda Guerra Mundial entre os Austríacos, Wagner (1988).

dos códigos implícitos, dos sistemas de valores, os modelos, as ideologias e os sistemas interpretativos que uma sociedade cria e emprega como se fossem naturais, espontâneos e fiéis aos eventos da vida e seus protagonistas.

As pesquisas de Representações Sociais nesse campo recorrem a objetos com longa história estabelecida, como papéis sexuais, mulheres, mães e crianças, anomalias da existência humana, e ainda o próprio corpo. É por isso que Wagner (2011) afirma descreverem o conteúdo, o objeto e conceitos que formam o campo racional do conhecimento que se transmite culturalmente, através das gerações.

A imaginação cultural é a ideia do real, o real não no sentido físico, mas a transformação de um mundo físico, sem forma pré-existente, em um mundo social, no qual se insere, e o qual pode afirmar-se como inteligível só para os membros da dita cultura, e com os quais, só com estes, podem interatuar.

Carvalho (2003, p. 165) ao dialogar com tais afirmações acrescenta uma leitura dos movimentos implícitos nas referidas sócio-gêneses. Conforme a natureza do objeto sob-representação, a sócio-gênese segue trajetórias peculiares tanto em relação à sua origem, como à sua destinação.

A origem dos objetos concernentes às tipologias de Imaginação e Conhecimento Cultural e a tipologia de Estruturas Sociais e Eventos Políticos, é o universo do senso comum, no dia-a-dia de todas as pessoas, no interior dos grupos, conferindo-lhes identidades sociais. No caso de Estruturas Sociais e Eventos Políticos, a autora, atenta para a transitoriedade temporal de seus objetos, e sua restrição no espaço por deflagrarem uma ruptura nos fatos e relações cotidianas. Diferentemente da origem dos objetos de Ciência Popularizada. Esta se dá no universo reificado, ou científico. Nas palavras da autora, seu movimento constitutivo aponta para um caminho inverso, pois,

sua sócio gênese, segue uma trajetória que parte do universo reificado em direção ao senso comum, isto é, os objetos são gestados nas academias, laboratórios ou centros de pesquisa, e veiculados entre os atores de outros cenários sociais, por todos os meios de comunicação, desde as publicações paramédicas e instrucionais até as conversações cotidianas. (CARVALHO, 2003, p. 166).

Em face do exposto, resume-se que, independentemente da topografia da mentalidade moderna, em seus campos de pesquisa, “Ciência Popularizada”, “Estruturas Sociais e Eventos Políticos”, “Imaginação e Conhecimento Cultural”, as RS são

consideradas como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais, constituindo-se em produto do sistema de conhecimento cotidiano dos indivíduos como pontuado anteriormente. Ou seja, como processo, circulam na forma de discursos instituintes, os quais atribuem significados aos objetos, intervindo e transformando as formas de pensar o mundo. Como produto, “assumem feições caracterizadoras de seus portadores, materializando-se nos seus discursos e práticas cotidianas, fazendo em rotinas algumas formas socializadas de saber”. (CARVALHO, 2003, p. 167).

2.7 Instrumentais da Pesquisa: O Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM).

A dimensão estrutural da Representação Social sobressai na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) pela evidência de três lógicas consensuais mediante o uso do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e as análises estatísticas multidimensionais¹⁶ dos resultados produzidos pela sua aplicação. As análises estatísticas produzem configurações em espaços geométricos bidimensionais possibilitando a apreensão dos mecanismos de Objetivação e Ancoragem da Representação Social do objeto em estudo, coadjuvando-as as análises dos discursos dos sujeitos. As três possíveis formas como a Objetivação e a Ancoragem são representadas nos mapas pelos tipos de partição referendada pela Teoria das Facetas (TF), designarão três tipos de sinergias consensuais correlacionadas às dinâmicas do campo representacional que darão funcionalidade à sua organização.

Um dos procedimentos para explorar a forma como as pessoas categorizam e elaboram sistemas de classificação, é o PCM apresentado por Roazzi (1995). Sua relação com as pesquisas em RS se deve ao fato de que, para analisar Representações Sociais de grupos sobre determinados objetos simbólicos, se faz necessário entender como os sujeitos classificam e categorizam em sistemas de constructos, o que apreendem da realidade.

O PCM pressupõe que o sujeito possui um conhecimento estruturado do mundo no qual ele está inserido. O que caracteriza cada estrutura ou categoria é a relação conceitual entre os elementos pertencentes a esta estrutura. Isto porque, os sujeitos

¹⁶ Para realização de análises multidimensionais softwares são utilizados. Dentre eles, o SPSS e o SYSTAT.

elaboram um sistema de conceitualizações, enfatizando uma construção ativa da realidade, atribuindo-lhe significados, e, compreender como ocorre esta conceitualização de categorias, é fundamental para entendermos o comportamento humano, e suas formas de visão de mundo, segundo Roazzi (1995).

Por ser uma metodologia de investigação que se desenvolveu a partir dos procedimentos de categorias-próprias de Sherif e Sherif (1969)¹⁷, e das tarefas de classificação utilizadas por Vygotsky (1934)¹⁸, o PCM, explora as categorias e os sistemas de classificação dos sujeitos, permitindo ao pesquisador aproximar-se das diversas facetas que uma RS pode apresentar.

Segundo Roazzi (1995, p. 7), em psicologia é usual considerar a forma como indivíduos conceitualizam o mundo à sua volta a partir da habilidade em categorizá-lo mediante sistemas classificatórios em que estímulos diferentes entre si são tratados como equivalentes numa mesma categoria. Tal procedimento contrasta com a maioria das investigações psicológicas do passado que utilizaram análises focadas numa só dimensionalidade, fragilizando com isso, o acesso às formas categóricas de construção de mundo pelos sujeitos.

O aspecto qualitativo é relevante não somente pelas categorizações, mas sobretudo pela forma de construção dos sistemas classificatórios utilizados pelos sujeitos para organização complexa dessas categorizações num todo, e também pela relação conceitual entre os elementos de cada categoria. Nas palavras de Roazzi (1995, p. 12):

pela investigação de como e quais categorias as pessoas usam quando interagem com os aspectos do mundo no qual vivem, pode-se compreender como as pessoas pensam em relação a estes aspectos e como os conceitualizam.

Como dito anteriormente, por se tratar de um procedimento de investigação que privilegia aspectos qualitativos inerentes à natureza dos objetos simbólicos, pesquisas lançaram mão para cumprir sua exigência metodológica na apreensão de RS. É o caso

¹⁷ As tarefas de classificação propostas por esses autores consistiam no sujeito distribuir entre um conjunto ordenado de categorias, uma série de afirmações que refletiam diferentes atitudes. Segundo os autores, a distribuição dos itens durante a classificação refletia em termos de intensidade, o nível do julgamento do sujeito. O tipo de atitude dos sujeitos era capaz de influenciar a determinação dos valores dos itens da escala.

¹⁸ Os sistemas de classificação utilizados por Vygotsky (1934/ 1962) estudavam habilidades cognitivas sobre a formação de conceitos em crianças. Vygotsky percebeu a importante função no desenvolvimento cognitivo do ato de categorizar o mundo em objetos, eventos e propriedades.

dos estudos de Andrade (2003b), Machado (2003), Lira (2007), Braz (2009), Souza (2011) e Soares (2011). As formas de ação e conceituação dos sujeitos dessas pesquisas foram refletidas nos sistemas de classificação e categorização manifestos nos momentos de realização dos Procedimentos de Classificações Múltiplas.

As categorizações que os sujeitos fizeram e o como atribuíram sentido a estas, possibilitou aos pesquisadores acima citados, a compreensão sobre a natureza dos objetos simbólicos em estudo, e como os organizavam nas relações estabelecidas com a prática docente e com a formação. No caso da pesquisa realizada por Soares (2011), acercou-se sobre a RS do “Trabalho Docente”.

O PCM geralmente é composto por dois tipos de classificação: classificação livre (CL) e classificação dirigida (CD). A Classificação Livre é “[...] onde o sujeito é convidado a considerar uma série de itens ou elementos (pode ser desenhos; palavras; fotografias) relevantes para o objetivo da investigação e a classificá-los ou categorizá-los de acordo com algum critério que possua um significado para ele” (Roazzi, 1995, p. 12). A Classificação Dirigida “[...] é realizada quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceptualizações dos indivíduos” (Roazzi, 1995, p. 14). Geralmente, é posto para o sujeito critérios para as classificações.

2.7.1 As Análises Multidimensionais

O PCM nos permite compreender como são construídas as Representações Sociais nas suas diversas dimensões, trabalhando numa perspectiva multidimensional de análise dos conteúdos que emergem das suas classificações e categorizações. Com isso, estas técnicas de análises superam dificuldades inerentes às análises unidimensionais tradicionais. Desta forma, a complexidade da realidade é considerada quando o sujeito para interpretá-la, utiliza maneiras de construir o mundo que envolve sua multidimensionalidade.

A análise dos dados implica no julgamento de similaridades, necessitando de técnicas de escalagem multidimensionais – os procedimentos **MDS** (*Multidimensional Scaling*). Tais procedimentos (de análise multidimensional) permitem converter as distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias de tipo euclidianas, possibilitando a apresentação de estruturas mentais complexas através de representações geométricas.

Duas técnicas de análise multidimensional são apropriadas - a **análise escalonar multidimensional – O MSA** – (*multidimensional scalogram analysis*) e a **análise dos menores espaços – SSA** – (*Similarity Structure Analysis*).

O procedimento MSA é utilizado para analisar o conteúdo das classificações livres. O único pressuposto dessa técnica estatística é a interpretação dos dados enquanto medidas de (dis)similaridade, segundo Roazzi (1995, p.24), separando no plano euclidiano os itens não semelhantes e aproximando os semelhantes. Esta técnica de análise não soma as variáveis, mas as compara, levando em consideração todo o perfil apresentado.

O SSA é uma técnica estatística usada para analisar as classificações dirigidas, no qual o princípio fundamental é o de proximidade, e parte do pressuposto de que existe uma **diferença quantitativa** de mais para menos, entre os diferentes itens analisados. Calcula o coeficiente de correlação entre as variáveis, transformando os dados brutos. Com base na ordenação destes coeficientes, é calculada a localização das distâncias entre as variáveis em um espaço n-dimensional.

A contribuição essencial da análise SSA diz respeito à forma das partições pela ordenação das facetas representadas na projeção da figura. Para isso torna-se necessário lançar mão de princípios da Teoria das Facetas criada e desenvolvida por Louis Guttman nos anos 50.

2.7.2 As Classificações do PCM e os Mecanismos de Objetivação e Ancoragem

As sinergias consensuais consubstanciadas pelos processos de potencialização-atualização da Representação Social apresentam operações sócio-cognitivas nas quais visões de mundo, de comportamento dos sujeitos, decorrem dos processos de classificação e categorização dos elementos. A partir da investigação de quais e de como essas categorias são formadas pelos sujeitos, isto é, de como as empregam quando interagem com aspectos do objeto estudado, pode-se compreender como os sujeitos o inscrevem e como o representam.

Por isso, Braz et. al. (2011, p. 55), buscando articulações entre o PCM e a Teoria das Representações Sociais¹⁹, pressupõem que haja possibilidade exploratória deste

¹⁹ Em outros estudos recentes, Braz et. al. (2011b), Braz et. al. (2012), Carvalho (2012), insinuam interdependências entre as projeções nos mapas produzidos pelas análises MDS, à possibilidade de apreensão dos mecanismos de Objetivação e Ancoragem

procedimento para o acesso aos mecanismos de Objetivação e Ancoragem das Representações Sociais. Isto se dá, porque durante a aplicação do PCM há evidências não apenas das categorias, mas da construção do sistema de classificação dos sujeitos pesquisados, quando reproduzem um conceito em uma imagem, ao mesmo tempo em que tentam ancorar o objeto de estudo aos conceitos e imagens preexistentes pelo estranhamento diante de aspectos não familiares emergidos da realidade social.

No momento de execução do PCM quando os sujeitos iniciam o exercício de categorização e de classificação dos itens (palavras), são conduzidos a tomarem posição (pressão à inferência) a partir de um conjunto comum de códigos, com os quais classificam e nomeiam de maneira consensual as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva.

A sinergia consensual da Representação Social pode ser apreendida quando compreendemos a dinamicidade dos mecanismos de Objetivação e Ancoragem da Representação Social em estudo, na interdependência de suas funções de Naturalização e Classificação, e de Nomeação e Classificação respectivamente. As categorias e os sistemas classificatórios subjacentes a tais operações conjugam verdadeiras matrizes cognitivo-sociais, que o PCM faz sobressair dando-nos material empírico para conhecermos condições que permitiram aos sujeitos, individuais e coletivos, objetivarem e ancorarem aspectos específicos do objeto, no campo de representação.

A hipótese é a de que, os sujeitos pesquisados no momento de Classificação Livre evidenciem a Objetivação através do Campo Configurativo, e na Classificação Dirigida, a Ancoragem, pela evidência do Protótipo²⁰.

A contribuição do PCM para capturar como os sujeitos estão objetivando seu objeto simbólico é indicada por duas vias de análise interdependentes: Uma estatística - análise MSA e, a outra linguística - os discursos proferidos nas justificativas dos licenciandos no momento da CL que será exposta mais adiante.

No PCM, na CL, o pesquisador disponibiliza ao sujeito, fichas contendo itens (palavras) que compreendem o campo semântico referente ao objeto simbólico em estudo, geralmente advindas da etapa com a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). A solicitação consiste em que o sujeito crie de dois a cinco grupos livremente

²⁰ Com isto não queremos afirmar que os dois mecanismos são manifestos de forma estanque, isoladamente. Sendo primeiro a objetivação, sucedendo a ancoragem. Defendemos que nas etapas do PCM – CL e CD, pelo tipo de exercício cognitivo proposto ao sujeito, em cada uma dessas etapas, torna-se mais evidente a objetivação e/ou ancoragem.

com as fichas de palavras, contanto que tenha algum critério de combinação para ele. Neste espaço de elaborações classificatórias, a partir de um critério aparentemente subjetivo, o sujeito passa da relação com outrem, à relação com o objeto.

Diante de tais estímulos, o sujeito responderá baseado num duplo esforço. O primeiro é um salto no imaginário que transporta os elementos objetivos para o meio das operações cognitivas classificatórias, preparando-os a mudanças fundamentais de *status* e função. Na medida em que organizam e justificam seus agrupamentos, naturalizam o objeto, e neste caso, o “Trabalho Docente”, reproduzindo a fisionomia de uma realidade quase física. O segundo esforço, é de classificação, que coloca e organiza as partes da realidade física, aqui especificamente, o que pensam sobre “Trabalho Docente”, introduzindo uma ordem adaptativa às ordens pré-existentes, atenuando o choque de toda e qualquer nova concepção. Nas palavras de Moscovici, seriam essas as duas operações essenciais da Objetivação²¹.

Naturalizar e classificar - eis as duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra, dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa, a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guarda-los num quadro geral, de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui. (MOSCOVICI, 1978, p. 113).

O campo configurativo que daí resulta, corresponderá ao esquema de organização descrito pelo sujeito. Tal reconstituição tornará compreensível ao pesquisador, as formas abstratas e gerais, próprias de reflexões “científicas” acabadas, transfigurando-as concretamente. Essas elaborações estarão mais direcionadas para fora, pois o sujeito retira de seu campo conceitual e imagético, elementos que serão ajuntados e reproduzidos no mundo exterior “para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”. (MOSCOVICI, 2003, p. 78). Isto possibilitará ao pesquisador, descobrir a qualidade icônica da ideia, de um objeto ou até mesmo, de um ser impreciso.

Moscovici (1978, p. 126) qualifica de figurativo, o modelo descrito, por se tratar de um modo de ordenar as informações, sobretudo, do resultado de uma coordenação que concretiza os termos da representação. No caso de seu estudo sobre a Psicanálise, o

²¹ Acreditamos que a classificação referente à objetivação é de natureza diferenciada. E a classificação da ancoragem é relacionada ao protótipo elegido como referente das classe que se formarão.

modelo figurativo evidenciou o inconsciente como parte de um todo, como instância autônoma e como força em conflito com a outra força, a do consciente.

Braz et. al. (2012) quando apresentam Representações Sociais de licenciandos de Pedagogia e de Química sobre Trabalho Docente, afirmam que, depois de terem formado os grupos, na CL, pede-se ao sujeito, explicações do por que aqueles itens foram agrupados, mediante as descrições das categorias e justificativas dos critérios e conceitos utilizados. Tal exercício germina no processo de mutação do abstrato e de sua impregnação de elementos metafóricos e imagéticos, individualizando “um momento importante da Objetivação: o esquema ou modelo figurativo que daí resulta”. (MOSCOVICI, 1978, p. 126).

Em sua obra, Moscovici (1978, p. 126) destaca as funções do modelo figurativo²² resultante da Representação Social da Psicanálise pelos sujeitos por ele pesquisados, dentre elas, a interconexão da teoria científica e sua Representação Social, na qual, conceitos psicanalíticos importantes foram mencionados; a conversão de expressões abstratas da teoria na Representação Social, em tradução imediata do real; e as distorções do objeto nos movimentos entre o implícito e o explícito, que entravam em contradição com os sistemas classificatórios dicotômicos e as normas sociais, que, em seu trabalho, referiu-se à libido.

Isto posto, conclui-se que, o Campo Configurativo penetrando no meio social, como expressão do real, torna-se “natural”. É na conjunção de dois movimentos, o da generalização coletiva do uso, e o da expressão imediata dos fenômenos concretos, que permitem à Representação Social tornar-se um quadro cognitivo estável, e orientar as percepções, os juízos formulados acerca dos comportamentos, ou as relações interindividuais.

Na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012), a Objetivação é apreendida na explicitação do Campo Configurativo subjacente às análises das falas dos sujeitos em suas justificativas acerca dos agrupamentos realizados com as fichas, e na configuração do mapa resultante da análise MSA, por identificar em suas partições, as classificações e categorizações da Representação Social em estudo.

O Campo Configurativo toma feição nos mapas da CL pelo fato da MSA, fazer uso total dos dados originais em sua forma bruta, como também, pela natureza desse

²² Moscovici em sua obra clássica utiliza a denominação de Núcleo Figurativo, ou Modelo Figurativo. Por razões esclarecidas anteriormente, preferimos chamar de Campo Configurativo.

tipo de análise, interdependem os resultados das classificações individuais na conjunção coletiva. Os dados não são submetidos a nenhuma transformação, fazendo assim, poucos pressupostos acerca de sua natureza, conteúdo, estrutura e relações.

No espaço geométrico produzido pelo programa de computador durante a MSA, os itens (palavras) são postos comparando as categorias assinaladas para cada um desses, possibilitando uma teorização por parte do pesquisador, referente às suas relações de sentido. Nesse espaço, a partição da projeção denominada por Roazzi (1995) de composta ou geral, baseia-se também nas partições das projeções individuais criadas nos momentos específicos onde cada sujeito foi submetido, exatamente pela MSA considerar como cada uma dessas partições individuais contribuiu para a configuração espacial final dos pontos.

Este procedimento leva a identificação das regiões que correspondem às categorias classificatórias utilizadas pelos sujeitos como grupo. Com isto, a Imagem, a Atitude de posicionamento do sujeito frente ao objeto em processo de representação, e as informações acerca dele, serão demonstradas e preservadas.

Isto ocorre devido a matriz de dados analisadas pela MSA, denominada de escalograma, consistir numa série de elementos e linhas, e das várias classificações realizadas por cada sujeito em colunas. Tal distribuição significa, segundo Roazzi, (1995, p. 19) que os itens (palavras) são tratados como a população da pesquisa. Essa distribuição multivariada designa a simultaneidade de categorias para uma dada população em um grupo de itens (palavras). Assim, as células da matriz de dados passam a conter o número de categorias na qual cada item (palavra) foi alocado durante a classificação realizada pelo sujeito, mantendo-se o caráter ideográfico da informação.

As categorias formadas pelos diferentes sujeitos do grupo participante do PCM na CL, quando submetidas à MSA a identidade conceitual entre elas, não significa uma identidade aritmética, pois, como já mencionado anteriormente, a MSA não soma, mas compara variáveis, considerando o perfil completo apresentado, ou seja, a dimensão coletiva no tratamento dos dados.

Na CL a definição desse perfil empírico, denominado na literatura de “*structuple*”, traduzido por estruturante, significa que as frequências são desconsideradas. No mapa perceptual, “um perfil completo comum a dez sujeitos, é mostrado por apenas um ponto”. (ROAZZI 1995, p. 25).

É desta forma, que o perfil para cada item é estabelecido na base da similaridade do número das categorias ao interior de cada linha. A inter-relação entre os itens (palavras) é evidenciada pela MSA, pois os coloca de tal forma que, os itens classificados de acordo com uma mesma categoria, acabam por representar uma região identificável. “Isto é, o MSA separa o espaço em regiões de tal maneira que todos os itens de um *structuple* (pertencentes a uma categoria) localizam-se em uma mesma região”. (ROAZZI, 1995, p. 25).

Os itens (palavras) representados através de pontos estarão distribuídos de tal forma que as relações geométricas, tais como a distância entre os pontos, refletirá o tipo de relação empírica entre os dados. A distância entre os itens pode ser vista como um reflexo da relação conceitual existente entre esses.

Um exercício direcionado pelo pesquisador, a CD conduz o sujeito à construção de categorizações e classificações mediante uma reorganização das fichas com base numa escala de associações: O que estaria muitíssimo associado ao mote indutor, no caso desse trabalho, ao “Trabalho Docente”, muito associado, mais ou menos associado, pouco e não associado.

A demanda cognitiva-social desse exercício levará o sujeito, a inserir o objeto ou as novas informações das novidades que irrompem da realidade social, a uma hierarquia de valores e aos conceitos e imagens já formadas anteriormente, arraigando-o a um sistema particular de categorias preexistentes, e comparando-o com um paradigma de uma categoria que pensam ser apropriada. Nesse momento, o objeto ou ideia adquire características dessa categoria, reajustando-se para que nela se enquadre. “Mediante esse processo, a sociedade converte o objeto social num instrumento que ela pode dispor, e este objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 1978, p. 173).

Este mecanismo dirigido para dentro, coloca e retira objetos, pessoas e acontecimentos que o sujeito classifica de acordo com um tipo, e os rotula com um nome conhecido.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo, e

assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. (MOSCOVICI, 2005, p. 62).

Ao classificarem os itens (palavras) das fichas com base na insígnia posta, os sujeitos os confinarão a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é muitíssimo associado e o que não é associado, manifestando a permissão de um item em relação a todos os outros pertencentes a tal classe. A principal força de uma classe, ou seja, o que a torna imprescindível na tarefa da CD e ligada a Ancoragem, é o fato de ela proporcionar um modelo ou Protótipo apropriado para representá-la e uma espécie de amostra de todos os elementos que a classe compõe. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (MOSCOVICI, 2005, p. 63).

Ao analisar todas as justificativas dos sujeitos decorrentes do exercício classificatório, sobressai um referente no qual todos os outros elementos ficarão arrolados a ele. O Protótipo é desvelado, favorecendo ao pesquisador, conhecê-lo e identificá-lo em quais referentes o objeto simbólico em análise está ancorado. A pertinência a uma determinada categoria é latente pela definição operacional dos juízos que os sujeitos aferem ao Protótipo, em relação à sua inclusão aos demais. Evidenciando o Protótipo, é possível identificar a pertinência ou não de outros exemplares à classe.

A relação entre o Protótipo e as classificações da CD se dá pelo fato dos sujeitos compararem os itens (palavras) que vão sendo organizadas na escala associativa, a este Protótipo, aceito pela coletividade como representante de uma classe, definindo-se através da aproximação ou da coincidência com o último item (palavra). Na medida em que os sujeitos classificam e julgam as coisas e pessoas comparando-as a um Protótipo, inevitavelmente, é possível perceber e selecionar as características mais representativas desse Protótipo.

Na concepção moscoviana isso concretamente significa que Ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. “O Protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já feitas e geralmente conduz a decisões superapressadas”. (MOSCOVICI, 2005, p. 64).

Na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) a ancoragem também é evidenciada nas articulações entre as projeções nos mapas perceptuais explicadas pela análise estatística SSA com os tipos de partições que a Teoria das Facetas (TF) explora,

fazendo uso de hipóteses de regionalização relacionadas com a divisão do espaço SSA em áreas identificáveis, correspondentes aos elementos das facetas. Ora, se Protótipo destaca-se como um referente onde os demais elementos (categorias e nomes) estarão alocados, é pelo algoritmo do escalonamento multidimensional do SSA, com seu princípio de proximidade, subsidiado pela leitura teórica das partições, da TF, que o pesquisador poderá identificar no espaço geométrico, a localização do Protótipo.

Isto porque, quanto mais semelhantes às observações²³ sobre as classificações dos itens (palavras) no momento do exercício cognitivo demandado pela CD, forem definidas, o mais próximo elas estarão relacionadas empiricamente, criando as regiões contíguas ou descontíguas no plano euclidiano. Ou seja, a configuração geométrica das relações de similaridades entre os itens (palavras), representadas como pontos em um espaço euclidiano, refletirá o quanto é mais alta a correlação entre as variáveis, menor será a distância entre os pontos.

A partir desse princípio, torna-se importantíssimo a divisão do espaço em regiões. A Teoria das Facetas se encarregará de tal explicação, mediante o pressuposto de que existe uma diferença quantitativa, de mais para menos, entre os diferentes itens analisados, é o que passaremos a observar.

2.7.3 A Teoria das Facetas (TF)

Segundo Bilsky (2003, p. 358), atualmente no Brasil, ainda é reduzido o número de pesquisadores que trabalham com esta teoria, mas em decorrência da maior acessibilidade aos softwares que possibilitam análises estatísticas multidimensionais, tais como o SPSS, o SYSTAT, principalmente as análises SSA, tornando um dos métodos adequados ao contexto da Teoria das Facetas.

As facetas correspondem à classificação de objetos e observações empíricas (variáveis) em categorias exclusivas e abrangentes com relação a um aspecto temático distinto estudado pelo pesquisador, pois representam componentes conceituais não coincidentes do universo de interesse, de modo que se pode caracterizar cada variável por um elemento de cada faceta. Diferenciam-se 3 tipos de facetas: O primeiro refere-se à **população dos sujeitos da pesquisa**, o segundo concerne ao **conteúdo das variáveis**

²³ Essas observações dizem respeito a localização de cada item (palavra) na escala associativa, se por exemplo, muito associado ou mais ou menos associado ao mote indutor, e as teorizações que os sujeitos emitem através de suas justificativas, ao arrolarem tal item àquela categoria.

pesquisadas (estímulo, itens, perguntas), e o terceiro, consiste **na amplitude das respostas admissíveis**. Quando colocamos tais informações no software, e analisamos pela SSA, por razões de economia, a SSA, buscará pelo menor espaço, determinando as coordenadas para localizar as variáveis como pontos no espaço multidimensional.

A Teoria das Facetas, parte da suposição de que as facetas têm um papel específico na estruturação do espaço multidimensional. Estas regiões tomam formas muito específicas, como configurações circulares, cuneiformes ou faixas paralelas.

Bilsky (2003) afirma que é muito frequente que se encontre três protótipos de partição conhecido na literatura com, **POLAR, MODULAR E AXIAL**, conforme abaixo discriminada, os diferentes tipos de representações acima descritas.

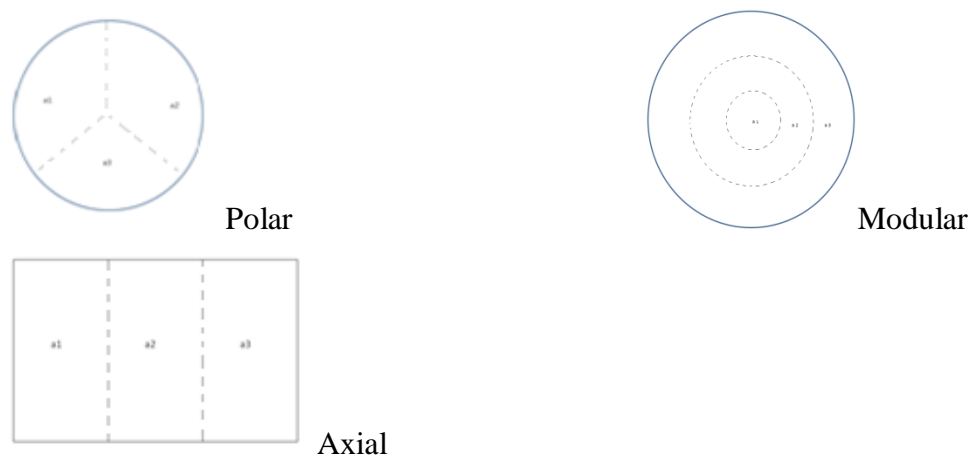


Figura 2 – Exemplos de Tipos de Partições

Dependendo da natureza dos dados, se qualitativa ou quantitativamente diferentes, as regiões serão apresentadas espacialmente diferentes devido à **ordenação** de suas facetas. Identificada uma partição de **facetas não ordenadas**, será do tipo **polar**, pois cada elemento da faceta corresponderá a diferentes direções na projeção, emanando de um ponto de origem comum. No caso de uma **faceta parcialmente ordenada** pode desempenhar um papel **modular**, em que os elementos são projetados em regiões concêntricas em volta de um ponto de origem comum, indicando uma ordem a partir dos elementos da área central para as áreas concêntricas mais periféricas. Já **uma faceta com ordem simples desempenha um papel axial**, pois pela noção de ordem esta faceta não está relacionada com as outras, seu espaço de projeção é dividido por uma série de linhas paralelas entre si, refletindo uma ordem gradual de seus elementos.

Buschini (2005, p. 160) apresenta a análise das facetas como um método reunificador da estrutura e do conteúdo da RS. Tal importância corrobora e valida esse instrumento de análise na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012). Em suas palavras:

O método considera simultaneamente o conteúdo e o processo, e que, aplicado às representações sociais, poderá permitir aos pesquisadores, sobretudo aqueles preocupados com os aspectos semânticos e simbólicos deste fenômeno, considerarem também seus aspectos estruturais. [...] proporcionará igualmente aos que se interessam, sobretudo pela estrutura das representações sociais estudarem diferentes dimensões (semântica, simbólica, pragmática, etc) que fornecem a riqueza do conteúdo deste tipo de fenômeno. (BUSCHINI, 2005, p. 160).

Diante disso, Carvalho (2012) apresenta três lógicas consensuais evidenciadas nas configurações dos mapas do PCM, correlatas às evidências dos mecanismos de Objetivação e Ancoragem da Representação Social e aos três tipos de partições amparadas no método da Teoria das Facetas, é o que veremos abaixo.

2.7.4 As Três Lógicas Consensuais

Segundo Carvalho (2012) a configuração dos mecanismos de Objetivação e Ancoragem no espaço geométrico bidimensional refletirá sinergias consensuais estabelecendo determinadas dinâmicas que dão funcionalidade à organização da Representação Social em estudo. Subsidiada pelos tipos de feições que as regionalizações no espaço bidimensional apresentam, amparadas pela Teoria das Facetas (TF), acordos tácitos implicativos de sinergias consensuais específicas são manifestados em três lógicas consensuais subjacentes aos três tipos de partição indicados por essa teoria, acordos tácitos implicativos de sinergias consensuais específicas são manifestados. O Consenso Semântico, Consenso Modular, e o Consenso Hierárquico, apresentados na figura 3.

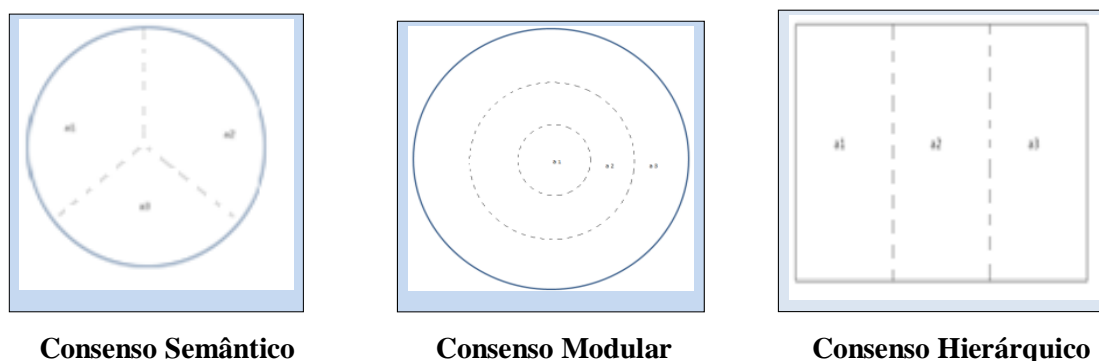


Figura 3 – Representação dos Três Consensos

Longe de um pressuposto darwinista, evolucionista, os consensos resultam de sinergias amalgamadas por concordâncias/ divergências nos contratos simbólicos compreendidos nas tentativas de sujeitos individuais e coletivos, buscarem significações acerca do objeto via os mecanismos de Objetivação e Ancoragem. Não deixa de ser o somatório de uma cooperação coletiva com efeito ativo de esforço coordenado na realização pela familiarização do novo, no qual, ideações coletivas configuram-se em polos conviventes e independentes.

O Consenso Semântico identificado no tipo de partição polar exprimirá uma dinâmica em que o grupo que assim representa o objeto, convive pacificamente entre várias interpretações. A sinergia ocorre de forma superficial. Não há, portanto, profundidade na interpretação acerca do objeto, devido à falta de questionamento e problematização. Graficamente, isso é constatado pelo fato da faceta polar, não ser ordenada e seus elementos serem qualitativamente diferentes, pois cada elemento corresponderá a diferentes direções na projeção do mapa perceptual, emanando de um ponto de origem comum.

Outra constatação decorre da inexistência neste gráfico, das variáveis ordinais. Só encontramos variáveis nominais. Por isso, Carvalho (2012) afirma que sua sinergia consensual resulta de uma falta, de uma ausência de conflito dentro do grupo, por não haver valoração entre os elementos que a compõe. Em outras palavras, o Consenso Semântico, não sugere conflito de ideias entre os sujeitos representantes, mas ideações conviventes acerca do objeto.

A hipótese de Carvalho (2012) para tal fenômeno psicossocial onde os sujeitos polarizam os elementos aos outros, sem hierarquia se dá por duas razões: a) porque a RS é muito antiga, já objetivada e tornou-se discurso circulante tão instituído que não é questionado, não é problematizado. A segunda hipótese seria porque a Representação Social é tão nova que não deu tempo de problematizá-la.

