**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

**PHILIPE OLIMPIO BRILHANTE**

# O Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as Representações Sociais do Saber Pedagógico

**Natal-RN, fevereiro de 2020**

**PHILIPE OLIMPIO BRILHANTE**

# O Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as Representações Sociais do Saber Pedagógico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

**Natal-RN, fevereiro de 2020**

**PHILIPE OLIMPIO BRILHANTE**

# O Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as Representações Sociais do Saber Pedagógico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

Aprovada em 28 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof(a). Dr(a). Elda Silva do Nascimento Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
(Orientadora)

_____

Prof(a) Dr(a) Maria Aliete Cavalcante Bormann - IFESP
(Examinadora Titular Externa)

_____

Prof(a) Dr(a) Erika dos Reis Gusmão Andrade – UFRN
(Examinadora Titular Interna)

_____

Prof(a) Dr(a) Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - IFRN
(Examinadora Suplente Externa)

_____

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira - UFRN
(Examinador Suplente Interno)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Brilhante, Philipe Olimpio.
O Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as Representações Sociais do Saber Pedagógico / Philipe Olimpio Brilhante. - Natal, 2020.
235 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo.

1. Representações Sociais - Dissertação. 2. Docência Universitária - Dissertação. 3. Saber Pedagógico - Dissertação. 4. Espiral de Sentidos - Dissertação. I. Melo, Elda Silva do Nascimento. II. Título.

Elaborado por Rita de Cássia Pereira de Araújo - CRB-15/804

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus criador de tudo, nos oportunizando estar aqui, e me dando mais do que mereço.

Agradeço ao meu falecido bisavô, José Olimpio do Nascimento, por ter sido mais do que um pai na minha vida, eu dedico essa conquista a você, pois é minha referência de existência, gostaria de ser pelo um terço do que você foi em vida, gostaria que estivesse vivo para ver essa vitória, sei que ficaria muito orgulhoso, pois sempre acreditou na minha educação, minha maior herança, sempre sereno, me aconselhando, me estimulando à leitura, ainda tenho os fascículos de história do Brasil e do Rio Grande do Norte, que quando em suas andanças diárias para encontrar velhos amigos no centro de Natal, trazia para mim junto com guloseimas, me proporcionando cárie e muito conhecimento. Foi meu primeiro e único incentivador da leitura, do amor aos livros e do gosto pelo estudo, apesar de não ter sequer a formação básica. Eu ainda sinto muito a sua falta!

Agradeço à minha falecida bisavó, "Dona Mariquinha", pela bondade, paciência e todas as broncas. Eu sei que está feliz por mim onde estiver.

Agradeço ao meu falecido pai, Antônio Carlos Brilhante Júnior, que muito novo partiu para junto do Pai celestial, mas sei que de alguma maneira olha pra mim. Tenho boas fotos, boas lembranças e a memória do seu sorriso e carinho que tinha por mim e minha irmã.

Agradeço à minha "Vó" Dagmar, eu não seria absolutamente nada sem você, devo minha total gratidão com minha própria vida, pois você é mais do que uma mãe, sempre estando comigo independente das circunstâncias, nos momentos mais difíceis que jamais imaginei passar você nunca me abandonou. E no auge dos seus 94 anos de idade ainda conserva a lucidez e a disposição que eu gostaria de ter.

Agradeço ao amor da minha vida, Mônica Maia de Morais, por me suportar, por me tolerar com todos os meus defeitos e acima de tudo por me amar, mesmo quando às vezes eu não mereço. Minha amiga, meu amor, tudo pra mim. Essa conquista também é sua, porque você é meu alicerce e eu tenho muita sorte de ter você comigo.

Agradeço a minha orientadora, a Professora Doutora Elda Silva do Nascimento Melo, por ser uma inspiração, por sua generosidade por ter acreditado em mim quando

nem eu mesmo acreditava, me dando uma oportunidade que muitos em sua posição jamais dariam. Você tem uma importância na minha vida que nem imagina, eu só tenho que agradecer por ter conhecido uma pessoa como você. Sou grato por você ter suportado com tanta paciência minhas impontualidades e inadequações.

Agradeço aos meus colegas de grupo de estudos da linha de pesquisa em representações sociais e formação de professores por todas as contribuições intelectuais e espirituais. Queridíssima Camila, que tem uma importância incomensurável na defesa dessa dissertação, muito obrigado por todo o apoio e força que você me deu quando eu já havia desistido, você é uma das pessoas responsáveis pela conclusão deste trabalho, jamais vou esquecer. Todos os colegas: Felipe, João Pedro, Carlineide, Marcelo, Eugênio, Sheyla, Maíra, Erivânia, Josângela, Érica, Reinaldo. Colegas de outrora que serão sempre lembrados com apreço, carinho e admiração, desde os tempos de bolsista: Renato, Michelle, Rodrigo, Karol e Emerson.

Agradeço à queridíssima professora Erika Andrade, por toda essa exuberância intelectual, sempre aprendi muito com você, total carinho e admiração. Ao professor Adir, sempre receptivo e bem humorado. Ao professor Moises Domingos Sobrinho, pelas boas conversas sobre a vida intelectual, pelos conselhos e palavras, foram muito importante e sempre me fizeram refletir com profundidade.

Aos meus amigos de sempre, amigos de uma vida toda, os Pelicanos: Gabriel, Ronaldo, Victor Hugo, Cyro. Sempre fazendo a vida ficar mais fácil do que realmente é!

Aos amigos e companheiros de banda, que nessa trajetória sempre foram uma força para minhas angústias não declaradas: Léo, Fábio, Paulista, Rogério (Japonês da Federal)! Rock ‘n roll forever!

À minha mãe e irmãos (Neto, Raissa e Lucas), sou o que sou também por conta de vocês. Muito obrigado!

## RESUMO

Assentada no tripé "ensino, pesquisa e extensão", conforme coloca a Constituição Federal em seu artigo 207, a universidade brasileira detém um papel estratégico para o desenvolvimento nacional, na medida em que forma quadros profissionais qualificados e produz conhecimento. No entanto, inúmeros problemas se colocam no cenário da educação superior brasileira. Um desses problemas refere-se ao ensino. Sabemos que os docentes quando ingressam no ensino superior brasileiro trazem graves deficiências em sua formação pedagógica, uma vez que o pré-requisito para a docência universitária é compreendido como uma preparação e não como uma formação. Sobre isso, a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 66, dispõe que, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado ou doutorado". Assim, a LDB afirma que a *formação* pedagógica é dispensável em detrimento da *preparação* específica. Para tentar sanar as deficiências da formação do professor universitário, algumas universidades criaram programas e projetos de formação continuada. Na UFRN, por exemplo, temos o Programa de Atualização Pedagógica (PAP). Contudo, apesar dos esforços institucionais, os desafios da docência no ensino superior na UFRN ainda permanecem, cabendo uma reflexão mais acurada. Para compreender essas insuficiências na formação do docente do ensino superior, investigamos neste trabalho as representações sociais do saber pedagógico para os docentes da UFRN que participaram do PAP ao longo de dois encontros ocorridos no ano de 2019, de modo a compreender quais os referenciais simbólicos mobilizados para a docência e quais suas lacunas no tocante a formação didática. Utilizamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2011; 2012) e para a apreensão dos dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados apreendidos foram organizados na forma da Espiral de Sentidos, desenvolvida por Elda Melo (2019), conforme a Abordagem Estrural de Jean-Claude Abric (1998). Para a análise dos materiais utilizamos, além da Teoria das Representações Sociais, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que nos permitiu inferir as informações contidas na TALP e interpretar as dimensões semânticas das palavras evocadas. Os dados de nossa pesquisa demonstram que os professores da UFRN participantes do PAP representam o saber pedagógico a partir de uma distinção delimitada entre os saberes específicos de sua formação e os saberes próprios ao campo da pedagogia. Esta distinção reflete uma concepção "naturalizada" dos saberes pedagógicos, revelando uma formação pedagógica insuficiente e produzindo, no âmbito psicossocial, um sentido antitético entre esses dois saberes, caracterizando-se como um *thêmata*. O saber pedagógico é representado pelo grupo de professores como um recurso instrumental que pode, uma vez utilizado, tornar eficiente a transmissão do conhecimento, implicando em uma visão tradicional de docência. A falta de uma diretriz clara sobre a formação do professor universitário enseja a necessidade de, no âmbito da pós-graduação e da formação continuada, uma ressignificação da cultura formativa no sentido de oferecer, de maneira mais sólida, os referenciais pedagógicos necessários ao docente do ensino superior, com vistas a superar essa antinomia entre saber pedagógico e saber específico, e incorporar o conhecimento didático como parte integrante de sua formação profissional e não apenas como um apêndice instrumental dispensável.



PALAVRAS-CHAVE: Representação Social; Docência Universitária; Saber Pedagógico; Espiral de Sentidos

## ABSTRACT

Based on the “teaching, research and extension” tripod, as stated in the Federal Constitution in its article 207, the Brazilian university has a strategic role for national development, as it trains qualified professionals and produces knowledge. However, numerous problems arise in the scenario of Brazilian higher education. One of these problems concerns teaching. We know that teachers when they enter Brazilian higher education bring serious deficiencies in their pedagogical training, since the prerequisite for university teaching is understood as a preparation and not as a training. About this, Law No. 9,394 / 96 in its article 66, provides that, “the preparation for the exercise of higher teaching will be done at the postgraduate level, primarily in master's or doctoral programs”. Thus, LDB states that pedagogical training is dispensable at the expense of specific preparation. To try to remedy the deficiencies in the training of university professors, some universities have created programs and projects for continuing education. At UFRN, for example, we have the Pedagogical Update Program (PAP). However, despite institutional efforts, the challenges of teaching in higher education at UFRN still remain, and more accurate reflection is needed. In order to understand these shortcomings in the training of higher education teachers, in this work we investigated the social representations of pedagogical knowledge for UFRN teachers who participated in PAP over two meetings that took place in 2019, in order to understand which symbolic references were mobilized. for teaching and what are its gaps regarding didactic training. We used the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (2011; 2012) as a theoretical and methodological contribution and for the apprehension of the data the Free Word Association Technique (TALP). The seized data were organized in the form of the Spiral of Senses, developed by Elda Melo (2019), according to the Structural Approach of Jean-Claude Abric (1998). For the analysis of the materials we used, in addition to the Theory of Social Representations, the Content Analysis proposed by Bardin (2011), which allowed us to infer the information contained in the TALP and to interpret the semantic dimensions of the evoked words. The data of our research demonstrate that the UFRN professors participating in the PAP represent the pedagogical knowledge from a distinction delimited between the specific knowledge of their education and the knowledge specific to the field of pedagogy. This distinction reflects a “naturalized” conception of pedagogical knowledge, revealing insufficient pedagogical training and producing, in the psychosocial sphere, an antithetical sense between these two types of knowledge, characterized as a thêmata. Pedagogical knowledge is represented by the group of teachers as an instrumental resource that can, once used, make the transmission of knowledge efficient, implying a traditional view of teaching. The lack of a clear guideline on the training of university professors gives rise to the need, in the ambit of postgraduate and continuing education, to give a new meaning to the formative culture in order to offer, in a more solid way, the pedagogical references necessary for the teacher of the higher education, with a view to overcoming this antinomy between pedagogical knowledge and specific knowledge, and incorporating didactic knowledge as an integral part of their professional training and not just as a dispensable instrumental appendix.

KEYWORDS: Social Representation; University Teaching; Pedagogical Knowledge; Spiral of Senses

**SUMÁRIO**

**1. INTRODUÇÃO.....17**

**2. SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....21**

2.1. O contexto epistemológico da produção da TRS.....23

2.2. A Teoria das Representações Sociais e sua história – contribuições para a Psicologia Social.....36

2.3. Pressupostos, conceitos e funcionamento. .....49

2.4. Interação social e comunicação: entre o individual e o coletivo. .....61

2.5. A Abordagem estrutural e a teoria do núcleo central. .....69

2.5.1. Espiral de Sentidos.....78

**3. O SABER PEDAGÓGICO: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, SABERES DA EXPERIÊNCIA E SABERES PROFISSIONAIS.....80**

3.1. As Ideias Pedagógicas na História da Educação Brasileira.....80

3. 2. Saber pedagógico, representações sociais e formação docente.....116

**4. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SABER PEDAGÓGICO PARA OS PROFESSORES DA UFRN PARTICIPANTES DO PAP.....123**

4.1 De onde se sabe? O programa de atualização pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.....124

4.2. Caracterização dos sujeitos: quem sabe? .....132

4.3. O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito? .....156

4.3.1. A Técnica de Associação Livre de Palavras: O saber pedagógico é.....157

4.3.2. A Espiral de Sentidos e a Teoria do Núcleo Central.....165

4.4. Estereótipos e conotação: o núcleo central das representações sociais.....169

**5. DIMENSÕES DA REPRESENTAÇÃO DO SABER PEDAGOGICO.....198**

5.1. Dimensão da Imanência.....201

5.2. Dimensão da Práxis.....205

5.3. Dimensão Empírica.....209

5.4. Dimensão do Devir.....211

5.5. Dimensão Ética.....214
5.6. Dimensão reflexividade.....217
**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....220**
**REFERÊNCIAS.....228**
**APÊNDICE.....233**

## LISTA DE FIGURAS

**Figura1.** Espiral de Sentidos.....79

**Figura 2.** “O saber pedagógico é...”..... .....166

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1.** Gênero dos Professores..... .....134

**Gráfico 2.** Gênero feminino e Área dos Cursos que Exerce a Docência.....136

**Gráfico 3.** Gênero Masculino e Área dos Cursos que Exerce a Docência.....137

**Gráfico 4.** Faixa de Idade dos Professores.....138

**Gráfico 5.** Graduação dos Professores por Área de Conhecimento.....141

**Gráfico 6.** Mestrado por Área de Conhecimento.....145

**Gráfico 7.** Doutorado por Área de Conhecimento.....146

**Gráfico 8.** Ano de Ingresso do Professor na UFRN.....148

**Gráfico 9.** Linha/Projeto de Pesquisa.....152

**Gráfico 10.** Atividade de Extensão.....154

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1.** Graduação dos Professores.....140

**Tabela 2.** Especialização.....143

**Tabela 3.** Departamentos em que os professores estão lotados e cursos em que atuam.....149

**Tabela 4.** Evocações dos sujeitos sobre o termo indutor "O saber pedagógico é..."....161

**Tabela 5.** Distribuição das evocações por ordem decrescente de Índice Relativo.....163

**Tabela 6.** Dimensões da Representação Social do Saber Pedagógico.....200

## LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Centro Acadêmico

CB – Centro de Biociências

CCET – Centro de Ciências Exatas e da Terra

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CE – Centro de Educação

CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COFINS – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido

CT – Centro de Tecnologia

EAJ - Escola Agrícola de Jundiaí

EBTT – Secretaria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Elementos Periféricos

FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

I1 – Elementos Intermediários 1

I2 – Elementos Intermediários 2

IES – Instituição de Ensino Superior

IR – Índice Relativo

IRPJ – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NC – Núcleo Central

NEI – Núcleo de Educação da Infância

ONG's – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PADES - Projeto de Apoio Didático do Ensino Superior

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAP - Programa de Atualização Pedagógica

PAPS - Projeto de Apoio Pedagógico para os Profissionais da Saúde

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PIS – Contribuição para o Programa de Integração Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PROGESP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBTT - Secretaria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

SEDIS/UFRN – Secretaria de Educação a Distância da UFRN

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras

TRS - Teoria das Representações sociais

TNC – Teoria do Núcleo Central

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

USAID – United States Agency for International Development

## 1 - INTRODUÇÃO

Refletir sobre a função da universidade na sociedade brasileira é uma urgência do nosso tempo, dado que esta instituição assume um papel estratégico no desenvolvimento nacional. A universidade é o *lócus* privilegiado para a formação de quadros profissionais, para a produção do conhecimento científico, tecnológico e humanístico, bem como contribui destacadamente para a transformação da sociedade por meio de suas relações com as comunidades nas quais está inserida.

No Brasil, a universidade está organizada com base no princípio da indissociabilidade entre "ensino, pesquisa e extensão", firmados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207. Contudo, observamos uma dissociação, muitas vezes dramática, no que tange a integração entre essas três funções, com discrepâncias que são notórias e que suscitam uma reflexão mais acurada acerca de cada um destes fundamentos.

No âmbito do ensino, abre-se um leque de problemáticas que envolvem a formação de professores, questão central para se pensar a qualidade da formação profissional, científica e tecnológica no ensino superior. De modo que é impossível pensar a maneira pela qual formamos profissionais sem refletir acerca das problemáticas que envolvem a docência universitária.

Muitos docentes quando ingressam no Ensino Superior brasileiro tem pouca ou nenhuma formação pedagógica ao longo de sua trajetória na universidade, uma vez que os pré-requisitos para a atuação neste nível de ensino é encarada como uma preparação e não como uma formação.

Sobre isso, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) em seu artigo 66, dispõe que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado ou doutorado". Vejamos, fala-se em preparação e não em formação, o que implica dizer que o fato de o futuro professor ter passado por uma preparação neste nível de ensino e se apropriado dos saberes específicos de sua área já o habilita ao exercício da docência, dispensando uma formação pedagógica, reforçando assim uma velha assertiva: "quem tem conhecimento sabe dar aula".

Logo, os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência no ensino superior, não se colocam como parte fundamental da formação do professor universitário, tornando-se ausentes ou negligenciados em detrimento dos conhecimentos específicos e da formação para a pesquisa, produzindo visões "naturalizadas" sobre ensino, docência, universidade, aluno etc.

Além disso, as múltiplas atribuições e exigências que se impõem a um professor do ensino superior tais como demandas de produtividade acadêmica e tarefas burocráticas, fazem com que o ensino e a formação docente se transformem em algo de terceira ordem.

Com isso, não queremos dizer que o professor universitário deva abdicar de sua formação científica, de suas atividades de pesquisa e conhecimentos específicos. Seria uma proposição absurda, pois o professor universitário deve ter total domínio de sua área de conhecimento. Portanto, não se trata de colocar a dimensão pedagógica da profissão de professor universitário num patamar hierárquico de superioridade, não estamos propondo outra hierarquização. Estamos chamando a atenção para a necessidade de se compreender que o saber pedagógico corresponde a uma dimensão intrínseca à docência no ensino superior, que por vezes é negligenciada, desprestigiada e até ignorada.

Para tentar sanar as dificuldades e deficiências da formação do professor universitário, algumas Instituições de Ensino Superior no Brasil, criaram programas e projetos de formação continuada, constituindo-se em oportunidades onde os docentes podem refletir, compartilhar experiências com seus pares e aperfeiçoar sua formação pedagógica.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi criado o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), um programa permanente de formação continuada, ofertada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), desenvolvida com apoio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP).

Assim, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte viabiliza um suporte a esse professor que precisa se ambientar na instituição, mas também necessita da formação continuada para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao seu trabalho como docente de uma universidade.

Contudo, carecemos ainda de informações mais precisas relativas aos saberes mobilizados pelos docentes para a sua atuação prática. Impondo-se a nós um

questionamento que é central acerca desta problemática: quais as referências pedagógicas que o professor da UFRN mobiliza para o exercício da docência?

Essa problemática enseja uma reflexão sobre como os professores da UFRN pensam o saber pedagógico, de modo que compreender sua construção simbólica nos permite relacionar as possíveis lacunas da formação à prática docente, com vistas não só a um melhor entendimento do problema, mas quem sabe, encontrar caminhos para propor a superação destas lacunas na formação do professor universitário.

Assim, o objeto a partir do qual refletimos sobre esta problemática pressupõe uma dupla implicação, a primeira envolve a construção de sentidos sobre o *saber pedagógico* para os professores universitários e outra, decorrente desta, quais são os referenciais simbólicos possivelmente mobilizados para o ensino.

O nosso objeto de estudo é um objeto psicossocial, que se refere às representações sociais do *saber pedagógico* para os professores da UFRN participantes do Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de modo que poderemos viabilizar esta pesquisa considerando o contexto específico de um processo de formação continuada.

Utilizamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Abordagem Estrutural de Jean Claude-Abric, delineando assim nosso objeto com vistas a construir os caminhos desta pesquisa, na medida em que fundamentados na referida teoria, consideramos as representações dos professores como fenômeno do senso comum que nos permite pensar seus referenciais práticos.

Para a apreensão dessas representações utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), técnica projetiva muito utilizada nas pesquisas em representações sociais. Os dados coletados foram organizados e interpretados com base na Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric e na Espiral de Sentidos, desenvolvida por Elda Melo e colaboradores (2019). A metodologia nos permitiu agrupar os elementos e identificar o núcleo central da representação conforme as palavras evocadas pelos docentes. Para análise e tratamento dos conteúdos evocados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), que nos permitiu organizar, codificar, categorizar e inferir as informações apreendidas.

No texto 2, realizamos uma explanação geral acerca da Teoria das Representações Sociais, discorrendo sobre o contexto de produção da teoria, sua contribuição para a compreensão dos fenômenos psicossociais, sua história, sua

concepção enquanto fenômeno, teoria e conceito, suas aproximações teórico-filosóficas no sentido das conexões com o campo da Psicologia e das Ciências Sociais, sua compreensão enquanto espaço de interação, relações e comunicação que integra a dimensão individual e coletiva e, por fim, seus pressupostos teóricos fundamentais, explicitando sua definição, bem como suas funções.

No texto 3, fizemos um resgate da história das ideias pedagógicas, com vistas a identificar como o pensamento pedagógico foi construído em relação à prática docente e aos seus contextos históricos subjacentes, uma vez que é essa construção histórica influencia a formação de nossas representações acerca dos saberes pedagógicos, delineando assim o universo reificado da pesquisa. Também discutimos a formação de professores entendida como constituída por saberes multifacetados e por competências profissionais, distinguindo entre saberes profissionais, incorporados nas práticas cotidianas e conhecimentos universitários elaborados pela pedagogia, incorporados nos cursos de formação de professores ou ao longo dos processos formativos do docente no ensino superior.

Nos textos 4 e 5, apresentamos a metodologia de análise e a construção do nosso objeto. Partimos da premissa de que "toda representação é a representação de alguém e de alguma coisa". Portanto, nosso objeto conformou-se a partir das seguintes questões: *quem sabe? De onde sabe? Do que se sabe? Como se sabe e com que efeito?*

Nesta pesquisa, no contexto de dois encontros do PAP, realizados em 30 de abril e 16 de julho de 2019, participaram um total de 32 professores, entre ingressantes e efetivos, que foram chamados a definir em três palavras o que é, para eles, o saber pedagógico. Essas palavras evocadas, conforme Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)[1], serviram como material para a nossa análise.

Com base na metodologia indicada, no texto 4, organizamos e analisamos os dados apreendidos por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Primeiro, construímos o perfil geral dos docentes a partir de informações como: gênero, idade, formação, áreas de atuação e ano de ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Depois, com as palavras evocadas pelos professores, construímos a Espiral de Sentidos (MELO et al, 2019), analisando o conteúdo (BARDIN, 2011) de sua organização estrutural, conforme ABRIC (1998) e Sá (1996), a partir do Núcleo Central e dos Elementos Periféricos.

[1] Documento em Apêndice.

No texto 5, ainda conforme Bardin (2011), com base nos dados da TALP, apresentamos a análise das evocações a partir das Dimensões da representação. Essa forma de organizar o conteúdo das justificativas apresentadas pelos sujeitos para cada palavra nos permite avançar na análise qualitativa para além da organização estrutural, onde construímos categorias, ou dimensões de análise, através de um critério semântico, de modo que podemos analisar o conteúdo das palavras evocadas por temas atinentes ao termo indutor saber pedagógico.