O Consenso Semântico na concepção de Carvalho (2012) no processo de ancoragem as pessoas são unidas em torno de informações superficiais sobre o objeto, em torno de suas características. A característica sócio-cognitiva desse consenso opera por aproximações perceptuais figurais entre os elementos do objeto pesquisado.

O Consenso Modular na tipologia da partição modular é construído em torno de elementos centrais. São centrais devido ao equilíbrio entre os valores ao longo dos subgrupos. Teremos aqui, várias instâncias conceitualmente interdependentes.

Graficamente é demonstrado pela faceta ser parcialmente ordenada. Seus elementos são projetados em regiões concêntricas em volta de um ponto de origem comum, indicando uma ordem a partir dos elementos da área central para as áreas concêntricas mais periféricas.

Tal consenso sugere um amálgama de dinamicidade ao mesmo tempo, competitiva, divergente, concordante, problemática a partir de características conceituais do objeto. É uma hierarquização para além das características. Portanto, não separa a característica dos elementos.

A causa dessa sinergia na ótica da autora no processo de ancoragem desse objeto concorre devido à **aproximação conceitual** das pessoas com relação ao objeto. A hipótese para tal acontecimento é a de que a Representação Social não é nova. De um lado, ou o objeto é novo, mas está sendo objetivado entre pessoas socialmente muito bem informadas, que compensariam esta novidade do objeto pela quantidade e profundidade da informação sobre o meio. De outro, o processo representacional resulta de um processo cognitivo mais formal.

No Consenso Modular, os sujeitos operam pela socialização, socialização do social internalizado. A sinergia consensual estabelecida no tipo de Consenso Modular é nuclear, não só decorrente de problematizações profundas acerca do objeto, mas de problematizações a partir de indícios conceituais. Subsidiadas também pelas análises das falas, podemos constatar entre os sujeitos, no gráfico modular, a formação de subgrupos dentro de grupos dos sujeitos representantes, consequentes das problematizações de indícios conceituais e não de características perceptuais figurais acerca do objeto, nas palavras de Carvalho (2012).

O Consenso Hierárquico, expresso no tipo de partição axial, é construído entre camadas valorativas. O espaço de projeção dos pontos de cada faceta de ordem simples, característica do tipo axial, refletirá uma projeção dividida por uma série de linhas paralelas entre si. Há, portanto, uma ordem gradual de seus elementos. Sua projeção terá um parcelamento, manifestando o consenso por categorização dos elementos. Diante disso, afirma Carvalho (2012), entre as pessoas desse grupo há certa competição, há algum conflito com relação aquele objeto representado. Porque os elementos do objeto, eles não são aceitos todos de maneira idêntica. Há subgrupos em grupos, a partir, justamente, da problematização em torno desse objeto.

Outras hipóteses são destacadas: a) o **Consenso Hierárquico** sugere algum tipo de conflito, de competição, discordância, assim, há diferenças dentro de um grupo de sujeitos a partir de **características perceptuais do objeto representado**. Isto porque, dentro do gráfico axial tem variáveis nominais e ordinais, havendo uma hierarquia e interação entre elas, num *crescendum* da esquerda para direita. Os elementos contidos na primeira faixa, a da esquerda, é a menos valorizada em relação à segunda, sendo esta, menos valorizada em relação a terceira e a primeira muito menos em relação a terceira.

É, pois, característica do **Consenso Hierárquico**, unir pessoas em torno de características de individuação dos elementos do objeto. Ou seja, é importante demarcar bastante, a diferença entre um elemento e outro. Na hierarquia de valoração qual elemento é mais utilizado do que o outro? É um questionamento presente. **O Consenso Hierárquico** opera por categorização dos elementos, explicitando o social internalizado.

O princípio cognitivo manifesto nesse consenso é por categorização dos elementos, cujo princípio é o da auto-exclusão. Cada categoria não pode conter elementos idênticos entre si e o elemento que está numa categoria não podia estar na outra. Embora exista certa comunicação entre as linhas.

A segunda hipótese ressaltada por Carvalho (2012) nesta tipologia representacional refere-se à problematização inicial a média. Enquanto no **Consenso Semântico** não há essa problematização, **há aproximações perceptuais figurais**, no **Consenso Hierárquico**, há uma problematização que está inicial e as pessoas já começaram a refletir mais sobre algumas dimensões. Conseqüentemente, falaremos acerca de uma representação que não é nem tão antiga, para já estar tão instituída, nem é tão nova que não tenha sido ainda suficientemente problematizada em seus acessos de discurso, instituição, práticas sociais.

Resumindo, na dinâmica cognitiva do processo de ancorar o objeto, no **Consenso Hierárquico** as pessoas têm um nível de internalização da informação que circula socialmente e operam a partir delas. Já no **Consenso Modular** além das pessoas terem esse social internalizado, esse discurso circulante socialmente, elas têm algum tipo de reflexão sobre esse social internalizado. Algum tipo de metacognição sobre isso, porque quando elas vão operar na classificação desses elementos elas já estão sabendo não só a operação, mas elas estão socializando o que foi socialmente internalizado. É uma problematização avançada. E neste caso, o objeto está em um avançado nível de análise.

Importante assinalar que os consensos são evidenciados na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) pela dimensão estatística proporcionada pelas análises multidimensionais propostas pelo PCM, mas também, pelas análises dos discursos produzidos pelos sujeitos nos momentos que justificam suas classificações/categorizações nas aplicações do PCM. Para perseguir os objetivos da proposta teórico-metodológica a análise de cunho retórica é requerida.

2.7.5 Análise Retórica como Ferramenta para as Justificativas do PCM

O espaço linguístico produzido pelos sujeitos, observadores curiosos, amadores, sem ocupar posições de autoridade exclusiva e desejosos de fazer conhecer suas opiniões, discursos²⁴ irrestritos acerca de temas relevantes que uma sociedade oferece para o interesse de seus membros são evidenciados. Para considerar tal universo segundo Wagner (2011, p. 169) é imprescindível deixar a nível individual o processamento da informação social nas mentes dos sujeitos como um nível exclusivo de investigação e colocar os processos sociais por direito próprio, como precondição para a existência psíquica individual. Ou seja, as condições sócio-genéticas da RS em estudo, sejam elas: o reflexo de teorias científicas popularizadas; se foram influenciadas por processos sociais atuais e orientações históricas, ou se estabeleceram no âmbito cultural mais amplo, estarão prioritariamente consideradas. É exatamente por isso que a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) interdepende as dimensões processual e estrutural da Representação Social.

No caso do PCM destacado na dimensão estrutural, o pesquisador lança mão simultaneamente das justificativas do sujeito acerca de suas classificações e categorizações das palavras contidas nas fichas em seu momento de participação individual, registrando os diálogos produzidos. Ao finalizar a aplicação do PCM com a população proposta metodologicamente, o trato com os dados linguísticos indicará ao

²⁴ O discurso na acepção de Wagner (2011) entendido como total de diálogos em situações particulares ou sobre um tema em particular. Como uma forma de ação social, abarca qualquer ação externa (corporal) em um contexto social, que, em virtude de seus poderes semióticos transmite significado a outros atores sociais. O discurso compõe uma estrutura e um conteúdo além da oração e do diálogo ou conversações. “Assim, quando falamos de discurso, nos referimos principalmente ao universo inteiro de entidades implicadas em um tema; quando falamos de diálogos, nos referimos às instâncias concretas do discurso contínuo, isto é, a sua superfície” (p. 171). Nos momentos de aplicação individual do PCM, o sujeito ao justificar suas classificações e categorizações estará dialogando. O diálogo entendido como veículo de expressão de ideias, como registro de conversação entre duas pessoas. É a forma mais superficial de conversação, debate e argumento. Ao juntarmos e submetermos todas as justificativas a análise retórica, estaremos apreendendo os discursos dos grupos estudados.

pesquisador a considerar o universo inteiro das entidades implicadas em um tema expresso conjuntamente nas justificativas do grupo pesquisado.

A importância do discurso para a criação e extensão de Representação Social inseparavelmente relacionados justificará o enfoque retórico devido à concepção do termo “Consenso” assumido na proposta de Carvalho (2012), pelo fato da contradição e dissidência serem pré-requisitos implícitos da natureza consensual sobre o objeto em representação. Ao registrar os diálogos de cada PCM aplicado, e posteriormente submetê-los à análise retórica, o discurso do grupo, as repetições, correções, contradições e conflitos serão sublinhados e implicativos às questões: que condições sócio-culturais ocorreram e foram determinantes para potencialização-atualização da Representação Social? Quais lugares e tempos permitiram ao grupo pesquisado este ou aquele tipo de discurso e qual sua origem?

O uso da análise retórica na proposta teórico-metodológica segundo Carvalho (2012) se justifica de os sujeitos estarem inseridos em sociedades contemporâneas abertas aos limites do que se pode discutir. Nas palavras de Bourdieu, citadas em Wagner (2011, p. 172), tais sociedades incluem conhecimento e o reconhecimento da possibilidade de convicções diferentes ou antagônicas. É precisamente esta possibilidade de experiências e conhecimento contraditório que constitui um pré-requisito para uma forma de discurso coletivo que permite discrepâncias em um conhecimento e sentido comum cotidiano, potencializando a busca de consenso.

Isto se dá no interior dos grupos sociais, denominados por Mazzotti (2009) de comunidade de enunciadorees. Estes estabelecem os significados dos sentidos mediante negociações, baseados em procedimentos mais ou menos conhecidos pelos seus membros.

Desde a Antiguidade, em Aristóteles, Platão, tais procedimentos foram tornados técnicas ou artes de convencer e persuadir, um deles é a Retórica. A arte ou técnica consiste em saber negociar, aproximando os sujeitos a criarem alguma identidade de sentimentos, partilhando significados,

Negocia-se a diferença de significados por meio do discurso, uma vez que esse é apreendido ativamente pelos auditores/leitores que não são receptores passivos, donde não se conduzem as pessoas como ovelhas ao aprisco: elas só se deixam levar quando concordam com as ordens, exortações, deliberações. A composição, a disposição das partes, instaura significados, e sendo um procedimento com vistas a, com o

objetivo de, requer estreito vínculo com a situação. (MAZZOTTI, 2009, p. 3).

A justificativa do uso da análise retórica aos conteúdos linguísticos veiculadores de RS consiste também, em considerar sua lógica e linguagem particulares. A estrutura de implicações e o estilo de discurso próprio manifestos pelos grupos são sustentados mais nos valores do que em conceitos. Diferenciados da lógica científica, o encadeamento implicativo, as inferências a partir de premissas são voltados para o que se considera desejável, preferível ou de maior valor para o grupo social, na busca pelo consenso. Por isso, a retórica direcionará as análises dos discursos manifestos pelos sujeitos, procurando desvelar os atos de persuasão sempre julgados em relação ao contexto e à totalidade do discurso.

Leach (2008, p. 298) afirma ser o objetivo da retórica a proximidade, a habilidade de falar sobre o particular e o possível, não sobre o universal e o provável. E não o de ser científica, ou ser capaz de categorizar a persuasão para todos os tempos e para todos os lugares.

Segundo esse autor, ao ser utilizado, a análise retórica, prende-se a quatro pontos importantes sistematizados adiante na figura 4. São eles: Estabelecer a situação retórica do discurso a ser analisado; Identificar os tipos de discurso persuasivo empregando a teoria da estase; Aplicar os cinco cânones retóricos e Revisar e aprimorar a análise, empregando as orientações reflexivas.

A situação retórica do discurso considera a exigência da retórica necessária no momento e é capaz de evidenciar o público a que se destina o texto. Quanto à primeira exigência, o pesquisador deverá garantir que sua análise seja contextualizada com base no *kairos* e *phronesis*. O primeiro significa a dimensão de tempo de um texto persuasivo e o segundo, a *phronesis*, é a conveniência de um texto persuasivo.

Ainda sobre a situação retórica, há três gêneros de discurso persuasivos explicitados na teoria da estase que são identificados pela análise: o forense, o deliberativo e o epidêitico. A utilidade dessa teoria é a de classificar o discurso por seu gênero persuasivo e ajudar a organizar a análise de acordo com determinados critérios. Os gêneros são categorizados pelos estudiosos da retórica a partir do objetivo, do público da situação e do tempo.

A retórica forense é a retórica dos tribunais, consiste em uma discussão centrada na natureza e na causa de acontecimentos passados. “Os interlocutores devem persuadir

um terceiro grupo de que sua explicação dos acontecimentos passados é uma explicação verdadeira” (LEACH, 2008, p. 301).

A retórica deliberativa busca estabelecer leis sobre o futuro. É encontrada na arena da política, onde o debate centra no melhor rumo possível de uma ação futura. Sua persuasão é orientada para o futuro e muitas vezes é especulativa.

A retórica epidéutica “exortam-se ou censuram-se atos decidindo acerca dos valores do grupo social” (MAZZOTTI, 2009, p. 3). Os temas contemporâneos e a avaliação de se um determinado indivíduo ou acontecimento merecem louvor, se são culpados ou se devem ser censurados estão centrados nessa retórica. Suas formas clássicas estão nas orações fúnebres e cerimônias de premiação.

O terceiro ponto consiste na aplicação dos cinco cânones da análise retórica. São eles: A invenção; A disposição; O estilo; A memória e a Apresentação. Cada cânone pode ser subdividido em outras categorias.

O campo da retórica denominado Invenção compreende as características delineadoras sobre a origem dos argumentos, ou seja, como os sujeitos inventam argumentos em relação a determinados objetivos. Isso diz respeito a forma como a comunicação se dá, pois determina os argumentos que devem ser feitos. Os elementos *ethos*, *pathos* e *logos*, são ingredientes essenciais para explorar o contexto como um primeiro passo para a análise retórica, na acepção de Leach (2008).

Tais elementos fornecem formas de argumentação que estão presentes em diferentes tipos de discurso persuasivo. São formas introdutórias a partir das quais, os argumentos persuasivos podem ser criados ou desenvolvidos. O *ethos* confere a uma forma de persuasão fundamentada no estabelecimento da credibilidade do autor ou locutor do texto. Neste caso, formas sutis de persuasão jogam com relações de poder. O *pathos* denuncia uma forma de persuasão apelativa à emoção. O *logos* funciona no exame de como os argumentos lógicos funcionam para o convencimento de sua validade.

O segundo cânone da análise retórica explora a disposição de como o discurso está organizado. Com que lógica ele fundamenta suas reivindicações básicas. Como sua organização está relacionada com o argumento que ela defende, e se tal organização realmente persuade as pessoas de que algumas coisas são mais importantes que outras.

O Estilo considerado na análise retórica como parte intrínseca ao discurso refere-se ao terceiro cânone. Como uma dimensão complexa da relação entre forma e

conteúdo, os discursos são frequentemente persuasivos devido ao seu estilo relacionado ao contexto. No Estilo, recursos retóricos são empregados, são as categorias de linguagem figurativa.

Leach (2008, p. 305) examina duas figuras por serem mais comuns que aparecem nos discursos: a metáfora e, por associação, a analogia; a metonímia e, por associação, a sinédoque. A metáfora pode transferir sentido de um conceito a outro e auxilia o pesquisador a compreender e descrever um instrumento persuasivo. A metáfora cria uma analogia entre dois conceitos. Elas possuem um poder de convencimento, e pode fornecer modelos heurísticos para o pensamento. A metonímia e sinédoque são figuras de linguagem onde a parte está para o todo. Ela permite ao locutor, transferir atributos e características de uma coisa a outra. Nesse sentido, possui uma relação estreita com a metáfora. Segundo o autor acima citado, a metonímia funciona nesse sentido, com apelos ao *pathos*.

Mazzotti (2009, p. 4) ao tratar sobre o figurativo das RS e teorias da linguagem e da retórica, afirma que, pela concepção de figura em Moscovici está ligado mais do que a imagem, e não se tratar de um reflexo, de uma reprodução, mas sim, de uma expressão e produção do sujeito, essas figuras podem ser entendidas como as figuras de pensamento, metáfora, metonímia (sinédoque), e ironia. Em suas palavras,

Não por um movimento arbitrário de aproximação de teorias da linguagem e da retórica, mas pela caracterização do núcleo da representação social estabelecida por Moscovici (1976, p. 127): “uma vez naturalizado o núcleo da representação social, ainda é preciso demarcar e fixar as condutas individuais e as ordenar de maneira que estejam de acordo com aquele Essa é a tarefa do pensamento classificatório”. (MAZZOTTI, 2008, p. 4).

Se o campo da Representação Social é configurativo resultado dos processos de classificação e categorização das coisas do mundo, e capturados pelo PCM, elementos metafóricos e metonímicos compõem esse campo. Eles funcionam para aprimorar a comunicação entre os pares, e dizem algo profundo sobre a maneira como os sujeitos pensam e como a própria linguagem funciona.

Eis outra justificativa para o uso da análise retórica pela proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012), pois corresponde às interações entre o acesso aos sistemas classificatórios e categóricos emergidos pelo PCM e os Estilos manifestos nos

discursos dos sujeitos nos momentos de suas justificativas quanto às organizações das fichas de palavras.

Isso se dá pelo fato do PCM fazer emergir os esquemas classificatórios dos sujeitos que estabelecem hierarquias, põem em ordem os elementos simbólicos indicados do universo semântico compreendido nas palavras do PCM. Antes de classificá-los, os sujeitos precisaram categorizá-los, estabelecerem igualdades, logo desigualdades, entre os entes do pensamento que se fizeram mediante predicados ou categorias.

“A categorização efetiva-se pela com-paração que institui símiles, que podem ser postos em alguma ordem (classificados). A comparação entre seres conexos ou familiares produz metonímias, e entre os diversos ou em gênero ou espécie dá origem a metáforas [...] pelo que as metáforas e metonímia são os esquemas ou as figuras elementares de classificação” (MAZZOTTI, 2008, p. 5).

Em outras palavras, os processos classificatórios dos sujeitos na construção de sua visão do mundo, sustentam em comparações resultantes em metáforas e metonímias. Isso implica afirmar, segundo Mazzotti (2008) que os significados resultam de negociações entre as pessoas ante algo que lhes parece novo, apoiando-se em esquemas ou figuras anteriores, pelo que constituem uma categorização e/ou uma classificação das coisas no mundo.

O quarto e o quinto cânone proposto pela análise retórica consiste na Memória e na Apresentação respectivamente. Esse analisa o acesso que o locutor possui ao conteúdo de sua fala. É o aspecto cultural da memória e como os discursos particulares recorrem a memórias culturais partilhadas pelos autores e pelos públicos. A apresentação, quinto cânone, destina-se aos discursos orais e explora a relação entre a propagação de um trabalho e seu conteúdo.

Vale a pena pontuar que a análise retórica é uma análise interpretativa por isso sujeita aos carismas e às limitações do analista, ao mesmo tempo em que é flexível. Embora haja cinco cânones e suas categorias específicas de análise, nem todas às vezes são completamente empregadas. Ou seja, “as ferramentas retóricas que alguém emprega para analisar um texto podem diferir daquelas usadas na análise de outro texto”. (LEACH, 2008, p. 308).

Nas palavras do autor citado anteriormente, embora a análise retórica tenda a resistir à codificação, e cada análise seja diferente, exatamente como cada texto é diferente, existem orientações a serem seguidas como ponto de partida como destacado no quadro I e é por elas que a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) direciona seus encaminhamentos.





Análise Retórica	
1.	Estabelecer a situação retórica do discurso a ser analisado
1.1	A Exigência – <i>kairos</i> e <i>phronesis</i>
1.2	O Público
2.	Identificar os Tipos de Discurso Persuasivo empregando a teoria da Estase
2.1	O Forense
2.2	O Deliberativo
2.3	O Epidêitico
3.	Aplicar os cinco Cânones Retóricos
3.1	Invenção – <i>Ethos</i> ; <i>Pathos</i> ; <i>Logos</i> .
3.2	Disposição
3.3	Estilo – Metáfora e Analogia; Metonímia e Sinédoque
3.4	Memória
3.5	Apresentação
4.	Revisar e Aprimorar a análise, empregando as orientações reflexivas acima

Quadro I – Passos da Análise Retórica

Diante do exposto acerca do referencial teórico-epistemológico da pesquisa, o capítulo III tratará do método da pesquisa, evidenciando o perfil dos grupos de licenciandos pesquisados, as descrições dos procedimentos de coleta e dos procedimentos de análise.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

As fontes dos dados coletados foram 160 Licenciandos, 80 do curso de Física e 80 do curso de Química e os respectivos Projetos Pedagógicos. A investigação dividiu-se em três etapas. Da primeira participaram 100 licenciandos, 50 de cada curso, os quais preencheram dois questionários, o perfil, e o questionário para coleta das associações livres de palavras. Da segunda, 60 licenciandos, 30 de cada curso, participaram do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). A consulta aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Física e Química da UFRN consistiu a terceira etapa, conforme descrito no quadro I abaixo discriminado. A descrição do perfil dos licenciandos, os procedimentos de coletas e de análises correspondentes a cada etapa da pesquisa serão a seguir apresentados.

Etapas	Fonte de Dados	Procedimentos de Coletas	Procedimentos de Análises
I	100 Licenciandos:  50 do curso de Física;  50 do curso de Química	Questionário Perfil Questionário para Coleta das Associações Livres de Palavras.	Análise Estatística Descritiva Análise de Frequência e Ordem Média; Aproximação aos Campos Semânticos.
II	60 Licenciandos:  30 do curso de Física;  30 do curso de Química.	Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Classificação Livre Classificação Dirigida	Análises Multidimensionais/ MDS (<i>Multidimensional Scaling</i>): MSA (<i>multidimensional scalogram analysis</i>); SSA (<i>Similarity Structure Analysis</i>); Análise a partir da proposta teórico-metodológica dos três consensos; Análise de Cunho Retórica das justificativas dos PCM.
III	Projetos Pedagógicos dos Cursos	Análise Documental.	Análise de Conteúdo.

Quadro II – Método da Pesquisa

3.1 Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP): O Perfil dos Licenciandos Pesquisados

O perfil dos licenciandos participantes da etapa I pode ser conhecido mediante análises de algumas variáveis do Questionário Perfil²⁵. As tabelas abaixo corresponderão aos dados de cada curso, cruzados com o sexo Tabela 1, com a idade Tabela 2, escolarização Tabela 3, estado civil Tabela 4 e com a renda mensal familiar Tabela 5.

Quanto a variável entre curso e sexo, o curso de Física dentre os participantes, apresentou-se com maior população masculina, ao todo participaram 35 homens e 15 mulheres. Percebe-se um balanceamento quanto ao sexo no curso de Química, com 26 homens e 24 mulheres.

Curso	SEXO		Total
	M	F	
Física	35	15	50
Química	26	24	50
Total	61	39	100

Tabela 1 – Descrição do perfil dos licenciandos participantes da TALP – Etapa I quanto ao cruzamento das variáveis curso e sexo.

Dos grupos pesquisados, na faixa entre 17 a 19 anos, encontravam-se cursando Física, 12 licenciandos, e 3 no de Química. 24 licenciandos de Física e 27 no curso de Química encontravam-se na faixa entre 20 a 23 anos. No curso de Química, 19 estavam com a idade entre 24 a 30 anos e 12 licenciandos de Física, nesta mesma faixa. Já com a idade entre 31 a 41 anos, 2 do grupo pesquisado no curso de Física e apenas 1 licenciando em Química estava nessa faixa de idade.

²⁵ O Questionário Perfil foi disponibilizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), correspondendo ao anexo I. Com o objetivo de traçar o perfil do grupo de licenciandos dessa etapa, utilizamos apenas algumas variáveis desse instrumento.

Cursos	IDADE				Total
	17 a 19	20 a 23	24 a 30	31 a 41	
Física	12	24	12	2	50
Química	3	27	19	1	50
Total	15	51	31	3	100

Tabela 2 – Descrição do perfil dos licenciandos participantes da TALP – Etapa I quanto ao cruzamento das variáveis curso e idade.

Dos 100 participantes da TALP, dos 50 do curso de Física, 4 encontravam-se no primeiro ano, 22 no segundo e 24 estavam além do segundo ano, ou seja, no terceiro ano em diante. Dos de Química, 26 cursando a partir do terceiro ano, 19 no segundo e 5 encontravam-se no primeiro ano do curso. Isto significa que participaram dessa etapa alunos com maior experiência acadêmica do que os recém- egressos.

Cursos	ANO			Total
	1 ano	2 ano	Outro Ano	
Física	4	22	24	50
Química	5	19	26	50
Total	9	41	50	100

Tabela 3 – Descrição do perfil dos licenciandos participantes da TALP – Etapa I quanto ao cruzamento das variáveis curso e escolarização.

A população participante desta primeira etapa da pesquisa, 44 no curso de Física e 42 no curso de Química estavam solteiros. Casados, 6 no curso de Física e 7 no de Química, estando apenas 1 separado neste curso.

Cursos	ESTADO CIVIL			Total
	S	C	Separado	
Física	44	6	0	50
Química	42	7	1	50
Total	86	13	1	100

Tabela 4 – Descrição do perfil dos licenciandos participantes da TALP – Etapa I quanto ao cruzamento das variáveis curso e estado civil.

A renda mensal familiar tomada como variável abaixo discriminada toma o referente do Salário Mínimo que, no período da coleta de dados dessa pesquisa, o Governo Federal fixou o valor de R\$510 passando a vigorar em janeiro daquele ano, 2010²⁶. Baseado nessa referência é que se compreende a escala abaixo.

Cursos	RENDA MENSAL FAMÍLIA – SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)					Total
	Até 3 SM	De 3 a 10 SM	De 11 a 20 SM	De 21 a 30 SM	Não Sei	
Curso Física	29	16	4	0	1	50
Curso Química	22	27	0	1	0	50
Total	51	43	4	1	1	100

Tabela 5 – Descrição do perfil dos licenciandos participantes da TALP – Etapa I quanto ao cruzamento das variáveis curso e renda mensal familiar.

Dos dois grupos pesquisados, 29 licenciandos de Física e 22 do de Química vivem com a renda familiar de até 3 salários mínimos. De acordo com os referenciais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷, tal indicativo enquadra em classe baixa da população, na faixa de consumo C ou D. De 3 a 10 salários mínimos, os 27 licenciandos de Química se enquadram nesse referente, semelhantemente, os 16 do curso de Física. Apenas 4 deste curso se enquadram no indicador de 11 a 20 salários mínimos, e 1 participante do curso de Química, na população pesquisada, enquadra-se no de 21 a 30 salários mínimos. Um único participante do curso de Física afirmou não saber a respeito.

3.2 Procedimento de Coleta

O acesso ao conteúdo informação da Representação Social de Trabalho Docente se deu pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) pelo uso do questionário

²⁶ Este dado foi retirado do site: www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u669910.shtml. Acessado em 20 Set. 2012.

²⁷ Consultas: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/rendimentos_preliminares/rendimentos_preliminares_tab_pdf.shtm
Acesso em 20 de Set. 2012.

formulado a partir das orientações da Fundação Carlos Chagas expostas no anexo II. Considerada como uma “técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” Abric (1994 *apud* SÁ, 1996, p. 115), a TALP permite acender, pelas falas dos sujeitos, os elementos constitutivos do universo semântico sobre o objeto da Representação Social, bem como seu conteúdo e sua organização, a partir de uma palavra indutora.

No caso deste trabalho, foram três (03): “Dar Aula”; “Aluno” e “Professor”, como sugeridos pela Fundação Carlos Chagas. O grupo de licenciandos após assinarem o termo de consentimento livre esclarecido, Anexo III, recebia inicialmente o questionário da TALP baseado no anexo II. Todos simultaneamente respondiam de acordo com as instruções da pesquisadora. Ao finalizarem esse momento, recebiam para preenchimento individual, o questionário perfil. Ao terminarem a tarefa, entregavam os dois questionários a pesquisadora, que os grampeava para futuras análises.

Em cada protocolo do questionário da TALP, o licenciando gerou 4 palavras para cada mote indutor, produzindo ao todo, 12 palavras correspondentes a Dar Aula, Aluno, Professor. Os 100 participantes produziram ao todo 1200 palavras, 600 por cada grupo de 50 licenciandos de Física e Química. A análise dos dados obtidos pela Associação Livre correspondeu a proposição de Grize, Vergés et Silem (1987 *apud* ABRIC, 1994, p. 66) que consideram e analisam o sistema categorial elaborados pelas pessoas da pesquisa.

Foi permitido aproximar do conteúdo das representações, mediante três indicadores: a frequência, a ordem do item na aparição das associações e a importância do mesmo para o licenciando quando solicitado a destacar qual dos três era o mais importante. Foram realizadas elaborações de correlação entre os itens das associações (Dar Aula; Aluno; Professor), com base nos indicadores acima descritos.

O *software* EVOC²⁸ foi utilizado semelhantemente ao trabalho de Soares (2011), com o propósito de, a partir da frequência e da ordem média das palavras evocadas nas TALP “Dar Aula”, “Aluno” e “Professor”, pudesse selecionar 25 palavras emergidas nos grupos dos licenciandos para o Procedimento de Classificações

²⁸ *Software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* des Évocations), frequentemente utilizado em pesquisas sobre representações sociais. Permite reconhecer a estrutura das representações, ou seja, seus elementos centrais e periféricos, organizando as palavras evocadas por ordem de frequência e média de evocação (VERGÈS, 1999). No caso deste trabalho, sua utilização cumpriu outro propósito, primordialmente, o de selecionar as 25 palavras da TALP realizada com os 100 licenciandos da UFRN para a elaboração das fichas para o PCM.

Múltiplas, da etapa II da pesquisa. As palavras selecionadas foram as que continham o índice de frequência expedido pelo EVOC de 8 repetições no mínimo para os motes de “Aluno” e “Professor”, e o de 9 repetições para o “Dar Aula”.²⁹

Assim como a posição de importância das palavras assinaladas pelos licenciandos e expressa pelo EVOC foi o da 1^a até a 3^a ordem. Abaixo temos o quadro III sobre tais especificações.

Nº de Palavras	Palavras Selecionadas	Nº Frequência no Total dos EVOC “Dar Aula”, “Aluno” e “Professor”
01	Aluno	19
02	Amigo	25
03	Aprendiz	20
04	Aprendizado	24
05	Conhecimento	32
06	Conteúdo	13
07	Curioso	10
08	Dedicação	12
09	Educador	10
10	Ensinar	12
11	Escola	16
12	Esforço	11
13	Exemplo	18
14	Facilitador	10
15	Futuro	12
16	Interesse	08
17	Mediador	08
18	Mestre	08
19	Orientador	10
20	Planejamento	08
21	Professor	10
22	Receptor	10
23	Responsabilidade	15
24	Sala de Aula	10

Quadro III - Palavras selecionadas a partir da frequência e ordem média pelo software EVOC dos motes indutores: Dar Aula; Aluno e Professor.

Após a lista de palavras produzidas pela TALP e tratadas pelo EVOC, reagrupou-se por aproximação semântica, permitindo a criação do quadro IV, por campos semânticos, devido à suposição de que entre tais itens já devam existir correlações estruturais. Cada dimensão dos campos foi nominada com base na hipótese inicial: Os grupos pesquisados pensam o Trabalho Docente nas dimensões do SER-TER-FAZER da docência, contextualizados no *lócus* da ação.

²⁹ Os anexos IV, V e VI apresentam os resultados produzidos pelo EVOC respectivamente relacionados aos motes indutores: Dar Aula; Aluno e Professor.

O SER	O TER-FAZER	LÓCUS DA AÇÃO DOCENTE
Aluno		
Amigo		
Aprendiz		
	Aprendizado	
	Conhecimento	
	Conteúdo	
Curioso		
	Dedicação	
Educador		
	Ensinar	
		Escola
	Esforço	
Exemplo		
Facilitador		
		Futuro
	Interesse	
Mediador		
Mestre		
Orientador		
	Planejamento	
Professor		
Receptor		
	Responsabilidade	
		Sala de Aula

Quadro IV – Campos Semânticos da Representação Social de “Trabalho Docente” pelos Licenciandos de Física e Química.

Os elementos do campo 1 parecem indicar atributos de caráter afetivo-relacional indispensáveis ao ser professor na relação com o aluno. O campo 2, agrupa o TER-FAZER da docência, correspondendo aos atributos que devem ser adquiridos na formação para exercer a docência, como o conhecimento, conteúdo, o aprendizado, transmutados em ações docentes revestidas de caráter ético-moral, indicados pelos itens: ensinar, planejar, com dedicação, esforço, interesse e responsabilidade. O campo *lócus* da ação docente enfatiza o ambiente, como a escola e sala de aula, onde tudo se desenvolve, com justificativa de um vislumbre temporal: o futuro profissional.

Essas pistas direcionou a veia investigativa da segunda etapa da pesquisa, por levar-nos à tentativa de compreensões sobre o jogo de coexistências do SER-TER-

FAZER no percurso de desenvolvimento profissional dos licenciandos e como o consenso de cada grupo se configurou.

3.3 – PCM: Perfil dos Licenciandos Participantes

Do Procedimento de Classificações Múltiplas, participaram outros 60 licenciandos, 30 de cada curso. O perfil desses licenciandos foi retratado mediante o cruzamento da variável curso com as variáveis: idade, sexo e o período nos quais os licenciandos se encontravam.

Encontravam-se com a idade entre 18 a 23 anos, 34 licenciandos, sendo destes 16 de Física e 18 de Química. Na variação de 24 a 28 anos, 10 do subgrupo de Física e 6 do subgrupo de Química. 4 licenciandos de Física e 6 que cursavam Química, estavam com a idade entre 29 a 34 anos, como identifica a Tabela 6 a seguir.

		Idade			Total
		18 a 23	24 a 28	29 a 34	
Grupo	SUB FIS	16	10	4	30
	SUB QUI	18	6	6	30
Total		34	16	10	60

Tabela 6 – Descrição do perfil dos licenciandos participantes do PCM – Etapa II quanto ao cruzamento das variáveis curso e idade.

Do perfil traçado quanto ao cruzamento das variáveis curso e sexo, visualizamos na Tabela 7 que o subgrupo de Física compôs-se do maior número de participantes masculinos. Ao todo foram 24 e 6 participantes femininos. Já o subgrupo de Química, 12 participantes masculinos e 18 participantes femininos.

		Sexo		Total
		M	F	
Grupo	SUB FIS	24	6	30
	SUB QUI	12	18	30
Total		36	24	60

Tabela 7 – Descrição do Perfil dos licenciandos participantes do PCM – Etapa II quanto ao cruzamento das variáveis curso e sexo.