As representações sociais do saber pedagógico para os professores da UFRN participantes do PAP assumem um papel fundamental para a compreensão das lacunas na formação desses docentes, uma vez que não existe um processo de formação consolidado em diretrizes claras quando o assunto é a formação para este nível de ensino.

A discussão acerca da formação do professor universitário e sua relação com os saberes pedagógicos é fundamental como elemento de consolidação de um dos pilares que organizam a universidade brasileira, o ensino. Compreender o senso comum construído pelo docente acerca dos saberes pedagógicos nos permite avaliar criticamente a máxima de que "basta ter conhecimento para dar aula", que parece não ter sido superada.

Esse não é um debate fácil, pois não existe uma concepção pedagógica consolidada para a formação do docente do ensino superior. Além disso, existem obstáculos institucionais que impõem diversas barreiras práticas e simbólicas no tocante ao que de fato é valorizado na hierarquia dos objetos de consagração do campo acadêmico, uma vez que a pesquisa científica e as atividades de gestão, em geral, assumem um *status* de superioridade neste campo profissional tão competitivo e estratégico para o desenvolvimento nacional.

## 2. SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici provocou uma reformulação no campo da Psicologia Social. Aqui neste capítulo, tentamos demonstrar o surgimento e o desenvolvimento desta teoria, levando em consideração o contexto epistemológico de sua produção, sua história, principais pressupostos,

conceitos e modo de funcionamento, bem como suas implicações para a compreensão das relações entre indivíduo e sociedade, comunicação e interação social.

Destacamos também, a importância da Abordagem Estrutural e da Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric, como abordagem complementar à teoria original de Moscovici, bem como sua importância para o desenvolvimento teórico-metodológico do campo de estudos em representações sociais.

A Psicologia Social de Moscovici influenciou áreas distintas, de modo que, hoje, a Teoria das Representações Sociais se insere um campo de pesquisa interdisciplinar, com temas variados e objetos multifacetados. Problemas diversos ligados à saúde, à política, à economia, à alimentação, à educação, à formação profissional etc. têm se tornado a tônica de muitas pesquisas recentes, não apenas na Europa e nos Estados Unidos, mas também na América Latina e, em particular, no Brasil.

A sociedade de hoje impõe desafios epistemológicos complexos, que requer um olhar sofisticado diante dos problemas que nos afetam enquanto sujeitos e enquanto sociedade. As velhas dicotomias entre os fenômenos de nível individual e coletivo, bem como os velhos reducionismos, sociológico ou psicológico, foram e continuam sendo, obstáculos metodológicos para a construção de um pensamento realmente crítico, reflexivo e complexo dos fenômenos psicossociais.

Deste modo, os caminhos trilhados para se pensar uma teoria do senso comum ancorada na dinâmica das sociedades contemporâneas, se fazem necessários para se compreender as teorias espontâneas e o pensamento social que surge fortemente influenciado pela mídia de massa e pela internet, bem como pelas novas formas de sociabilidade. Esses novos fenômenos produzem uma outra compreensão do que somos enquanto sociedade que produz conhecimento.

Nossa intenção neste trabalho é utilizar uma abordagem teórico-metodológica consagrada para refletir acerca da docência universitária. Entendemos, a partir da teoria moscoviciana e da Abordagem Estrutural de Jean-Claude Abric, que os princípios orientadores da conduta e instituidores da realidade se encontram nas representações sociais. E é isto que tentamos encontrar, as representações sociais acerca do saber pedagógico para um grupo determinado de professores da UFRN.

Assim, antes de tratar do objeto que intentamos construir, apresentamos alguns tópicos que julgamos fundamentais da teoria que adotamos. Esta é, obviamente, uma

apresentação breve, por vezes insuficiente, pois todo o debate acerca das problemáticas teóricas que envolvem uma proposição como a de Moscovici, não se esgota no espaço de uma dissertação de mestrado.

Os debates acerca dos limites e possibilidades de uma teoria como essa ainda estão em aberto. O próprio Moscovici, na formulação de sua obra, não adotou uma postura dogmática e fechada sobre a teoria, abrindo espaço para polêmicas, controvérsias e desenvolvimentos prolíficos, inclusive com uma forte inclinação interdisciplinar, o que enriquece, reforça, refina e faz a teoria se desenvolver, mantendo-se sempre atual.

## 2.1. O contexto epistemológico da produção da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici inaugura um novo momento na Psicologia Social. Sua já consagrada obra, A Psicanálise, sua imagem e seu público de 1961, reconfigurou o debate deste campo de estudos e trouxe notáveis contribuições para as ciências humanas.

No entanto, o pensador romeno não desenvolveu sua teoria num vazio intelectual. Suas reflexões fazem parte do espírito de seu tempo, os anos 1960, época de mudanças profundas no cenário cultural europeu, onde sua Teoria das Representações Sociais vai confrontar-se diretamente com as tradições intelectuais estabelecidas.

Para entendermos a teoria desenvolvida por Moscovici, suas implicações epistemológicas e contribuições para o campo das ciências humanas, temos que levar em consideração o seu contexto histórico, fazendo-se necessário um breve resgate de como se desenvolveu a Psicologia Social.

Tomando como referência o importante trabalho do professor Robert Farr[2], que produziu significativos estudos acerca da história da Psicologia Social, temos no capítulo inicial de sua obra As raízes da Psicologia Social Moderna (1998), uma citação de Gordon Allport[3], que apresenta a disciplina a jovens estudantes de pós-graduação nos

[2] Robert Farr, professor de Psicologia Social da London School of Economics and Political Science de Londres. Escreveu importantes obras acerca da história da Psicologia Social. Dentre elas, *As raízes da Psicologia Social Moderna* (1998), referência fundamental neste estudo.

[3] Gordon W. Allport (1897 – 1967), psicólogo estadunidense. Desenvolveu importantes estudos sobre a personalidade.

Estados Unidos da década de 1950, utilizando uma metáfora inspirada na botânica, metáfora clássica que trata das "raízes" e das "flores" da Psicologia Social Moderna.

Gordon Allport, cria uma espécie de mito fundador[4] da Psicologia Social Moderna, afirmando que sua origem encontra-se no "solo" intelectual de toda a tradição ocidental, suas "raízes" na Europa e seu "florescimento" nos Estados Unidos.

Para G. Allport, a Psicologia Social como ciência positiva começa nos Estados Unidos, já seu passado europeu, apesar de importante para a história da disciplina, representaria um período não científico dentro do desenvolvimento deste campo de estudos.

É consenso entre os estudiosos da área[5] afirmar que as origens históricas da Psicologia Social remontam ao século XIX, tendo como referência dois autores fundamentais: Auguste Comte e Wilhem Wundt.

Comte foi o fundador do positivismo, sistema filosófico que organiza o que vai ser compreendido como as bases epistemológicas para a constituição da ciência moderna.

Para o positivismo o conhecimento humano tem uma história que se desenvolve de forma progressiva, passando por três estágios com características bem delimitadas: O estágio teológico; o estágio metafísico; e, o estágio positivo.

O primeiro estágio, teológico, segundo Comte, em seu clássico Curso de Filosofia Positiva (1830-1842), seria a fase do conhecimento humano fundado nas explicações mítico-religiosas, animistas e mágicas, sem rigor lógico e que refletiria uma forma de pensamento primitivo.

O segundo estágio, o metafísico, corresponderia às formas do pensamento filosófico, calcado em especulações generalistas e abstratas. Seriam mais avançadas que o estágio dito teológico, mas não teriam um valor científico, pois não passariam de formas subjetivas do pensamento, sem o recurso à prova e nem demonstração de seus postulados, carentes, portanto, de objetividade.

[4] O mito de origem da Psicologia Social Moderna evocado por G. Allport foi, posteriormente, como nos mostra Farr (1998, 2014), duramente criticado por apresentar uma versão positivista da história da psicologia social, desconsiderando, por exemplo, as contribuições de Wundt, relegando-o a um suposto passado metafísico da Psicologia.

[5] Sobre os fundadores da Psicologia Social Moderna, ver GOCCI, Giovanni; OCCHINI, Laura. Introdução à Psicologia Social Moderna. Lisboa: Edições 70, 1998.

Já o terceiro estágio, denominado de positivo, seria o momento de surgimento da ciência em seu caráter moderno, pois suas explicações estariam baseadas em observação, experiência, comparação e demonstração.

Ou seja, a partir desta perspectiva, uma Psicologia científica só poderia estar fundada em bases positivas, como toda ciência experimental de laboratório, e não uma pretensa ciência de caráter especulativo com divagações abstratas.

Por meio de uma história linear e progressiva do conhecimento humano, Comte apresentou o estágio positivo das ciências como uma linha sucessiva de estudos dos fenômenos simples aos fenômenos complexos, por esta ordem: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia.

Note-se que o fundador do positivismo não considera a psicologia em seu status de ciência autônoma, com objeto definido. E isso tem uma explicação dentro de sua filosofia, fator deveras importante para compreender o desenvolvimento posterior da Psicologia Social.

Para Comte, os estudos da psique humana estariam ligados aos fenômenos cerebrais e a atividade observável do corpo. Logo, aquilo que chamamos hoje de psicologia experimental seria uma derivação dos estudos de Biologia.

Já os fenômenos ligados ao funcionamento da sociedade e da cultura, seriam objetos de estudo da Sociologia, e deveriam se desenvolver a partir de uma metodologia própria e bem definida, como o fez destacadamente o sociólogo francês Émile Durkheim.

Deste modo, pensar uma psicologia social a partir de uma noção de representações sociais, tal como proposta por Moscovici, dentre outras teorias do campo que hoje chamamos de Psicologia Social, seriam inconcebíveis do ponto de vista teórico e metodológico neste contexto do século XIX, sendo consideradas como teorias sem objetos, e, portanto, sem objetividade em sua construção. Assim, não passariam de especulações metafísicas dos objetos da realidade, uma espécie de pré-ciência.

O positivismo tornou-se o próprio modelo do que seria fazer ciência ao longo do século XIX, foi esta teoria do conhecimento que serviu de paradigma para as ditas ciências modernas. É neste contexto, que temos a controversa contribuição de Wilhelm

Wundt[6], considerado pelos estudiosos do campo da Psicologia como o fundador da Psicologia Experimental.

Colocamos a contribuição de Wundt como controversa, pois o mesmo desenvolveu dois tipos distintos de Psicologia, uma experimental e outra social. Sua Psicologia Experimental, baseada nos métodos de observação de processos sensoriais básicos se fazia em laboratório e tinha status de ciência; Já sua Psicologia Social estudava as relações entre linguagem e pensamento, relações impossíveis de serem verificadas em laboratório, pois tratava de introspecção, de subjetividade, e das formas de pensamento coletivo, exigindo outro tipo de teoria do conhecimento para dar suporte ao desenvolvimento de tal tipo de pesquisa.

Wundt não conseguiu estabelecer uma relação entre sua Psicologia Experimental e sua Psicologia Social, sendo alvo de muitas críticas, inclusive de seus próprios discípulos, como nos mostra Farr (1998).

O cenário intelectual que contextualiza o surgimento da Psicologia Social na Europa e que vai influenciar destacadamente os trabalhos desenvolvidos por Wundt nos remete a compreensão de como estavam divididos os estudos na universidade alemã do século XIX, inspirada no modelo criado por Humboldt na cidade de Berlim, em 1809.

Para se distinguir das universidades medievais, a moderna universidade alemã baseou-se no modelo de pesquisa (Wissenschaft), subdividindo-se em Naturwissenschaften (algo como ciências da natureza) e Geisteswissenchaften (algo como ciências humanas e sociais), esta rígida divisão da produção científica e intelectual vai impor os limites e possibilidades para o desenvolvimento dos estudos em Psicologia Social.

Assim, é no bojo dessa organização do trabalho intelectual que Wundt, em sua época, apesar de um pensador profícuo, passa a ser tomado também como um pensador controverso, que não produz um conhecimento objetivo a partir de uma metodologia científica definida, lidando e construindo objetos variados, sendo repudiado, inclusive, por muitos dos que treinou no ofício da ciência como se fosse um pesquisador "eclético" e até mesmo sem rigor.

Segundo Farr (1998),

[6] Figura notável na história da Psicologia Social. Além de ser considerado o primeiro a desenvolver uma Psicologia experimental, criou um laboratório de psicologia em Leipzig, Alemanha, em 1879. Ainda lançou uma importante revista de pesquisa chamada *Philosophische Studien* em 1881.

> A geração mais jovem não podia perdoar o fundador de sua disciplina por ter afirmado que a psicologia era apenas em parte um ramo das ciências naturais. Wundt afirmava que não era possível estudar os processos mentais mais profundos de maneira experimental. (FARR, 1998, p. 41).

O fundador da Psicologia Experimental passa então a afirmar que a Psicologia não é totalmente uma ciência natural, e que outra construção teórico-metodológica seria necessária caso quiséssemos estudar os processos mentais.

Wundt foi encontrar a "mente" além do corpo, em objetos de estudo consagrados em áreas como a Sociologia e a Antropologia. Intitulando sua psicologia social de Völkerpsychologie (ou psicologia do povo), "povo" entendido como comunidade humana que produz significado sobre a própria existência e a mente humana como produto do pensamento coletivo, expressando-se nas chamadas representações coletivas, nos mitos, nas religiões, no saber do senso comum, na língua, em suma, na cultura. Temas e objetos das Geisteswissenchaften e não das Naturwissenschaften.

Um autor como este não poderia ser aceito como parte de uma comunidade de cientistas que se pretendiam cientistas da natureza, seus seguidores, àqueles que queriam a psicologia uma ciência positiva, parte das ciências naturais, não poderiam perdoar seu mestre por tamanha heresia.

Observamos assim, que o cenário intelectual do século XIX, fundado em um modelo de ciência positiva, tinha como um dos pressupostos básicos a dicotomia entre os fenômenos de nível natural e os fenômenos de nível social. A Völkerpsychologie de Wundt, não se encaixava inteiramente nem em uma nem em outra.

Do ponto de vista de uma ciência positiva, o estudo dos fenômenos sociais estava delimitado ao método da Sociologia, fundada e sistematizada pelo pensador francês Émile Durkheim, um clássico incontestável deste campo de estudos.

Influenciado pelo positivismo de Auguste Comte, Durkheim desenvolve um método de estudo sociológico e produz uma obra densa e volumosa que contribuiu para a afirmação da Sociologia como uma ciência legitimamente positiva.

O célebre sociólogo francês ao longo de sua obra define e desenvolve o objeto de estudo da Sociologia como o estudo dos fatos sociais, que teriam três características básicas: a exterioridade, a generalidade e a coercitividade.

Segundo Durkheim, os fatos sociais são exteriores ao indivíduo, pois se fossem coisas internas, seriam objetos de estudo da Psicologia. Logo, não seriam fatos, pois um fato, segundo essa concepção, é um dado objetivo da realidade, uma coisa em si, independente da consciência individual. Assim, os processos psíquicos internos seriam processos subjetivos, fruto das representações individuais; e, o que é exterior seria objetivo, as representações coletivas, objeto de estudo privilegiado da Sociologia.

Os fatos sociais são gerais, pois são compartilhados por um grupo social ou uma comunidade, o que torna o objeto de estudo da Sociologia algo "público", que não pode ser reduzido ao nível da consciência e da atividade do indivíduo.

Por fim, os fatos sociais são coercitivos, pois não são produtos ou construções da livre vontade de um indivíduo, eles se impõem, por força da coletividade, a cada membro de uma sociedade.

Desta forma, temos que, à primeira vista, os objetos de estudo da Völkerpsychologie de Wundt, seriam tidos como objetos de estudo da Sociologia e não da Psicologia. No entanto, a dicotomia entre os fenômenos individuais e os fenômenos coletivos, arguida por Durkheim, demarcava, naquele contexto, a impossibilidade de se produzir um campo de estudos que tivesse um nexo entre esses dois níveis de fenômenos.

Assim, Wundt, apesar de sua notável contribuição intelectual, acabou sendo relegado por seus contemporâneos a representar um passado metafísico na história da Psicologia Social, foi certamente um pensador anacrônico, aquém de seu tempo.

Tomado como ultrapassado por seus sucessores, por cometer a heresia de afirmar que a Psicologia seria uma ciência que iria além da natureza humana, que transcenderia os aspectos físicos reproduzíveis e experimentáveis pelo controle laboratorial, sua proposta de desenvolver uma psicologia social interpretativa do universo simbólico que a mente humana expressa não foi levada a sério, e a importância de Wundt foi subestimada.

É, nos E.U.A, segundo o pensamento dominante da primeira metade do século XX, que a Psicologia Social como ciência positiva teria tido seu "florescimento",

encontrando no desenvolvimento das teorias comportamentalistas sua expressão mais marcante.

As teorias do comportamento, também conhecidas como behaviorismo, têm origem em artigo-manifesto de John Watson, publicado nos Estados Unidos em 1913. Este artigo trazia os postulados básicos daquilo que viria a ser conhecido como a ciência do comportamento. Dentre suas principais teses temos a defesa de uma psicologia objetiva, fundada na observação e baseada nos métodos das ciências da natureza. O objetivo deste importante documento era tratar a Psicologia como uma ciência natural, alicerçada nos postulados do positivismo comtiano.

O projeto watsoniano eliminava a introspecção como método de investigação psicológico, tal qual propôs Wundt em sua Völkerpsychologie. O behaviorismo, enquanto ciência do comportamento teria como objeto o comportamento observável, não apenas como uma recusa metodológica do método introspectivo wundtiano, mas, sobretudo, em uma recusa do objeto "consciência", considerado como inacessível e incapaz de ser comprovado.

Logo, as teorias comportamentalistas (behavioristas), que são muito heterogêneas, vão desenvolver um conjunto de estudos com base no comportamento observável e reproduzível em laboratório. O comportamento observável seria uma consequência direta de estados mentais tais como percepções, imagens, sensações, emoções etc. Ou seja, expressões somáticas, ao nível de hábitos motores, apreensíveis pela observação dos pesquisadores através de um esquema elaborado de estímulo-resposta, modelo clássico nas análises comportamentalistas.

Este modelo coloca que o comportamento humano é um resultado (resposta) que o organismo dá como consequência de estímulos ambientais. A resposta dada pelo organismo a partir de um dado estímulo pode ser reproduzível em laboratório, dando ensejo para a descoberta de padrões de comportamento derivados. De modo que, o comportamento tomaria a forma de um condicionamento, observável a partir de métodos de controle rigorosos.

As contribuições do behaviorismo são inúmeras e seu desenvolvimento não pode ser reduzido à produção de um único autor. Muitos outros se dedicaram a desenvolver esta noção básica de "estimulo-resposta" dentro de uma teoria do comportamento muito mais ampla. Pesquisadores como Thorndike, Skinner, Hull, Tolman, Miller, Dollard, Hovland, Bandura, Homans (GOCCI, G; OCCHINI, L. 1998), o próprio Watson, dentre

outros, contribuíram para o avanço e grande destaque que as teorias do comportamento tiveram nos E.U.A na primeira metade do século XX, colocando a Psicologia no campo das ciências da natureza e, sendo considerada uma ciência positiva, tal qual o padrão dominante de ciência exigia na época.

Outra teoria psicológica que vai ter enorme influência na Psicologia Social é a teoria da forma, também conhecida como Gestalt. Oriunda da Alemanha, seus pressupostos teóricos foram propostos pela primeira vez por Max Wertheimer em 1912 e desenvolvidos por outros autores, onde podemos destacar os trabalhos de Koffka e Köller, formando assim um modelo conceitual geral.

Apesar de ter suas "raízes" na Europa, a Gestalt vai "florescer" nos E.U.A. Segundo Farr (1998), o personagem central desta empreitada é Koffka que vai emigrar para os Estados Unidos em 1927, quando indicado para assumir uma cátedra no Smith College. Ele exerceu um papel de extrema importância para seus colegas alemães, pois intermediou a ida destes para a América, arranjando-lhes emprego nas universidades estadunidenses[7].

Os alemães vão se deparar nos E.U.A com um tipo de Psicologia bem distinta do que produziam na Europa, o behaviorismo, antagônico aos pressupostos da fenomenologia, base filosófica da Gestalt.

Como já colocamos, o behaviorismo, baseado no positivismo de Comte, entendia a Psicologia como uma ciência natural que estuda os fatos psíquicos através do comportamento observável dentro de um esquema estímulo-resposta.

> Ao contrário, a perspectiva fenomenológica afirmou que um conjunto de fatos ligados à consciência (sensação, percepção, motricidade, memória, imaginação. linguagem etc.) era dotado de significação objetiva própria, e por isso não era redutível a efeitos de processos físicos, químicos, fisiológicos. Assim, tornou-se possível a Psicologia como ciência humana do psiquismo. (CHAUÍ, 2016, p. 260-261).

[7] É importante ressaltar que no período entre as duas grandes guerras mundiais, devido à ascensão do Nazismo, vários intelectuais alemães, destacadamente os judeus, vão fugir da Alemanha tendo como principal destino a América do Norte. Lembremos que importantes pensadores como Franz Boas, Hannah Arendt, Theodor Adorno, Max Horkheimer e os teóricos da chamada Escola de Frankfurt, bem como os psicólogos da *Gestalt*, dentre outros, nas mais variadas áreas, vão se estabelecer em solo americano e fazer carreira.

A fenomenologia foi elaborada pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938), nascido na Morávia. Sem sombra de dúvidas, Husserl foi um dos mais importantes pensadores do mundo contemporâneo. Influenciou gente como Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, além de desenvolvimentos teóricos no campo da Sociologia e da Psicologia.

É a partir de problemas ligados à aritmética que Husserl começa a elaborar seu sistema filosófico, tentando resolver os impasses da matemática através de uma psicologia descritiva. A questão fundamental para o filósofo era como nossa consciência pode ter acesso ao mundo dos objetos. Não apenas os objetos ideais e abstratos da matemática, mas também os objetos físicos e do nosso mundo perceptivo.

Segundo Abrão (2004),

> Para analisar como se dá o "encontro" entre subjetividade e os objetos, Husserl recorrerá à noção de intencionalidade (...). O lema fundamental da intencionalidade nos ensina que toda consciência é consciência de algo, não de uma imagem ou de um signo de algo que lhe seria exterior. (ABRÃO, 2004, p. 438).

Assim, temos que a intencionalidade é a recusa de noção de representação. Para a fenomenologia os objetos se apresentam à nossa consciência e não se representam nela na forma de imagens, signos ou ideias. De modo que, Husserl vai colocar que temos uma consciência do mundo, mesmo diante da multiplicidade de perspectivas que possamos ter sobre ele, esse mundo se apresenta a nós e nós nos relacionamos com ele, nós o percebemos.

Desta maneira, a fenomenologia, que vai servir de fundamento filosófico para as elaborações da psicologia social gestaltista¸ coloca como determinante a noção de percepção enquanto campo de subjetividade, importando ao psicólogo compreender a totalidade do campo subjetivo que forma a percepção.

Diferentemente do behaviorismo, que isolava o indivíduo expondo-o a estímulos para assim observar a resposta comportamental daí decorrente, a fenomenologia não considera os indivíduos isolados, mas sim dentro de um campo de subjetividade e

relações que formam a percepção. Neste sentido, a Gestalt coloca a Psicologia no campo das humanidades e não das ciências da natureza.

Tanto a Gestalt quanto o Behaviorismo, vão se desenvolver e conquistar adeptos nos E.U.A. Apesar delas se colocarem em confronto, dada suas divergências epistemológicas, Farr (1998), nos chama a atenção para algo contundente no tocante ao modelo de Psicologia Social desenvolvido por ambas as teorias. Tanto a teoria da forma como o comportamentalismo são teorias que "individualizam o social".