Quanto ao período do curso, a Tabela 8 apresenta que tivemos participantes cursando do 3º ao 8º períodos. Do subgrupo de Física, 8 licenciandos estavam no 3º, outros 8 no 5º período, e outros 8 no 7º período. Cursavam 4 licenciandos o 6º período, e no 8º apenas 2 licenciandos. Comparando ao subgrupo de Química, o maior número encontrava-se no 3º período, foram 9 licenciandos. No 5º período, 5, no 6º apenas 2 licenciandos, 8 no 7º período, e 6 licenciandos no 8º.

		Período					Total
		3 P	5 P	6 P	7 P	8 P	
Grupo	SUB FIS	8	8	4	8	2	30
	SUB QUI	9	5	2	8	6	30
Total		17	13	6	16	8	60

Tabela 8 – Descrição do Perfil dos licenciandos participantes do PCM – Etapa II quanto ao cruzamento das variáveis curso e período.

O material para a investigação da Etapa II da pesquisa compreendeu 24 cartões das palavras do quadro II, mais um cartão contendo a palavra: “Trabalho Docente”, totalizando 25 cartões. Os licenciandos aderiam ao convite de participação, onde individualmente era submetido a duas tarefas classificatórias: a primeira, a classificação livre e em seguida, a tarefa da classificação dirigida.

Na classificação livre, a pesquisadora disponibilizava os cartões das palavras sobre uma mesa e solicitava ao licenciando que fizesse grupos com eles, de 2 a 6³⁰. A ideia era que agrupassem os cartões de acordo com um critério que decidisse livremente. Após os agrupamentos, a pesquisadora solicitava ao licenciando que apresentasse o número de grupos, o critério de agrupamento, assim como, um título para cada grupo, somente depois justificasse a composição de cada um deles. Todas essas informações eram escritas em protocolo, anexo VII, gravadas para depois serem transcritas e submetidas às devidas análises.

³⁰ Embora os estudos de Roazzi (1995; 2001) tenham conduzido os participantes a agrupar as palavras em dois a cinco grupos, por indicações da Fundação Carlos Chagas, solicitamos que os participantes agrupassem de dois a seis grupos.

Após tomar nota de todas as informações referentes à classificação livre, os agrupamentos da classificação livre feitos pelo licenciando eram desfeitos, embaralhando os cartões. A pesquisadora solicitava-o que fizesse uma nova classificação, a partir de uma correlação associativa entre as palavras dos cartões com o cartão da palavra estímulo: “Trabalho Docente”. O licenciando deveria agrupar as palavras dos cartões com a palavra do cartão “Trabalho Docente” em função de estarem muitíssimo associadas ao “Trabalho Docente”, muito associadas, mais ou menos associadas, pouco associadas e não associadas. As informações desta classificação era protocolada, anexo VIII, e as justificativas eram registradas em notificadas a mão, como também gravadas para serem transcritas e submetidas ao tratamento posterior.

3.4 Procedimentos de Análise

Com o objetivo de analisar como foram classificados e categorizados os elementos constituintes da Representação Social de “Trabalho Docente” e as relações conceituais existentes entre tais elementos, os dados da etapa II foram analisados por duas técnicas de análise multidimensional (MDS), a MSA (Análise Escalonar Multidimensional) e a SSA (Análise da Estrutura de Similaridade ou Análise dos Menores Espaços) respectivamente destinadas aos dados produzidos nas classificações livre e na dirigida.

Outra perspectiva de análise foi o uso da proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012), por possibilitar a apreensão das dimensões estrutural e processual do fenômeno em estudo, com o objetivo de compreender a dinâmica consensual que dá funcionalidade a organização da Representação Social de “Trabalho Docente”. Passaremos a observar cada procedimento de análise.

Utilizando-se do SPSS para análise multidimensional, o MSA, analisou os dados da classificação livre, fazendo uso total dos dados originais, em sua forma bruta. Roazzi; Federicci e Wilson (2001, p. 63), afirmam que nesta análise há poucos pressupostos acerca da natureza deles e de suas relações. Embora seja capaz de fazer com que esses dados categóricos possam ser interpretados como medidas de (dis)similaridade. O MSA organizou as palavras classificadas pelos licenciandos de acordo com uma mesma categoria, representando-as em uma região identificável. Ou seja, separou o espaço em regiões em que as palavras pertencentes a uma categoria se

localizaram numa mesma região. Elas foram projetadas em um espaço geométrico bidimensional, obedecendo ao princípio de contiguidade, cada um sendo designado por um ponto. Quanto mais próximas apareceram na projeção, mais similares foram as categorias usadas para a classificação, evidenciando desta maneira, a relação conceitual existente entre as palavras.

Os dados da classificação dirigida foram submetidos à análise SSA também realizada pelo programa SPSS. O programa arrumou os dados na projeção que melhor permitiu representar a relação de todas as palavras - representadas através de pontos - com todas as outras palavras. A estrutura das relações entre todas as palavras foram analisadas com base na organização dessas no espaço bidimensional, como também pela escala de análise das médias, dos desvios-padrão das comparações, por favorecer um grau de associação ao mote: “Trabalho Docente”. Sendo as palavras classificadas com base nos critérios: palavras muitíssimo associadas com “Trabalho Docente” (score 5); palavras muito associadas com “Trabalho Docente” (score 4); palavras mais ou menos associadas com “Trabalho Docente” (score 3); palavras pouco associadas com “Trabalho Docente” (score 2) e palavras não associadas com “Trabalho Docente” (score 1). Isto porque, a distância entre as palavras reflete o grau de similaridade entre elas, de acordo com uma determinada medida de similaridade, “permitindo, assim, que o controle dos dados seja de um ponto de vista qualitativo ou quantitativo”. (ROAZZI; FEDERICCI; WILSON, 2001, p. 64).

A proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012) pelo fato de apropriar-se do PCM e de suas análises estatísticas multidimensionais elucidou como cada grupo objetivou e ancorou a Representação Social de “Trabalho Docente” pela configuração da representação geométrica no espaço bidimensional. A partir daí, apontou as características das sinergias consensuais referentes a cada grupo dos licenciandos pesquisado, mediante o diálogo com a Teoria das Facetas (TF) e com a análise de cunho retórica das justificativas apresentadas em cada participação no momento de aplicação do PCM.

O tratamento da análise de cunho retórica aos discursos produzidos pelos licenciandos obedeceu às orientações de estabelecer a situação retórica do discurso de cada grupo pesquisado, assim como sua identificação quanto ao tipo persuasivo, além de ter aplicado os cinco cânones retóricos relacionados à invenção, a disposição, ao estilo, a memória e a apresentação.

3.5 Pesquisa Documental: Procedimentos de Coleta e de Análise

Os projetos pedagógicos dos cursos de Física (2005) e Química (2012) foram utilizados como fontes de informações factuais, por incluírem leis, pareceres, deliberações acerca dos percursos institucionais de suas respectivas fundações e implementações enquanto um dos campo de formação docente da UFRN. Extrair desses, evidências que fundamentassem afirmações e declarações gestoras de discursos circulantes, práticas sociais, encaminharam nosso objetivo e escolha metodológica.

Lüdke e André (1986, p. 39) apresentam uma de três situações em que é apropriado o uso da análise documental e é nesta que baseia-se tal escolha, isto é, a de pretender ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, além de promover compreensões sobre possíveis explicações das condições sócio-genéticas da Representação Social sobre “Trabalho Docente” pelos grupos pesquisados.

Selecionamos os projetos pedagógicos, tipo de documento técnico, tipificando um relatório/ planejamento de ações político-pedagógicas em vigor, desenvolvidas nos cursos de Física e Química, deliberadas pelos colegiados de professores doutores, definidos e registrados em cada documento. A análise documental dos dados extraídos se deu pela análise de conteúdo, conforme especificada em Lüdke e André (1986, p. 41). O texto como um todo foi reconhecido como unidade de análise, ou seja, como unidade de contexto, e seu enfoque de interpretação foi o factual, destacando nos documentos, implicações dos contextos na processualidade de factos importantes a cada curso, correspondentes aos interesses desse estudo. Com isto, detectamos temas e temáticas mais frequentes, culminados em categorias, como explicitado no quadro V.

Temas	Temáticas	Categorias
Histórico	Fundação Justificativa Relevância do Projeto Pedagógico	Sobre os Cursos
Objetivos do Curso	Perfil do Egresso Competências e Habilidades	Ser, Ter, Fazer
Processo Ensino-Aprendizagem	Metodologia de Ensino Avaliação da Aprendizagem	Ser, Ter, Fazer

Quadro V – Temas, temáticas e categorias da Análise de Conteúdo

Um inventário dos cursos tomando como norte seus projetos pedagógicos destacaram as justificativas, as relevâncias, assim como numa visão *stricto*, o olhar sobre o licenciando em termos do seu perfil, as competências e habilidades que devem construir ao longo do percurso formativo e as metodologias de ensino e avaliação de aprendizagem propostas em cada um deles. O objetivo foi identificar como tais normativas inseminaram discursos e práticas para a composição da dimensão processual da Representação Social de Trabalho Docente.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Resultados dos Procedimentos de Classificações Múltiplas; Identificação das Lógicas Consensuais

Do grupo participante a maioria encontrava-se com a idade entre 18 a 23 anos e do sexo masculino. O período que estavam cursando, variava entre o terceiro e o oitavo, sendo a maior participação daqueles que estavam no terceiro e no sétimo períodos de ambos os cursos.

Os dados das classificações livres produzidas pelos dois grupos – Física e Química foram analisados pela MSA e demonstrados na Figura 4 e Figura 5 respectivamente, e os das classificações dirigidas correspondem às Figuras 6 e 7 a seguir especificados.

A Imagem não figura, mas configuração entre informação e atitude apresentada no esquema de organização das classificações elaboradas pelos licenciandos em Física da UFRN, diz respeito à Objetivação da Representação Social de “Trabalho Docente”. Para esse grupo, três instâncias relacionais entre o “SER”, “TER” e o “FAZER” afloram informações e atitudes frente ao objeto simbólico pesquisado. Tal configuração contém atributos de caráter pessoal do professor, do licenciando, e a futura ação docente na escola.

Ao visualizarmos a figura 4, verificamos que a análise MSA organizou as palavras em três regiões distintas. O “Trabalho Docente” na parte superior do mapa agrega num mesmo bloco, aproximadamente as palavras: “Professor”, “Educador”, “Aprendiz”, “Ensinar”, “Exemplo”, “Orientador”, “Mediador”. Ainda fazendo parte da mesma região, porém mais afastadas as palavras: “Mestre”, “Facilitador”, “Amigo” e “Receptor”. Essa região é composta de atributos de caráter identitário, denunciadores do SER docente na relação com o aluno e com o “Trabalho” por isso a nomeamos dessa maneira, o “SER”.

Discrepâncias entre o “SER” professor ou educador afloram quando se reportam ao modelo de professor formador universitário, como podemos identificar em seus discursos abaixo:

O professor tem que ser educador. Tem diferença entre os dois. O professor passa a matéria e pronto. Educador é outra forma de passar a

matéria, é orientar, é você tentar ir além do que aquela matéria é. Aqui na Universidade tem mais professor. Professor que assim... eu acho que não é nem errado, porque você já vem com uma base, você vai só aprimorar essa base. Acho que não é necessário um educador. Pelos professores que eu já tive, acho que... porque tem gente que sabe bastante a matéria, mas não sabe passar pra outras pessoas, não sabe dividir aquele conteúdo. Eu tive vários professores aqui que eu sei que eles sabem, mas não consigo aprender com eles. Eu acho que essa vocação é como eu acho que eles conseguem deixar tudo transparente naquela matéria, que talvez seja um bicho, mas eles conseguem passar com uma naturalidade que fica. Tem gente que não consegue. (LF 04³¹).

O Trabalho Docente – a docência, eu sempre associo muito mais por isso que botei aqui: facilitador, mediador. Eu sempre olhei o professor, eu vejo que o professor, o docente, tem que exercer uma função principal. Ele vai está guiando, levando, empreendendo, treinando os alunos. Eu o vejo como alguém quase que de fora, não posso tocá-lo, mas que também estar dentro. Eu vejo o professor como alguém que está dentro e fora... ele escreve no quadro, não escreve no caderno. Vejo como algo abstrato. (LF 17).

Pensei na relação professor – aluno. O professor tem que ser facilitador, orientador. Isso são predicados dele. Antigamente tinha-se o aluno como receptor do conhecimento, O aluno, digamos que ele não produz conhecimento. Mas, a questão é que o professor desenvolve o conhecimento com ele. (LF 22).

O agrupamento logo abaixo da região do “SER”, palavras como: “Aluno”, “Conhecimento”, “Conteúdo”, “Aprendizado”, “Curioso”, “Planejamento”, “Dedicação”, “Responsabilidade”, “Esforço” e “Interesse”, tem uma correlação de sentidos entre as dimensões do “TER” determinados itens de caráter profissional, expressivos de um modelo de formação, no qual os aspectos técnico-metodológicos ao relacionarem-se com o “FAZER”, demandam atributos de ordem ético-moral. Como lemos abaixo:

Esse grupo é composto por planejamento, tem que haver um planejamento prévio, com responsabilidade. A responsabilidade de ensinar e de mostrar que existe uma perspectiva de vida. Dedicação de ambas as partes, tanto do educador, quanto do aluno, e interesse de ambas as partes, tanto do educador, quanto do aluno, que tem que haver um grande interesse para com a aprendizagem. (LF 09).

³¹ A partir daqui trechos das falas dos licenciandos serão expostos. Discriminamos da seguinte forma: LF indica licenciandos de Física, e LQ, licenciandos de Química. O número a seguir consiste no protocolo produzido em cada aplicação do PCM.

Em direção oposta às regiões do “SER” e do “TER-FAZER”, as palavras “Futuro”, “Sala de Aula” e “Escola” aglutinadas num campo designado pela “AÇÃO DOCENTE” distam evidentemente do “Trabalho Docente”. O que caracteriza tal distanciamento talvez se deva ao percurso de formação que afasta o licenciando da vida escolar.

Eu pensei na escola. Na escola é que envolve a sala de aula, o trabalho docente, o planejamento, interesse pelos alunos e é o futuro. O futuro está na escola. Futuro no caso aqui seria... porque no meu caso que sou do interior, nossos pais dizem: “estude meu filho, pra ter um futuro”. Hoje em dia você tem um ensino médio, não perde nada não. E hoje em dia até o ensino superior não está sendo muita coisa não. Então tem que estudar para ter conhecimento. Você está estudando para adquirir conhecimento e vai abrindo seus horizontes. Quer dizer, você tem pouco conhecimento, então você vê pouco, só o que está na sua frente. (LF 01).

A situação retórica do discurso desse grupo consiste na demarcação do tempo (*kairós*)³² em que se encontravam, ou seja, no período durante o percurso da fase pré-profissional, período de treinamento e formação inicial, segundo Vonk (1993, p. 2). A fase pré-profissional diz o autor, é designada ao desenvolvimento de competências iniciais dos professores. A identidade profissional ainda não está formada.

Seus professores formadores são os destinatários do discurso que elaboraram. Quanto à exigência da *phronesis*³³, a conveniência de tal texto remete aos licenciandos quando falam a respeito de um período de transição-formação no qual convivem com os professores formadores e com seus colegas do curso de licenciatura. Lembramos que 4 estavam cursando o 4^o período, 1 estava no 6^o, e 2 no 7^o período e 3 no 8^o. Como vemos nos trechos abaixo.

O grupo 1 é composto por educador, eu coloquei dois termos parecidos, professor e mediador, no meu ponto de vista, o educador sobrepõe os dois. Isto porque o educador ele vai além do professor, porque algumas pessoas tem uma visão errônea de que o educador é apenas aquela pessoa que ensina conhecimentos seculares, e no meu ponto de vista, o educador é um termo mais forte, porque ele educa para a vida. Ele prepara o aluno para a vida. Então no meu ponto de vista, o educador soa mais forte nesse contexto. [...] Esse grupo dois,

³² *Kairós* significa a dimensão de tempo de um texto persuasivo.

³³ A *phronesis* é a conveniência de um texto persuasivo.

olhando para seus elementos, poderia chamá-lo de professor e aluno. Porque nós sabemos que, infelizmente, a educação para que haja um avanço, no meu ponto de vista esse avanço já está acontecendo, nós precisamos mudar a opinião daqueles colegas que pensam que são apenas professores, que chegam e apenas transmitem conhecimento. E pra mim, a função de educador, vai muito além disso. (LF 09).

Esse grupo é o do aluno. Esse aqui seria algumas características que o aluno deve ter, tem que ter. Ele tem que ser esforçado, lógico, não esperar tudo na mão, que o professor bota uma questão no quadro e o aluno vai resolver. Curioso, em relação ao perguntar, ao questionar. Aprendiz, ele tem que ter essa noção que quer aprender, vai aprender, “não física é muito difícil, matemática é pior ainda”, mas ele tem que botar na cabeça pra não desistir, só um pouco de esforço, ou até muito esforço. (LF 06).

O discurso persuasivo produzido por esse grupo de licenciandos é um misto entre o tipo deliberativo e o epidêitico. O debate que estabelecem consiste numa “alter-auto – persuasão” quanto ao que pensam sobre o como SERÃO como professores. A persuasão epidêitica é clarificada quando os valores desse grupo são tomados como referências quanto ao “SER” Educador, contrastando com o “SER” Professor, referencial formativo, que, ao avaliá-lo, censura-o.

Pensar “Trabalho Docente” para esse grupo de licenciandos é tricotomizá-lo em três instâncias relacionais entre o “SER”-“TER-FAZER” e a “AÇÃO DOCENTE”, expressando dimensões do processo complexo do professor iniciante ao percurso do desenvolvimento profissional. São a dimensão pessoal, a dimensão do ambiente e a dimensão de habilidades e de conhecimento profissional (VONK, 1983, p. 8), como explicitado no mapa abaixo:

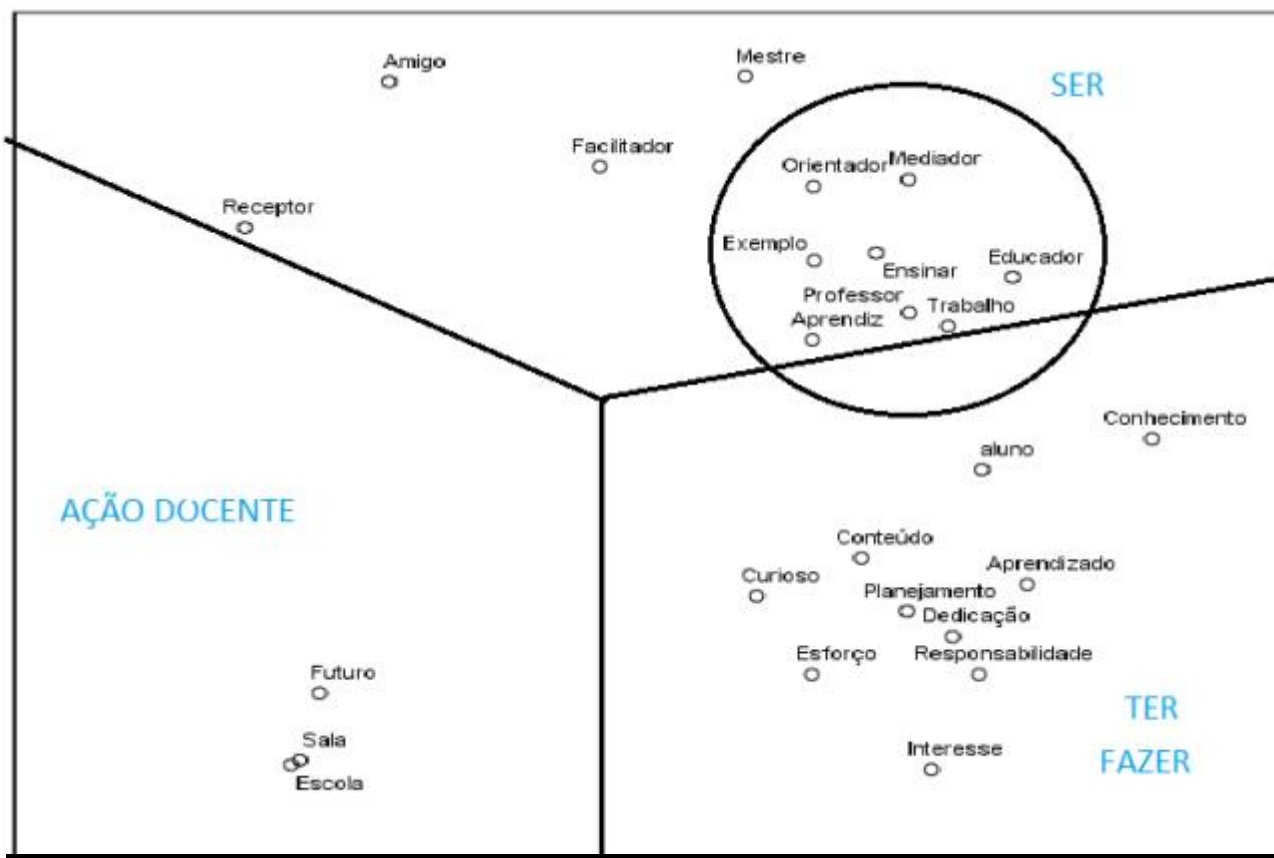


Figura 4 – MSA baseado na Classificação Livre dos licenciandos de Física da UFRN

A seguir temos a figura 5, com uma configuração espacial diferente da Figura 4. A MSA da classificação livre dos licenciandos de Química, explicitou um esquema de organização objetivado por esse grupo, também em três regiões. Contudo, há diferenciações estruturais e conceituais entre os agrupamentos. Para o grupo de Química, pensar “Trabalho Docente” é pensar sobre o SER-TER-FAZER numa trajetória de desenvolvimento profissional imersa na vida acadêmica, desde o início, até o tornar-se docente.

A primeira região “O SER-TER do LICENCIANDO” comporta sete palavras: “Aluno”, “Responsabilidade”, “Interesse”, “Curioso”, “Dedicção”, “Aprendiz”, “Receptor”. Conceitualmente indica a experiência pré-profissional do licenciando ao desenvolvimento inicial do percurso profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 87). No capítulo IV claramente veremos em suas justificativas, a transmutação da dimensão identitária do “Aluno” egresso da cultura escolar – o “Receptor” em “Aprendiz” na academia. “O SER-TER do LICENCIANDO” privilegia a dimensão individual desse processo, evidenciado pelo caráter volitivo das palavras

“Responsabilidade”, “Interesse”, o ser “Curioso” e ter “Dedicação”, focando o comprometimento individual no seu projeto de formação profissional.

Pensei no aluno em si, já que a gente faz licenciatura, aprendiz, curiosidade, que o aluno... a gente espera que o aluno tenha curiosidade então você vai estar falando e não vai faltar interesse. Eu pensei no meu futuro aluno, e também no aluno daqui, licenciatura. (LQ 01).

A análise de seus discursos sob a perspectiva retórica, quanto à exigência, percebe-se que produzem sentidos com relação ao *kairos* referente à itinerância entre escola e universidade. Quanto à conveniência - *phronesis*- da persuasão, alude a um discurso apelativo aos seus pares, licenciandos de Química, circunscritos no mesmo percurso de formação, que precisam estar solidários à mesma meta: o tornar-se professor. Nesta fala, evidencia-se o público a quem se destina, ou seja, a eles mesmos.

Esse grupo 2 eu acho que seria aprendizado. O aprendizado, é preciso ter um grupo de trabalho, pessoas que geralmente é...um grupo de trabalho, seus amigos ou companheiros é... a sala de aula, não pensem só na sala de aula, mas todo um... tanto na sala de aula, quanto fora, e se dedicar ao estudo de um conteúdo [...]. O orientador, eu pensei seria no caso o professor, que ele é responsável em incentivar o aluno por... aqui. (LQ 08).

As nove palavras da região “O FAZER”: “Conhecimento”, “Esforço”, “Futuro”, “Exemplo”, “Sala de Aula”, “Escola”, “Amigo”, “Conteúdo” e “Aprendizado”, foram espreiadas de forma a preconizar sub-regiões desse “FAZER” referentes ao SER-TER da docência. O “Conhecimento” mais distante, logo acima, associa-se com o “Esforço”, o “Exemplo” contextualizado no espaço-tempo da “Sala de Aula”, em um “Futuro” ainda a deslindar-se. E as palavras “Escola”, “Amigo”, “Conteúdo” e “Aprendizado”, mais próximas, indicam a dimensão mais pedagógica do fazer.

O primeiro grupo eu coloquei como a escola que é como futuro, como aprendizado, sala de aula, ensinar, planejamento, e conhecimento. [...]. O aluno. Que é aprendiz, responsabilidade, dedicação, esforço, curioso, interesse. (LQ 05).

O “Trabalho Docente” localizou-se na última região, a do “TORNAR-SE”. Os elementos identitários do “SER” docente: “Facilitador”, “Mestre”, “Orientador”,

“Educador”, “Professor” e “Mediador” são mesclados com a dimensão didático-pedagógica do “Planejamento” e do “Ensinar”, conforme indicado a seguir:

Aqui eu pensei no lado do ser humano. Mestre, exemplo e facilitador. Ou seja, não deixando totalmente de lado o que ele tem que passar pro aluno, em termos de conhecimento, mas assim... porque como eu já vejo o professor... que eu acho que ele não vai só ensinar o conteúdo. Eu acho que existe uma diferença em ser mestre e professor. Porque ser professor é ensinar só aquele conteúdo. E eu acho que o mestre, ele ensina mais do que o conteúdo. Eu acho que ele ensina valores, essas coisas. Olha, na escola pública, eu acho que está mais voltado para o mestre. A gente viu lá que os adolescentes são muito problemáticos, tem problemas em casa. Aí tanto eles quanto o aluno tem problemas, eles pediam que fossem na sala dos professores para conversarem com determinado professor. Eu acho que esses professores estavam preparados para ouvir, mas não sei se podiam fazer alguma coisa. (LQ 02).

É o grupo do educador, do professor. Como facilitador, é mediador, o trabalho dele deve ser envolvido. Também o professor não só ele como educador para o trabalho docente, mas saber orientar seus alunos para uma aprendizagem melhor. Para mim, o trabalho docente na minha visão seria com relação com um todo. A parte administrativa, desde o planejamento, onde vai trabalhar com a escola, em como vai lidar com a escola, sua gestão, administrativa, a parte da educação. É desde quando ele recebe o aluno, até mesmo a família. É um trabalho em conjunto, porque o professor não é só um professor, mediador, mas também tem que saber a questão de como está preparando esse aluno para o futuro. O trabalho docente eu coloco nesse grupo, porque ele... como é que é o professor? E sua formação? O que ele faz e espera desse aluno se comportar diante da sociedade? Qual é a sua meta a cumprir? A minha formação me prepara em parte para o trabalho docente. (LQ 03).

O gênero deliberativo de seus discursos é explicitado. Com base no objetivo, no público, na situação e no tempo a que se referem, as resoluções sobre o que precisam “TER- FAZER” para “SER” professor indica o rumo das suas ações sobre o futuro, o ápice do percurso do desenvolvimento profissional do licenciando. O cânone da invenção faz do *logos*³⁴ a característica delineadora da origem dos argumentos produzidos por esse grupo de Química. A meta estabelecida do Tornar-se professor refere-se os atributos pessoais potencializadores, bem como à instrumentalização técnica-pedagógica do ato de ensinar, adquirida no curso de formação. A disposição de

³⁴ O *logos* funciona no exame de como os argumentos lógicos funcionam para o convencimento de sua validade.

como o discurso está organizado, tenta persuadir os pares, no intuito de conferirem uma identidade do “SER” professor.

A figura 5 demonstra como tais conteúdos simbólicos foram representados no espaço euclidiano. As dimensões do SER-TER-FAZER transversalizam o percurso formativo, até “O TORNAR-SE”.



Figura 5 – MSA baseado na Classificação Livre dos licenciandos de Química da UFRN

Como anteriormente dito no capítulo II, a MSA nos ajudou a explorar os resultados das Classificações Livres dos grupos pesquisados, no sentido de explorarmos as regionalizações assumidas pelas palavras e a relação dessas com o “Trabalho Docente”. Passaremos a observar mais detalhadamente a partir das análises SSA, as estruturas das relações entre as regiões e como reforçam as hipóteses evidenciadas nas análises da MSA.

Na figura 6 o mapa produzido pela SSA apresentou uma configuração semelhante ao mapa produzido pela MSA do grupo de Física. Com exceção de algumas palavras, a maioria permaneceu localizada na mesma regionalização. Importante

considerar que as palavras acomodadas em outra região, adquiriram um sentido mais preciso frente ao estímulo posto pela pesquisadora: “O que estaria muitíssimo associado ao “Trabalho Docente”, muito associado, mais ou menos, pouco e não associado.

A contribuição do PCM para capturar como os sujeitos estão ancorando seu objeto simbólico é indicada por duas vias interdependentes: Uma estatística - análise SSA, pela Teoria das Facetas (TF), e a outra linguística - os discursos proferidos nas justificativas dos licenciandos no momento da CD, analisados numa perspectiva da análise retórica. Tal questão é de extrema importância, pois ajudará a perceber as sinergias consensuais atreladas à dinâmica representacional desse grupo com relação ao objeto simbólico em análise, o “Trabalho Docente”.

Sob a perspectiva da Teoria das Facetas observamos o aspecto cuneiforme de tipo polar, significando que os dados constituintes são qualitativos, ou seja, diferentes entre si e não ordenados. Cada faceta parte do centro comum indo à busca de várias direções.

As facetas “SER” e “TER-FAZER” continuam próximas, imbricadas pelas palavras: “Planejamento”, “Aluno” “Dedicação” e “Responsabilidade”. Reflexo disso, alguns trechos dos discursos dos licenciandos:

Trabalho Docente é composto por planejamento, tem que haver um planejamento prévio, com responsabilidade. A responsabilidade de ensinar e de mostrar que existe uma perspectiva de vida, de futuro promissor, também pelo aluno, dedicação de ambas as partes, tanto do educador, quanto do aluno, e interesse de ambas as partes, tanto do educador, quanto do aluno, que tem que haver um grande interesse para a aprendizagem. (LF 9).

No muitíssimo associado, pensei no caso... essa parte do professor que precisa da parte do aluno. Aqui eu pensei no caso, o responsável pelo planejamento. O professor para ter um bom trabalho docente, primeiro tem que ter responsabilidade. Juntamente com o papel da escola. Ele tem que ter o conhecimento e passar para o aluno. [...]. Não precisa ser aquele mestre para fazer um trabalho docente. Acho que precisa de você gostar do que está fazendo, e não se importar com a ideia de superioridade. Tem que fazer aquilo por amor. Tem professores daqui da Universidade dentro desse exemplo daqui. Ser mestre é não se portar como ser exemplo. Eles não tem interesse pelo aluno, se eles aprendem ou não. Já tive alguns “cascas grossas”, boa parte tem interesse. (LF19).

A faceta “AÇÃO DOCENTE” permanece na mesma localização, distante das demais, como antagônica às facetas “SER” e “TER-FAZER”. É o que visualizamos na figura a seguir.

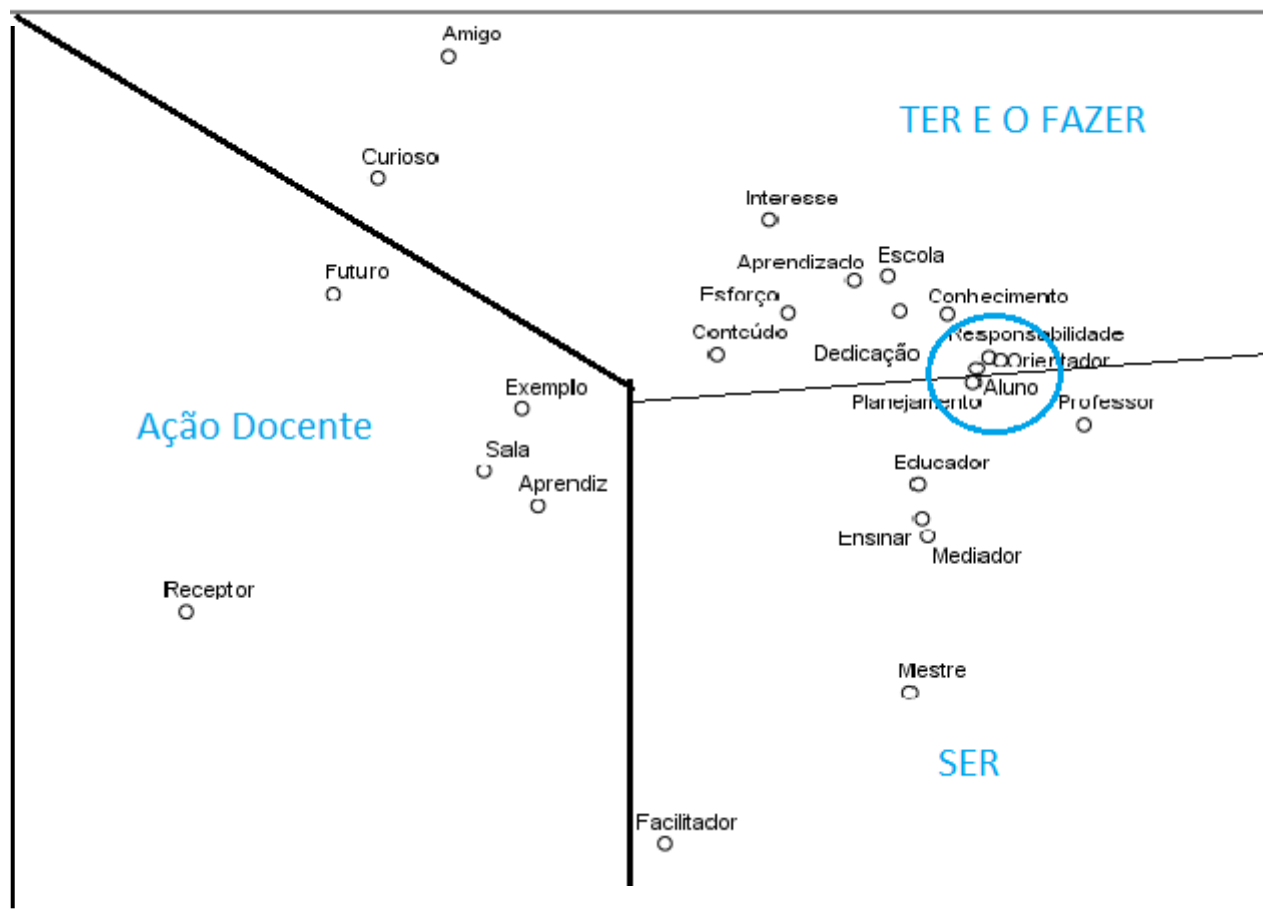


Figura 6 - SSA baseado na Classificação Dirigida dos licenciandos de Física da UFRN

Na tabela 9 demonstraremos as médias dos valores com que os licenciandos de Física avaliaram as palavras, quanto a seus graus de associação ao mote indutor: “Trabalho Docente”, no momento em que participavam da Classificação Dirigida do PCM³⁵. As médias por facetas obtidas com a Classificação Dirigida, serão apresentadas devido à importância desse resultado em comprovarmos quais as facetas tem os conteúdos mais valorizados.