Segundo Farr (1998), o indivíduo é a referência destas duas teorias psicológicas, desconsiderando o social como uma categoria que tivesse algum valor heurístico, produzindo-se um modelo "individualizante" ou "psicologizante" de Psicologia Social.

Assim, a "psicologização" ou "individualização" da Psicologia Social nos E.U.A encontra expressão nas duas teorias mais proeminentes produzidas até então. Apesar de suas divergências epistemológicas, centram no indivíduo suas análises, seja no comportamento observável dos indivíduos, na perspectiva behaviorista, seja na "visão de mundo" dos indivíduos, na perspectiva gestaltista. Exclui-se assim o social da Psicologia Social[8].

Para resgatar então a metáfora de Allport, citada por Farr (1998) sobre as "raízes" e as "flores" da Moderna Psicologia Social, temos que o "florescimento" da Moderna Psicologia Social acontece em solo americano, "enraizado" em um modelo "individualizante" de Psicologia, onde

> O social fica reduzido ao estudo do comportamento nas relações, não existe em nível simbólico, nem tem qualquer outro nível de institucionalização que não seja o comportamental. Assim, o social se limita a um conjunto de variáveis externas que atuam sobre o indivíduo e, com isso, não representa um sistema constituído em seus próprios termos. Isto é, de acordo com essa perspectiva, o social não tem sequer uma definição ontológica própria, ele é apenas a expressão de conjuntos de comportamentos em processos de relação. Não existe uma construção teórica que especifique o social com relação ao comportamento. (REY, 2004, p. 72).

[8] A tese da individualização da Psicologia Social estadunidense também é compartilhada por Fernando González Rey (2004).

Contudo, não podemos esquecer a importante contribuição de Georg Herbert Mead (1863- 1931), tanto para a Psicologia Social como para a Sociologia nos E.U.A. Apesar do predomínio behaviorista e gestaltista na Psicologia Social estadunidense, Mead produziu uma obra de destaque no campo intelectual de seu país. Em sua época, os psicólogos não deram a atenção devida às suas ideias, ficando este importante autor relegado ao campo da Sociologia durante muito tempo.

Hoje, considerando os desenvolvimentos no campo da Psicologia Social, a obra de Mead é considerada como uma abordagem sociológica da Psicologia Social. Embora, em sua época, seu pensamento tenha sido caracterizado e tratado como sendo Sociologia.

Mead coloca a linguagem como forma de interação simbólica, voltando-se assim para o estudo dos processos de comunicação e interação. É, na interação e, sobretudo, nos processos de comunicação que a relação indivíduo-sociedade vai se constituir, algo completamente diferente do que o pensamento hegemônico, naquele contexto, havia desenvolvido.

O self e a mente, conceitos fundamentais para Mead, não são dados da natureza, ou constructos da percepção individual, mas são tratados dentro de sua "natureza" comunicacional e interacional, portanto, social. Estes conceitos vão constituir não apenas uma Sociologia, mas também uma Psicologia Social, ou, para utilizar a terminologia de Farr (1998), uma forma sociológica de Psicologia Social.

Segundo Rey (2004), para Mead, os outros são a via de desenvolvimento do self. É quando o indivíduo se converte em um objeto para si mesmo na relação de comunicação, atribuindo sentidos a si e aos outros. A mente, por esse ponto de vista, é tomada como uma construção simbólica e, portanto, social, estabelecida na interação com os outros.

Tomar como objeto de estudo os processos de comunicação produz uma Psicologia Social alternativa, de caráter sociológico, rivalizando com o individualismo psicológico então dominante.

Apesar do caráter sociológico de sua Psicologia Social,

> Mead irá tentar integrar extremos opostos que se mantiveram como dicotomias na história do pensamento psicológico: o momento instintivo, individual e natural e o momento simbólico como produção social. (REY, 2004, p. 83).

O que demonstra que o autor não intentava produzir um pensamento encastelado em um determinado campo do saber, mas sim superar uma dicotomia então vigente. Talvez mais do que isso, é possível, se considerarmos o instintivo, o individual e o simbólico, dentro do pensamento de Mead, como uma forma de pensamento complexo, que encara o biológico, o psicológico e o sociológico, como dimensões ou partes de um uma coisa só, de uma complexidade que se desenvolve e que o pensador tenta dar conta.

Segundo Farr (1998), devido o contexto intelectual estadunidense da primeira metade do Século XX, a leitura de Mead ficará reduzida a uma leitura "sociologista". Blumer, por exemplo, principal divulgador das ideias de Georg Herber Mead e que vai fundar o chamado interacionismo simbólico, diante de muitos embates vai fazer uma leitura polêmica da obra deste autor, sendo acusado por muitos de excluir, e até omitir elementos importantes como o aspecto biológico, ligados aos instintos humanos, tão caros ao sistema teórico do autor.

Vejamos o que afirma Farr (1998) sobre Blumer e Mead:

> As diferenças entre Mead e Blumer são tão grandes que é difícil acreditar que este último tenha alcançado uma perfeita compreensão do significado da obra do primeiro. Mead propôs uma filosofia completa da ação; Blumer estava mais interessado na interpretação da ação do que na ação em si mesma; isto é, Blumer não era um behaviorista social. Mead era um darwinista convicto; Blumer não o era; Mead, por formação, era filósofo, e abordou muitos dos problemas, se não quase todos, sobre os quais os filósofos de sua geração caracteristicamente se debruçavam. Blumer, por sua formação, era um sociólogo com grande interesse também na metodologia das ciências sociais e no comportamento coletivo. (FARR, 1998, p. 157).

Queremos destacar com isso, o modo de se pensar o conhecimento na época, marcado por uma forte dicotomia entre o individual e o coletivo. Ora, mesmo Blumer, um importante divulgador das ideias de Mead, acabou reduzindo a complexa obra deste autor ao seu aspecto sociológico, desconsiderando, em razão de suas preocupações metodológicas no campo da Sociologia, a ambição de Mead de fazer uma "filosofia total da ação", considerada em sua dimensão natural, individual e social, e pasmem, a partir de um fundamento darwinista, algo que a Sociologia dominante já se esforçava por romper.

Assim, neste cenário intelectual, se resgatarmos o exemplo de Wundt na Europa e Mead nos E.U.A, temos que são autores importantes, que produziram contribuições relevantes, influenciaram e marcaram uma geração, mas, diante do modelo de ciência dominante, não foram completamente considerados em seus trabalhos intelectuais. Sendo relegados a representar um passado metafísico, como já colocamos, no caso de Wundt, ou tendo uma leitura reducionista, como no caso de Mead.

Assim, o pensamento positivista marca a produção do pensamento científico no campo das Ciências Sociais e, em particular, na Psicologia Social da primeira metade do Século XX, expressando-se pela forte dicotomia entre indivíduo e sociedade.

O individual tratado como organismo que responde a estímulos ambientais, no caso behaviorista, ou como agente que percebe o mundo dentro de um campo de subjetividade como no caso da Gestalt; em oposição ao social, tratado pela sociologia como algo exterior aos indivíduos e dotado de uma ontologia própria.

Esta dicotomia será um grande obstáculo dentro da tradição intelectual moderna para a construção de um pensamento que vise dar conta da complexidade das relações imbricadas entre indivíduo e sociedade, opondo fortemente dois grandes campos de estudo: A Sociologia e a Psicologia.

É, a partir da segunda metade do século XX, que vai se desenvolver, um conjunto de teorias, tanto no campo da Psicologia como no da Sociologia, com vistas a superação desses reducionismos. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, por exemplo, se colocará como uma alternativa significativa no campo da Psicologia Social, propondo a superação desses obstáculos teóricos e afirmando-se como parte de um novo contexto intelectual e cultural do pós-Segunda Guerra a busca por outro paradigma de produção científica, principalmente no campo das humanidades.

## 2.2. A Teoria das Representações Sociais e sua história – contribuições para a Psicologia Social.

A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici contribuiu para a reformulação do campo da Psicologia Social na medida em que rompeu com a dicotomia entre individuo e sociedade estabelecida tanto na Sociologia como na Psicologia dominantes.

Por mais que alguns autores antes de Moscovici tenham enfatizado a interdependência entre os fenômenos de nível individual e os fenômenos de nível social, ainda faltava uma teoria que melhor explicasse essa relação sem cair nas armadilhas dos reducionismos psicológicos ou sociológicos.

Nos pressupostos e fundamentos de sua Teoria das Representações Sociais há um fato curioso, Moscovici não desenvolve sua teoria tomando como ponto de partida os fundamentos da Psicologia. Ele vai desenvolver sua teoria a partir da noção de representações coletivas do célebre sociólogo francês Émile Durkheim.

Durkheim, um dos fundadores da Sociologia moderna, pensador positivista e cartesiano, autor de uma obra imensa e densa, de contribuição inquestionável para o campo das Ciências Sociais, vai desenvolver a noção de representações coletivas para pensar as formas de conhecimento das sociedades ditas primitivas em um trabalho magistral intitulado *As formas elementares da vida religiosa*, publicado pela primeira vez em 1912.

Este trabalho de Durkheim é uma obra basilar da Sociologia do Conhecimento, onde o autor demonstra o caráter integrador da religião. As representações coletivas, encaradas como fatos sociais, produzem coesão social e revelam uma "sociedade pensante", que pensa a partir de suas crenças, mitos, símbolos e afetos.

É esta ideia de uma sociedade que produz pensamento que vai inspirar e influenciar Serge Mosocivici no desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais.

Segundo Farr (1994),

> Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível de psicologia social. (FARR, 1994, p. 44).

Esta era a "ponte" que faltava na Psicologia Social para pensar uma teoria que viesse a superar a supracitada dicotomia entre indivíduo e sociedade. A ideia de Moscovici não era repetir a sociologia durkheimiana, longe disso, pois seria incorrer novamente no "paradigma" positivista e cartesiano que não abarcaria sua proposta de reformulação da Psicologia Social.

Explicar as representações coletivas em "nível inferior", em nível de Psicologia Social, quer dizer que tal como nas sociedades ditas "primitivas" que produziam conhecimento e, esse conhecimento seria a expressão de realidade dessas sociedades, a sociedades modernas (ou "complexas") também teriam sua maneira peculiar de construir conhecimento e, portanto, realidade.

Aqui a realidade não é entendida apenas num nível simbólico, aspecto fundamental para se entender como se constroem "a visão de mundo" de um dado grupo social, mas também no nível da estruturação das formas sociais, entendida como a maneira pela qual as instituições e práticas sociais se organizam. Moscovici quer então, compreender como as pessoas no mundo moderno constroem sua realidade, tecendo não apenas o sentido de suas vidas, mas também organizando suas condutas.

O que seria afinal, na perspectiva da Psicologia Social de Moscovici, explicar as representações coletivas em um "nível inferior"? O que quer dizer "nível inferior"?

Como já colocamos anteriormente, a noção de representações coletivas para Durkheim, refere-se a formas de conhecimento ou consciência coletiva advindas da tradição de uma sociedade, tais como mitos, crenças, sentimentos e a própria religião entendida como "sistema de representações", formas de consciência ou pensamentos consolidados em uma determinada estrutura social, passadas de geração em geração.

A religião, para o sociólogo francês, ganha estatuto epistemológico, coisa inédita até então, sobretudo, dentro de uma perspectiva positivista que não considerava o senso comum e, muito menos a religião, como algo digno de atenção, quiçá como forma de conhecimento relevante.

As representações coletivas dentro da sociologia durkheimiana designam funções mentais, revelando, portanto, uma psicologia social. No entanto, para o sociólogo francês, essas representações estão emancipadas das representações dos indivíduos, elas têm uma ontologia própria que não podem ser explicadas dentro de uma psicologia do indivíduo, são, portanto, produtos de uma coletividade, de uma tradição e organizam a vida social.

Durkheim, em sua noção de representações coletivas tem o mérito de ter dado ao senso comum e ao cotidiano um estatuto epistemológico que até então não tinham, mas o sociólogo francês, por conta de suas justas e compreensíveis preocupações metodológicas, não considerou o indivíduo como "nível" possível para a explicação deste fenômeno, reforçando a clássica dicotomia positivista entre os fenômenos de nível individual e os fenômenos de nível social.

É observando esta lacuna que Moscovici tem seu grande insight. Partindo da ideia de que a sociedade é um "sistema" pensante, que produz conhecimento, ele vai propor estudar as representações coletivas em "nível inferior", o nível do indivíduo. Contudo, não se trata de considerar um indivíduo isolado em condições de laboratório, muito menos um indivíduo reduzido em sua própria "percepção" de mundo, mas um indivíduo produtor de conhecimento com outros.

Para não incorrer em nenhum tipo de reducionismo sociológico e adequar sua teoria ao estudo do senso comum nas sociedades modernas, Moscovici vai tratar não de representações coletivas, mas sim de representações sociais.

O princípio é o mesmo, a ideia de que a sociedade constrói conhecimento e que este conhecimento socialmente construído, que não é um conhecimento científico, filosófico ou acadêmico, tem um valor epistemológico fundamental para se entender as mais diversas realidades sociais no mundo contemporâneo.

Esta ideia de que a sociedade constrói categorias de pensamento que dão sentido, justificam e questionam a vida social, como já dissemos, não foi uma invenção de Moscovici. Na Sociologia clássica, outros autores, além de Durkheim, também abordaram o tema através de outros conceitos.

Max Weber, por exemplo, trata do fenômeno da "sociedade pensante" a partir de categorias como "espírito", "mentalidade" e "visão de mundo". Este importante autor, traz com esses conceitos, para o campo da Sociologia, a ideia de que a ação dos indivíduos está carregada de sentidos, que expressam um significado cultural.

Assim, para Weber, as representações sociais seriam as ideias, ou os valores, que os indivíduos dotados de vontade mobilizam para julgar suas ações. Observemos, por exemplo, no célebre trabalho *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*, publicado em 1905, como os valores calvinistas e puritanos moldaram uma determinada conduta acerca do trabalho e do lucro, que vão influenciar de maneira destacada o desenvolvimento do capitalismo moderno.

As representações sociais do trabalho e do lucro advindas dessas religiões reformadas conferiram um sentido positivo à atividade laboral e ao sucesso nos negócios. Visão marcadamente negativa para uma instituição imersa em uma estrutura social feudal como a Igreja Católica, que via, num contexto pré-moderno, conforme Weber explica, o trabalho como uma condenação e o lucro como pecado, obstáculos simbólicos ao desenvolvimento capitalista.

Outro autor da Sociologia que vai dar um estatuto epistemológico ao senso comum é Alfred Schultz. Sociólogo austríaco, que vai fazer carreira nos E.U.A, desenvolvendo uma vertente que ficou conhecida como sociologia fenomenológica, pois fundamentava-se na fenomenologia de Husserl, buscando superar o modelo positivista de estudo sociológico.

Schultz vai usar o termo "senso comum" para falar de representações sociais. Segundo Minayo (1994),

> Para este autor, da mesma forma que o conhecimento científico, o senso comum envolve conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações. Esses conjuntos são construídos, são fatos interpretados, a partir do mundo do dia-a-dia. Portanto, a existência cotidiana, segundo Schutz, é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social. (MINAYO, 1994, p. 95).

Aqui, a ideia de que a sociedade constrói "conhecimento" demonstra que o senso comum opera com a mesma lógica do pensamento científico. Desta perspectiva, os indivíduos em sociedade constroem um conjunto de categorias (abstrações, formalizações e generalizações) que explicam concretamente a realidade em que vivem.

Essas categorias, portanto, poderiam ser estudadas pelos cientistas sociais como "representações sociais", na medida em que expressam o conhecimento que constitui o cotidiano dos indivíduos, seus significados e as ações instituídas.

Assim, Schultz consegue trazer uma enorme contribuição à Sociologia do Conhecimento, pois seu método fenomenológico coloca para este campo de estudos a perspectiva do "ator", considerado em sua história de vida elaborador de conhecimento sobre a realidade social.

Outra corrente de pensamento sociológico que vai tratar do tema das representações sociais enquanto categorias construídas pelos indivíduos em sociedade para dar sentido a sua realidade social é o materialismo histórico e dialético.

Karl Marx foi o formulador deste método de pensamento social, ele não foi um sociólogo estrito senso, pois não tinha intenção alguma em desenvolver uma Sociologia, muito menos uma Psicologia Social. No entanto, sua forma de analisar a sociedade, desde uma perspectiva crítica acerca da assim chamada economia política, tomou os contornos de uma vigorosa teoria social que iria influenciar os mais variados campos das ciências humanas e sociais, bem como as artes, a filosofia e a própria política.

Segundo Marx e Engels (1998),

> A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (...). (MARX; ENGELS, 1998, p. 18-19).

Esta passagem clássica da Ideologia Alemã, obra consagrada de Marx e Engels (1998), faz emergir uma discussão pertinente ao nosso tema que é o das representações sociais. Claramente os autores colocam que existe uma relação direta daquilo que

chamaríamos hoje de conteúdos simbólicos, como as ideias, pensamento, representações e a base material de uma sociedade, que é sua forma de produção econômica.

Para os autores do materialismo histórico e dialético, a base produtiva, que é a base material de uma sociedade, sua infraestrutura, produz a superestrutura das ideias e do pensamento que justificam e dão sentido a esta realidade material vivida. As representações, dentro desta perspectiva, aparecem "como a emanação direta de seu comportamento material". Ou seja, as representações surgem da prática social.

Além disso, os autores também colocam que os indivíduos, ou os homens, como ele chama, criam suas próprias representações e, não há representação ou consciência que seja mais que o "ser consciente", e o "ser dos homens é o seu processo de vida real". Marx e Engels afirmam explicitamente nesta passagem que não existem ideias, representações e nem consciência separadas do mundo social.

Não há, portanto, um mundo das ideias em abstrato, aos moldes de um idealismo platônico (ou hegeliano, no caso), pois toda representação, todo pensamento, toda consciência e toda a cultura está ancorada em uma estrutura social; em condições materiais que produzem tais ou quais ideias. Logo, na perspectiva materialista, temos uma imbricação entre práticas e representações, entre as formas sociais instituídas e o campo do simbólico.

Vale ressaltar ainda que o materialismo de Marx não é um mecanicismo determinista, como muitos poderiam advogar, querendo afirmar que para a dialética materialista as ideias são produtos automáticos e determinados das práticas sociais. Longe disso, como afirma Minayo (1994), Marx "relativiza o determinismo mecânico da base material sobre a consciência e chama atenção para as contradições existentes entre as forças de produção, o estado social e as ideias". (MINAYO, 1994, p. 98).

Assim, se Marx admitia o conflito e as contradições da vida material, expressas no que ele chamava de luta de classes, a produção da consciência e das representações, também estariam dentro dessa dialética da construção do pensamento, que é um resultado do processo histórico contraditório que é a vida humana em sociedade. E é do bojo dessas contradições que podem surgir novas representações e outra consciência social.

O italiano Antonio Gramsci (1891-1937) desenvolveu e atualizou a teoria de Karl Marx no tocante ao tema da cultura e das representações sociais, na medida em que

restaurou a importância do senso comum como objeto de análise das reais condições de vida das pessoas, bem como suas respectivas potencialidades de ação diante das contradições do mundo.

A restauração do senso comum para Gramsci, como nos mostra Minayo (1994), tem um papel fundamental de combate ao preconceito racionalista que desconsiderava o saber das pessoas como se fosse algo incoerente.

Para o pensador italiano, o senso comum ao mesmo tempo que incorpora a ideologia hegemônica, criando ilusões que passam a ser obstáculos ao processo político de construção de uma contra-hegemonia ante o capitalismo, como queria Gramsci, também serve como ponto de partida para um trabalho pedagógico que vise transformar essas mesmas representações do senso comum, ou seja, apesar de o senso comum revelar conformismos, ilusões e obstáculos, elas mostram que "as massas", ou os "indivíduos", em seus mais variados grupos ou classes sociais, constroem suas próprias "representações" e essas "representações" também podem mudar; Além disso, coloca que as concepções de mundo de uma época, não são as concepções de um gênio ilustrado ou de algum grande filósofo que trouxe as chaves da verdade revelada para guiar o destino da humanidade, mas sim uma conjugação complexa e conflituosa de vários elementos culturais e materiais que apontam para determinadas formas de ação coletiva.

Na contemporaneidade, temos a importante contribuição do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), não apenas no que se refere à construção um método de pesquisa que superasse a velha dicotomia positivista entre indivíduo e sociedade, mas, sobretudo, nos temas relativos aos fenômenos simbólicos e as práticas sociais.

No tocante as representações sociais, segundo Minayo (1994), para Bourdieu,

> A fala revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1994, p. 103).

Ou seja, a fala expressa relações sociais, conflitos, disputas, interesses e práticas, são as representações que naturalizam ou dissimulam a realidade.

Contudo, para além da fala, é na *praxiologia* de Pierre Bourdieu que vamos encontrar uma importante via de acesso às representações sociais. E aqui, nos referimos às representações sociais não como uma noção diluída numa série de perspectivas teóricas distintas visando dar um estatuto epistemológico aos fenômenos do senso comum[9], mas como uma possível aproximação teórica da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

Domingos Sobrinho (2019) nos mostra que a *praxiologia* bourdieusiana pode servir de acesso ao modelo da Teoria das Representações Sociais. Esta abordagem, desenvolvida por ele, levou em consideração que

> As bases epistemológicas nas quais se fundamentam Bourdieu e Moscovici, no sentido de dar um novo estatuto à relação sujeito/objeto, permitem pôr em evidência as dinâmicas relacionais e simbólicas por meio das quais os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua "imagem e semelhança". Tanto um autor como o outro, com maior ênfase para Moscovici, permitem-nos compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior. Mais ainda, segundo Moscovici, as representações sociais não são apenas uma atividade cognitiva de classificação e ordenamento dos objetos que nos rodeiam, porquanto são construídas para servir de guia para a ação, sendo essa a função que confere especificidade. (DOMINGOS SOBRINHO, 2019, p. 23).

Assim, temos que tanto Moscovici como Bourdieu analisam o agir humano como sendo um resultado das experiências e da estrutura social incorporada. As experiências trazem um saber empírico, de ideias, pensamentos, afetos e um conjunto complexo de coisas vividas que condicionam a ação humana; a estrutura social, enquanto "coisa", ou forma social "autônoma", com uma ontologia própria, também é incorporada, ou seja, torna-se corpo, inerente ao indivíduo, que internaliza o social que se impõem.

[9] Como tentamos demonstrar a partir de Minayo (1994).

Ainda, as representações sociais, como destaca Domingos Sobrinho (2019), na passagem supracitada, coloca o senso comum, enquanto forma de conhecimento que confere substância à realidade dos indivíduos e traz consigo, não apenas um caráter de atividade cognitiva enquanto categorias de classificação e ordenação, mas cumprindo uma função de "guia para a ação", demarcando especificamente o que é a representação social.

Notemos assim, que a noção de representação social enquanto categoria que confere forma e substância ao senso comum, tratado de maneiras distintas nas mais variadas teorias sociais, o elevam ao status de conhecimento. Um conhecimento prático, que faz parte do tecido social, sem o qual é impossível entendê-lo.

É importante destacar ainda que a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici tem suas especificidades e é pensada dentro de um conjunto de problemáticas não da Sociologia, mas sim da Psicologia Social.

Como já dissemos, a Psicologia Social dominante estava fundada no paradigma positivista que tentava compreender as ações humanas dentro de uma perspectiva biológica, através de técnicas e métodos laboratoriais a partir de um modelo de Estímulo-Resposta.