³⁵ Lembramos que na Classificação Dirigida ao alimentar o programa do SPSS atribui-se valores de associação ao termo indutor com as demais palavras: 5 (muitíssimo associado), 4 (muito associado), 3 (mais ou menos associado), 2 (pouco associado), 1 (não associado). Conforme utilizados nas pesquisas de Andrade (2003b); Lira (2007) e Braz (2009).

O quadro da estatística descritiva abaixo revela o valor mínimo e máximo atribuído a cada palavra, além de sua média e o desvio padrão, pela distribuição por facetas. A média de cada faceta foi calculada separadamente, pois o SPSS não fornece a média das facetas.

Palavras	Faceta	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Média Palavra	Média faceta
Planejamento	1. SER	.630	3	5	4,50	4,357
Professor		.535	3	5	4,70	
Educador		.731	3	5	4,50	
Ensinar		.679	2	5	4,57	
Mediador		.858	3	5	4,23	
Mestre		1.224	1	5	4,13	
Facilitador		1.432	1	5	3,87	
Aluno	2. TER-FAZER	.758	3	5	4,33	4,014
Orientador		.777	2	5	4,50	
Dedicação		.834	2	5	4,17	
Responsabilidade		.776	2	5	4,47	
Conhecimento		.765	2	5	4,37	
Conteúdo		.817	2	5	3,77	
Esforço		.788	2	5	4,00	
Aprendizado		.868	2	5	4,07	
Escola		1.015	2	5	3,93	
Interesse		1.029	1	5	3,90	
Curioso		1.194	1	5	3,23	
Amigo		1.382	1	5	3,43	
Exemplo	3. AÇÃO DOCENTE	1.124	2	5	3,67	3,472
<i>Sala de Aula</i>		<i>1.106</i>	2	5	3,53	
Aprendiz		1.230	1	5	3,73	
Futuro		1.322	1	5	3,33	
Receptor		1.348	1	5	3,10	

Tabela 9 - Médias das palavras e facetas construídas pelos licenciandos de Física sobre “Trabalho Docente” - Classificação Dirigida.

A tabela acima mostra que a faceta “SER” tem as palavras mais valorizadas com a média 4,357. A faceta: “TER-FAZER”, a segunda melhor avaliada, com a média 4,014 e a faceta “AÇÃO DOCENTE”, com a menor média 3,472.

Examinando a faceta 1: “SER” temos as palavras mais valorizadas pelo grupo de licenciandos em Física ao associarem ao “Trabalho Docente”. Corroborando as hipóteses descritas na análise MSA da Classificação Livre quanto aos elementos identitários do ser professor na relação com o fazer docente. Desta faceta, a palavra “Professor” destaca-se com a maior média, 4,70, seguida da palavra “Ensinar”, 4,57, e da palavra “Educador”, 4,50. Os sentidos que atribuem a tais palavras demonstram uma dualidade entre o papel e a função que cada um desses desempenha na docência. Já as

palavras “Mestre” e “Facilitador” correspondem às menores médias, 4,13 e 3,87 respectivamente, como lemos abaixo.

As palavras professor e educador são diferentes, as nomenclaturas são diferentes, mas é o mesmo tipo de situação. O professor demanda respeito, o educador incentiva o aluno para o futuro. Falo como aluno, o professor reforça a ideia de que é carregado de conhecimento, quando a gente fala educador, é mais para amigo, orientador. Aqui na Universidade a gente tem mestre. Acho que hoje em dia há um desfalque entre ser educador e ser professor, principalmente aqui na Universidade. Aqui é o mestre, aqui não encontramos amigo, nem orientador. Estamos fazendo uma transição do passado para o futuro. Nunca vemos um professor aqui na Universidade, nós temos aqui o intocável, o metre. Há desistências no curso de física, acho que é por causa disso, do tipo de professor que temos aqui. Já no curso de Química é diferente. Converso com amigos que fazem química e eles dizem que os professores de lá são diferentes. O professor lá é amigo, orientador. (LF11).

Eu acho que trabalho docente é árduo... ensinar. Na escola não há mais aquele cuidado com o trabalho, com a arte de ser professor. A educação se transforma, né? Antigamente era mestre, hoje é professor. Acho que facilitador estaria muitíssimo associado, não que seja fácil, mas é ao contrário. Na escola, o sistema é que é fácil... eles dizem: “ah! Tem que passar esse aluno”, aí fica fácil. (LF15).

Acho que essas palavras são as que achei mais interessantes. A palavra mestre é muito forte na docência. Essa palavra é forte, é pesada. Aqui na Universidade ela é não importante, mas na escola é muito forte. (LF25).

Corroborando com as estatísticas acima evidenciadas, a Representação Social de “Trabalho Docente” para este grupo de licenciandos parece indicar que o “SER” estritamente relacionado ao “TER-FAZER”, e a “AÇÃO DOCENTE” ancora-se na conceptualização de “Professor”. É para este Protótipo que conflui a interpretação conferida ao “TRABALHO DOCENTE”, consubstanciada no “SER”.

Nos discursos produzidos na CL as dissidências entre “SER” Educador e “SER” Professor foram evidenciadas, contudo, na CD os licenciandos ao reinserirem os itens numa escala associativa de valor e aproximação com relação ao mote indutor “Trabalho Docente”, evidenciaram seu sistema particular de categorias preexistentes quanto ao SER-TER-FAZER, passando a compará-los ao Protótipo Professor, aceito pela coletividade como representante de uma classe. Embora utilizem a palavra professor

como um exemplar, o sentido investido é o designado pelo grupo ao que pensam SER o “Professor” e o “Educador”.

Ao ouvir as justificativas dos licenciandos no momento de aplicação do PCM, na CD, e depois, ao transcrevê-las, o exemplar do que pensam sobre o “SER” Professor tornou-se frequente aos ouvidos da pesquisadora e evidente nas análises de suas falas.

Em se tratando da análise SSA e da Teoria das Facetas, pelo fato da partição ter sido do tipo Polar, como dito anteriormente, a partir de suas caracterizações, podemos afirmar que o protótipo estaria no mapa, na identificação entre as palavras de maiores médias que, no caso deste estudo, foram nas facetas do “SER” (“Educador” (4,50); “Ensinar” (4,57)); do “TER-FAZER” (“Orientador” (4,50); “Responsabilidade” (4,47); “Conhecimento” (4,37)), “amalgamados no “Professor” (4,70), mediante o princípio de valoração atribuída a cada palavra pelos licenciandos, e o de proximidade dessas palavras no espaço geométrico, definidas empiricamente pelas relações de similaridades entre elas.

Quanto à continuação da análise de cunho retórica sobre os discursos proferidos por esse grupo, o cânone da Invenção foi destacado a partir da proeminência da forma de como os argumentos persuasivos foram criados ou desenvolvidos. Especificamente neste caso, constatamos a ênfase no *pathos*³⁶, pois seus argumentos apelam a uma forma de persuasão emocional. Principalmente quando apresentam um modelo de “SER” Professor como exemplo de vida, apelam para o labor da conquista do *status* conquistado diante da antiga posição de aluno que ocupavam na escola. Da mesma forma, apelam para os atributos afetivo-emocional na relação com seus alunos e na ausência desses no modelo formador da academia, amplamente demonstrados anteriormente. Ao ler a fala abaixo, teremos a constatação disso.

Assim, eu entendi que trabalho docente é o trabalho do professor. Aqui seriam as características do professor no seu trabalho. Ele teria que dar o exemplo, pode ser até com a carreira dele, a vida dele, falando da vida dele. Hoje a gente tem as coisas muito na mão. E tem gente que acha as coisas muito difíceis. Aluno também acha muito difícil E tem que ver que aquele professor que está ali na frente, há muitos anos atrás ele foi digamos... ele sofreu mas, para estar onde ele está. E não os jovens da rua como a gente vê por aí, um rapaz que morreu por causa de gangue, de máfia. O exemplo dele em sala de aula é um exemplo de vida, dele e das outras pessoas que ele conhece, da família dele. (LF 06).

³⁶ O *pathos* denuncia uma forma de persuasão apelativa à emoção.

A disposição, segundo o cânone da análise retórica, consiste em como o discurso desse grupo está organizado. Percebe-se uma demonstração de uma lógica reivindicativa quanto à necessidade de o professor formador ressignificar seu papel, construindo vínculos afetivos com os próprios licenciandos, com o objetivo de facilitar suas aprendizagens.

O Estilo inerente ao discurso aponta para o uso da metáfora no campo configurativo formado na Representação Social de “Trabalho Docente” pelo grupo de licenciandos em Física, expressando as produções imagéticas acerca do SER-TER-FAZER da docência.

Fronteiriça à faceta 1, a faceta “TER-FAZER”, correlaciona-se com essa em termos estatísticos aproximativos. É a segunda com a maior média 4,014. Pensar “Trabalho Docente” na dimensão do “TER-FAZER” é amalgamar-se com o “SER” pelas palavras: “Orientador”(4,50), “Responsabilidade” (4,47) e “Conhecimento” (4,37). O ser “Amigo” (3,43) e ser “Curioso” (3,23) parecem não estar tão associados ao “Trabalho Docente”. Podemos identificar em seus discursos:

Acho que o trabalho do professor é como passar pros alunos o método que ele vai ensinar e assim... trabalhar é assim... muitos professores reunidos, e esquematizando, como é que pode ser feito pra passar o conteúdo pro aluno, ou várias outras coisas. Não só a parte do conhecimento, mas tudo. Trabalho docente visa o aprendizado do aluno, o aprendizado na parte do conhecimento. O Trabalho docente, o professor como mediador, orientador, dedicação, planejamento, é a parte do professor, é a parte dele se interessar em melhorar a escola na parte da educação, em melhorar a escola, se melhorar também, planejar, fazer um planejamento bem feito. (LF 5).

A ideia geral do muitíssimo é a primeira noção que tenho da relação professor e aluno. Não deixa de ser senso comum, mas é fundamental. Professor, aluno, escola, aprendizado, facilitador... esse é um dos principais desafios do professor, ser facilitador. [...]– Amigo não! É claro que é interessante, mas isso não é objetivo do professor. Não é o papel dele. Exemplo... eu quis dizer sobre a carreira do professor. Ele incentivar os alunos a seguirem a sua carreira, a docência. (LF24).

A faceta 3 “AÇÃO DOCENTE” compõem-se de cinco palavras com as menores médias de associações quando relacionadas ao seu grau de importância com o mote indutor “Trabalho Docente”. São as menores médias, embora as palavras: “Aprendiz” (3,73), “Exemplo” (3,67) e “Sala de Aula” (3,53) pareçam indicar uma aproximação maior com as demais palavras das facetas 1 e 2, diferentemente das palavras “Futuro” (3,33) e “Receptor” (3,10). Isto se deve ao fato de que, quando pensam sobre a dimensão da “AÇÃO DOCENTE”, os licenciandos pensam neles mesmos como “Aprendizes” e “Receptores” projetando a profissão num “Futuro”. Vejamos:

Eu pensei no aluno. O aluno ele é um aprendiz, ele tem que utilizar o aprendizado. O aluno... é difícil falar da gente... tem que ser um aprendiz [...], conteúdo e, eu acho que, receptor também, ficar recebendo informações dos seus professores e dos companheiros. E dedicação, ele tem que se dedicar à vida estudantil, acadêmica. Envolve a sala de aula, o trabalho docente, o planejamento, interesse pelos alunos e é o futuro. O futuro está na escola (LF 1).

O futuro é algo incerto. Acho que se você não fizer aquilo de planejar, semeando tudo, não vai ter um futuro promissor. (LF 19).

Ao longo dos trechos dos discursos dos licenciandos registrados quando justificavam seus agrupamentos, figuras metafóricas de “professor-herói”, “jogar o conhecimento”, e outros, retratam a predominância de tal Estilo segundo a Análise Retórica. Vejamos abaixo, mais um exemplo.

Ao trabalho docente, é necessário ter o professor, educador e mestre. Para que haja o trabalho docente, precisa haver uma estrutura, é pra que possa ensinar o conhecimento, tanto em questão social, quanto também científico, religioso. E também para haver trabalho docente, tem que ter aquele que receba, no caso é o aluno, que é o aprendiz. No muito associado, fui ligando com o papel do professor, que é mediador, facilitador. Muitas vezes, não acontece, mas você tem que... não acontece porque, tem professores que não mediam conhecimento, e nem facilitam a absorção desse conhecimento pelos alunos. Eles só jogam, jogam como se fosse... posso dizer, carne aos lobos, tá aí! Aí os lobos vão lá, brigam pelo conhecimento, uns pegam e outros morrem de fome. Aqui na Universidade é mais recorrente, porque eu não vou dizer pelos outros cursos, mas no curso de física, é o seguinte: o professor entra na sala, dá a sua aula, e não está ligando se o aluno está sabendo ou não. O aluno é totalmente responsável por estar num curso superior, ele optou, escolheu, ele tem que terminar, ele tem que buscar um livro e tentar aprender. Se ele não fizer isso, ele fica para trás e... Pois é, a gente vê na teoria, quando a gente faz as disciplinas

de educação, a gente tem ideia do que está errado. Por isso, a gente pode criticar, caso contrário, eu não criticaria. O que me faz enxergar que está errado são as disciplinas de licenciatura, aí na minha visão... eu terminei bacharelado, então hoje eu vejo que não pode ser assim... exclui a grande maioria, acho que todos tem direito ao conhecimento para ter um futuro. Aí muito associado, o receptor que é o aluno ele vai fazer o aprendizado. Amigo, companheiro, muitas vezes o professor que eu acho que se pudesse desempenhar o papel de amigo e companheiro, muitas vezes ele não tem condições de exercer isso. Apesar que eu acho que lá na licenciatura deles, eles tiveram aquela imagem dos professores tem que ser amigo, companheiro, mas muitas vezes não desempenham. (LF 08).

Isto posto, submetendo os discursos ao quarto e ao quinto cânones da análise retórica, a memória e apresentação, destaca-se o acesso que os licenciandos possuem ao conteúdo de suas falas advindos das próprias práticas formativas, nas relações interpessoais com seus colegas e com os professores formadores, aliadas aos substratos dos conteúdos culturais da memória pedagógica, vivenciadas nos moldes tradicionais da pregressa vida escolar, reforçados no transcurso atual de formação acadêmica.

Segundo a proposta teórico-metodológica sobre as lógicas consensuais de Carvalho (2012), o consenso construído na Representação Social de “Trabalho Docente” por esse grupo de licenciandos em Física, com as palavras da TALP foi o consenso semântico. A sinergia decorrente alude uma superficialidade acerca do objeto, devido à falta de problematização e questionamento. Quando pensam sobre “Trabalho Docente” as negociações e dissidências determinam a polarização entre três dimensões, o SER, o TER-FAZER e AÇÃO DOCENTE, nas quais o âmago interpretativo-estrutural do consenso, nesse grupo, sobre a Representação Social de “Trabalho Docente”, confirma apenas ideias conviventes acerca do objeto nessas três dimensões.

A partição polar indica uma projeção no plano euclidiano em que seus elementos correspondem a diferentes direções, emanando de um ponto originalmente comum. Não há ordenamento entre os elementos dessa partição, nem tão pouco semelhanças qualitativas entre eles.

Diante do exposto podemos concluir que o Consenso da Representação Social para o grupo de licenciandos em Física sobre “Trabalho Docente” consiste nas dimensões do SER-TER-FAZER da AÇÃO DOCENTE. Contudo, a dimensão do SER é a mais significativa, tendo em vista as dissidências deflagradas pela análise retórica entre o “SER” professor e o “SER” educador. Já para os licenciandos em Química, a

esquematização progressiva da esquerda para a direita, suas escolhas ao serem solicitados que categorizassem “trabalho docente” demonstra sentidos *linkados* manifestos em seus discursos. Com base no estudo das facetas segundo Bilsky (2003), os agrupamentos representados por esse grupo compreendem elementos interconectados entre si, de tal forma que para cada elemento seguinte foi mantida a respectiva característica de modo progressivo, dando-nos condições de prognosticar a hierarquia de correlações entre intra campos.

Sobre o “Trabalho Docente” as dimensões do SER-TER-FAZER expostas num composto representado nas facetas: “O SER LICENCIANDO”; “O FAZER” e “O TORNAR-SE” apontam para o mesmo conteúdo representacional até então descrito sobre o que pensam acerca do desenvolvimento profissional, semelhantemente às análises da Classificação Livre. Desta feita, com base na Teoria das Facetas, a partição axial demonstrou uma hierarquização valorativa, em que o “Tornar-se” seria a meta, a finalização de tal percurso.

Na figura 7 em apreço, o “SER LICENCIANDO” posiciona-se em relação ao “Trabalho Docente” sob uma perspectiva individual. Os licenciandos em Química falam deles mesmos, iniciantes do percurso, demarcando auto atribuições de caráter pessoal. O ser “Amigo”, “Curioso” e ter o professor formador como “Exemplo”, indicam referências identitárias no percurso do desenvolvimento profissional.

Eu pensei nas amizades que a gente adquire tanto no ensino médio... pensei no aluno-aluno. [...]. Pensei no aluno em si, já que a gente faz licenciatura, aprendiz, curiosidade, que o aluno... a gente espera que o aluno tenha curiosidade então você está falando e não vai faltar interesse. Eu pensei no meu futuro aluno, e também no aluno daqui, licenciatura. (LQ 1).

O exemplo, amigo e companheiro. Esse aqui eu pensei assim... é a profissão que o aluno venha a seguir. Que ele sempre vai ter o exemplo, o professor, um amigo, um companheiro. No meu caso, que escolhi química, devido a um professor lá que até hoje em dia ele... que eu tinha ódio de química. (LQ 4).

Aqui é o início, na escola com meus professores e amigos. Meus professores de fora – do ensino médio, eles me incentivaram a vir para essa área. Curioso, eu fui curioso dentre da área que eu estou. Fiquei bastante curioso. Estou falando de mim como aluno do curso de licenciatura. O que pretendo me tornar. Na vida, tem pessoas que mostram o caminho. No meu caso, foram meus professores do ensino médio. Na apresentação de meus trabalhos eles me mostraram isso, eles diziam: “esse aí vai ser professor, com certeza”. (LQ 14).

A faceta “O FAZER” comporta onze palavras. Das nove palavras alocadas nessa mesma região na análise MSA da Classificação Livre, seis permaneceram. Indicativos de continuidade aos discursos referentes à faceta anterior, “O SER LICENCIANDO”, os participantes reelaboraram-se no enfrentamento com o contexto do “FAZER”. Outros elementos identitários, de papel de aluno, para o papel do professor foram ressaltados: “Mediador” e “Facilitador”, implicados na semântica da ação docente “Sala de Aula”, “Esforço”, “Futuro”, “Escola” e “Conteúdo”, cujo espaço intersubjetivo remete ao “Aprendiz”, “Aluno”, participando com “Interesse” no processo.

O conteúdo, mediador, aprendizado esses aqui porque , o trabalho docente, eu levei pelo lado profissional da coisa, aí eu deixei esses aqui não associado porque pelo que entendi a formação do professor, um professor se formando, durante a formação do professor, eu acho que ele só vai associar isso aqui depois, quando ele for dando aula. (LQ 02).

O ponto fulcral do desenvolvimento profissional é “O TORNAR-SE”. Enquanto o “SER” professor eclode no “FAZER” docente nas facetas anteriores, o âmago da trajetória estaria, no pensar desse grupo de licenciandos, no amálgama do SER-TER-FAZER, pela interdependência do “Orientador” – “Educador” – “Responsabilidade” - “Planejamento”. A justificativa e a figura abaixo constatarão essas descrições.

Aqui é a formação do professor. O trabalho docente, responsabilidade, planejamento, tudo voltado pro aluno. O futuro como meu futuro profissional. O futuro profissional do professor. Eu vejo isso, a partir do curso que eu faço, eu vejo que tem que é uma boa... oportunidade. Pelo fato de eu já ter dado aula em escola pública, aí eu vejo que há uma carência de professor, ainda mais de química. Então eu vejo como quase que certo ingressar a dar aula depois de formado. (LQ 02).

Trabalho Docente é como ensinar, aprender o como ensinar. Na verdade não é nem aprender, não é regra, mas é... como posso dizer... exige um certo grau de comportamento em sala de aula. Ter conhecimento prévio dos alunos, isso é principal. Acredito que o trabalho docente precisa de tudo isso daqui. O futuro do aluno, do que ele vai ser, o que a gente pode passar para ele através do ensino. O

professor, educador e mestre isso está bastante associado. O ensinar, o ser mediador, o planejamento em sala de aula. (Q 24).

Em continuação com a análise Retórica, seu terceiro cânone designado pelo estilo, que em sua complexidade traz a função de relacionar forma e conteúdo, favorece a persuasão construída por esse grupo de Química, pelo recurso da metáfora, abaixo exemplificado pelo uso da palavra “pedra”, ao transferir seu significado de sustentação, fortaleza, a imprescindibilidade da pessoa do “professor”, “orientador” no transcurso da formação até o trabalho docente.

Eu coloquei orientador, professor, educador, como se fosse um ser só. Como facilitador do conhecimento, e está muitíssimo associado ao trabalho docente, uma vez que é ele quem desenvolve esse trabalho. Acho que é a pedra fundamental. (LQ 06).

Em todos os trechos de fala acima registrados, a formação é mencionada como fator determinante para a ação docente, do “Trabalho Docente”. Ela é propulsora da dimensão pessoal do licenciando - o “Ser”, implicado nas palavras “Professor”, “Facilitador”, “Educador” e “Mediador”, completamente inócuo se estiverem separadas da dimensão técnica da formação referenciadas pelo “Ensinar”, e pelo “Planejamento”. O alvo seria o aluno do ensino regular, e o facilitar o processo de aprendizagem na aquisição do “Conhecimento”. A figura abaixo representa num espaço geométrico bidimensional a organização desse conteúdo representacional.

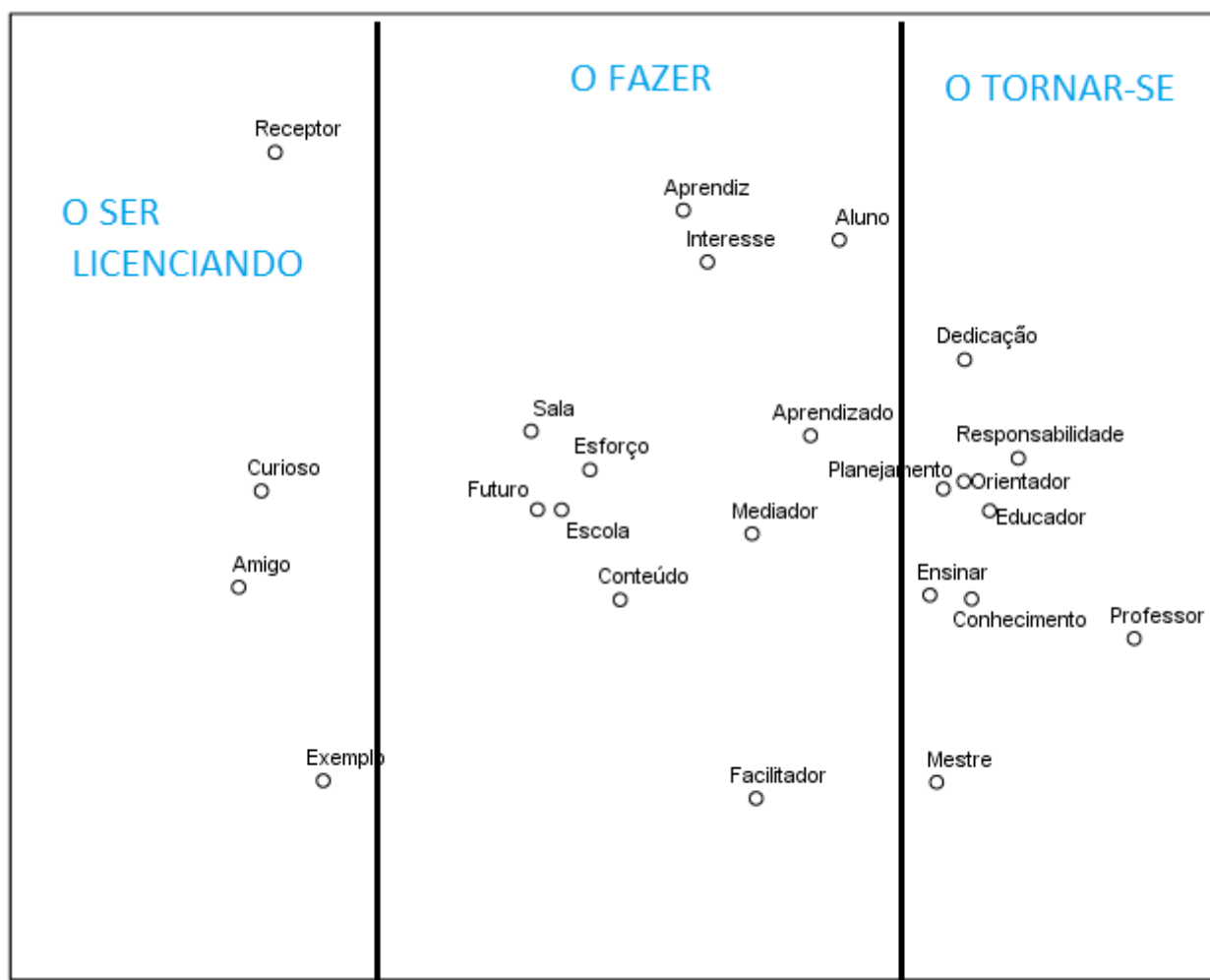


Figura 7 – SSA baseado na Classificação Dirigida dos licenciandos de Química da UFRN

Com o objetivo de reforçar o grau de associações ao tema mediante as médias obtidas em cada faceta, a tabela 7 evidencia que a faceta 1 “O SER LICENCIANDO” tem as palavras menos valorizadas, com média 3,127. A faceta 2 “O FAZER” tem a segunda média de valorização, 3,764. A faceta: “O TORNAR-SE” obteve a maior média: 4,351. Na sequência, detalharemos o conteúdo das facetas da Representação Social apreendida, para no capítulo seguinte apresentarmos as análises dos dados.

A palavra “Exemplo” da faceta 1 é a mais valorizada do “SER LICENCIANDO”, contrastando com as palavras “Receptor” e “Amigo”. Reforçando o sentido por nós apreendido de que “Trabalho Docente” em sua dimensão do “SER LICENCIANDO” é antes de tudo, estabelecer uma relação identitária com seu professor formador, ele é o “Exemplo”, a referência para constituir-se docente. O orientador dos espaços de iniciação científica também foi ressaltado. Quando assim posicionam-se negam a si mesmos uma postura de “Receptores” e “Curiosos”, palavras de menores médias

dessa faceta. O olhar, mirar o professor formador em sua postura ética-profissional, os conduz ao “TORNAR-SE”. E isto fala mais alto.

Lembrei do professor. No meu curso, eu pretendo me espelhar nos meus professores que são meu exemplo [...], penso no coordenador do curso que também é um exemplo. Também pensei em mim, como aluno da minha graduação e nos meus amigos daqui, quando entrei na faculdade, no que eu e meus amigos do curso vão se tornar. O que faz nos tornar professores é o interesse e o exemplo. (LQ 13).

O orientador (pensei na minha orientadora). Na minha experiência ela é semelhante ao educador. O ser educador está além do conteúdo, da disciplina. Educar não é só ensinar o bê-a-bá. Ensinar o que está em volta, a ética, a disciplina, o ser professor. (LQ 24).

Início para a formação do aluno. Pensei tanto em mim, como aluno quanto no meu aluno da escola. Essa parte de ser curioso, a busca dos porquês e respostas, isso leva ao aprendiz ser receptor, no sentido de receber informação, ter dedicação e esforço. A mais importante das funções do aluno é a busca pelo conhecimento. Lidando com tais características você adquire o conhecimento no sentido de fluir no que aprendeu. Exemplo para a vida profissional. Mediador eu penso no meu orientador. Extremamente profissional e exigente. Um dia, se possível o aprendiz chegará a superá-lo. Outros tipos de profissionais tratam o aluno em tom de autoritarismo, inferiorizando-o. (LQ 25).

A faceta 2 compreende o maior número de palavras, contudo as de valor intermediário na relação com ‘Trabalho Docente’. Sua média corresponde a 3,764. Na escala adotada, encontra-se a palavra “Aluno” com a qual os licenciandos em Química mais correlacionam com “O FAZER” da docência. Sua média foi a mais alta dentre as outras, isto é, 4,10. Seguindo-se pelo “Aprendizado” e “Mediador”. Isto porque dimensionam seu próprio percurso formativo, ao assumirem-se como “Aluno” na processualidade para o “TORNAR-SE” professor, e ora ao remeterem-se ao futuro aluno da rede escolar. Isto torna-se evidente, com o que articulam sobre “Escola”, “Conteúdo” e “Aprendiz”. Essas palavras foram as menos associadas, pela evidência em seus discursos que “Trabalho Docente” transcende o espaço físico, o conteúdo escolar e a relação com o “Aprendiz”, ou seja, com seus futuros alunos da rede escolar. “Trabalho Docente” aponta para uma dimensão de percurso formativo, a processualidade de um desenvolvimento profissional. Ele não circunscreve-se ao *lócus* do “FAZER”. Como podemos observar:

Trabalho Docente é tornar algo mais visível para o aluno, é mostrar ao aluno o que ele não enxergava antes. Quando o professor tem a oportunidade de mudar algo com o conhecimento, de ligar com a vida

do aluno. Eu vi a palavra conteúdo no trabalho docente como sendo o cronograma de disciplina. Ele não é 100% importante para o processo de aprendizagem. Posso trabalhar os conteúdos que os alunos já possuem com os conteúdos do professor. Acho que uma boa aula bem almejada vem de termos experiências na área de ensino previamente, antes de atuar como professor, isso te dá outra visão do que é ensinar. Às vezes você planeja uma boa aula, mas não condiz com a prática docente, com a realidade escolar. (LQ 19).

Acho que trabalho docente é quando você tem a responsabilidade com o seu fazer. É saber ensinar ao aluno e também ser ouvidor pelo fato de ter sua opinião e saber escutar o aluno. E, por fim, ser uma pessoa amiga dele. Ajudá-lo. Transmitir o conhecimento para que ele seja uma pessoa melhor. Pensei em mim e na maioria dos alunos de licenciatura. O trabalho docente seria o futuro. Pensei no trabalho docente como uma sequência, até eu chegar ao futuro, eu como docente. (LQ 25).

Eu acredito que trabalho docente é quando acontece tanto dentro quanto fora da escola. Ele começa no momento que eu, como aluno de licenciatura escolho meu curso. Dentro da formação dele, quando o aluno conhece seu conteúdo e a maneira de trabalhar-lo junto ao seu futuro aluno da escola. (LQ 26).

A memória e a apresentação enquanto cânones da análise retórica estão presentes nos discursos desse grupo, quando relacionados ao conteúdo das falas dos licenciandos, indicativas do acesso ao arcabouço das impressões adquiridas anteriormente em suas vivências como alunos da escola. O discurso circulante propaga-se mediante a unicidade de suas percepções sobre a escola, e como se dava e como se dará o trabalho docente, na relação entre professor-aluno e professor-professor.

A faceta do “TORNAR-SE” compõe nove palavras de maior relevo para esse grupo participante. Foram as palavras mais bem avaliadas e associadas ao “Trabalho Docente”. A culminância aqui correlaciona ao “TORNAR-SE”. A palavra “Professor”, com 4,47 de média, associa-se ao “Conhecimento” e ao “Planejamento”. A palavra “Mestre” sugere pela menor associação pela sua média, apenas 4,13 em relação às demais, que se referem ao professor universitário, o pesquisador-cientista. “O Trabalho Docente” que exerce é de outra natureza, e seu percurso de desenvolvimento profissional já chegou ao ápice pela conquista da cátedra. Outro destaque se refere às características que pontuam quanto aos formadores que possuem licenciatura e os que não possuem, como as críticas que fazem por não articularem aos conhecimentos específicos da área específica.

O professor. Ele tem que ter responsabilidade, dedicação, esforço num ambiente. O comportamento de dedicação, amizade são importantes. O título de mestre é importante, faz parte do professorado, faz parte do processo da profissão [...]. O sentido da palavra mestre traz um superlativo, engloba bastante requisitos. Isso se desenvolve no processo de ensinar, da dedicação, do conhecimento, do aprendizado. No curso de licenciatura em química, a gente vê mais esses requisitos nos professores externos ao nosso setor. (LQ12).

Trabalho Docente é o trabalho do professor. Primeiramente como mais importante que haja planejamento. Sem planejamento nada dá certo. Ele tem que ser orientador dos alunos, ter responsabilidade e dedicação e o conhecimento. (LQ 22).

O professor. Pela questão da responsabilidade de ser professor, acho que isso não é vocação, mas questão de aptidão e adaptação. O ponto chave para a formação para a vida do aluno. Para mim existe diferença entre professor e educador. Professor é quem está à frente da sala de aula, transmitindo todo o conteúdo. Deixa o aluno com medo. O educador é mais do que professor. Ele sabe orientar, respeitar os erros dos alunos. O mestre ajuda a superar as dificuldades. (LQ 25).

Na licenciatura eu tenho a oportunidade de ter professores da área da educação e professores de química. Vejo que tem professores que possuem uma visão não para o aluno, mas só para o conteúdo. Os professores de educação e os professores daqui do departamento de química que trabalham com o ensino de química, mesmo que não tenham a formação pedagógica, eles são diferentes, possuem uma visão mais humanizada, eles tratam o aluno diferente. O olhar humanizado coloca o aluno num papel mais ativo no processo de aprendizagem, em sala de aula. Agora, tem professores da área da educação que dão algumas disciplinas pra gente que não sabem articular com a nossa área, e aí, a gente fica meio que corpo presente nas aulas. (LQ 26).

Ao analisar todas as justificativas dos licenciandos em Química, considerar as médias das palavras em termos de valor para o grupo e, principalmente, pela exploração da regionalização relacionada com a divisão do espaço SSA mediante seu algoritmo, com seu princípio de proximidade, identificamos que a ancoragem estabelece-se no protótipo do “Professor” e concentra-se na faceta do “TORNAR-SE”.