Quando não, a Psicologia Social, tentava compreender as ações humanas dentro de uma perspectiva fenomenológica, que se reduzia à visão de mundo do ator social , incorrendo em um reducionismo psicológico, na medida em que o social era tratado a partir de uma noção de percepção do indivíduo dentro de seu campo de subjetividade. Ou seja, o social não tinha uma ontologia própria, ficando relegado ao campo de percepção daquele que fala ou age.

Mesmo na Sociologia, como já apontamos, considerando os mais variados autores, o reducionismo sociológico é evidente, pois não estava na preocupação dos clássicos das Ciências Sociais, entender os aspectos cognitivos e afetivos do pensamento social.

É com a publicação de *A Psicanálise, sua imagem e seu público* em 1961, que Moscovici vai propor outro modelo de estudo dos fenômenos do senso comum, reformulando a Psicologia Social, com a Teoria das Representações Sociais e trazendo contribuições notáveis ao campo da Sociologia.

Este trabalho seminal tratou de estudar a difusão da psicanálise na sociedade francesa da década de 1950, período e local em que a Psicanálise deixou de ser assunto

de especialistas e passou a ser “assunto popular”, difundido nas conversas, na mídia de massa, em mídias políticas e especializadas, em suma, em toda a sociedade.

Neste contexto, Moscovici compreendeu que estava lidando com um fenômeno novo, uma apropriação e reelaboração de um saber determinado. A sociedade de massa, considerada como “sociedade pensante”, e não como “sociedade manipulada”, cria outra forma de conhecimento que até então não tinha explicação dentro da Psicologia Social e, a Sociologia então vigente, não teorizava em profundidade sobre o tema.

Para o estudo da representação social da psicanálise para o público francês, Moscovici precisou superar velhas dicotomias e romper com antigos paradigmas. Uma nova sociedade pensante estava surgindo, e outra forma de compreensão desse fenômeno se fazia necessário. Como a Psicologia Social poderia dar conta de um fenômeno deste nível?

Pedrinho Guareschi (2012) afirma que,

> uma Psicologia Social deve ser, antes de tudo, psicologia, isto é, ela tem de dar conta de um espaço que é imaterial, representacional, simbólico, numa palavra, psíquico. Ela não pode ser reduzida apenas aos aspectos neurológicos, genéticos, ou a dimensões puramente biológicas. E em segundo lugar, para ser uma Psicologia Social, ela tem, igualmente, de prestar conta da existência de realidades tão reais e concretas como as materiais, mas que são também, além de psicológicas e representacionais, sociais. (GUARESCHI, 2012, p. 8).

A Teoria das Representações Sociais se propõe então dar conta desses dois lados da Psicologia Social, outrora vistos como incompatíveis. As representações sociais são um conjunto de saberes e crenças que conferem sentido e verdade à realidade dos indivíduos, seu aspecto psíquico; mas também estruturam as realidades orientando as condutas e servindo de modelos para ação e para comunicação, seu aspecto social.

Desta forma, no célebre trabalho sobre a difusão da psicanálise na França da década de 1950, Moscovici não estava interessado na psicanálise dos psicanalistas, mas na representação social da psicanálise; ou seja, qual a psicanálise do público? Nas

palavras de Farr (1994), “o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana”. (FARR, 1994, p. 45).

Não é a toa que Moscovici mesmo tendo partido na noção de representações coletivas de Durkheim vai preferir utilizar o termo representações sociais. O segundo é uma categoria adequada à cultura moderna, enquanto o primeiro se refere à cultura de sociedades tradicionais.

Os indivíduos na modernidade, pelo acesso à informação e ao conhecimento, acesso inimaginável às sociedades ditas “primitivas” que Durkheim estudou, passam a ter uma capacidade de reelaboração do saber difundido em nível ainda não observado. É uma outra dinâmica, mais fluída do que qualquer sociedade regida por fortes tradições poderia produzir.

A Psicologia Social de Moscovici se adequou a um objeto simbólico que tem sua razão de ser em um contexto muito peculiar. Esse insight produziu uma teoria bastante profícua e com possibilidades de inovação teórico-metodológicas que ainda não se esgotaram.

O estudo da Teoria das Representações sociais exige uma distinção fundamental. Atentemos bem para isso, pois quando falamos em representações sociais desde a perspectiva de Moscovici, podemos estar nos referindo tanto a esta categoria como conceito, como teoria ou como fenômeno.

Falar de representações sociais é falar de um fenômeno simbólico, que traz consigo um conteúdo cognitivo que expressa modelos de ação.

Moscovici, como nos mostra Sá (1993), considera a sociedade como um sistema pensante, distinguindo na sociedade duas classes de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados.

Ainda de acordo com Sá (1993),

> Nos universos reificados bastante circunscritos, é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. As “teorias” do senso comum que são aí elaboradas não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismos diferentes de “verificação” e se mostram menos

> sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade. (SÁ, 1993, p. 29).

Essa distinção entre duas classes de pensamento desde a perspectiva de Moscovici é muito importante, na medida em que, quando tratamos de representações sociais estamos tratando de fenômenos do universo consensual, trata-se de um fenômeno do cotidiano, que surge da interação e da comunicação e organizam as condutas.

Por isso, em *A Psicanálise, sua imagem e seu Público* (1961), a concepção leiga da psicanálise é o que vai interessar a Moscovici. É esse o fenômeno que ganha relevância epistemológica em sua Psicologia Social. Existe, portanto, uma psicanálise dos psicanalistas e uma psicanálise do público, que a reelabora, criando outra forma de teoria psicanalítica, utilizada de maneira espontânea, ou amadora, pensada a partir de uma lógica própria e resultado de muitas reformulações. Uma psicanálise considerada não como saber reificado, mas como saber representado.

Lançado luz sobre o fenômeno das representações sociais, tratemos agora do conceito. Primeiramente, é importante colocar que Moscovici não elaborou uma definição fechada do conceito, tendo muitos outros autores da Teoria das Representações Sociais desenvolvido definições que se tornaram muito usuais. É um conceito em aberto.

Talvez, a definição mais aceita dentro da comunidade de pesquisadores em representações sociais é a de Denise Jodelet (2001), que coloca que a representação social "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". (JODELET, 2001, p. 22).

Este conceito coloca, de forma muito evidente, que a representação social é uma forma de conhecimento. Esta é uma informação da mais alta importância, pois aqui, se alcança no nível conceitual uma definição que expressa o status epistemológico do fenômeno como um saber constituidor da realidade.

A Psicologia Social de Moscovici, considerada essa definição, é uma Psicologia Social do saber cotidiano. E esse saber cotidiano, socialmente construído, não é um saber reificado, pelo contrário, está posto que a representação social tem um

objetivo prático, ou seja, ela não é uma metafísica, ou uma abstração teórica, é uma teoria da prática social, feita na prática social, voltada para a prática social e que explica e orienta as condutas humanas.

No tocante a Teoria, Sá (1993) afirma que:

> Ela seguiria, por um lado, a linha do pensamento conceptual, capaz de se aplicar a um objeto não presente, de concebê-lo, portanto, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo. E, por outro lado, à maneira da atividade perceptiva, trataria de recuperar esse objeto, dar-lhe uma concretude icônica, figura-lo, torna-lo "tangível". (SÁ, 1993, p. 33).

Vejamos, segundo a citação acima, um dos lados da Teoria desenvolvida por Moscovici é "a linha do pensamento conceptual", ou seja, a atribuição de sentido a um objeto não presente. Isso significa dizer que as representações sociais produzem categorias conceituais e, essas categorias, atribuem sentidos, simbolizam um determinado objeto não presente, seja abstrato, seja desconhecido.

Conceituar uma "coisa" é dar um nome a esta "coisa". Assim, aquilo que não tem um nome, não tem sentido algum e, portanto, não tem presença. A partir do momento em que a "coisa" adquire um nome, ganha sentido e presença. Logo, categorizar um objeto é colocá-lo dentro de um quadro de referências que o torna inteligível. Tornando o ausente e não familiar, presente e familiar. É um "lado", para utilizar novamente a palavra de Sá (1993), do processo de construção do conhecimento, atribuir nomes às coisas. E esses nomes carregam consigo um sentido. O objeto torna-se símbolo, com algum significado, podendo ser, portanto, identificado e utilizado.

Sá (1993) ainda afirma que, a construção de categorias (a conceptualização), em analogia a "atividade perceptiva", de um objeto agora com nome e sentido, também ganha uma figura, ou seja, uma imagem, uma concretude quase que material, quase que tangível, que se relaciona àquele nome. Não é simplesmente um nome com um significado, é uma forma imagética, concreta.

Esta compreensão é de grande relevo, pois expressa, de forma sintética o que é a teoria das representações sociais. A maneira como o senso comum cria realidade,

transformando objetos socialmente partilhados em coisas concretas com um sentido comum.

Assim, temos que, a Teoria das Representações Sociais explicam, do ponto de vista da Psicologia Social, como objetos advindos de universos reificados são transformados em objetos de senso comum; a maneira pela qual os grupos sociais tornam um objeto de pensamento ausente, não familiar, em um objeto familiar, presente no grupo. Portanto, modificado, representado, através de dois processos que ficaram conhecidos como ancoragem e objetivação, que trataremos com mais detalhes adiante.

Como já foi apresentado, a Teoria das Representações Sociais insere-se em um prolífico debate sobre o lugar do individual e do social, em um contexto onde o conhecimento científico tende a ser apropriado pelo "senso comum" - dos universos reificados aos universos consensuais (Sá, 1993).

Assim, a sociedade é vista como um sistema de pensamento, fazendo emergir e circular na vida cotidiana realidades formadas por concepções de mundo compartilhadas que guiam as ações dos sujeitos, sendo estas concepções elaborações, ou reelaborações, de outras formas de conhecimento, em especial do conhecimento científico, formando assim um saber prático.

A partir da discussão feita até aqui sobre a Teoria das Representações Sociais, o seu contexto de produção, sua história, suas possíveis relações com outros aportes teórico-filosóficos, seu fundamento epistemológico, sua compreensão enquanto fenômeno psicossocial, teoria e conceito e a sua proposta de elaborar um novo olhar sobre o conhecimento humano e as práticas sociais, podemos traçar de forma mais clara o caminho analítico e metodológico deste trabalho.

### 2.3. Pressupostos, conceitos e funcionamento

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais o fenômeno da representação é compreendido como uma forma de conhecimento. Quando admitimos esta premissa, temos que a representação é uma forma de conhecimento dentre outras, tais como a mitologia, a filosofia, as artes, a religião e a ciência.

Outro pressuposto fundamental é o de que não existe uma hierarquia moral do conhecimento humano, todos são válidos dentro de seus respectivos contextos sociais, diferenciando-se pelos modos como são elaborados e pelas funções que cumprem.

Logo, as representações sociais são relevantes para se compreender a cultura moderna, na medida em que permitem pensar os indivíduos contemporâneos como produtores ativos de saberes.

Segundo o próprio Moscovici, um dos grandes problemas da Psicologia, que também é um dos grandes problemas da modernidade, é o tema do indivíduo, mais precisamente: como o ser humano se torna um indivíduo?

O problema do indivíduo para a modernidade diz respeito à questão da liberdade. Há muito se discute até que ponto somos livres. Filósofos ao longo da história do pensamento se debruçaram sobre essa questão e até hoje não temos um consenso sobre o assunto. Com a Psicologia não foi diferente e, Moscovici, resgata essa questão como sendo um dos pressupostos fundamentais de sua teoria.

Na história do pensamento, o problema da liberdade e, portanto, do indivíduo, diz respeito à margem que temos de autonomia enquanto vontade e quais os limites dessa autonomia diante de determinações ou condicionamentos históricos, sociais, econômicos, culturais e ate mesmo biológicos.

Pensemos bem, afirmar que não existe uma dicotomia entre indivíduo e sociedade e, ao mesmo tempo, considerar que os indivíduos são sujeitos ativos e autônomos na construção do conhecimento é, de alguma maneira, recolocar o tema da liberdade em discussão, mas dessa vez sob o prisma de uma Psicologia Social que não reduz o indivíduo a um organismo reprodutor de condicionamentos fisiológicos, muito menos um indivíduo "fabricado" por uma estrutura social que determina o modo de ser do humano; menos ainda, não recai na ingenuidade de pensar um indivíduo autônomo em sua vontade, sem determinações, constrangimentos, condicionamentos ou coerções de qualquer ordem. Para Moscovici, o individual e o social estão intimamente imbricados.