O consenso hierárquico notificado tanto no mapa perceptual axial, quanto reverberado nos discursos do grupo, apresenta uma processualidade gradativa categorial nos elementos do SER-TER-FAZER, cuja finalidade é o tornar-se professor. Podemos conferir tais descrições subjacentes aos discursos proferidos pelos licenciandos nos

momentos das justificativas das Classificações Dirigidas, pelas médias da tabela 7 logo abaixo especificadas.

Palavras	Faceta	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média Palavra	Média faceta
<i>Receptor</i>	1. O SER LICENCIANDO	1,363	1	5	3,07	3,127
<i>Curioso</i>		1,112	1	5	3,07	
Amigo		1,155	1	5	3,10	
<i>Exemplo</i>		1,258	1	5	3,27	
Futuro	2. O FAZER	1,104	1	5	3,57	3,764
Sala de Aula		1,073	1	5	3,57	
Esforço		1,135	1	5	3,77	
<i>Escola</i>		1,074	2	5	3,53	
<i>Conteúdo</i>		.900	2	5	3,53	
<i>Aprendiz</i>		1,119	2	5	3,53	
Interesse		.971	2	5	3,77	
Mediador		.983	2	5	4,00	
Facilitador		1,129	2	5	3,97	
Aprendizado		.828	3	5	4,07	
<i>Aluno</i>	1,062	1	5	4,10		
Ensinar	3. O TORNAR-SE	.802	2	5	4,33	4,351
<i>Mestre</i>		1,224	1	5	4,13	
<i>Planejamento</i>		.679	3	5	4,43	
Dedicação		.837	2	5	4,30	
Orientador		.944	2	5	4,27	
<i>Conhecimento</i>		.728	3	5	4,43	
Educador	.855	2	5	4,40		
Responsabilidade	.728	3	5	4,40		
<i>Professor</i>		1,008	1	5	4,47	

Tabela 10 - Médias das palavras e facetas construídas pelos licenciandos de Química sobre “Trabalho Docente” - Classificação Dirigida.

Semelhantemente ao grupo de Física, a Representação Social sobre “Trabalho Docente” para os licenciandos de Química se refere ao SER-TER-FAZER, mas com outra dinâmica consensual. A organização de suas regionalizações facetárias aponta para uma escala valorativa e, conseqüentemente para outra natureza de consenso.

A problematização no consenso hierárquico reflete a gradação valorativa da esquerda para direita dos itens (palavras) configurando as negociações em torno do que seria mais importante para tornar-se professor: os atributos de caráter pessoal ou desenvolver de forma qualitativa, as atividades de caráter técnico-profissional?

Segundo Carvalho (2012) o consenso hierárquico provém de uma categorização dos elementos, indícios de uma problematização inicial quanto a aspectos do objeto representado. Os licenciandos já começam a refletir mais sobre algumas dimensões, pelo tipo de discurso deliberativo que empreenderam, pois refletem sobre a decisão a

tomar, isto é, premeditam sobre o desenvolvimento profissional, trazendo a ideia de um todo, de uma processualidade.

Na tabela 8 estão descritas as categorizações realizadas pelos dois grupos participantes da pesquisa, das 24 palavras com suas médias, desvios-padrão e análise comparativa das médias através do teste estatístico *Kruskal-wallis*.

Observa-se que as palavras com as médias mais elevadas são do grupo dos licenciandos em Física, à exceção das palavras: “Conhecimento”, “Dedicação”, “Facilitador”, “Futuro” e “Sala de Aula”. Estas são as mais valorizadas para o grupo dos licenciandos em Química. As palavras “Aprendizado” e “Mestre” tiveram médias semelhantes para ambos os grupos. No entanto, um dos resultados merece destaque, como o caso da palavra “Exemplo” cuja média é superior para o grupo de Física (3,67) em relação ao grupo de Química (3,27; $\chi^2 = 12.756$; $p < .13$). Possivelmente isso venha a demonstrar o conflito que o grupo de Física atesta ao eleger como referencial identitário, o professor formador, asséptico dos atributos de caráter afetivo, conteúdo este importantíssimo sobre o “SER” professor, segundo a ótica do grupo. O de Química, já aborda-o outro significado, pois eleger como exemplo o professor formador como seu referencial identitário para o “Tornar-se”.

Outro ponto que nos chama atenção é a diferença entre as palavras que possuem médias mais altas e mais baixas para os grupos de licenciandos. No grupo de Física, a palavra com a média mais alta é “Professor” (4,70). Semelhantemente para o grupo de Química, “Professor” (4,47). Para os de Física e o grupo de Química, “Receptor” foi aferida em termos numéricos, como a palavra de menor valor, (3,10) e (3,07), respectivamente.

Palavras	Cursos				Kruskal-wallis	
	Física		Química		Qui-quadrado (χ^2)	Asymp. Sig. (p)
	Média	DP	Média	DP		
Aluno	4,33	.758	4,10	1,062	3,690	.450
Amigo	3,43	1.382	3,10	1,155	6,545	.162
Aprendiz	3,73	1.230	3,70	1,119	3,829	.430
Aprendizado	4,07	.868	4,07	,828	1,298	.730
Conhecimento	4,37	.765	4,43	,728	2,220	.528
Conteúdo	3,77	.817	3,53	,900	1,333	.721
Curioso	3,23	1.194	3,07	1,112	3,000	.558

Dedicação	4,17	.834	4,30	,837	.626	.890
Educador	4,50	.731	4,40	,855	1,027	.795
Ensinar	4,57	.679	4,33	,802	3,518	.318
Escola	3,93	1.015	3,53	1,074	2,198	.532
Esforço	4,00	.788	3,77	1,135	3,345	.502
Exemplo	3,67	1.124	3,27	1,258	12,756	.013
Facilitador	3,87	1.432	3,97	1,129	5,989	.200
Futuro	3,33	1.322	3,57	1,104	3,351	.501
Interesse	3,90	1.029	3,77	,971	2,008	.734
Mediador	4,23	.858	4,00	,983	5,197	.158
Mestre	4,13	1.224	4,13	1,224	4,209	.378
Orientador	4,50	.777	4,27	,944	1,257	.739
Planejamento	4,50	.630	4,43	,679	.230	.891
Professor	4,70	.535	4,47	1,008	2,690	.611
Receptor	3,10	1.348	3,07	1,363	2,913	.573
Responsabilidade	4,47	.776	4,43	,728	1,695	.638
Sala de Aula	3,53	1.106	3,57	1,073	2,162	.706

Tabela 11 – Médias, Desvios-padrão e Análise Kruskal-Wallis das categorizações das palavras por curso.

4.2 Resultados da Análise Documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Física e Química da UFRN

O inventário dos cursos realizado à luz da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Física e Química – licenciatura, sugestivos na etapa III da pesquisa, trouxe as seguintes categorias: Sobre os Cursos; O Ser, Ter e Fazer. A primeira categoria conduziu-nos sobre as temáticas de fundação, justificativa e relevância do projeto pedagógico, sobre as quais discorreremos a seguir.

No que diz respeito ao curso de Física, seu Departamento de Física Teórica e Experimental (DFTE) da UFRN surgiu em 1968 com o nome de Instituto de Física e Matemática, cuja finalidade era a formação de pessoal na área de Ciências Básicas. Só a partir de 1974, com a mudança do nome para Departamento de Física Teórica e Experimental, passou a fazer parte do Centro de Ciências Exatas.

A primeira turma de graduação integralmente formada pela UFRN foi em 1975. A partir de então o DFTE teve participação decisiva na formação de um grande número de Bacharéis em Ciências e Licenciados em Física, que atuavam na rede pública e privada do ensino do Estado do Rio Grande do Norte. A maior parte dos egressos do

Bacharelado seguiu carreira científica em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), tanto na UFRN como em outras universidades brasileiras ou estrangeiras.

Muitos desses egressos foram absorvidos pelo próprio DFTE, fazendo parte de seu corpo docente. Ou seja, o quadro docente do DFTE tem como formação base o curso de Bacharelado, ministrando disciplinas no curso de Física, nas duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura. Atualmente o DFTE conta com 42 professores no quadro permanente, 40 em regime de dedicação exclusiva e 2 em regime de 40 horas, sendo, em termos de titulação, 37 doutores, 4 mestres e 1 especialista.

Desde a sua fundação, o curso de Física enfrentou dificuldades no percurso de formação do seu alunado como descrito no Projeto Pedagógico (2005, p.12). Dentre essas se destacavam: Índice baixo de conhecimentos básicos dos alunos ingressantes, ocorrendo um grande número de reprovações, trancamento de disciplinas e evasão logo no início do curso; a estrutura do ciclo básico apresentava fragilidades tais como: má distribuição de conteúdos; excessiva concentração de disciplinas nos dois primeiros semestres (período em que os alunos frequentemente apresentavam problemas de adaptação ao ensino universitário); ausência de disciplinas que colocassem o aluno em contato, logo no início do curso, com os conceitos de Física Moderna, desmotivando alunos iniciantes; a excessiva sobreposição de conteúdo em muitas disciplinas; a exiguidade ou até ausência do ensino de algumas teorias fundamentais da Física; a inadequação e obsolescência do elenco de disciplinas complementares; a falta de integração entre a graduação e a pós-graduação.

O curso de Mestrado em Física foi criado conforme a Resolução N. 158/85 do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão) e pela Resolução N. 99/85 do CONSUNI (Conselho Superior Universitário), iniciando a primeira turma em Março de 1986. Já o curso de Doutorado em Ciências foi aprovado pela Resolução No. 102/93 do CONSEPE e Resolução No. 001/93 do CONSUNI. A primeira turma iniciou os seus estudos em Março de 1994. A primeira tese de Doutorado foi defendida em Setembro de 1997. No mesmo ano de 1997, dentro do Curso de Doutorado em Ciências – Menção Física, iniciou-se a nova área de concentração em Astrofísica e Cosmologia. Destaca-se em outubro de 2001 o curso de pós-graduação em Ciências Naturais e Matemática, destinado a professores do ensino médio de Física, Matemática e Química.

Quanto ao curso de Química, foi criado pelo decreto N^o 62.091 de 09/01/68. O primeiro corpo docente do Instituto de Química da UFRN foi constituído por seis

professores, todos graduados em ciências farmacêuticas, aos quais foi atribuída a missão de estruturar o Instituto e lecionar Química aos alunos da área básica dos cursos da Universidade. Dois anos após a criação do Instituto realizou-se o primeiro vestibular para o Curso de Química, no qual foram aprovados vinte alunos. A primeira turma diplomada foi em 1974, porém só em 10/03/77, o Curso de Química era reconhecido pelo MEC através do Decreto Nº 79.372. Atualmente o Curso de Química é ministrado por um elenco de trinta e dois professores, todos pós-graduados, sendo vinte e seis doutores e seis mestres.

Com a reestruturação organizacional das universidades, instituída pelo Decreto nº 72.211/74 de 24.06.74, o Instituto de Química e demais institutos básicos da UFRN foram extintos surgindo nessa época, cinco grandes Centros Acadêmicos, subdivididos em 46 Departamentos. Assim foi criado o Centro de Ciências Exatas e Naturais, atualmente Centro de Ciências Exatas e da Terra congregando sete departamentos e cursos pertinentes à área, dentre os quais, o de Física e o de Química.

No mesmo ano, em 1974, o departamento de Química da UFRN, com a criação do Plano Institucional de Capacitação Docente das Universidades Brasileiras – PICD, diversos professores obtiveram seus cursos de mestrado e doutorado em centros de pós-graduação no país e no exterior, retornando na década de 80. Década na qual foi instituída a pós-graduação em Química, através do Curso de Especialização em Química, posteriormente elevado à categoria de mestrado, o qual vem se destacando pelo bom nível das dissertações apresentadas. O curso de doutorado iniciou no ano de 2002 com quinze alunos inscritos, dado este registrado no Projeto Pedagógico (2012).

Dois acontecimentos foram de extrema importância para solidificar os cursos de Física e Química da UFRN. O primeiro, devido à intensificação da produção acadêmica dos cursos de pós-graduação e, as repercussões do movimento de resistência à então ditadura militar, aos debates sobre a formação que se dirigiram para o viés filosófico e sociológico, reafirmando-se no transcurso dos anos 80, período de redemocratização política no Brasil.

Os anos 80 e início do anos 90, com a difusão do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus desdobramentos referentes às resoluções e novas diretrizes educacionais, esteve presente, tanto nos meios de comunicação como nos fóruns e congressos. Embora fossem polvorosos tais discursos

no campo educacional, os documentos oficiais³⁷ que guiavam os cursos de Física e Química nesse período, registram apenas resoluções em torno de carga horária das disciplinas, resoluções sobre alterações na obrigatoriedade de disciplinas, equivalências de disciplinas, não constando registros a essa abordagem formativa quanto ao novo papel do professor.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB promulgada pela Lei Federal nº 9.394, de 20.12.96 ressaltou a preocupação da reconstrução do sistema educacional brasileiro. Dentre as quais, a formação de professores passa a ser redimensionada. A Resolução CNE 1/02 instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação, reforçando a ideia da centralidade do papel do professor no movimento de adequação da educação às novas exigências dos novos tempos e contextos globais econômicos, dos impactos das novas tecnologias e comunicações.

O teor das novas diretrizes apontadas pela Lei 9.394/ 96, no capítulo IV, conforme destacado no Projeto Pedagógico de Química (2012, p. 8), registra sobre a Educação Superior a determinação, entre outras ações, ao estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Recomenda a formação de diplomados não apenas aptos ao exercício da profissão, mas também capazes de colaborar para o desenvolvimento cultural da sociedade brasileira. Fomenta ainda, a investigação científica visando o progresso da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura voltada para a integração “homem – meio ambiente”. Além de suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional bem como recomenda o estímulo do conhecimento sobre os problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais. Destarte, as reformulações dos currículos dos cursos de formação passaram a ser baseadas nas atuais diretrizes curriculares para cursos de graduação elaborados pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC).

Quanto aos Objetivos dos cursos e os processos de ensino-aprendizagem, correlacionados à categoria: Ser, Ter, Fazer, no curso de Física, as alterações curriculares destacadas no Projeto Pedagógico (2005) possuem sete anos de

³⁷ Os documentos oficiais aqui citados foram consultados na PROGRAD da UFRN em maio/ 2012. São resoluções do CONSEPE., como por exemplo, a de Nº 126/84 – CONSEPE 02 de outubro de 1984, que tratou de acrescentar no curso de licenciatura de Química, as disciplinas de MEQ 1001 – Mecânica geral II; FIS 1111 – Mecânica geral I; MAT 1040 – Programação I; QUI 1207 – Química macromolecular; MAT1020 – Cálculo numérico e diferenças finitas.

funcionamento. Distorções foram corrigidas, assim como alcançou maior interação entre a graduação e a pós-graduação. Sua relevância circunscreve-se ao contexto de carência no Estado do Rio Grande do Norte (RN) de professores secundários de Física, como também, contribuir para a redução dos índices de evasão e reprovação no curso. Segundo dados da Secretaria do Estado, não chega a 12% o número de Licenciados em Física a cada ano. Os concluintes atendem em parte à rede particular de ensino (colégios, cursinhos e cursos isolados) para onde eles são atraídos pelo motivo de uma melhor remuneração quando se compara com os salários da rede pública.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Física (2005, p. 12) as alterações curriculares estruturais foram nos pontos abaixo discriminados:

- a) As disciplinas pedagógicas que começavam apenas no quarto período, passam ao início do primeiro período, esclarecendo ao aluno que seu curso se trata de formar professores de Física;
- b) A inserção de conteúdos de geologia e biologia no Projeto Pedagógico passou a complementar a formação do professor capacitando-o a também lecionar ciências no ensino fundamental I;
- c) A inclusão do laboratório básico (separado da teoria) de fluidos e termodinâmica;
- d) O Projeto atende às diretrizes curriculares estabelecidas pelas resoluções (que regulamentam o ensino das Licenciaturas) números 1 e 2/2002- CNE-CP de fevereiro de 2002 que estabeleceram um mínimo de 2800h para os cursos de graduação plena: sendo 400h de prática como componente curricular; 400h de estágio supervisionado e 200h de atividades de formação acadêmica.

Em paralelo a essas mudanças estruturais, o Projeto Pedagógico de Física (2005, p. 12) menciona às metodológicas, propondo a distinção entre as modalidades bacharelado e licenciatura. Os objetivos destacados são: Desenvolver um ensino mais motivante e agradável para o aluno; Melhorar e aprofundar a compreensão dos conceitos, das habilidades e atividades didáticas na condução do ensino; Alterar o papel desempenhado pelo aluno, de passivo, como ocorre tradicionalmente, em ativo, oferecendo-lhe um treinamento para ser um professor do ensino de física nos níveis fundamental (disciplina de ciência nas séries 7a e 8a) e médio; Não permitir uma formação específica em Física, dissociada da Formação em Educação; Eliminar o equívoco implícito de que o Licenciado seria um quase Bacharel que cursou algumas

disciplinas no Departamento de Educação, ignorando o vasto trabalho de investigação científica, realizado tanto no Brasil como no Exterior, na área de Ensino de Física e que contradizem plenamente tal equívoco.

No curso de Química, as justificativas giram em torno da imposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB promulgada pela Lei Federal nº 9.394, de 20.12.96 em suas ressalvas sobre a preocupação do poder público em reconstruir o sistema educacional brasileiro com finalidade voltada para o pleno exercício da cidadania. Como também, pelas demandas postas pela globalização. A necessidade de formar um profissional que corresponda às demandas sociais, econômicas, e ao avanço científico e tecnológico da atualidade, como visto a seguir.

Não somente pela imposição da lei e do processo da globalização, mas, sobretudo, visando gerar um profissional da Química que se distinga pela aptidão em colocar e tratar problemas e que, com base nos princípios organizacionais saiba melhor correlacionar e interpretar o saber a fim de lhes dar maior sentido. Ou seja, formar profissionais de Química cuja preparação corresponda aos anseios da sociedade moderna (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE QUÍMICA MODALIDADE LICENCIATURA, p.4).

As categorias do Ser, Ter e Fazer nas propostas relacionadas aos objetivos dos cursos destaca-se por englobar referências sobre o perfil e as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos durante o transcurso formativo, como também, o que falam sobre a metodologia de ensino, a avaliação da aprendizagem, temáticas contidas no tema do processo ensino-aprendizagem. É o que passaremos a observar.

O curso de Licenciatura em Física da UFRN é oferecido no período noturno. Dura em média 4 anos e tem por objetivo, propiciar ao egresso, uma formação profissional em educação, sem descuidar de uma sólida base em conhecimentos atualizados da Física. Proposta esta destacada no Projeto Político Pedagógico, versão 2005.³⁸

O perfil do licenciando do curso é de um profissional capaz de abordar problemas novos e tradicionais da Física e do Ensino, baseando-se em conhecimentos e investigações sobre o saber e o fazer científico e tecnológico.

³⁸ O Projeto Pedagógico do curso de Física é encontrado no site http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000041, acessado em 19 de set/2012.

As competências profissionais pretendidas pelo curso a serem desenvolvidas nos licenciandos, consistem que adquiram um domínio de sólidos conhecimentos da fenomenologia e boa formação teórica, pelo domínio de instrumentos conceituais, operativos e modelos paradigmáticos.

Capacidades de abstração e de modelagem de fenômenos naturais são exigidas, assim como o desenvolvimento de experiência laboratorial, capacidade de planejar, criar e realizar experimentos de cunho pedagógico. Atuando em equipes multidisciplinares, o licenciando precisa construir uma visão abrangente do papel do educador e da função do conhecimento científico na formação da cidadania. Além de expressarem-se com clareza, precisão e objetividade, a compreensão da ciência como um processo histórico e transmissão e divulgação dos seus princípios, apontarão para um desempenho profissional com ética e responsabilidade social.

O currículo integraliza um total de 140 créditos em disciplinas obrigatórias, 90 horas em disciplinas complementares, 405 horas de estágio supervisionado e 210 horas de atividades de formação acadêmica perfazendo uma carga horária global de 2805 horas. A duração ideal do curso é de quatro anos e meio (09 semestres letivos) com uma duração mínima de quatro anos (08 semestres letivos) e a máxima é de sete anos (14 semestres letivos).

A estrutura curricular compõe-se de:

- a) 26 disciplinas teóricas: 17 de formação básica, envolvendo as áreas de Física, Astronomia, Matemática, Educação, Informática, Química, Biologia, Geologia e Letras e 09 de formação profissional, envolvendo as áreas de Física e Educação.
- b) 11 disciplinas relacionadas à prática como componente curricular com 405h.
- c) 04 estágios supervisionados (do 5o ao 8o período) desenvolvidos em escolas do ensino fundamental e médio com 405h.
- d) 210h de atividades de formação acadêmica. Essas horas serão computadas através da realização de práticas realizadas em laboratórios, no núcleo de educação para a ciência, em estágios não obrigatórios, participação em seminários, congressos, atividades de monitorias e iniciação científica.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem o Projeto Pedagógico de Física (2005) prevê como metodologia de ensino o embasamento da relação entre teoria-

prática e no princípio ação-reflexão-ação. Dando-se ao longo dos semestres de formação, estimulando e exercitando principalmente os seguintes pontos:

- a) A solução de problemas teóricos e práticos para a construção de conceitos;
- b) O trabalho em grupo em sala de aula e nos laboratórios;
- c) A consideração dos conhecimentos prévios dos alunos.

No Projeto Pedagógico de Física (2005, p. 17) os encaminhamentos quanto à avaliação consistem no conjunto da avaliação semestral do aluno, com base na Resolução 237/81 CONSEPE que exige (por disciplina) pelo menos uma atividade individual. É composta de no mínimo quatro dos seguintes instrumentos: O pré-teste-para diagnóstico das situações de entrada; A prova individual; O relatório individual ou de grupo após atividades de laboratório e de aula prática; A elaboração de painel; A apresentações do tipo de relatórios de trabalho de pesquisa; Resultados de pesquisa; Debates sobre temas atuais de Física; Seminários; E entrevistas para acompanhamento individual ou de grupos de alunos.

O curso de Licenciatura em Química na UFRN tem duração média de 4 anos. Suas modalidades poderão ser pela manhã ou à noite (em cinco anos), dependendo da opção escolhida pelo aluno no momento do vestibular.

De acordo com a apresentação do curso³⁹ elaborada pela atual coordenação, a Ciência Química procura estudar a natureza íntima da matéria e suas partículas elementares. Como a matéria está em tudo que nos rodeia inclusive o nosso próprio corpo, a Química não poderá ser estudada de forma isolada das questões de saúde, socioeconômicas e socioambientais.

A estrutura curricular posta na versão atualizada do Projeto Pedagógico de Química (2012) fundamenta-se na concepção de J. G. Sacristán sobre currículo, por abarcar em seus múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino, mas em ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual e de avaliação, entre outras, e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica.

³⁹ Essa apresentação é encontrada no site http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=2000067&lc=pt_BR. Acesso em 19 de Set.

Diante desse princípio, a idealização de sua proposta deflagrada no Projeto Pedagógico de Química (2012), pauta a Química com o realismo e o formalismo que a caracteriza como uma construção contínua de práticas, que na sua dinâmica possui um significado marcadamente cultural e social, sendo, portanto um sensor indispensável à análise e melhoria de temas e decisões voltadas, sobretudo, para o Ensino, a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade.

Promover as condições necessárias à integração das disciplinas e dos conteúdos voltados para o ensino, a pesquisa e a tecnologia, o Projeto Pedagógico de Química (2012) estabelece mecanismos e estratégias de ação que permitam em tempo real, a renovação de atitudes e práticas frente à evolução do conhecimento didático-científico. Por isso, sua proposta curricular é desenvolvida em três núcleos: um núcleo comum, um núcleo profissional e o núcleo diversificado.

O núcleo comum é direcionado a formação científica básica e composto de disciplinas fundamentais de caráter obrigatório, direcionado à formação do aluno da área de Química. Essas disciplinas respondem pelo domínio e conhecimento aprofundado na respectiva área, como pelas disciplinas das áreas afins da Física, Matemática, Biologia e Informática. O núcleo profissional compõe as disciplinas educacionais profissionais de caráter obrigatório. Essas concretizarão a aptidão e competência profissional para atuar no ensino de Química. O núcleo diversificado são as disciplinas complementares, todas acompanhadas de várias atividades curriculares e extra-classe que conduzem com a eficiência necessária, os futuros professores ao ensino, nas várias áreas da Química.

Tal disposição levará, segundo o Projeto Pedagógico de Química (2012), o estudante de química a se dedicar aos estudos da matéria e às suas transformações, à aprendizagem da manipulação de substâncias e materiais, visando compreender e desenvolver técnicas e produtos úteis à sociedade. Por isso, o curso de licenciatura em Química possui também um caráter experimental acentuado, necessitando o exercício do uso de máquinas e equipamentos de laboratórios químicos, atuando em instituições de ensino, em todos os níveis escolares.

Os objetivos do curso de licenciatura em Química compreendem os seguintes itens:

a) Formar profissionais da Química para atuar no campo da química com aprendizagem

fundamentada no princípio de que se aprende para a vida, fornecendo aos estudantes vastos campos de opções, além de oportunidade para desenvolvimento individual e mobilidade social, a fim de educar visando a cidadania e a participação ativa na sociedade, incluindo perspectiva global e autonomia criativa;

- b) Avançar, criar e difundir o saber como forma de servir a comunidade; auxiliar o desenvolvimento: cultural, econômico e social;
- c) Auxiliar a compreensão, interpretação, manutenção, aperfeiçoamento, promoção e difusão da Química a título regional, nacional e internacional;
- d) Auxiliar na proteção e aperfeiçoamento dos valores da sociedade, mediante a formação de jovens que, de um lado, inclua os valores fundamentais da cidadania democrática, e, de outro, estimule o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e objetiva, capaz de participação no debate referente a opções estratégicas e ao fortalecimento de uma visão humanística;
- e) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da química no ensino fundamental e médio do país.

O perfil específico do egresso do curso de licenciatura em Química consiste, segundo o Projeto Pedagógico de Química (2012, p. 10) em promover que o mesmo leve à escola, programas interdisciplinares através de atividades teóricas e práticas que serão desenvolvidas durante todo o curso. Com sólida e abrangente formação em conteúdos dos diversos campos da Química e a preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins, promulga a atuação profissional como educador na educação fundamental e média.

O enfoque específico da licenciatura aponta para a importância de os futuros professores desenvolverem competências e habilidades para exercer profissionalmente a função de professor de Química nas escolas da rede básica de ensino. Por isso, ao longo do curso estudam conteúdos, fundamentos e conhecimentos da área de Química, e em educação, dentre eles: Psicologia, Fundamentos sócio-históricos, Legislação da Educação, Didática, e a realização de Estágios Supervisionados Obrigatórios, nos quais poderão vivenciar a realidade do ensino nas escolas da rede básica.

No Projeto Pedagógico de Química (2012, p. 14) as competências e habilidades indicadas permeiam cinco dimensões: A formação pessoal; A compreensão da Química; A busca de informação, comunicação e expressão; Ao ensino de Química; E a relação com a própria profissão.

Com relação à sua formação pessoal, os futuros professores de Química devem: Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, bem como dos procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos de acidentes mais comuns em laboratórios de Química; Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político; Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional, o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção; Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção; Saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem uma pesquisa educacional; Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química; Ter formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeite o direito à vida e ao bem estar dos cidadãos; Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos instrucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisador no ensino de Química.

Com relação à Química, consiste em levá-los a compreendê-la em seus conceitos, leis e princípios. Como também, conhecer as propriedades físicas e químicas principais dos elementos e compostos que possibilitem entender e prever o seu comportamento físico-químico, aspectos de reatividade, mecanismos e estabilidade. Nesse sentido, o acompanhamento e a compreensão dos avanços técnico-científicos educacionais também são pontuados. Além de reconhecer a Química, como construção humana, em seus aspectos históricos de produção e suas relações com os contextos cultural, socioeconômicos e político.

As competências e habilidades quanto à busca de informação, comunicação e expressão, extraídas do Projeto Pedagógico de Química (2012, p. 15), compreendem as seguintes ações:

1. Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica.
2. Ler, compreender e interpretar os textos científico-tecnológicos em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).
3. Saber interpretar e utilizar as diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, símbolos, expressões, etc.)
4. Saber escrever e avaliar criticamente os materiais didáticos, como livros, apostilas, “kits”, modelos, programas computacionais e materiais alternativos.
5. Demonstrar bom relacionamento interpessoal e saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisas na linguagem educacional, oral e escritos (textos, relatórios, pareceres, “pôsteres”, internet, etc.) em idioma pátrio.

A proposta das competências e habilidades quanto ao ensino de Química abrangem a reflexão do futuro professor de forma crítica sobre sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem dos alunos. A compreensão e avaliação crítica dos aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos, éticos relacionados à aplicação da Química na sociedade, também são ressaltadas. Os saberes do trabalhar em laboratório, e utilizar a experimentação da Química como recurso didático é destacado, aliando-se à necessidade de o futuro professor possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química, e dos procedimentos e normas de segurança de trabalho.

No âmbito educacional, o futuro professor deverá ter desenvolvido competências e habilidades referentes ao conhecimento das teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional, conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química, conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de Química. Tudo isso, culmina em o futuro professor ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem.

Quanto às relacionadas à profissão de professor, o Projeto Pedagógico de Química (2012) destaca os seguintes pontos:

1. Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo;
2. Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade.
3. Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e despertando o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química, escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino.
4. Exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério.
5. Conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros.
6. Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, político educacional, administração escolar e fatores do processo de ensino/aprendizagem de Química.
7. Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania.
8. Desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator.

A estrutura curricular prevê a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, no qual os alunos devem aprofundar um tema de seu interesse. Deverão, ainda, desenvolver Atividades Complementares fora do contexto da sala de aula, participando em vivências das áreas de ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Química diurno integraliza em sua estrutura curricular um total de 3.350 horas, sendo (2.070 horas do núcleo comum, 300 horas do núcleo profissional, 180 horas de disciplinas complementares, 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio supervisionado). A integralizar-se no mínimo de 03 (três) anos e 06 (seis meses) e no máximo de 07 (sete) anos, com termo médio de 04 (quatro) anos. O noturno, por

sua vez, 3.350 horas, sendo (2.070 horas do núcleo comum, 300 horas do núcleo profissional, 180 horas de disciplinas complementares, 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio supervisionado). A integralizar-se no mínimo de 04 (quatro) anos e no máximo de 07 (sete) anos e 06 (seis meses), com tempo médio de 05 (cinco) anos.

Para atingir os objetivos descritos acima, o Projeto Pedagógico de Química (2012, p. 115), prever como metodologia do conjunto de disciplinas e atividades formativas, aulas expositivas, aulas práticas, seminários, palestras e estágios. O Curso se apoiará em vários recursos pedagógicos tais como: instrumentos do Espaço Virtual - hiperdocumentos, e-mail, *workgoup*, bate-papo eletrônico, vídeo conferência - e outros materiais didáticos específicos como livros, manuais, transparências, slides e equipamentos de processamento de dados disponíveis nos Laboratórios de Química, Anfiteatros, Sala de Estudo e Sala de Computação.

O Licenciado em Química está apto a ensinar Química Fundamental no ensino médio e técnico-profissionalizante. Realizar assessoramentos no campo do ensino de ciências no ensino fundamental e médio e ainda, investigar novas metodologias para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de Química em todos os níveis de ensino.

Com o propósito de discutirmos os resultados até então apresentados, o capítulo V explicará mediante a proposta teórico-metodológica das três lógicas consensuais as dimensões processual e estrutural da Representação Social de “Trabalho Docente” constituída pelos grupos pesquisados.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão discutidos à luz das opções teórico-metodológicas referendadas no capítulo II deste trabalho. Em primeiro lugar situaremos o campo de representações, ou seja, as explanações das condições sócio-genéticas de formação da Representação Social de “Trabalho Docente” no meio pesquisado, qual seja: cursos de Física e Química da UFRN. Autores de referência serão incorporados à discussão e pontos de inflexão serão destacados. Em seguida, levantaremos algumas inferências.

5.1 *Explanans*: Condições Sócio-genéticas da Representação Social de Trabalho Docente – Eventos Explicativos

As condições sócio-genéticas enquanto variável independente indica o processo social como explicativo da causa da Representação Social em análise. Ou seja, as macro-condições produzidas pelos fatores sócio-históricos em torno do campo da formação docente no Brasil e suas incidências desde a fundação, até o presente momento nos cursos de licenciatura de Física e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, insemnam indissociavelmente dinâmicas entre a institucionalização, os discursos e as práticas sociais.

Desde o período de fundação dos cursos na UFRN, o campo de formação docente no Brasil revelava uma diversidade de embates teóricos, filosóficos, políticos configurativo de vertentes do pensamento nacional, implicativas à forma de conceber tais cursos, de conduzi-los e direcioná-los, por denunciar em suas propostas, seus modelos formativos.

No Brasil, fazendo um recorte na trajetória histórica dos cursos de licenciatura, o final dos anos de 1930, temos um fato primordial, a criação da faculdade de filosofia, com o objetivo de “regulamentar a preparação docente para a escola secundária” (PEREIRA, 2006, p. 54). É do seu nascedouro a prioridade das disciplinas técnicas em detrimento das disciplinas pedagógicas, configurada do modelo 3+1. Nos três primeiros anos, os licenciandos estudavam as disciplinas referentes ao curso de sua formação, e ao final, dedicavam-se ao estudo das disciplinas pedagógicas. Contudo, na década de 1960, com o Parecer 292/ 62 do Conselho Federal de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases

Nacional de 1961 contrariou tal disposição, deflagrando assim, a possibilidade de as disciplinas pedagógicas serem diluídas ao longo dos cinco semestres dos cursos.

Esse cenário nacional no campo de formação de professores respirava ideias de Anísio Teixeira, propagador no Brasil, dos postulados do pragmatismo educacional, divergente da Escola Tradicional até então proeminente, por não atender à demanda criada pela democratização da cultura, pelo processo de industrialização do País.

Segundo Cunha (1995) a preocupação desse novo postulado, compreendia um novo método, um novo olhar para o aluno e para o professor. O discurso circulante sobre a formação docente concentrava-se nas habilidades que os professores deveriam desenvolver a ponto de serem considerados bons solucionadores de problemas e descobridores de valores úteis, práticos e funcionais.

Em tese, no Brasil, os cursos de formação tendiam para um treinamento técnico, privilegiando uma visão funcionalista em educação, em que a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento eram o foco principal.

Expressão do modelo formativo identificado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.21), como modelo hegemônico da formação (MHF), no qual, as tendências do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional são evidentes. A imagem do professor reconhecidamente como um executor/ reproduzidor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, levava-o a ocupar um papel minimizado, inferior na hierarquia da estratificação da profissão docente.

As ideias coletivas sobre formar professores repousavam na concepção de que os mesmos deveriam ser especialistas de conteúdo, facilitadores de aprendizagem e organizadores das condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. O curso de formação era guiado por uma racionalidade técnica-aplicativa, na qual os conhecimentos adquiridos deveriam ser devidamente aplicados na realidade escolar.

Vale salientar que as pesquisas desenvolvidas nos anos 60 sobre formação de professores já apontavam segundo Pimenta (2005, p.30), para o distanciamento entre o conhecimento técnico-acadêmico das demandas de uma escolaridade básica de qualidade, decorrente da influência que a concepção baseada na técnica-aplicativa deixou.

Sob o misto de tais concepções nesse contexto sócio-histórico nacional e desse ideário pedagógico influente no campo de formação, sob os desdobramentos da promulgação da Lei da Reforma Universitária 5.540/68 que assinalavam uma intensa

produção acadêmica decorrente da institucionalização dos cursos de pós-graduação, é que na UFRN os departamentos de Física e Química foram fundados.

Antes mesmo do curso de Química ser reconhecido pelo MEC, em 1977, no período do pós-golpe militar, em nome da nova ordem social e econômica que se propunha, exigia-se uma qualificação profissional desarticulada de quaisquer pensamentos de caráter progressista, revolucionário, crítico ao sistema vigente. Foi então que as Universidades e Faculdades de Filosofia desmembraram-se em vários Institutos e Faculdades. A seção de Pedagogia, fragmentada em departamentos, foi responsável pelos cursos de Pedagogia e pelas disciplinas pedagógicas das licenciaturas, sem nenhuma alteração da estrutura curricular na época, segundo Freitas (2000), mantendo os princípios dos modelos tradicional e tecnicista em suas estruturas curriculares, fato este inseminador das propostas curriculares dos cursos de licenciatura daquela época.

Somando-se ao fato da fragmentação da seção de Pedagogia e a responsabilidade do departamento assumir as disciplinas pedagógicas para os demais cursos de licenciatura, na UFRN a formação dos professores de Física que atuavam na rede escolar do Estado desde 1975 foi essencialmente bacharelesca, fora os egressos bacharéis que permaneceram na Universidade, hoje professores absorvidos pelo departamento de Física.

Embora os princípios dos modelos tradicional e tecnicista como dito anteriormente, inspirassem os cursos de formação de professores, houve no Instituto de Química da UFRN um diferencial que, ao nosso ver, influenciou os discursos e práticas formativas dos licenciandos. Iniciado com seis professores graduados em ciências farmacêuticas, diversos professores, incluindo os do departamento de educação da UFRN, se beneficiam do Plano Institucional de Capacitação Docente das Universidades Brasileiras só retornando na década de 1980, emblemática pelas repercussões do movimento de resistência a então ditadura militar.

Os debates sobre a formação de professores se dirigiram para o viés filosófico e sociológico. Tudo leva a crer que o curso de Química tenha se deixado influenciar por tais discursos, não só dos seus docentes que retornavam de seus cursos de pós-graduação, mas também, de professores do departamento de Educação, ministradores das disciplinas pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao conceito do SER professor.

A concepção da prática docente como prática transformadora assumiria o eixo nuclear dos discursos acadêmico-científicos, principalmente pelos atores sociais, como na trajetória dos movimentos em prol da valorização do magistério pelo CONARCFE, ANFOPE.⁴⁰

O arcabouço simbólico em torno das concepções de professo-aluno; educação-escola foram ressignificados. Insistentemente a palavra “professor” denotando o ente formador até então, passa a ser considerado como “educador”. A tônica dos cursos de formação docente incide em formar o educador, isto é, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar. Com isso,

A figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador da aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político. (PEREIRA, 2006, p. 28).

A circulação de tais discursos no âmbito dos cursos de licenciaturas da área de exatas possivelmente provinha do campo das ciências humanas. Eram os professores da área pedagógica, que ministravam as disciplinas de educação, como por exemplo, a estrutura e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus – com carga horária de 60h (4 créditos)⁴¹, os professores dos fundamentos sócio-filosóficos da educação, os de didática e a convivência com professores da rede pública de ensino, através das práticas escolares nos períodos dos estágios supervisionados obrigatórios previstos na estrutura curricular.

A difusão do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus desdobramentos referentes às resoluções e novas diretrizes educacionais estava presente tanto nos meios de comunicação, como nos fóruns e congressos. Os futuros professores em contato com a ambiência escolar eram levados, em seus processos formativos, a conscientizarem-se do papel social da escola na transformação da realidade social dos alunos. Embora fossem propagadas nos meios

⁴⁰ CONARCFE – Comissão nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador; e até os dias de hoje, ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação.

⁴¹ Dado extraído da I estrutura curricular do curso de licenciatura em Física da UFRN. [HTTPS://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf](https://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/graduacao/curriculo/lista.jsf) Acesso em Maio/2012.

acadêmicos de formação as péssimas condições materiais da escola e as condições precárias de trabalho docente, ampliava assim o contexto da crise educacional no País.

Contudo, embora fossem polvorosos tais discursos no campo educacional inseminadores de ideias coletivas a respeito do SER docente, nos documentos oficiais⁴² que guiavam os cursos de Física e Química nesse período, registram apenas resoluções em torno de carga horária das disciplinas, resoluções sobre alterações na obrigatoriedade de disciplinas, equivalências de disciplinas, não constando registros a essa abordagem formativa quanto ao novo papel do professor. Ou seja, não foram suficientes para reformulações curriculares profundas no sentido de transformar a matriz curricular a partir de um peso normativo ou institucional. Bastante diferente com o ocorrido no cenário entre o final da década de 80 e início de 90.

A profunda mudança quantitativa e qualitativa que a Educação sofre desde a década de 1990 vem repercutindo na reconsideração a respeito do formar o professor. Desdobramentos de transformações de base material da sociedade, fenômeno da globalização, o avanço técnico-científico, o atual processo de reestruturação de base produtiva, o papel que o Brasil vem desempenhando no capitalismo internacional, o padrão neoliberal de desenvolvimento e a correlação das forças sociais nas reivindicações educacionais dos vários sujeitos políticos coletivos são apenas algumas delas. (NEVES, 2002, p. 22).

Muitas expectativas tem se depositado no sistema educacional, reconhecido mundialmente desde então, como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico em esfera mundial.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB promulgada pela Lei Federal nº 9.394, de 20.12.96 ressaltou a preocupação da reconstrução do sistema educacional brasileiro. Dentre as quais, a formação de professores passa a ser redimensionada. Com a Resolução CNE 1/02 instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação, reforçando a ideia da centralidade do papel do professor no movimento de adequação da educação às novas exigências dos novos tempos e contextos globais econômicos, dos impactos das novas

⁴² Os documentos oficiais aqui citados foram consultados na PROGRAD da UFRN em meados de maio/2012. São resoluções do CONSEPE., como por exemplo, a de Nº 126/84 – CONSEPE 02 de outubro de 1984, que tratou de acrescentar no curso de licenciatura de Química, as disciplinas de MEQ 1001 – Mecânica geral II; FIS 1111 – Mecânica geral I; MAT 1040 – Programação I; QUI 1207 – Química macromolecular; MAT1020 – Cálculo numérico e diferenças finitas.

tecnologias e comunicações. Até então conferido em reformas anteriores, o papel do professor era apenas pela responsabilidade de implementar processos curriculares pensados por outros e de assumir como papel a função de professor, organizador de tarefas, facilitador da aprendizagem, ou como educador, transformador da realidade social.

As reformulações dos currículos dos cursos de formação passaram a ser baseadas nas atuais diretrizes curriculares para cursos de graduação elaborados pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), ao professor cabe outra função, referendada por outros paradigmas e demandas dentre eles, o paradigma atual de conhecimento.

Especificamente com relação às políticas de formação de professores, Cabral Neto e Castro (2000) afirmam que essas políticas eram consideradas pelos organismos internacionais⁴³ e nacionais, como ponto fulcral das reformas educacionais como um todo, exatamente por se tratar de um consenso contido nos documentos regidos por esses organismos, de que o conhecimento e a educação são geradores das transformações produtivas.

Segundo Cabral Neto e Castro (2000), esses organismos defendem a ideia de um novo paradigma do conhecimento, que estaria associado ao atual padrão de exigência da revolução tecnológica e da globalização. “[...] esse paradigma seria menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual mais pragmático; menos setorizado e mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo”. (MIRANDA, 1997, p.41 apud CABRAL NETO; CASTRO, 2000, p.110).

O discurso de profissionalizar o professor, reformar os processos de seleção, formação e capacitação, ganharam prioridade. As diretrizes legais apontavam para as políticas de formação com base no atual paradigma de conhecimento, concebendo a formação docente como uma formação de recursos humanos, reafirmando uma ótica tecnicista. Ou seja, o modelo tecnicista da década de 1970 retorna nos anos de 1990, perdurando-se na atualidade, com um caráter neo-tecnista.

Atualmente, os embates acerca do ideário da formação docente geram em torno do sentido de profissionalizar o professor e acabam por implicar no sentido do SER

⁴³ Banco Mundial (BM); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), só para citar alguns.

professor. Enquanto as diretrizes legais enfatizam o caráter técnico instrumental, as competências e habilidades determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana escolar, o movimento de luta em prol dos professores, representados pela ANFOPE; ANPED concebem a formação vinculada ao caráter sócio-histórico, formando um profissional de caráter amplo com pleno domínio e compreensão crítica da realidade de seu tempo e que pudesse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. É baseado nessas prescrições normativas e nesse embate de ideias do campo de formação docente que surgiu a obrigatoriedade dos cursos de Física e Química da UFRN elaborarem seus Projetos Pedagógicos.

O Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Física ao ser institucionalizado menciona alterações curriculares de duas ordens: a estrutural e a metodológica. A alteração estrutural condiz com a incorporação das disciplinas pedagógicas para o início do curso (do quarto para o primeiro período), a complementação de duas disciplinas, geologia e biologia, capacitando o futuro docente a lecionar também no ensino fundamental, e a inclusão de laboratórios, estabelecendo um mínimo de 2800h de práticas, estágios supervisionados e de atividades de formação acadêmica. São as metodológicas, segundo o Projeto Pedagógico (2005, p. 12), que distingue as modalidades do bacharelado da licenciatura.

Com o objetivo de minimizar o cenário enfrentado pelo curso de Física desde o período de sua fundação, compreendendo as dificuldades dos alunos ingressantes ao curso, lacunas de ordem conceitual do campo da Física, até fragilidades do processo de ensino-aprendizagem e de ordem curricular estavam presentes, como lemos abaixo, é que as alterações curriculares foram empreendidas.

Nos seus primórdios, como a maioria dos cursos no Brasil, o Curso de Física se apoiava essencialmente em aulas expositivas e em aulas de laboratório nas quais era utilizado um acervo de equipamentos didáticos oriundos do leste europeu adquirido no final da década de 1960. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA LICENCIATURA E BACHARELADO, 2005, p.4).

É o escopo das alterações metodológicas, a nosso ver, que impulsiona discursos e práticas sociais formativas no sentido do grupo pesquisado apreender “Trabalho Docente” da maneira como fizeram. Sobretudo, os três eixos contidos nessas alterações por coexistirem e transmutarem-se em práticas formativas, gera a Representação Social

de “Trabalho Docente” pelo grupo dos licenciandos em Física, como SER-TER-FAZER, são eles: O do ensino, que deve ser mais motivante e agradável para o licenciando; O do aluno-licenciando, pois assume um papel ativo no processo de melhorar e aprofundar a compreensão dos conceitos, habilidades e atividades didáticas na condução do ensino de Física; e a Física, não puramente como campo disciplinar, mas como objeto pedagógico.

A versão atualizada do Projeto Pedagógico de Química (2012) assenta seu modelo formativo a partir da concepção de currículo segundo Sacristán. Ou seja, currículo não se define não se vive num *locus stricto* da prática de ensino. Mas, sobretudo, nas incidências de forças diversas na ação pedagógica, de subsistemas autônomos e interdependentes descritos na política, na gestão e na operacionalização de meios para determinado fim pedagógico – educacional. Com isto, a Química não é só campo disciplinar, é sim, considerada como sensor indispensável à análise, melhoria de temas e decisões para o ensinar, para a ciência, a tecnologia e sociedade.

O reordenamento da Química de puramente campo científico e tecnológico para a renovação de atitudes e práticas frente à evolução de conhecimento didático-científico, conduz em seus múltiplos tipos de práticas curriculares a integralização de disciplinas e conteúdos para o ensino, a pesquisa e tecnologia, segundo a propositura do Projeto Pedagógico (2012, p. 9). Ademais, direciona seu modelo formativo em três núcleos, um comum, um profissional e outro diversificado. Porém, de forma integralizada à formação do licenciando do núcleo comum, o leva ao domínio e conhecimento aprofundado da Química e suas áreas afins, conferindo-o à concretização pelas disciplinas educacionais profissionais, da aptidão e competência profissional para atuar no ensino de Química. As atividades curriculares e extra-classe, composta do núcleo diversificado, orientarão a eficiência necessária aos futuros professores.

Resumindo, o Projeto Pedagógico do curso de Física alude a duas alterações curriculares, uma de ordem estrutural e outra metodológica. A estrutural quanto à dimensão formativa do curso de licenciatura, refere-se apenas ao remanejamento das disciplinas pedagógicas do quarto período para o primeiro, como a inserção dos conteúdos de geologia e biologia, capacitando o licenciando a dar aula de ciências no ensino fundamental I. A alteração metodológica incide sobre três temáticas: O ensinar; O aluno-licenciando e a Física. O Projeto Pedagógico do curso de Química incorpora em suas diretrizes curriculares, certa processualidade na qual a Química direciona todo

o reordenamento da condução da integralização das disciplinas e conteúdos, promovendo ao licenciando, uma formação dinâmica, espiralada, progressiva desde o núcleo comum até o núcleo diversificado, quando reforça os saberes profissionais da docência.

As incidências das condições macrosociais nos processos de Institucionalização dos pareceres normativos, potencializando ideários e embates que as organizações materializaram em relação ao campo de formação docente, desde o início dos anos 30 até o presente momento, acabaram por germinar a Representação Social de “Trabalho Docente” dos grupos pesquisados, mediante a objetivação de conceitos abstratos, estranhos, em experiências formativas e realizações concretas de práticas pedagógicas. Da maneira como cada grupo o interpretou, caracterizou o tipo de consenso específico, manifesto nos mapas dos PCM. Tratadas as possíveis condições processuais de formação e produção da Representação Social de “Trabalho Docente”, passaremos a compreendê-la como *explanandum*⁴⁴ sob o enfoque estrutural.

5.2 *Explanandum*: Dimensões Estruturais da Representação Social de Trabalho Docente – Eventos Explicativos

Moscovici e Hewstone (2001, apud HEWSTONE; 2001, p. 224), sugerem que, enquanto a ciência se questiona principalmente sobre o porquê e o como, as representações sociais se articulam essencialmente sobre a resposta ao “porquê”. Quando dialogamos com a “causa” dessa resposta, impreterivelmente somos levados a termo da processualidade, da sócio-gênese da Representação Social. Sobretudo, considerando-a como um evento a ser explicado, traduzindo-a numa perspectiva microteórica consiste em submeter às condições processuais de formação e produção da Representação Social em estudo, aos princípios analíticos teórico-metodológicos do seu caráter sócio-genético, sua tipologia de pesquisa.

No caso desse estudo, a tipologia encontrada foi a de Ciência Popularizada, pois em relação ao objeto “Trabalho Docente”, os licenciandos produziram lógicas consensuais explicativas específicas, nas quais as bases do saber, seus conteúdos e origens sociais, forjaram atribuições peculiares pelas conversões resultantes do exercício de fragmentação conceitual dos elementos teóricos e científicos gestados na Academia, isto é, na UFRN, num complexo representacional produzido pelos grupos

⁴⁴ Evento a ser explicado pelas condições macrosociais.

pesquisados acerca de elementos do Ser, Ter e Fazer docente. Embora a dinâmica consensual entre tais elementos tenha se manifestado de forma diferenciada.

O que fazem os grupos de licenciandos participantes da pesquisa pensar de determinada forma, segundo Moscovici (1990, p. 88) é uma solidariedade orgânica assegurada pela consciência coletiva acerca do objeto, “Trabalho Docente”. Um tipo de pensamento social que assegura entre os licenciandos o mesmo espírito, sentimentos, metas comuns, em termos consensuais caracterizados também pela inconsistência e ambivalência, devido às tensões entre os conteúdos simbólicos e o nível de interação social imediata, contextualizados nas práticas sociais em espaços formativos. Ainda que nos pressupostos de fundo compartilhado em torno do SER-TER-FAZER, manifestos na Representação Social de “Trabalho Docente”, tenha havido um nível de consenso, tornando a interação entre os licenciandos possível, é mediante a estrutura da Representação Social em análise que constitui-se o sistema coerente e unificado, ao mesmo tempo em que oferece recursos para o pensamento dilemático.

A coerência das ideias dos grupos de licenciandos acerca do objeto, analisada sob a proposta teórico-metodológica, promove a funcionalidade na perspectiva sócio cognitiva da construção da representação. Daí a imprescindibilidade de compreendermos a dinamicidade na construção do consenso em cada grupo, mediante os processos de classificação, categorização e naturalização – objetivação e ancoragem - dos elementos empregados pelos sujeitos individuais e coletivos ao pensarem “Trabalho Docente” no momento em que desenvolviam o Procedimento de Classificação Múltipla (PCM), para então evidenciar os pontos tensionados e reverberados pela análise retórica, interdependentes das condições macrossociais.

Como dito anteriormente, a Objetivação e Ancoragem foram apreendidas na explicitação do Campo Configurativo resultante da análise MSA e da identificação do Protótipo pela SSA com todo seu aparato estatístico, como também, pelas análises de cunho retórico a que os discursos foram submetidos.

No caso específico de Física, à medida que os sujeitos naturalizavam e classificavam as palavras do campo semântico – “Trabalho Docente”, as corresponderam ao esquema no qual as dimensões do SER-TER-FAZER ficaram evidentes. A qualidade icônica da ideia evidenciou para esse grupo, a predominância do SER em correlação com o TER-FAZER. Na Classificação Dirigida do PCM, aos conceitos e imagens preexistentes sobre o SER-TER-FAZER, compararam-no ao

paradigma “Professor”. A SSA evidenciou o protótipo “Professor” no mapa polar de Física, estando na faceta mais avaliada “SER”, inferido pelo grupo com a maior média de associações - 4,70, associado às demais palavras mais valorizadas: “Ensinar” – 4,57 e “Educador” – 4,50. O Consenso Semântico no grupo de Física expressou uma dinâmica em que as interpretações sobre “Trabalho Docente” convivem pacificamente com percepções acerca de dois conceitos: Um identitário, em torno do “SER” “Professor” ou “SER” “Educador” e o outro, sobre o como pensam o desenvolvimento profissional.

As características evidenciadas nas polarizações entre o “SER” professor ou educador, na visão do grupo, determinará o perfil que cada um assume em termos de atributos de ordem afetivo-relacional com os alunos, fossem eles os da rede escolar, ou eles próprios, alunos do curso de licenciatura, como também as implicações para o “FAZER”. Acreditamos que é nesse ancoradouro entre o “Professor e Educador” que a RS de Trabalho Docente se encontra.

Ao denunciar em seus discursos, deflagrados na análise retórica sob o misto de persuasão deliberativa e epidéutica, as comparações entre os dois personagens se apoiam em esquemas perceptuais figurais, reforçando embates entre o modelo formativo hegemônico presente nos seus cotidianos formativos, e a necessidade de mudanças efetivas no transcorrer das aulas na universidade, principalmente no que tange à relação licenciando-professor formador.

Tais mudanças vão de encontro à necessidade de concretização dos objetivos propostos pelas mudanças de caráter metodológico registradas no Projeto Pedagógico de Física (2005, p. 12), quando propõem o desenvolvimento de um ensino mais motivante e agradável para o aluno, com fins de melhorar e aprofundar a compreensão dos conceitos, das habilidades e atividades didáticas na condução do ensino.

O Consenso alimentado pelas condições sócio-política-econômicas e culturais desde 1968 até as últimas reformulações curriculares que o curso de licenciatura em Física vem sofrendo, atesta a predominância dos modelos tradicional e tecnicista de formação docente, produzindo um misto de duas figuras de professor formador ao longo da trajetória da profissionalização docente, o professor artesão e o técnico em sua versão experimental. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 57). São as aproximações perceptuais a essas figuras que o grupo objetiva e ancora “Trabalho Docente” predominantemente, no SER professor.

O artesão constrói suas próprias regras de trabalho, seu método de ação, estratégias próprias que são trocadas entre seus pares. Entretanto, não há um método científico de ensino. “A formalização da maneira de ensinar deu origem a um modelo “profissional” particular e à chamada pedagogia tradicional que traduzia uma maneira artesanal e uniforme de ensinar”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 56).

O professor técnico amparado pelo movimento da Escola Nova – final do século XIX – em sua tendência experimental traduz num modelo de profissionalidade baseada numa “utopia científica universitária limitada” (Ibid. 2003, p. 58). Com isso, percebemos substancialmente quanto o modelo do docente universitário, estritamente bacharelesca, repercute na construção de um referencial identitário para os licenciandos, repercutindo no distanciamento da formação acadêmica que recebem do trabalho prático vivenciado nas escolas. Embora as alterações metodológicas da última reformulação curricular apontem para a prescrição de um Ensino mais motivante para o licenciando, posicionando-o como ativo no processo e a Física passando a ser considerada não só como campo disciplinar, mas como objeto pedagógico.

Distanciando-se da proposta ideal contida no Projeto Pedagógico, as alterações curriculares foram transfiguradas em discursos e focadas em práticas sociais indutoras de formas de pensamento comum. Os licenciandos de Física, sujeitos coletivos, pensadores sociais sobre objetos simbólicos, segundo a valoração do grupo pelo qual pertencem acerca desses objetos, produziram Representações Sociais, verdadeiras matérias primas para elaboração das suas esquematizações em seus processos de interlocução com o objeto pesquisado, “Trabalho Docente”. Baseada na racionalidade da lógica natural, de uma lógica cotidiana internalizada “naturalmente” pelos sujeitos, essas esquematizações, quando interpretadas por tal lógica, segundo Grize (2001), manifestam as transformações progressivas dos objetos de pensamento e a imagem final proposta por elas, principalmente quanto à Imagem do “Professor”.

O referencial identitário do professor formador é primordialmente implicante para o grupo de Física quando pensam “Trabalho Docente”, haja vista os resultados das análises multidimensionais anteriormente comentadas (“Professor” na faceta do “SER” foi avaliada como a média mais elevada – 4,70) e corroboradas pelos cânones da análise retórica. Ao produzirem um tipo de persuasão emocional, e manifestarem uma lógica reivindicativa destinada ao professor formador, os licenciandos não aceitam o modelo identitário no qual estão expostos.

Gatti trata sobre as repercussões do distanciamento e da indiferença nas práticas acadêmicas dos docentes universitários em relação à formação do professor. Minimizar tal situação implicaria a nosso ver, redimensionamentos na cultura profissional do docente formador empreendidos em espaços de formação continuada próprios da Universidade⁴⁵. Segundo a autora,

[...] quando discutem a formação do professor, desvalorizam o patrimônio de experiência e conhecimento de que dispõem os professores a partir de sua prática e revelam também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização de competências construídas na prática profissional. Nesse sentido, é preciso que se comece por compreender que essas competências existem e que é preciso ao docente universitário preparar-se para um trabalho formativo, que deve envolver atividades de pesquisa e de experimentação, em espírito de parceria com os professores, aprendendo a reconhecer e a valorizar as competências recíprocas e a partilhar a definição de objetivos de formação [...]. *Só a partir daí é que a relação especular entre o licenciando e o professor formador seria ressignificada na direção de uma identidade profissional saudável.* (GATTI, 1992, p. 43; grifos nossos.).

A relação dicotômica entre os licenciandos e seus professores formadores foi comprovada na pesquisa do mestrado, Braz (2009) ao descrevermos a Representação Social do Ensinar para outro grupo de licenciandos em Física. Sugeriu uma queixa proveniente do amálgama entre a demanda da escola, que exige os atributos do “Ter para Ser” professores, e a ausência de tais atributos em seus referentes. Decorrente da fragilidade do modelo curricular do curso de formação e por não visualizarem os conteúdos simbólicos da dimensão afetiva nos próprios modelos identitários, reclamaram a dimensão afetiva do “Ensinar” em caráter mandatório “é preciso ter” para “ser”. Isto nos sugeriu ambivalências nas concepções dos licenciandos acerca do como vão se tornando professores, pelas oscilações entre concepções do ser professor na Pedagogia Tradicional, distante do aluno, sem diálogo e interação com ele, e do ser professor na Pedagogia Nova, quando apelam para a construção do vínculo afetivo entre professor-aluno pela interação.

A Universidade deveria assumir peremptoriamente espaços de formação continuada específicos para os docentes universitários que formam professores das

⁴⁵ Embora a citação de Gatti evidencie uma crítica ferrenha a formação de professores, destacamos o esforço, compromisso e mobilização de políticas de formação aos docentes da UFRN, empreendidas pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. (PROGRAD).

licenciaturas, primordialmente, os das ciências exatas. Isto porque, a universidade tem ignorado, na acepção de Lourencetti (2005, p.7), na formação inicial dos professores, os fatores que estão mudando a sociedade e a escola e afetando o trabalho dos professores, ou seja, o aumento de suas funções, atribuições e responsabilidades, sentimentos de culpa e de impotência, falta de compreensão suficiente do contexto dos problemas, impactos provenientes das reformas educacionais e de uma sociedade omissa na educação dos seus jovens. Os discursos e práticas formativas dos licenciandos ainda estão impregnados do pensamento de que formar professores para o ensino médio é ensinar as disciplinas específicas para reproduzi-las ao chegarem às escolas.

Lourencetti (2005) adverte que as pesquisas mostram o maior impasse profissional para os professores relacionado ao afrouxamento das exigências acadêmicas e à fragilidade no domínio dos conteúdos escolares pelos alunos. Comparando com os anos 1980, quando, ainda sob o predomínio da prática pedagógica tradicional, os professores detinham o conhecimento e o transmitiam aos alunos, e o programa a ser cumprido era a forma de legitimidade que os professores secundários se impunham. Atualmente pode estar “ocorrendo uma redefinição do papel dos professores, procurando conciliar, ao ensino dos conteúdos, um papel afetivo e, principalmente, de socialização” (2005, p.8), tendo em vista que a família e a sociedade desobrigam-se de suas funções de socialização e transferem aos professores e à escola tal responsabilidade. Consequentemente altera-se a própria especificidade do trabalho docente, pois, se na escola secundária anterior, o conhecimento era foco central, na dos dias atuais, “[...] essa ideia parece opaca, visto que em alguns momentos os professores até ‘abrem mão’ do enciclopedismo para suprir aquilo que as famílias e a sociedade não oferecem aos seus jovens alunos” (2005, p. 9).

Outro conteúdo do Consenso Semântico disse respeito ao desenvolvimento profissional, considerado por Vonk (1993) como resultado final de um processo de aprendizagem direcionado à aquisição de um conhecimento coerente, completo, discernimentos, atitudes e repertório que o professor necessita para a prática cotidiana da profissão. Esse desenvolvimento é pelo autor indicado como a base de habilidades e conhecimento profissional do professor. Este, assume uma evolução gradual em uma direção positiva, otimizando uma base de habilidades e conhecimento. Contudo, não é nessa perspectiva que o grupo de Física o interpreta, mas o restringe ao *kairós* (tempo) do período de transição-formação no qual se encontrava, distorcendo o sentido

acadêmico-científico do mesmo. Isso porque, quando se estruturam em torno de um objeto, as Representações Sociais originam um sistema de versões da realidade encarnadas por imagens, condensadas por palavras, designando um conjunto de conceitos, explicações expressas pelos indivíduos ou grupos que forjam e definem especificamente o objeto por eles representado, segundo Jodelet (2001).

Supomos, mediante as análises dos resultados advindos do PCM e pela análise retórica, que o grupo de Física, ao transmutarem em discursos e práticas sociais de formação, as alterações curriculares de ordens estrutural e metodológica, engessa o desenvolvimento profissional em partes estanques, polarizadas em torno do SER; TER-FAZER – AÇÃO DOCENTE, configurando-o como um obstáculo simbólico no percurso formativo. Isso possivelmente ocorre devido à condução das práticas formativas desses licenciandos, promotoras da desarticulação da tríplice proposta curricular de reconsiderar o Ensino da Física como mais motivante ao aluno, centralizando-o ativamente em seu processo de aprendizagem, na relação com a Física como objeto pedagógico. Ademais a ausência de um programa de formação em que a relação prática-teoria-prática esteja efetivamente realizada.

Ao tratar sobre a promoção de um desenvolvimento profissional coerente com o perfil profissional docente, Vonk (1993, p. 5) acredita fortemente que o conhecimento valioso na arena da educação, é resultado de uma interação permanente entre prática e teoria, pelo fato de nós tentarmos continuamente conectar nossas descobertas (teoria prática) com 'teoria acadêmica' (teorias explicativas). O conhecimento básico e de percepção do processo de se tornar um professor, ganha visibilidade na proposta desse autor por considerar o papel de um mentor no processo de desenvolvimento profissional dos estudantes iniciantes. Esta mentoria consiste não só da transferência de habilidade e conhecimento do ofício docente, mas um suporte ao licenciando acerca de quatro elementos vitais no processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, quais sejam: desenvolver as próprias habilidades de gestão em sala de aula e repertório flexível de ensino, como também desenvolver uma percepção adequada do processo de aprendizagem de seus alunos e deles próprios como professor.

O caráter formativo desse programa poderia na experiência formativa dos licenciandos em Física, caracterizar o princípio organizador dos estágios supervisionados compostos na matriz curricular do curso de licenciatura em Física, no qual a reciprocidade entre um incumbente de carreira avançada (mentor), para usar as

palavras de Vonk (1993) e um iniciante (aprendiz), destina-se à promoção do desenvolvimento da carreira de ambos. Com isso, ressignificaria as relações entre o professor formador da Universidade e os professores da rede escolar que recebem os licenciandos para estágio em suas escolas.

O interesse do iniciante na relação é a ajuda que ele recebe de um especialista em adquirir uma identidade profissional, ou seja, do seu crescimento de aprendiz para profissional auto-suficiente. O interesse do mentor nesta relação é que, com a finalidade de ajudar outros professores de forma eficiente, ele tem de refletir continuamente sobre seu próprio conhecimento profissional e repertório de ações. Isto quase sempre resulta em melhoria deste repertório. Além disso, para professores veteranos, em particular, a relação de mentoria significa praticar “generatividade”. Portanto a reciprocidade é essencial nesta definição. A relação de mentoria contribui para o desenvolvimento de ambos participantes, ou seja, impulsiona a qualidade da prática profissional de ambos participantes. (VONK, 1993, p. 6).

O engajamento de professores atuantes na rede escolar com os licenciandos do curso produziriam espaços profissionalizantes de troca em que o professor universitário responsável pelos estágios, coordenaria efetivamente trocas de caráter teórico-epistemológico no campo do ensino de ciências. Na pesquisa do mestrado anteriormente comentado, já propusemos algo nesse mesmo direcionamento com um caráter bem mais amplo. Reforçando a ideia do mestrado, propomos como resultado da pesquisa a criação de um grupo de pesquisa e extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, grupo este interdepartamental, composto pelos departamentos de educação e das licenciaturas, multidisciplinar, no qual interajam professores formadores das áreas de educação, que trabalhem com as disciplinas de fundamentos da psicologia educacional e da didática, e os das áreas específicas das licenciaturas. Com o objetivo de propor mudanças na formação inicial e continuada de professores da área de ciências, a partir da interação entre alunos de graduação e pós-graduação, professores formadores e professores da educação básica da rede pública de ensino. A presença destes professores, além de somar interações entre licenciandos e as escolas públicas fora dos espaços de práticas de ensino e estágios supervisionados, se caracterizaria não como objeto de investigação, mas como sujeito ativo no encaminhamento das discussões e na proposição dos temas de estudo.

Os encontros seriam sistemáticos e abordariam temáticas básicas da práxis do currículo escolar, consubstanciadas por questões de ordem didático-epistemológica do

aprender e do ensinar ciências, recriando o mundo da prática de uma forma reflexiva, no dizer de Schön (1997), mediante o reconhecimento de erros, de fazer experiências principalmente para tomar consciência das ações pedagógicas. Eixos basilares da dimensão reflexiva com a prática escolar apontariam para discussões em torno da compreensão das matérias pelo aluno, da interpretação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática. (SCHÖN, 1997, p. 90-91).

Na perspectiva de Vonk (1993, p. 8) independentemente de projetos de acompanhamento ao aluno iniciante na carreira docente, o papel do mentor é imprescindível, primordialmente ao reconhecer a origem e natureza dos problemas dos professores iniciantes. Por isso identifica-se três fases bem características no processo complexo de introdução do professor iniciante ao exercício profissional: a dimensão pessoal, a do ambiente e a dimensão de habilidades e conhecimento profissional. São estas que integram entre si e formam as bases de desenvolvimento profissional do professor.

No consenso semântico partilhado pelo grupo de Física, claramente identificamos essas dimensões quando pensamos sobre o Desenvolvimento Profissional, contudo sob outros referenciais, sob o viés psicossocial. Na perspectiva de Vonk (1993), o desenvolvimento pessoal consiste em como o professor iniciante se enxerga no “Eu como professor” e como tal conceito implicará em seu percurso profissional. Inicialmente o professor usa a si próprio como recurso nas situações de ensino-aprendizagem, eles não tem, segundo o autor, a mínima ideia de como se comportarão sob a pressão do ambiente ou em situações estressantes. Eles iniciam tão auto-centrados e direcionados para a sobrevivência, que não distinguem entre os problemas originados por eles mesmos, daqueles originados da própria organização de ensino. Portanto, no processo de desenvolver novos comportamentos para lidar com essas situações, ajustam-se implicando até mesmo, sua auto-imagem. A mentoria nesse contexto preocupar-se-á em ajudar os iniciantes a desenvolver uma perspectiva clara deles mesmos e da situação na qual enfrentam. Ressaltamos o quanto é importante para o grupo pesquisado constituir-se em tal dimensão, se ainda no percurso formativo eclode em suas representações a dilemática provocada pela forma como se desencadeia a relação identitária com o professor formador.

Como pensam a AÇÃO DOCENTE descontextualizada do desenvolvimento profissional, os licenciandos a desvinculam completamente das outras dimensões, a do

SER-TER-FAZER da docência. Contrariamente do que Vonk (1993) considera, a dimensão do ambiente estaria totalmente relacionada à construção do “Eu como professor”. Pois é nesse *locus*, no ambiente escolar que as circunstâncias potencializam, pelos confrontos em torno das novas responsabilidades, no conviver com várias culturas de ensino e expectativas a respeito da forma como cada um trabalha, que desencadeiam a constituição do EU-professor, bem como a mobilização das habilidades e conhecimentos já adquiridos. E o autor atesta, que

Este processo de reorientação é frequentemente acompanhado por sensações de incerteza e estresse. Além do mais, a organização e os recursos físicos da escola, e talvez, mais significativamente as crenças, que não são apenas controladoras e válidas dentro da instituição (padrão de regras escritas), mas aparecem embutidas em suas muitas práticas tidas como certas (regras não escritas), inevitavelmente exerce uma influência poderosa sobre o professor iniciante. Especialmente em situações nas quais os iniciantes não recebem suporte, eles vivenciam os primeiros meses de introdução mais como um rito de passagem do que uma experiência válida de aprendizagem (VONK, 1993, p. 10).

No que concerne ao TER, vimos que o grupo destaca atributos de ordem afetivo-relacional com os alunos, para empreender um FAZER docente com “responsabilidade”, “dedicação” e “esforço”. Na visão do desenvolvimento profissional de Vonk (1993), o TER refere-se à dimensão de habilidades e conhecimento, subdivididas nas dimensões de conteúdo pedagógico, habilidades de gestão de sala de aula e a habilidade de ensino.

A subdivisão do conteúdo pedagógico consiste na reformulação da base de conhecimento da disciplina em conhecimento a ser aplicado na escola, requerendo do professor iniciante uma re-aprendizagem do seu conteúdo em termos de amplitude e profundidade, baseados em fatos com muitas interconexões que representa um conhecimento muito mais profundo do que aquele que alguém alcança como aprendiz. Além disso, desenvolveria uma competência de, no processo de ensino-aprendizagem facilitar ao aluno, o entendimento do conteúdo pelo exame sistemático das estruturas de disciplinas e de como os alunos as entendem.

A gestão de sala de aula compreende a capacidade do professor iniciante em organizar suas tarefas de tal forma que promova um clima ativo, desdobrando-se em tarefas eficientes. Todavia as dificuldades decorrentes do imprevisível em sala de aula

fogem aos fixos padrões de planejamento. O como lidar com o imprevisto, o incontornável, inesperado nem sempre é alvo de discussões nos espaços de formação docente. A pesquisa desenvolvida por Vonk (1993, p. 12) mostra que a maioria dos professores iniciantes tem ineficientes habilidades de gestão de sala de aula, pelo fato de não serem capazes de organizar suas tarefas de tal forma a enfrentar o imprevisível, como a indisciplina, a hiperatividade. Ou quando impõe regras em sala de aula, não sabem como mantê-las nem com aqueles que as quebram.

As habilidades de ensino apontam no direcionamento de aprendizagens por parte do professor iniciante, de um repertório de estratégias de ensino resultantes da relação teoria-prática. Dentre algumas Vonk (1993, p. 12) a destaca como as habilidades para estruturar o ambiente de ensino-aprendizagem, com a finalidade de enfrentar problemas na hora das tarefas, variar as atividades que duram um limitado tempo, monitorar o progresso individual do aluno, etc. Ou seja, adaptar seu ensino às diferenças individuais entre seus alunos.

Diante disso constatamos como o grupo de licenciandos em Física encara a difícil jornada de construção do desenvolvimento profissional, nos levando a inferir sobre o comprometimento da qualidade da formação que o grupo se submete. Principalmente quando entendemos o papel preponderante da formação docente na busca pela profissionalização na articulação entre espaços concretos e simbólicos constituídos de profissionais, sujeitos individuais e coletivos, que constroem uma perspectiva crítico-reflexiva de suas práticas, facilitando a construção de pensamentos autônomos, conscientes, decorrentes de experiências pedagógicas estruturadas numa dimensão conceptual de produção de saberes.

Com relação ao grupo de Química, a Objetivação configurou-se num modelo no qual as dimensões do SER-TER-FAZER sequencialmente convertidas em um *crescendum* evidenciou o ápice da imagem, atitude e informação para esse grupo, iniciando com o Ser-licenciando até o “Tornar-se” professor. Quanto ao mapa axial SSA de Química, o mesmo protótipo, “Professor”, foi inserido na faceta do “TORNAR-SE”, mais importante para o grupo em termos avaliativos, estando vinculado ao maior valor de 4,47 quando arrolado às demais palavras.

O tipo de consenso do grupo de Química nutrido pelas condições macrossociais anteriormente descritas, apontaram para uma lógica consensual hierarquizada na qual a ordem gradual entre os elementos do SER-TER-FAZER atestaram conflitos e

discordâncias perceptivas sobre o objeto “Trabalho Docente”, em torno do que valoraram sobre o percurso do desenvolvimento profissional, ou seja, o que fariam deles professores? Os atributos de caráter pessoal ou a dimensão técnica- profissional da docência? A problematização evidente caracterizou o tipo de consenso construído pelo grupo e ao mesmo tempo, sinalizou a reflexão sobre algumas dimensões do objeto representado. Corroborando pela análise de cunho retórica, seus discursos veiculadores de representações, estabeleceram como exigência persuasiva um *kairós* de itinerância desse percurso e uma *phronesis* apelativa aos pares à solidariedade para a conquista, o âmago formativo. Daí serem eles mesmos os destinatários do discurso.

A forma como conduziram as propostas curriculares indutoras de um modelo de formação de tipo profissional⁴⁶, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 60), desde a concepção dialética de currículo, pondo a Química como construtora e direcionadora das práticas formativas-pedagógicas, potencializadoras do desenvolvimento das competências e habilidades de um perfil profissional almejado, nos leva a inferir que, pelo grau evolutivo do conhecimento didático-científico da Química submetendo os licenciandos a percursos formativos nucleares de caráter comum, profissional e diversificado, gerou o consenso da forma como se apresentou. Imersos nos contextos inseminados pela institucionalização dessas práticas, seus discursos veicularam deliberações acerca do que precisavam TER e FAZER para SER professor. Tal asserção indicou a processualidade discursiva constituída por esse grupo, dando rumo às composições de ideias coletivas sobre “Trabalho Docente”.

Constituindo-se de elementos informativos, cognitivos, ideológicos dentre outros, fundidos de diversas naturezas, nas palavras de Jodelet (2001), o consenso da Representação Social de “Trabalho Docente” no grupo de Química apontou prerrogativas em torno do que pensam sobre o Desenvolvimento Profissional.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 65), ao interpretar o Desenvolvimento Profissional docente ressalta o processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. Em sua composição, a formação inicial toma posição preponderante, pois as representações sobre a profissão e as práticas que se podem assumir em tal período marcarão um estilo

⁴⁶ Este modelo de formação propõe ainda que tardiamente, tornar o professor um profissional da educação. Esforço e trabalho constante são empreendidos no sentido de formar nos professores uma consciência profissional. Embora os autores confirmem que, não é só no período de formação inicial que essa consciência é forjada, mas no processo de construção social e histórica, abarca tanto a ação do grupo que almeja a profissionalização, quanto às condições necessárias a esse processo.

e um tipo de agir face aos problemas educativos no contexto escolar. Contudo, o desenvolver-se profissionalmente não se restringe à formação inicial, este desenvolvimento consiste em ser um contínuo na vida do profissional pelo fato de, no período inicial de formação, não obterem uma espécie total de repertório de conhecimentos, de competências e habilidades em sua plenitude. Tal visão parece estar obscurecida no conteúdo representacional apreendido do grupo de Química, fato este plenamente explicável.

As Representações Sociais como modalidades de pensamento em que as concepções antigas e às novas são misturadas, embora fragmentadas guarda uma lógica própria nas palavras de Andrade,

Essa modalidade de pensamento lança mão de mecanismos como a classificação, a categorização, a denominação e procedimentos de explicação, os quais têm uma lógica própria. Trata-se assim, de uma forma de apropriação, produção, elaboração e construção do conhecimento, que se relaciona com o mundo vivido, com as regras, os valores, símbolos e signos significativos para os atores e para os grupos (ANDRADE, 2003, p. 88)

A lógica construída pelo grupo inerente ao tipo de consenso hierárquico, segundo Carvalho (2012), imprimiu como princípio cognitivo de auto-exclusão uma concepção de Desenvolvimento Profissional enviesada quando ao representa-lo, suprimiram o caráter coletivo do mesmo, potencializando a dimensão pessoal.

Nas palavras de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 67) o desenvolvimento profissional não se corresponde com o desenvolvimento de competências individuais, sendo necessário mais insuficiente, pois o desenvolvimento profissional só constitui-se na dialética entre as dimensões pessoal e do grupo profissional. Por isso, fatores contextuais como salário, mercado de trabalho, as condições dadas pelas instituições ao exercício profissional e o reconhecimento social da categoria fazem desse um campo bem mais global.

Tal fenômeno ocorre devido ao caráter sóciocêntrico das Representações Sociais (JODELET, 2001, p. 36) que acaba por defasar objetos simbólicos pelos efeitos de distorção, suplementação e subtração dos seus atributos. Em seus discursos também constatamos tal suplementação quando comprovamos mediante a aplicação dos cânones da análise de cunho retórico expressos no *logos* e na disposição de como organizaram seus discursos ao referirem-se à meta do “Tornar-se”. O envolvimento pessoal em busca

da instrumentalização técnica-pedagógica preponderou à visão mais coletiva do desenvolvimento profissional.

Há prerrogativas a serem consideradas quanto ao exercício do Desenvolvimento Profissional, na ótica de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Este é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, práticas educativas. Além de explicitarem suas crenças e preocupações, analisarem os contextos e a partir de tais informações experimentarem novas formas para suas práticas educativas. Devido à promoção dessas práticas compartilhadas a autonomia e a articulação teoria e prática são mobilizados pela construção de saberes, desenvolvimento de competências, no contexto de busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e conseqüentemente, do desenvolvimento curricular, atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão.

Esses espaços formativos estão longe de serem conquistados no percurso de formação inicial nos cursos de licenciatura devido a fatores diversos já bastante conhecidos, como por exemplo, o distanciamento das disciplinas do campo pedagógico ao campo disciplinar, o distanciamento das práticas escolares, as condições precárias das escolas e de trabalho dos próprios professores que atuam nela, enfim. Porém, são espaços oportunos que devem ser empreendidos desde a formação inicial, já anunciados e propostos pela pesquisa desenvolvida no mestrado, defendida em 2009. A causa de tal proposição decorreu da Representação Social sobre o “Ensinar” por outro grupo de licenciandos em Química da UFRN que apresentou como corolário do “Ensinar”, o trabalho docente como “Ofício de Educar”.

O Ensinar para eles representou o “Ofício de Educar” traduzido nos “Atributos do Ensinar” visando o cumprimento de “Metas da Ação Docente” que, pela exigência de determinados “Atributos do Professor Licenciando” possibilitavam suporte ao enfrentamento do “Trabalho Docente. Essa configuração nos permitiu na época, compreender mediante as representações dos alunos-licenciandos em Química, que a Representação Social comportava concepções ambivalentes sobre o Ensinar, enquanto “Transmissão de Conhecimento” e “Ofício de Educar”, provenientes de um amálgama entre as “Metas da Ação Docente” e a busca pela profissionalização do licenciando.

A imagem subjacente ao “Ensinar” evidenciou um constructo cultural em torno do trabalho docente com dois polos, o do trabalho codificado e do polo do trabalho não-

codificado⁴⁷. O que sobressaiu do “Objeto” em estudo foi que o “Ensinar” é um trabalho complexo. Um trabalho no qual se almeja uma docência como atividade instrumental, controlada e formalizada. Suas metas parecem pouco problemáticas, são previamente definidas por uma norma de trabalho, da qual provêm certas práticas relativamente precisas (“Transformar Vidas e “Formar Cidadãos”) ⁴⁸. O ensino apareceu regido por uma racionalidade pela utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos de cunho didático-epistemológico, aliados às competências e regras de funcionamento (“Didática”).

Foi nesse contexto que compreendemos o que os licenciandos participantes da pesquisa de 2009 construíam a respeito de sua identidade ao referendar o trabalho docente ao “Ofício de Educar”. Amalgamadas em duas figuras, a de agente da organização escolar, oficializada pelo trabalho codificado, os licenciandos definiam sua identidade profissional pelo papel que exerciam e pelo status que possuíam na organização do trabalho, como também quando referendava o modelo de professor formador, um professor técnico. Para a outra dimensão do conceito identitário, decorreu de uma imagem do professor improvisado, expressada pela concepção de trabalho docente não-codificado, característico das experiências de estágio que estavam vivenciando. Um professor que dominava o conteúdo, mas quando exercia a função de ensinar, tinham que ter um “Jogo de Cintura” para lidar com o imprevisto e com os alunos da rede escolar.

O que pudemos extrair da composição sistemática desse saber psicossocial produzido pelos licenciandos de Química da UFRN acerca do “Ensinar” e acerca do “Trabalho Docente” foi que a imagem da docência que construíram decorrente da Representação Social do “Ensinar”, enquanto “Ofício de Educar”, se estabeleceu na relação do trabalho que executavam. Daí, vemos que os licenciandos atribuíam ao “Ensinar”, aspectos formais e informais do seu trabalho. Isto é, ao mesmo tempo, que aludiram um trabalho codificado, controlado e extremamente exigente, e, um trabalho flexível, contingente, não-codificado, emergiu a questão dos conteúdos conflituosos do

⁴⁷ Essas categorias, trabalho codificado e trabalho não-codificado foram extraídas de Tardif e Lessard (2005). O primeiro privilegia os aspectos nitidamente burocráticos, codificados ou prescritivos do trabalho docente. O segundo, os componentes informais da atividade, são os aspectos invisíveis, implícitos no ofício e suas inúmeras contingências, são áreas flutuantes que revelam sua complexidade.

⁴⁸ Essas palavras ou expressões que estão entre parênteses fizeram parte do corpo semântico da Representação Social do “Ensinar” na pesquisa do mestrado em 2009.

SER professor, quando deflagraram suas decepções acerca da falta de reconhecimento da sociedade diante de seu ofício.

Já o grupo participante da pesquisa do doutorado trouxe outros referentes quanto ao “Trabalho Docente” ligados ao Desenvolvimento Profissional, cuja ênfase se deu à perspectiva individual do processo. A referência identitária apontou enfaticamente a relação com o professor formador assumindo diversos papéis de “Mediador”, “Orientador”, “Educador”, “Facilitador”, e não com uma visão mais ampla da atividade da docência. Isto posto, constatamos que ambos os grupos tocam psicossocialmente a questão da profissionalização da docência que segundo os autores abaixo citados,

representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar “um paradigma emergente” ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50).

O movimento dinâmico da Representação Social no sentido desses dois grupos em um curto espaço de tempo no qual foram efetuadas as coletas de dados para as pesquisas do mestrado em 2007 e do doutorado em 2010, já demonstra as repercussões da institucionalização das reformas curriculares embasadas no modelo de formação profissional, germinando discursos, representações, e modos de agir transmutados em práticas formativas nas quais o conceito de profissionalização é plenamente alusivo. Embora o duplo aspecto de suas dimensões, a da profissionalidade e a do profissionalismo precisem ser mais bem redirecionados por parecerem aos nossos olhos, desarticulados.

Propomos à coordenação do curso de licenciatura que estabeleça sistematicamente fóruns de discussão com os licenciandos de Química acerca de temáticas articuladas acerca do *status* da profissão dentro da visão social do trabalho, de tal forma que participem do conjunto de atividades sobre as problemáticas da construção da profissão docente que os professores em exercício já vivenciam em esfera pública. Como também, discussões em torno de suas reflexões sobre os saberes e habilidades já conquistados ou em vias de conquista subjacentes ao exercício profissional. Com isto, a dimensão identitária seria potencializada não só em termos

individuais, como licenciandos de Química, mas na processualidade da construção de uma identidade social.

A questão da identidade foi uma das mais ressaltadas pela análise comparativa das médias através do teste estatístico *Kruskal-wallis* quando destacou a palavra “Exemplo” (3,27; $\chi^2 = 12.756$; $p < 13$), com maior expressividade dos dois grupos participantes. Contudo, a semântica investida no “Exemplo” diferenciou-se para cada um, sobretudo como repercute na constituição do SER professor. Isto porque, a Representação Social serve segundo Andrade de indícios do perfil de identidade de cada um dos grupos. Pois, “a representação que um sujeito faz de um objeto é um bom indício do perfil de sua identidade, assim como o conhecimento da identidade de um sujeito é um bom preditor de sua visão de mundo” (ANDRADE, 1998, p.144).

Segundo a autora, o nosso EU imaginário é povoado por facetas identitárias, acionadas a partir de um “lugar” construído socialmente de forma dinâmica, dialética, pois supõe uma inter-estruturação entre a identidade individual e a identidade social dos atores sociais. Nesta perspectiva de análise, a identidade é imbricada a representação do ator social circulante, um fenômeno cognitivo em que o próprio “eu” é o objeto de conhecimento. Em outras palavras, a identidade é a representação de mim sobre meu próprio eu, num processo dialético de intra-estruturação dos níveis individual e social.

Ao valorarem a palavra “Exemplo” os dois grupos de licenciandos investem semânticas diferenciadas, nos dizendo quais referenciais identitários são elegidos. No grupo de Física, aflora o conflito ao identificar no modelo de professor formador o “contra-exemplo” do que querem se tornar na relação com seus futuros alunos da rede escolar. Daí a discrepância entre o SER “professor” e “Educador”. Já para o grupo de Química, o “Exemplo” refere-se ao professor formador, estando ele no papel de “Mestre”, “Facilitador”, “Mediador” e “Orientador” no percurso do “Tornar-se”.

Quando expostos a antinomias dos confrontos entre os modelos de formação implícitos nos Projetos Pedagógicos, como também, os modelos de professores formadores, os licenciandos de Física e Química elaboraram, nos processos comunicacionais, a mesma Representação Social com lógicas consensuais peculiares, capazes de serem compreendidas a partir da proposta teórico-metodológica segundo Carvalho (2012). Isto se deu, porque ao apreendermos tal Representação Social, soubemos de onde veio seu conteúdo e quais determinantes sócio genéticos o

inseminaram pelas causas macrossociais. À frente pontuaremos nossas considerações acerca desta pesquisa.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Ao final do transcurso investigativo é imprescindível retomar o caminho percorrido, demarcar os pontos principais da tessitura composta, avaliando o que alcançamos a partir dos propósitos iniciais.

Partimos com o desafio de compreender “Trabalho Docente” sob a perspectiva psicossocial construída por grupos de licenciandos de Física e Química da UFRN, com o objetivo de identificar na Representação Social dos grupos, seus elementos constituintes e a dinâmica consensual que lhe deu funcionalidade, mediante a proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012).

Inicialmente fomos incomodadas com a expressão “Trabalho Docente”, pois se tratava de um termo polissêmico discutido nas principais referências bibliográficas da área de formação. Constatamos (apêndice 1) a pluralidade da sua composição e dissenso sobre sua conceituação. Conferimos sua procedência do debate social, um conceito utilizado por teóricos e pesquisadores em certas circunstâncias para racionalizar e argumentar suas estratégias explicativas, além de exprimir suas crenças sobre a realidade.

Isto só corroborou que estávamos diante de um fenômeno psicossocial, popularização da ciência (WAGNER, 1998), pois ao partirmos do universo reificado com uma proposta de objeto de estudo, encontramos outro nas experiências investigativas. Da empiria, emergiu “Trabalho Docente” nas dimensões do SER-TER-FAZER da docência. A tese confirmou-se à medida que compreendemos saberes de outra natureza interpostos entre licenciandos e o objeto encontrado, capturados na explicitação dos mecanismos sócio-genéticos de potencialização e atualização da Representação Social de “Trabalho Docente”, na proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012).

Seus princípios teórico-epistemológicos, entretecidos pela interdependência das dimensões estrutural e processual na composição de uma Representação Social nos levaram a revisar, no capítulo um, da teoria até o seu conceito, e como foi constituindo-se ao longo da trajetória epistemológica, a relação entre indivíduo e o social, até chegarmos aos mecanismos de objetivação e ancoragem. Citamos as características de vitalidade, transversalidade e complexidade da Teoria das Representações Sociais,

como potencializadoras para o surgimento de outras construções teóricas na propositura de novos desenvolvimentos e articulações interdisciplinares, foi então destacada a sócio-gênese de Wagner como um desses avanços, principalmente por subsidiar as discussões da proposta teórico-metodológica que havíamos de utilizar para obter os resultados aos quais propúnhamos.

No capítulo dois, apresentamos as três lógicas consensuais discutindo todo o percurso, do teórico ao metodológico da proposta de Carvalho (2012). Da discussão teórica, destacamos o olhar da autora sobre a sócio-gênese de Wager (1998; 2008; 2011) e os avanços conceituais sobre o termo consenso.

A sócio-gênese wagneriana (1998; 2008; 2011) passou a ser interpretada como macroteoria, microteoria e como ferramenta de pesquisa, por analisar a dimensão macro da trajetória de um objeto social, seus pontos de inflexão, sua evolução e transformação social pela articulação das dimensões processual e estrutural da Representação Social. Foi então que passamos a discutir sobre o termo Consenso, ponto fulcral da proposta, pelo fato de quando capturado metodologicamente, possibilita o conhecimento das interdependências das dimensões individual e social. Trouxemos diversas óticas sobre o termo consenso, desde Durkheim, Moscovici, as contribuições de Rose et. Al (1995), e os diálogos entre as concepções de Wagner (1998; 2011) e Carvalho (2002; 2003). Conferimos os avanços conceituais do termo na visão desta autora, de que consenso não é uniformidade de ideias, mas dissenso, tensão, disputas, pois se traduz numa sinergia de conceitos, em lógicas consensuais. Pontuamos que o mesmo pode ser apreendido metodologicamente pelo Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), Roazzi (1995), subsidiado pelas análises estatísticas, pela Teoria das facetas, e com o tratamento das falas dos sujeitos, pela análise retórica. Daqui, partimos para a discussão metodológica da proposta de Carvalho (2012).

Primeiramente, situamos a função e posição das Representações Sociais em estruturas explicativas e nos níveis de avaliação em Psicologia Social, com o intuito de aprofundarmos nossas compreensões sobre a proposta teórico-metodológica que estávamos assumindo. Tomamos subsídios em Wagner (2008) quando identifica a relação causal explicativa entre a Representação Social e o fenômeno em estudo, considerando seu papel enquanto variável dependente. Assumida tal premissa, dissecamos as inter-relações entre o PCM e as possibilidades de apreensão dos mecanismos de Objetivação e Ancoragem, pelo fato desse procedimento fazer

sobressair às operações cognitivas subjacentes aos sistemas de naturalização e classificação e de nomeação e categorização, característicos dos mecanismos de formação da Representação Social. A hipótese consubstanciada na discussão metodológica da proposta de Carvalho (2012) é a de que, os sujeitos pesquisados no momento de Classificação Livre evidenciam a Objetivação através do Campo Configurativo e na Classificação Dirigida, a Ancoragem pela identificação do Protótipo. Tal hipótese foi amparada mediante o suporte teórico das facetas, Bilsk (2003) e Buschini (2005), quando possibilita identificar regiões correspondentes às categorias classificatórias utilizadas pelos sujeitos participantes, tomando feições específicas, a polar, modular e axial. Isto porque, em cada uma dessas feições, estão implicitamente lógicas consensuais que manifestam acordos tácitos implicativos de sinergias específicas, ou consensos específicos, o semântico, o hierárquico e a modular. Não obstante, com as justificativas manifestas pelos sujeitos nos momentos das classificações do PCM, as tensões, lutas, dissidências na busca de um consenso no campo representacional também é manifesto, quando submetemos o material linguístico, à análise retórica. Principalmente, pelo princípio de persuasão que a retórica persegue.

O capítulo três apresentou o delineamento da pesquisa. No total foram cento e sessenta (160) licenciandos, oitenta (80) de cada curso, e seus respectivos projetos pedagógicos. A investigação dividiu-se em três etapas. A primeira participaram 100 licenciandos, 50 de cada curso, os quais preencheram dois questionários, o perfil, e o questionário para coleta das associações livres de palavras, com vistas unicamente, à elaboração das fichas para o PCM. Foram geradas mil e duzentas palavras (1200) e sua análise correspondeu a proposição de Grize, Vergés et Silem (1987 apud ABRIC, 1994, p. 66) que consideram e analisam o sistema categorial elaborados pelas pessoas da pesquisa. Os indicadores de frequência, ordem da palavra na aparição das associações e a importância do mesmo para o licenciando, foram os critérios utilizados para elaborações de correlação entre os itens das associações (Dar Aula; Aluno; Professor). Semelhantemente ao trabalho de Soares (2011), o *software* EVOC foi utilizado com o propósito de selecionar as 25 palavras emergidas nos grupos dos licenciandos para o Procedimento de Classificações Múltiplas. A segunda etapa, sessenta (60) licenciandos, 30 de cada curso, participaram do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) em suas duas etapas de classificações, a livre e a dirigida. A terceira etapa direcionou a

consulta aos projetos pedagógicos curriculares dos cursos considerados como fontes de informações factuais, possibilitando capturar implicações dos contextos na processualidade de factos importantes.

Os resultados dos PCM, as lógicas consensuais e os resultados da análise retórica das justificativas dos licenciandos compuseram o capítulo quatro, além da análise documental dos projetos pedagógicos curriculares.

No PCM de Física, a MSA da Classificação Livre projetou um mapa com três regiões distintas – SER; TER-FAZER e AÇÃO DOCENTE. Discrepâncias entre o “SER” professor ou educador afloraram em seus discursos ao se reportarem ao modelo de professor formador universitário. A SSA da Classificação Dirigida para o grupo de Física, sob a perspectiva da Teoria das Facetas, foi de tipo polar, significou que os dados constituintes foram qualitativos, diferentes entre si e não ordenados. As análises estatísticas comprovaram que a faceta “SER” foi a mais valorizada com a média 4,357. A faceta: “TER-FAZER”, a segunda melhor avaliada, com a média 4,014 e a faceta “AÇÃO DOCENTE”, com a menor média 3,472. Pudemos verificar que a Representação Social de “Trabalho Docente” para este grupo de licenciandos indicou que o “SER” estritamente relacionado ao “TER-FAZER”, e a “AÇÃO DOCENTE” ancora-se na conceptualização de “Professor”.

Subsidiado pela proposta teórico-metodológica de Carvalho (2012), constatamos que o consenso construído na Representação Social de “Trabalho Docente” por esse grupo de licenciandos em Física, foi o consenso semântico. Quando pensam sobre “Trabalho Docente” as negociações e dissidências determinam a polarização entre três dimensões, o SER, o TER-FAZER e AÇÃO DOCENTE, nas quais o âmago interpretativo-estrutural do consenso, nesse grupo, sobre a Representação Social de “Trabalho Docente”, confirmou apenas ideias conviventes acerca do objeto nessas três dimensões. Contudo, em seus discursos deflagrados na análise retórica, sob o misto de persuasão deliberativa e epidêtica, as comparações entre os dois personagens – “SER” professor ou educador - se apoiaram em esquemas perceptuais figurais, reforçando embates entre o modelo formativo hegemônico presente nos seus cotidianos formativos, e a necessidade de mudanças efetivas no transcorrer das aulas na universidade, principalmente no que tange à relação licenciando-professor formador.

Os resultados da análise documental do projeto pedagógico de Física apontaram duas alterações curriculares, uma de ordem estrutural e outra metodológica. A estrutural

quanto à dimensão formativa do curso de licenciatura, referiu-se apenas ao remanejamento das disciplinas pedagógicas do quarto período para o primeiro, como a inserção dos conteúdos de geologia e biologia, capacitando o licenciando a dar aula de ciências no ensino fundamental I. A alteração metodológica incidiu sobre três temáticas: O ensinar; O aluno-licenciando e a Física.

No caso dos resultados do PCM de Química, a MSA da Classificação Livre dos licenciandos de Química organizou no espaço euclidiano, três regiões contendo diferenciações estruturais e conceituais entre os agrupamentos. Pensar “Trabalho Docente” para o grupo de Química consistiu no SER-TER-FAZER, contextualizados na trajetória de desenvolvimento profissional imersa na vida acadêmica, desde o início, até o tornar-se docente. A SSA da Classificação Dirigida apontou uma esquematização progressiva da esquerda para a direita, na qual os elementos estavam interconectados entre si, de tal forma que para cada elemento seguinte foi mantida a respectiva característica de modo progressivo, dando-nos condições de prognosticar a hierarquia de correlações entre intra campos.

Sobre o “Trabalho Docente” as dimensões do SER-TER-FAZER expostas num composto representado nas facetas: “O SER LICENCIANDO”; “O FAZER” e “O TORNAR-SE” apontaram para o mesmo conteúdo representacional até então descrito sobre o que pensavam acerca do desenvolvimento profissional, de igual modo às análises da Classificação Livre. Desta feita, com base na Teoria das Facetas, a partição axial demonstrou uma hierarquização valorativa, em que o “Tornar-se” seria a meta, a finalização de tal percurso. As médias obtidas em cada faceta evidenciaram que a faceta “O SER LICENCIANDO” teve as palavras menos valorizadas, com média 3,127. A do “O FAZER”, a segunda média de valorização, 3,764 e a faceta: “O TORNAR-SE” obteve a maior média: 4,351. Fato este também comprovado pela análise retórica dos seus discursos quando produziram sentidos com relação à conveniência - *phronesis*- da persuasão, aludiram a um discurso apelativo aos seus pares, licenciandos de Química, circunscritos no mesmo percurso de formação, que precisariam ser solidários à mesma meta: a de tornarem-se professor.

O consenso hierárquico foi notificado tanto no mapa perceptual axial, quanto reverberado nos discursos do grupo, por ter apresentado uma processualidade gradativa categorial nos elementos do SER-TER-FAZER, cuja finalidade foi o tornar-se professor. A problematização característica desse consenso refletiu a gradação

valorativa para o grupo de Química, configurando as negociações em torno do que seria mais importante para tornar-se professor: os atributos de caráter pessoal ou desenvolver de forma qualitativa, as atividades de caráter técnico-profissional.

Quanto aos resultados da análise documental do projeto pedagógico curricular de Química, constatamos que o mesmo incorporou em suas diretrizes curriculares, certa processualidade na qual a Química direciona todo o reordenamento da condução da integralização das disciplinas e conteúdos, promovendo ao licenciando, uma formação dinâmica, espiralada, progressiva desde o núcleo comum até o núcleo diversificado, quando reforça os saberes profissionais da docência.

No capítulo cinco discutimos o *Explanans* (eventos explicativos) das condições sócio-genéticas da Representação Social analisada. Apresentamos as macro-condições produzidas pelos fatores sócio-históricos em torno do campo da formação docente no Brasil e suas incidências nas reformulações das propostas curriculares dos cursos, e como as institucionalizações dos decretos, normas e pareceres insemnaram discursos e práticas sociais reverberadas nos tipos de consenso de cada grupo. O *Explanandum* (evento a ser explicado) comportou dois momentos, o de apresentação do material simbólico mediante a análise dos consensos de cada grupo e, paralelamente proposições com base nos resultados da pesquisa do mestrado e também da pesquisa atual do doutorado.

O Consenso alimentado pelas condições sócio-política-econômicas e culturais desde 1968 até as últimas reformulações curriculares que o curso de licenciatura em Física vem produzindo, atestou incidências sobre dois eixos importantes do percurso formativo para os licenciandos de Física, um envolveu embates na construção identitária devido à difícil relação entre o licenciando e o professor formador, e o outro sobre o desenvolvimento profissional.

Constatamos pelas análises dos dados a partir da proposta de Carvalho (2012) que os licenciandos de Física, ao transmutarem em discursos e práticas sociais de formação, as alterações curriculares de ordens estrutural e metodológica, engessaram a concepção de desenvolvimento profissional como se pretende, pois o consideraram em partes estanques, polarizadas em torno do SER; TER-FAZER – AÇÃO DOCENTE, configurando-o como um obstáculo simbólico no percurso formativo. Isso possivelmente ocorreu devido à condução das práticas formativas desses licenciandos, promotoras da desarticulação da tríplice proposta curricular de reconsiderar o Ensino da

Física como mais motivante ao aluno, centralizando-o ativamente em seu processo de aprendizagem, e a relação com a Física como objeto pedagógico.

Diante disso, propusemos espaços específicos de formação continuada para os docentes universitários que formam professores das licenciaturas, primordialmente, os das ciências exatas. Sobretudo, quanto temáticas da realidade profissional que o licenciando se submeterá ao ingressar na ambiência do Trabalho Docente. Outra proposta foi a de redimensionar as práticas de estágio supervisionados, na ótica de mentoria segundo Vonk (1993), incluindo professores da rede de ensino em relação com o licenciando estagiário.

O modelo formativo de tipo profissional presente nas propostas curriculares do curso de Química nos levou a inferir que, pelo grau evolutivo do conhecimento didático-científico da Química, e pelos licenciandos serem submetidos a percursos formativos nucleares de caráter comum, profissional e diversificado, gerou o consenso da forma como se apresentou. A hierarquia acerca do que precisavam TER e FAZER para SER professor indicou a processualidade discursiva constituída por esse grupo, dando rumo às composições de ideias coletivas sobre “Trabalho Docente”.

Todavia, a concepção de desenvolvimento profissional subjacente ao campo representacional, indicou enviesamentos conceituais, quanto o caráter pessoal do mesmo, em detrimento da dimensão coletiva. Propomos à coordenação do curso que estabelecessem sistematicamente fóruns de discussão com os licenciandos de Química acerca do *status* da profissão dentro da visão social do trabalho, de tal forma que participem do conjunto de atividades sobre as problemáticas da construção da profissão docente que os professores em exercício já vivenciam em esfera pública. Como também, discussões em torno de suas reflexões sobre os saberes e habilidades já conquistados ou em vias de conquista subjacentes ao exercício profissional. Com isto, a dimensão identitária seria potencializada não só em termos individuais, como licenciandos de Química, mas na processualidade da construção de uma identidade social.

Com o objetivo de uma análise comparativa entre os pontos consensuais dos grupos pesquisados, fizemos uma análise das médias através do teste estatístico *Kruskal-wallis*. A palavra “Exemplo” (3,27; $x^2 = 12.756$; $p < 13$), teve maior expressividade, porém com sentidos diferentes em cada grupo. Foi comprovado quais referenciais identitários foram elegidos. No grupo de Física, aflorou o conflito ao

identificar no modelo de professor formador o “contra-exemplo” do que querem se tornar na relação com seus futuros alunos da rede escolar. Daí a discrepância entre o SER “professor” e “Educador”. Já para o grupo de Química, o “Exemplo” referiu-se ao professor formador, estando ele no papel de “Mestre”, “Facilitador”, “Mediador” e “Orientador” no percurso do “Tornar-se”.

Isto posto, confirmamos a tese anunciada no início do trabalho, pois a partir da proposta teórico-metodológica segundo Carvalho (2012), pudemos compreender o processo e a estrutura da Representação Social de “Trabalho Docente” produzida pelos grupos participantes da pesquisa, com lógicas consensuais específicas.

Ciente das contribuições da tese para o campo de formação docente, passamos a destacar algumas implicações. Com o uso de um referencial teórico-metodológico que supera a dicotomia dos aspectos estruturais e processuais na composição de Representações Sociais, pudemos elucidar minuciosamente elementos psicossociais comprometedores na construção de desenvolvimento profissional dos licenciandos ainda em espaços de formação inicial. Pela viabilidade e exequibilidade da proposta, pudemos capturar na essência simbólica da Representação Social os obstáculos que precisam sofrer intervenções curriculares de cunho prático para serem remediados. Como se daria esse processo na ressignificação de tal fenômeno, é uma das questões que deixamos em aberto, potencializadoras de outras caminhadas acadêmicas. Assim como uma re-aplicação da proposta de Carvalho (2012) em outros espaços investigativos de formação docente. Prosseguindo com nossos estudos, outra questão a ser considerada, é trazer a perspectiva do poder simbólico, da naturalização e da posição de legitimidade da teoria de Bourdieu, discutida nas pesquisas e publicações de Domingos Sobrinho, citado nesse trabalho. Tal perspectiva enriquecerá outras análises e interpretações correspondentes a cada consenso proposto: o semântico, o modular e o hierárquico.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, A. e D. C de Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

ALLPORT, F. H. **Social Psychology**. Boston: Houghton-Mifflin, 1924.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. O Saber, o Fazer e o Saber do Fazer Docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003a, p. 85-100.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: A representação Social do processo de ensino – aprendizagem**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2003b.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam; que rumos tomará a educação brasileira? **Educação&Sociedade**, Campinas, v.2, n. 5, p. 5-23, jan. 1980. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 mai. 2011.

BANCHES, María, A. Modernidade, Pós-modernidade e Representações Sociais. In: **Simpósio Internacional sobre Representações Sociais: questões epistemológicas**. Natal, RN, Brasil, novembro de 1998. (texto em editor eletrônico).

BANCHS, María, A. leitura epistemológica da Teoria das Representações Sociais. Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 225- 258.

BILSKY, W. (2003). A Teoria das Facetas: noções básicas. *Estudos de Psicologia*, 8, (3), 357-365.

BRAZ, M. C. D. L. *Como vão se formando os professores em física e química: embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN sob a perspectiva da teoria das Representações Sociais*. 2009. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Trabalho Docente: do objeto dado ao encontrado Representações Sociais (RS) de Docência por Licenciandos em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). 2011, Curitiba. **Anais Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/anais/mesas.html>>. Acesso em: 13 nov. 2011a.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. LIMA, Rita de Cássia Pereira; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra. Representações Sociais de Licenciandos de Pedagogia e Química sobre Trabalho Docente. In: VII Jornada Internacional (VII JIRS) e V Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (V CBRS). 2011, Vitória. **Anais Teoria das Representações Sociais 50 anos: Memórias, desafios contemporâneos e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.jirs2011.com.br/trabalhos/pdf273-06c338f3a74a50dde22e928be8c65457.pdf>>. Acesso em 16 ago.2012.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. LIMA, Rita de Cássia Pereira; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra. O Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba/São Paulo: Editora Universitária Champagnat/FCC, 2011b, p. 53-84.

BUSCHINI, Fabrice. Análise das facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. P. 159-187.

CABRAL NETO, A; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, A. (org.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDUFERN, 2000.p. 95-135.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Entre a Busca da Verdade e a Identificação do Consenso: reflexões sobre a pesquisa em representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima. et al. **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa. Editora Universitária, UFPB, 2003, p. 161-170.

CARVALHO, M. R. & BRAZ, M. C. D. L. Sócio-gênese das Representações Sociais: Contribuições desta Microteoria á abordagem processual de pesquisa. In: C. Souza & L. P. S. Villas Bôas (Eds). **Teoria das Representações Sociais e diálogos teóricos em educação**. Curitiba: Editora Champagnat. 2011. (no prelo).

CARVALHO, Maria do Rosário; BRAZ, Márcia Cristina D. Leite. Sóciogenese das Representações Sociais: contribuições desta microteoria à abordagem processual de pesquisa. In: PLACCO, Vera M.N. de Souza; VILLAS BOAS, Lúcia P. S.; SOUZA, Clarilza Prado. (orgs.). **Representações Sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat/ FCC, 2012. p. 277-288.

CARVALHO, M. R. F. de. **Proposta teórico-metodológica dos três consensos nas Representações Sociais**. 2012 (no prelo).

CASTRO, L. R. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 37, p. 85- 98, dez. 1990. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 mai. 2011.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Prefácio. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 5-12.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A educação dos educadores: da nova escola à escola de hoje**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

DUBAR, Claude. La crise des identités: l'interprétation d'une mutation. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Emile. **O Suicídio**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p.552.

DUVEEN, Gerard. Introdução. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigando a psicologia social**. Tradução Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p.7-28.

DOMINGOS SOBRINHO, M. “Habitus” e Representações Sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: PAREDES MOREIRA, A. e D. C. de Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 117-130.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado,

2003, p. 63-70.

FARR, Robert, M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 31-59.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, Helena. Prefácio. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SALDANHA, A.M.F.A (orgs.). **Formação de Professores**: Discutindo o ensino de psicologia. Campinas, São Paulo: Alínea, 2000.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, Mai. 1992.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. G.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores (as) de 1 grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação&Sociedade**, Campinas, Vol. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2011.

GENTILE, P. et al. Reforma educativa e lutas docentes em América Latina. **Educação&Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1251-1274, dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 mai. 2011.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? **Educação&Sociedade**, Campinas, Vol. 12, n. 38, p. 109-120, abr. 1991. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jul. 2011.

JESUÍNO, Correia Jorge. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 33-57.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: Jodelet (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações**. Prefácio de Serge Moscovici; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 199-223.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza;

TRINDADE, Zeidi Araújo (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 59-97.

LAUTIER, N. **Psychosociologie de l'éducation: regard sur les situations d'enseignement**. Paris: Armand Colin, 2001.

LEACH, Joan. Análise Retórica. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 293-318.

LÉVY-BRUHL, L. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris, PUF, 1951.

LIRA, A. A. D. Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LOURENCETTI, Gisela do C. A 'nova' cultura docente dos professores secundários. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 13, 2005. Anais eletrônicos... Disponível em <www.ufpe.br>. Acesso 17/06/2013.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação&Sociedade**, Campinas, Vol.22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 ago. 2011.

LÜDKE Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. **Educação&Sociedade**, Campinas, Vol.25, n.89, p. 1159-1180, dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 ago. 2011.

LÜDKE Menga; BOING, Luiz Alberto. O Trabalho Docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação&Sociedade**, Campinas, Vol.28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 mai. 2011.

MACHADO, L. B. *O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife*. 2003. 240 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MAZZOTTI, Tarso B. Confluências teóricas: representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. **Múltiplas Leituras**. Universidade Metodista de São Paulo, p. 1-9, fev. 2009.

MECHA, Andrés A. ; WAGNER, Wolfgang. Construindo bruxas: representações sociais, discurso e instituições. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (orgs.).

Representações Sociais: Teoria e Pesquisa. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-um Rosado, 2003. (coleção Mossoroense).

MELLADO, V. CARRACEDO, D. Contribuciones de la filosofía de la ciência a la didáctica de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, n. 11, p. 331-339, 1993.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. **Educação&Sociedade**, Campinas, Vol.20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2011.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse: Son image ET son public*. Deuxième édition. Paris, presses universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De La ciência al sentido común. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985. p. 679-710.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 18, 211-250, 1988.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigando a psicologia social**. Tradução Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das Representações Sociais. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 3 ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 29-109.

NEVES, Lúcia, M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 55-65.

OLIVEIRA, Dalila, A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação&Sociedade**, Campinas, v.26,

n. 92, p. 753-775, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 jun. 2011.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REZENDE, A. M. Prefácio. In: FERREIRA, M. G. **Concepções de Subjetividade em Psicologia**. Campinas: Pontes, 2000.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, Belo Horizonte, n. 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, A.; FREDERICCI, F. C. B. ; CARVALHO, M. do R. F. A Questão do Consenso nas Representações Sociais: Um estudo do medo entre adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 2, p. 179-191, mai./ago. 2002.

ROAZZI, A.; RULLO, G.; MONTEIRO, C.M.G. Residential satisfaction and place attachment: A cross-cultural investigation. In A.Cohen & F. Fairley (Eds.), **Facet Theory Conference: Design, Analysis and Application in Multivariate Approaches** (pp. 81-89). Philadelphia: Temple University, p. 81-89, 2009.

ROSE, D., EFRAIM, D., GERVAIS, M.-C., Joffe, H., JOVCHELOVITCH, S. & MORANT, N. (1995) Questioning consensus in social representation theory. **Papers on Social Representations**. Volume 04, pages 3.1-3.10. (1995). [<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>].

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das representações sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as políticas curriculares. **Educação&Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p.1203-1225, dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Afrontamento, 1996.

SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de (Org.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SHERIF, M.; SHERIF, C. W. *Social psychology*. New York: Harper & Row, 1969.

SILVA, Josélia Saraiva; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Representações Sociais como obstáculos simbólicos à formação e à profissionalização docente. In: IBIAPINA, Ivana M.L. de Melo; RIBEIRO, Márcia M. Gurgel; FERREIRA, M. Salomilde. (orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber livro editora, 2007. p. 119-141.

SOARES, Norma Patrícia Lopes. **Dimensões Didática, Afetiva e Formativa de Docência que tecem as Representações Sociais entre Licenciandos da UFPI**. 2011. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

SOBREIRA, H. G. Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do Estado do Rio de Janeiro (1977- 1980). **Educação&Sociedade**, Campinas, v.22, n. 77, p. 131-160, dez. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2011.

SOUSA, C. P. de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. 14/15, p. 285-323, 2002.

SOUZA, Clarilza Prado; TAVARES, Marialva Rossi; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Apresentação do estudo: representações sociais sobre o trabalho docente. In: **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 16-31.

SOUZA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Introdução. In: **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 12-14.

SOUZA, Clarilza Prado; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, 316p.

SOUZA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v11, n. 33, p.271-286, mai/ago. 2011.

SOUZA, Evaldo Roberto de. **A Representação Social de Educação Tecnológica de Docentes da rede Federal de Educação Profissional e tecnológica: CEFETs do Rio Grande do Norte – Natal e do Amazonas – Manaus**. 2011. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 317p.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação&Sociedade**, Campinas, v.22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jun. 2011.

VERGES, P. *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*. Manuel d'utilisateur. Aix en Provence: Université Aix en Provence, 1999.

VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. Tradução Erica Feitosa da Silva **Annual Meeting of the American Educacional Research Association**. (Atlanta: GA, April 12-16, 1993). Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED361306.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962. Publicado originalmente em 1934.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise Cristina (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ab editora, 1998, p. 03-25.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, Explicação e Método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 149-186.

WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky. **El discurso de lo cotidiano y El sentido común**. La teoría de las representaciones sociales. México: Centro Palacios editora, 2011. 377p.

WEBER, Max. **História geral da economia**. São Paulo: Centauro, 2008. p. 336.

WOLTER, Rafael Moura Coelho Pecky. Serge Moscovici: um pensador social. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 21-29.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário Perfil

1. Instituição em que estuda: _____
2. Curso que frequenta: _____
-
3. Você está regularmente matriculado no:
 (A) 1º ano (B) 2º ano (C) outro. Qual?
-
4. Você estuda:
 (A) período diurno (B) noturno (C) vespertino
-
5. Sexo
 (A) masculino (B) feminino
-
6. Qual sua faixa de idade:
 (A) Entre 17 a 19 anos (C) Entre 24 a 30 ano
 (B) Entre 20 a 23 anos (D) Entre 31 41 anos ou mais
-
7. Você se considera:
 (A) branco (B) pardo (C) negro (D) amarelo (E) indígena
-
8. Seu estado civil é:
 (A) solteiro (a) (D) separado (desquitado, divorciado
 (B) viuvo(a) (E) outro. Qual? _____
 (C) casado(a) ou união estável
-
9. Escolaridade da Mãe.:
 (A) Nunca frequentou a escola (F) Superior completo
 (B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série (G) Superior incompleto.
 (C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série (H) Outra. Qual?
 (D) Ensino Médio (2º grau) completo (I) Não sei.
 (E) Ensino Médio (2º grau) incompleto
-
10. Escolaridade do Pai.
 (A) Nunca frequentou a escola (F) Superior completo
 (B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série (G) Superior incompleto.
 (C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série (H) Outra. Qual?
 (D) Ensino Médio (2º grau) completo (I) Não sei.
 (E) Ensino Médio (2º grau) incompleto
-
11. Sua família contribui financeiramente para sua manutenção?
 (A) Sim (B) Não
-
12. Qual a renda mensal de sua família? Para este cálculo considere a soma dos ganhos de todos os membros de sua família que trabalham e contribuem para a renda familiar, (inclusive o seu).
 (A) Até 3 salários mínimos (D) De 21 a 30 salários mínimos
 (B) De 3 a 10 salários mínimos (E) Mais de 30 salários mínimos
 (C) De 11 a 20 salários mínimos (F) Não sei
13. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet? (A) Sim (B) Não

ANEXO II

Instruções para aplicação do Questionário da TALP – DAR Aula/ Aluno/ Professor

Agora, dite a 1ª expressão (**DAR AULA**) dando a seguinte instrução:

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra
DAR AULA

Imediatamente depois

Instrua o aluno a colocar o **nº 1** para a mais importante e **nº 2** para a de segunda importância

ANTES de ditar a segunda palavra (**ALUNO**), repita a instrução:

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra
ALUNO

Imediatamente depois

Instrua o aluno a colocar o **nº 1** para a mais importante e **nº 2** para a de segunda importância

ANTES de ditar a terceira palavra (**PROFESSOR**), repita a instrução:

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra

Imediatamente depois

Instrua o aluno a colocar o **nº 1** para a mais importante e **nº 2** para a de segunda importância

Anexo III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do (a) Pesquisador (a):

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
01		

Anexo IV

Evoc “Dar Aula”

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations	et	cumul inverse
1 *	80	80	26.7 %	300 100.0 %
2 *	20	120	40.0 %	220 73.3 %
3 *	9	147	49.0 %	180 60.0 %
4 *	4	163	54.3 %	153 51.0 %
5 *	4	183	61.0 %	137 45.7 %
6 *	3	201	67.0 %	117 39.0 %
7 *	3	222	74.0 %	99 33.0 %
8 *	1	230	76.7 %	78 26.0 %
9 *	4	266	88.7 %	70 23.3 %
15 *	1	281	93.7 %	34 11.3 %
19 *	1	300	100.0 %	19 6.3 %

FREQUENCIA MÍNIMA – 9

FREQUENCIA INTERMEDIÁRIA – $70 : 6 = 11,6$ --- 12

MOYENNE – 2.0

EVOC – DAR AULA

<p>Cas ou la Fréquence ≥ 12 et le Rang Moyen < 2</p> <p>aluno</p> <p>15 1,667</p> <p>aprendizado</p> <p>19 1,789</p>	<p>Cas ou la Fréquence ≥ 12 et le Rang Moyen ≥ 2</p>
<p>Cas ou la Fréquence < 12 et le Rang Moyen < 2</p> <p>conhecimento</p> <p>9 1,556</p> <p>ensinar</p> <p>9 1,889</p> <p>responsabilidade</p> <p>9 1,556</p>	<p>Cas ou la Fréquence < 12 et le Rang Moyen ≥ 2</p> <p>professor</p> <p>9 2,222</p>

Anexo V

Evoc "Aluno"

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul evocations	et cumul inverse
1 *	90	90	30.0 % 300 100.0 %
2 *	19	128	42.7 % 210 70.0 %
3 *	12	164	54.7 % 172 57.3 %
4 *	2	172	57.3 % 136 45.3 %
5 *	5	197	65.7 % 128 42.7 %
6 *	3	215	71.7 % 103 34.3 %
7 *	4	243	81.0 % 85 28.3 %
8 *	1	251	83.7 % 57 19.0 %
9 *	1	260	86.7 % 49 16.3 %
10 *	2	280	93.3 % 40 13.3 %
20 *	1	300	100.0 % 20 6.7 %

FREQUENCIA MÍNIMA 8

FREQUENCIA INTERMEDIÁRIA – 57 : 5 = 11,4

MOYENNE – 2.0

<p>Cas ou la Fréquence ≥ 11 et le Rang Moyen < 2</p> <p>aprendiz 20 1,950</p>	<p>Cas ou la Fréquence ≥ 11 et le Rang Moyen ≥ 2</p>
<p>Cas ou la Fréquence < 11 et le Rang Moyen < 2</p> <p>curioso 10 1,800 receptor 10 1,500</p>	<p>Cas ou la Fréquence < 11 et le Rang Moyen ≥ 2</p> <p>atenção 9 2,444 futuro 8 2,500</p>

Anexo VI

EVOC "Professor"

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	67	67	22.3 %	300 100.0 %
2 *	17	101	33.7 %	233 77.7 %
3 *	10	131	43.7 %	199 66.3 %
4 *	11	175	58.3 %	169 56.3 %
5 *	6	205	68.3 %	125 41.7 %
6 *	1	211	70.3 %	95 31.7 %
8 *	2	227	75.7 %	89 29.7 %
10 *	2	247	82.3 %	73 24.3 %
17 *	1	264	88.0 %	53 17.7 %
18 *	2	300	100.0 %	36 12.0 %

FREQUENCIA MÉDIA – 8

FREQUENCIA INTERMEDIÁRIA – 12,7 ---- 13

MOYENNE – 2.00

<p>Cas ou la Fréquence \geq 13 et le Rang Moyen $<$ 2</p> <p>amigo 18 1,722</p>	<p>Cas ou la Fréquence \geq 13 et le Rang Moyen \geq 2</p> <p>conhecimento 17 2,059 exemplo 18 2,167</p>
<p>Cas ou la Fréquence $<$ 13 et le Rang Moyen $<$ 2</p> <p>mestre 8 1,500 responsabilidade 8 1,625</p>	<p>Cas ou la Fréquence $<$ 13 et le Rang Moyen \geq 2</p> <p>educador 10 2,100 orientador 10 2,000</p>

Anexo VII
Folha de Protocolo de Aplicação do PCM
Classificação Livre

<i>Nº do Agrupamento</i>	<i>Palavras de cada agrupamento</i>	<i>Título</i>
<i>1</i>		
<i>2</i>		
<i>3</i>		
<i>4</i>		
<i>5</i>		
<i>6</i>		

JUSTIFICATIVAS

Agrupamento 1

Agrupamento 2

Agrupamento 3

Agrupamento 4

Agrupamento 5

Agrupamento 6

Anexo VIII
Folha de Protocolo de Aplicação do PCM
Classificação Dirigida

TRABALHO DOCENTE

	<i>MUITÍSSIMO ASSOCIADO</i>	<i>MUITO ASSOCIADO</i>	<i>MAIS OU MENOS ASSOCIADO</i>	<i>POUCO ASSOCIADO</i>	<i>NÃO ASSOCIADO</i>
<i>1</i>					
<i>2</i>					
<i>3</i>					
<i>4</i>					
<i>5</i>					

APÊNDICE

A Polissemia da categoria Trabalho Docente

Márcia Cristina Dantas Leite Braz⁴⁹

Diante da complexidade do conceito “Trabalho Docente” marcos teóricos diversos e abordagens multireferenciadas são utilizadas e articuladas a uma perspectiva psicossocial, segundo Souza, Tavares e Villas Bôas (2009, p.18). Sentimos a necessidade de prosseguir nesta perspectiva, buscando um esclarecimento acerca disso.

Segundo Lüdke e Boing ⁵⁰ (2007) a expressão “Trabalho Docente” começou a ser utilizada somente no início dos anos 90. Antes, terminologias como “Trabalho Educativo” e “Trabalho Pedagógico” eram mais utilizadas, sem expressar a mesma significação. Mediante seus estudos, os autores acima citados agrupam em quatro blocos temáticos, as publicações científicas sobre o tema no período de 1980 até 2007, indutoras de novos sentidos. São eles: Sindicatos e organizações docentes; O trabalho docente e as políticas públicas; Profissão, profissionalidade, identidade e desenvolvimento profissional; A fisionomia do Trabalho Docente hoje.

Algumas publicações concernentes à primeira temática demonstrava o Trabalho Docente relacionado à transformação da sociedade. Destacam-se os trabalhos de Arroyo (1980), Castro (1990), Sobreira (2001). Em comum, os dois primeiros trouxeram uma abordagem das lutas sindicais das organizações docentes em prol da transformação da sociedade.

O artigo de Sobreira (2001) mostrou que, os ideais políticos na origem dos sindicatos voltados para a redemocratização do país, foram aos poucos dando vazão a reivindicações mais imediatistas, principalmente as de cunho salarial. Em suas conclusões, “os ensinamentos que os fatos aqui enunciados propiciam sugerem um aprisionamento da luta sindical docente às bandeiras econômicas corporativas” (SOBREIRA, 2001, p. 155).

⁴⁹ Texto na íntegra redigido para apresentação da mesa redonda “Trabalho Docente: Do objeto dado ao encontrado. Representações Sociais (RS) de docência por licenciandos em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)”, X Educere – Curitiba, nov. 2011.

⁵⁰ Passaremos a descrever vários olhares sobre a categoria Trabalho Docente, inicialmente com base em Lüdke e Boing (2007), pois, a focalizam a partir de (quase) 100 números de publicações da revista Educação & Sociedade. Esta revista foi escolhida pela sua importância e representatividade na área da Educação. Descreveremos também, a partir de outras publicações mais recentes, como as do grupo do CIERS-ed, e de pesquisadores que publicam a respeito.

Pré-anunciando a temática sobre o Trabalho Docente e as políticas públicas, as publicações dos anos 2000 reportam-se ao contexto atual marcado pela tendência à globalização, e as repercussões que atingem todos os setores, inclusive o educacional. O trabalho de Therrien & Loiola (2001) segue nesta direção. Pelas palavras de Lüdke e Boing (2007, p. 1181) a análise do Trabalho Docente, neste artigo, parte do conceito de ergonomia, explicando-o como atividade humana numa situação concreta na qual as situações e o lado humano envolvido no ensino, personificado pelos alunos e professores, constitui uma realidade dinâmica, complexa e imprevisível.

O Trabalho Docente foi analisado na América Latina, por Gentile e et al. (2004), dentro do quadro de políticas gerais marcadas pela globalização. A partir da definição da noção de conflito educativo, os autores refletem as políticas e reformas educativas implantadas e seus reflexos sobre o Trabalho Docente. Com isto, os assuntos decorrentes das ligações entre lutas sindicais e condições salariais e de trabalho dos professores, até o aperfeiçoamento profissional dos professores são apontadas. Esclarecido o conceito de conflito social educativo, os autores o tomam como imprescindível para interpretá-lo criticamente, facilitando reflexões acerca das políticas e reformas educacionais. Quanto ao conceito de conflito social, é definido da seguinte forma:

Nuestra noción de conflicto educativo, como toda noción dialéctica del conflicto social, se sustenta en el carácter procesual y dialéctico de La conflictividad política. [...] El conflicto educativo debe ser comprendido en el marco más amplio del conflicto social (sus conexiones, redes y nexos con otras esferas de conflictividad). Dentro de ellas: los procesos de reconversión laboral y sindical, el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares y las diferentes formas de lucha (no siempre convencionales) que los movimientos sociales desarrollan para resistir a ese deterioro, las disputas inter-sindicales, las estrategias de construcción política que definen las dirigencias sindicales y políticas en cada país. (GENTILE, P. et al., 2004, p. 1259).

Os autores propõem, portanto, a integração de reivindicações mais amplas em uma política docente integral que ultrapasse as questões por demandas salariais. É por isso que, segundo os autores, os docentes não ultrapassam a fundada falta de confiança pelos ocupantes de altos cargos político-administrativos, sofrendo os efeitos das políticas públicas ou inovações no campo educacional, com pouquíssimas possibilidades de êxito.

Ainda no contexto da América Latina, Oliveira (2005) especifica a partir de uma melhor definição do termo “regulação”, o atual modelo das políticas educacionais e suas consequências para o Trabalho Docente. No contexto de globalização e incidências de políticas neoliberais, dentre elas, as reformas do Estado, o processo de privatização das empresas públicas suscita criação de agências de regulação com objetivo de controlar a oferta e o atendimento às demandas da população por serviços prioritários, dentre esses, o educacional.

Implicações para o Trabalho Docente são ressaltadas, e analisadas. A questão do novo tipo de regulação social ser diferente do proposto anteriormente às décadas de 90 é apenas um exemplo. Segundo a autora, “a anterior baseava-se na regulamentação do trabalho, e conseqüentemente, em promessa de futuro e condição permanente e estável na vida para os que não detêm propriedades” (OLIVEIRA, 2005, p. 756). O atual modelo regulador da vida social resulta em desregulamentação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, e, sobretudo, a terceirização e precarização do trabalho.

As políticas educacionais assentadas nos novos modelos de regulação revertem para a descentralização da execução e para a centralização da formulação e do controle sobre os resultados. Acabam então, por interferir nos planos de gestão, organização e financiamento da educação, nos quais o apelo para as noções de autonomia e participação são recorrentes.

Diante desse quadro, os professores, postos na centralidade do processo e ao mesmo tempo, agentes responsáveis pela mudança no contexto de reforma, são constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou fracasso dos programas de reforma. Vitimados diante das precárias condições objetivas para realização de suas novas tarefas, e impossibilitados de responder às exigências e a desempenhar funções que estão para além de sua formação, e acima de sua tarefa educativa, que é o ato de ensinar, “são compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros” (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Isto posto, inserido no contexto das reformas educacionais que tomam corpo na América Latina a partir dos anos 90, com base em novas regulações sociais, o Trabalho Docente é reestruturado, podendo alterar inclusive sua definição e natureza. Para a autora, o Trabalho Docente,

não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos

professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. A flexibilidade, a descentralização, o respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade, elementos da retórica pós-modernista e tão presentes na nova regulação educativa que toma a escola como *locus* do sistema e lugar por excelência da articulação entre o global e o local, exigem do trabalhador docente a capacidade de mobilizar-se nessas distintas dimensões (OLIVEIRA, 2005, p. 771).

Destarte, em meados da década de 90 até a presente época, as pesquisas educacionais quando se referem a Trabalho Docente, expressivamente aludem às temáticas sobre profissão, profissionalidade, desprofissionalização, condições de trabalho, identidade e desenvolvimento profissional.

É o que confirma o estudo de Haguette (1991) ao abordar Trabalho Docente relacionando-o à profissão do magistério a partir de três noções: a de bico, a vocacional e a profissional. Concebida numa estrutura social patrimonialista, presa ao autoritarismo e arbítrio do dono do poder, a profissão docente de bico, perpassa pela ideia de vocação, baseada na escolha afetiva, até, a visão de profissionalismo por ser mais anônimo, universal, neutro e burocrático.

No Brasil, desde o início da década de 1990, constroem-se discursos sobre a formação e a profissionalização docente que visam dar conta desse novo cenário. Tal articulação é bem dissecada em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), quando afirmam existir uma forte relação entre “docência desprofissionalizada e ensino desqualificado” (ibid, p. 120). A temática sobre identidade profissional na categoria docente é influenciada pelo enorme déficit de competência na hora de formar o professorado, ademais das implicações com o que são os/ as professores, seus pensamentos, e como praticam o *métier*, e as próprias condições do exercício da profissão.

Gatti, Esposito, Silva (1994), em pesquisa realizada nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, relacionam o Trabalho Docente às várias características inerentes ao perfil do professor de 1^o grau, desde a predominância de mulheres nesse nível de ensino, 94%, sua faixa-etária entre 35 a 45 anos de idade, (cerca de 49% das informantes), até as condições de trabalho.

Quanto às condições de trabalho, os índices desta pesquisa compreenderam a relação do número médio de alunos por professor, 38 no Maranhão, 31 em Minas Gerais, 33 em São Paulo, o dispêndio de horas por semana para o preparo de aulas, 4 horas, e para a correção de exercícios e provas, 3 horas. Sem contar com a questão

sobre a desvalorização da carreira, com baixos salários, falta de condições de atuação profissional, de formação e atualização do professor.

A interdependência entre a formação de professores, o desenvolvimento de uma identidade profissional e sua repercussão no Trabalho Docente são temáticas recorrentes nas abordagens de Melo (1999), Lüdke (2001) e Freitas (2003).

Os desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para os programas oficiais de formação docente são discutidos e criticados pela tônica no aperfeiçoamento em serviço, da fragmentação e de conteúdos aligeirados presentes em seus cursos de formação, sem impacto na carreira docente.

Ao comentar sobre Resolução no 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público, Melo (1999) aponta:

Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão-somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento. (MELO, 1999, p. 53).

A autora advoga uma formação docente includente e com qualidade social, inteiramente contextualizada no âmbito das políticas de valorização do magistério, categorizando-a como direito do professor. Desta maneira é que reverberaria na construção de um perfil e identidade profissionais, intimamente vinculados com o Trabalho Docente.

A formação inicial e o Trabalho Docente como matrizes para a construção da identidade profissional também é mencionada por Lüdke (2001). O tema sobre as relações entre saber docente e pesquisa docente direcionou seu estudo. Constatou-se uma pluralidade de tipos e concepções de “pesquisa” nos fazeres dos professores, sendo desnecessário e injustificável, “estabelecer uma categoria de pesquisa “própria” do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória” (LÜDKE, 2001, p. 92).

O Trabalho Docente é comentado por Freitas (2003), sob o viés do processo de desprofissionalização do magistério, e do aprofundamento do seu processo de controle e regulação, principalmente, mediante exames de certificação e da ampliação do caráter tutorial da formação. Na ótica da autora,

além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a ideia de certificação dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas. (FREITAS, 2003, p. 1114).

Essas medidas, provenientes do Programa Toda Criança Aprendendo, orientador da política da formação continuada da certificação de professores, incidem substancialmente na formação de professores, pois retiram das Universidades a sua formação, altera sua tradicional lógica disciplinar, significando uma desprofissionalização.

O Trabalho Docente encarado como profissão precarizada é discutido por Lüdke e Boing (2004). Temas em torno da profissionalização do magistério, da identidade e socialização profissionais, das competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do saber docente são arrolados, e relacionados com a situação do magistério no Brasil.

Lüdke e Boing (2004) discutem precisamente a partir de Dubar (2002), a importância atribuída ao aspecto profissional, como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos. No caso dos professores, os autores questionam, portanto, como a precarização do Trabalho Docente pode repercutir sobre a construção da identidade dos professores. Dentro do magistério, a questão da identidade, sempre sofreu injunções, além das fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, como

de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações, [...] poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que [...] deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1169).

À semelhança dos autores anteriormente citados, a temática é expandida sobre a fisionomia do Trabalho Docente, quando Barreto (2004) alude ao Trabalho Docente em seu processo de precarização sob a perspectiva do reordenamento da Educação e do Trabalho Docente numa esfera globalizada. Ambos são analisados, mediante as determinações legais concretas e pressupostas, e os sentidos hegemônicos dessa reconfiguração, “comodificando” a Educação, e o Trabalho Docente aos discursos hegemônicos.

Sua ênfase confere à entrada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no sistema escolar, e suas implicações para a formação e Trabalho Docentes. As noções de “competências”, e de “atividades” entram em concorrência com a de Trabalho, e são acompanhadas pelas noções de “comodificação”, “consumidores”, “clientes”, “pacotes”, “produtos”, contribuindo para que a Educação seja vista como um setor de serviços.

Segundo a autora, os embates contemporâneos entre a proposta de Educação como mercadoria, e sua defesa como direito e prática emancipatória estão acirrados. O que presenciamos é a “comodificação” do discurso educacional, desgarrando-se de seus determinantes históricos e sociais, assumindo um cunho marcadamente neotecnicista, do gerenciamento a partir de competências. É o que ocorre com o Trabalho Docente, em suas palavras:

No que diz respeito ao trabalho docente propriamente dito, o “abandono da categoria *trabalho* pelas categorias *da prática, prática reflexiva*” (Freitas, 2003, p. 1.096) tem sustentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”. É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante

as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas. (BARRETO, 2004, p. 1186).

A precária situação do Trabalho Docente e suas consequências sobre as práticas curriculares que tem origem na legislação educacional⁵¹ são retratadas por Sampaio e Marin (2004). Segundo as autoras há um “desmonte da escola pública e um movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu ponto de trabalho”. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1123). Fatores contribuintes para esse fato são evidenciados no Brasil e na América Latina, como o empobrecimento, a deterioração social e as consequentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo.

Dados ilustrativos em seu estudo destacam o enorme crescimento do contingente de alunos, de 3,3 em 1945, passando a 31 milhões e, 1994. Com isto, as autoras afirmam que foi necessário criar muitas funções docentes, que passaram de 280 mil em 1960, a 1.377.665 em 1994.

Medidas pouco confiáveis para suprir a qualificação desse pessoal, assim como autorizações provisórias e certificações restritas aos conteúdos disciplinares foram empreendidas, como as relacionadas à formação superior fora da ambiência Universitária, à diversificação do salário em âmbito nacional, até a rotatividade e a itinerância dos professores em suas jornadas de trabalho.

Diante do exposto até o presente momento, a polissemia sobre Trabalho Docente é evidente. Há uma pluralidade da sua composição e dissenso sobre sua conceituação. A hipótese levantada até o presente momento decorre da circunscrição da categoria Trabalho. Esta, antes de mais nada, é uma expressão do debate social, uma categoria utilizada por teóricos e pesquisadores em certas circunstâncias para racionalizar e argumentar suas estratégias explicativas e exprimir suas crenças sobre a realidade.

⁵¹As autoras estão se referindo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)