Moscovici vai buscar os fundamentos dessa questão para a sua Psicologia Social em autores como Piaget e Vygotsky, aparentemente autores que não guardam relação nenhuma entre si, mas que o psicólogo romeno reelabora-os demarcando suas aproximações.

O ponto de encontro destes dois autores, gigantes e distintos, seria exatamente o chamado problema da modernidade para a Psicologia, novamente, como nos tornamos indivíduos? Como construímos nossas representações sobre o mundo, os outros e as

coisas e, até que ponto essas representações não são reproduções de ideologias, crenças, tradições e visões de mundo consolidadas por uma determinada estrutura social?

O trabalho de conectar sociedade e cognição para entender como os seres humanos se tornam indivíduos foi, segundo Moscovici (2011), o grande esforço de Piaget e Vygotsky. Aqui o autor chama atenção para um ponto que também lhe é caro e que vai servir de pressuposto fundante de sua Teoria das Representações Sociais, mas que já estava na psicologia do desenvolvimento destes autores, que é o já discutido conceito de representações coletivas de Durkheim:

> é necessário um esforço de imaginação para ver como alguém possa conectar seriamente cultura e psicologia, sem que preste atenção a essa ideia. Nem se poderia falar sobre as teorias de Piaget e Vygotsky como se essa ideia nunca fosse formulada. A ideia de representação coletiva ou social tornou possível o casamento da antropologia dentro de um referencial desenvolvimentista. (MOSCOVICI, 2011, p. 286).

A criatividade, ou a genialidade, tanto de Piaget como de Vygotsky, tem na noção de representações coletivas o ponta pé inicial para se pensar como a cognição humana se desenvolve. No entanto, o próprio Moscovici (2011) deixou registrado como a influência durkheimiana não foi considerada pela maioria dos estudiosos da obra desses dois autores,

> quanto mais eu leio sobre o que foi escrito por Piaget e Vygotsky, não posso senão ficar espantado pela tão pouca referência encontrada nessa relação científica e historicamente essencial. (MOSCOVICI, 2011, p. 289).

A noção de representações coletivas tem o seguinte pressuposto, todas as representações são racionais, ou seja, todas as representações sociais têm uma lógica

própria e, qualquer tentativa de colocá-las como um saber infundado é incorrer numa falácia ou numa falsificação da própria realidade social na qual essas representações estão imbricadas, é trata-las num nível inferior de uma suposta hierarquia moral dos saberes, desconsiderando inclusive os indivíduos como capazes de produzir sentidos para sua própria existência.

Pois bem, a perspectiva moscoviciana vai no sentido contrário, na medida em que confere um estatuto epistemológico ao saber formado nos universos consensuais. Deste modo, os indivíduos tornam-se porta-vozes de sua própria experiência, construtores de sua realidade, mesmo que submetidos aos condicionamentos estruturais, ideológicos e culturais da sociedade a que pertencem. A perspectiva das representações sociais confere uma condição de protagonismo aos indivíduos, não os considerando como meros "produtos fabricados e manipulados" das estruturas sociais.

Assim, se os indivíduos são construtores de suas representações, cabe um questionamento: como a lógica se forma na mente humana para originar um saber coerente com a experiência coletiva? É neste ponto que Piaget e Vygotsky vão buscar as conexões entre psicologia e sociologia.

Apesar da noção de representações coletivas ter sido elaborada por Durkheim, é Levy-Bruhl, no campo da antropologia, que vai tentar demonstrar como a lógica se forma na mente humana.

Segundo Moscovici (2011),

> a hipótese e o enfoque de Lévy-Bruhl foi o catalisador das teorias iniciais de Piaget e Vygotsky. Foi através de seu esforço de explicar, em termos psicológicos, os conceitos do antropólogo francês que uma nova psicologia emergiu. De maneira geral, todos conhecem, ou deveriam conhecer, esse fato e deveriam reconhecer suas consequências históricas. Contudo, na prática, seu reconhecimento é geralmente evitado, devido à compreensível tendência acadêmica de nossos contemporâneos de moderar ideias altamente provocantes e abandonar palavras fora de moda e dissonantes como: mentalidade pré-lógica, primitivismo, participação mística e outras semelhantes a essas. (MOSCOVICI, 2011, p. 291).

Ou seja, o que Lévy-Bruhl tentou fazer foi uma psicologia das "sociedades primitivas", e a noção de mentalidade pré-lógica serviu de "catalisador" para os estudos tanto de Piaget como de Vygotsky. Porém, ao invés de estudar "os primitivos", foram estudar as crianças do mundo moderno.

Moscovici (2011) afirma, categoricamente, que

> o que Piaget e Vygotsky estavam procurando na época, ao estudar crianças, eram indícios, mais que provas. Eram indícios relacionados à assim chamada mentalidade "primitiva" e nada mais. E uma vez encontrados esses indícios, deram-lhes uma formulação psicológica. (MOSCOVICI, 2011, p. 294).

Ou seja, para os dois grandes psicólogos do desenvolvimento a criança seria uma via de acesso para se compreender a mentalidade de uma cultura e de uma sociedade. A criança, utilizemos a seguinte imagem, seria o equivalente ao "primitivo" em nossa cultura moderna, como se a lógica do pensamento infantil fosse equivalente à logica do "pensamento primitivo".

Em Piaget, essa formulação aparece com a ideia de que

> a criança é centrada sobre si mesma, do mesmo modo que o indivíduo primitivo é centrado em seu grupo, que ela possui apenas uma compreensão parcial e de curto prazo da realidade, o que contudo, não afeta a tendência geral de seu raciocínio. (MOSCOVICI, 2011, p. 296).

Já em Vygotsky, a formulação aparece nos seguintes termos:

> o pensamento e a linguagem da criança estão subordinados à linguagem e ao pensamento da sociedade. A criança adquire grande parte de suas ideias e vocabulário através das instituições socializadoras da sociedade. Ela, portanto, não domina a realidade, pois lhe falta o acesso à experiência de que necessita adquirir, porque vive em um mundo restrito pelo dos adultos. Para a criança, haveria um processo libertador quando, de acordo com a linguagem, começasse a interiorizar essas representações. (MOSCOVICI, 2011, p. 297).

O que identifica, segundo Moscovici, os dois autores é a ideia de "participação", a criança pensa porque faz parte do grupo: igreja, família, escola etc. Contudo, são produtores de representações próprias, vinculadas às realidades subjacentes. Para Piaget o pensamento "pré-lógico" ou "operacional"; para Vygotsky o pensamento em "complexos", como estágios de desenvolvimento.

No fim das contas, o que está por traz de tal perspectiva, é como as representações espontâneas da criança, nos ajudam a pensar as formas de pensamento "pré-científico", ou seja, as representações sociais. Como esse saber espontâneo do senso comum reelabora outros saberes com os quais entra em contato, no caso dos consagrados psicólogos do desenvolvimento o "universo dos adultos e o universo da criança", e para a Teoria das Representações Sociais, os universos reificados e os universos consensuais.

Eis a profunda conexão da psicologia com uma antropologia das sociedades modernas, elaborada em nível de psicologia social por Moscovici a partir dos pressupostos da psicologia do desenvolvimento.

Assim, temos uma maneira de compreender como que numa sociedade da informação, do fluxo de conhecimento, da mídia de massa e da internet, elaboramos as representações sobre os temas que nos importam e nos afetam. E mais do que isso, como as pessoas agem e se posicionam diante das coisas que se apresentam.

Nas palavras do próprio Moscovici (2011),

> É esse embrião que Piaget e Vygotsky enriquecem em sua psicologia do desenvolvimento e que foi elaborado na psicologia social pela teoria das representações sociais. (MOSCOVICI, 2011, p. 302).

Mas, como podemos definir uma representação social? Qual seu modo de funcionamento? É consenso entre os autores, e o próprio Moscovici reafirma isso em várias passagens de sua vasta obra, em livros, artigos e entrevistas, que não podemos compreender a representação social sem considerar sua natureza comunicacional.

Ou seja, a representação social tem uma origem nas conversações cotidianas, são os grupos que partilham e elaboram através da comunicação as representações que vão tecer o sentido de suas realidades bem como orientar suas condutas.

A comunicação, neste caso, tem um caráter público, como já destacamos anteriormente. Esse sentido público, ou comum, que surge da interação, é um pressuposto fundamental para pensarmos o fenômeno das representações sociais.

Dito isto, faremos alguns apontamentos gerais sobre o conceito e o modo de funcionamento da Teoria das Representações Sociais.

Definir o que é representação social não é fácil, pois os mais diversos teóricos tentaram atribuir a esta noção uma pluralidade de concepções que se adequaram as mais variadas áreas de pesquisa. O próprio Moscovici, enquanto formulador da Teoria das Representações Sociais, não utiliza um conceito fechado ao longo de sua obra.

Uma primeira definição de Moscovici a respeito do conceito é que

> a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

E ainda complementa,

> a representação social é a "preparação para a ação", não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes. (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Vejamos, é explícito que Moscovici define a representação social como um saber prático, na medida em que claramente identifica a representação social como um tipo específico de conhecimento. Como já tratamos, é um conhecimento do senso comum, que cumpre duas funções básicas, orientar as condutas e a comunicação social. Mais ainda, no que concerne a "orientação das condutas", não é apenas um "guia para a ação", pois a representação mais do que elaborar um modelo de comportamento reconstitui ou reelabora a própria realidade onde esse comportamento acontece.

Este é um ponto crucial quando estamos lidando com o fenômeno da representação social, pois esse é seu aspecto definidor, que torna este saber específico e distinto de outros termos da psicologia tais como atitude, opinião e imagem.

A representação social "re-apresenta" os elementos que a compõem, criando um "tecido" de realidade na qual os julgamentos e condutas acontecem. Como afirma Moscovici, toda representação é sempre uma representação de alguma coisa ou de alguém. Ou seja, existe uma relação entre o sujeito e o objeto representado, relação de vínculo não de distinção, pois se a "representação de alguma coisa é uma representação de alguém", temos que o sujeito se identifica com o objeto, o reelabora "a sua imagem e semelhança".

Há, assim, uma conexão entre Sujeito e Objeto, como se fossem uma coisa só, uma mesma relação, sem distinção, de modo que o objeto da representação aparece como uma projeção do sujeito, ou melhor, ele é uma reformulação do sujeito.

Desta maneira, quando tratamos de objetos representados, não tratamos de objetos em abstrato, mas sim de objetos modificados por sujeitos concretos, que tem uma vivência imersa em relações sociais concretas.

Logo,

> como toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, não existe, portanto, representação sem objeto. Desse modo, uma representação social não pode ser entendida enquanto processo cognitivo individual, já que é produzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais. (NÓBREGA, 2001, p. 69).

Temos aqui o caráter social da representação, pois esse processo de construção ocorre nas relações e na comunicação. Produzindo os sentidos e conteúdos peculiares a este saber, bem como os comportamentos daí decorrentes.

Como já colocamos, as representações sociais, segundo Moscovici, tem duas funções: contribuir para os processos de formação das condutas e orientar as comunicações sociais. Porém, como nos mostra Nóbrega (2001), o desenvolvimento das pesquisas em representações sociais levou os pesquisadores a acrescentar mais duas funções: a identitária e a justificadora.

A função identitária se refere à definição que o grupo ou pessoa cria de si mesmo enquanto define um determinado objeto. Afinal, toda representação é uma representação de alguém sobre alguma coisa. Quando um sujeito representa um objeto, ele, no processo de definição deste objeto, acaba construindo uma concepção de si mesmo.

Este é um aspecto fundamental da Teoria das Representações Sociais, pois, como já destacamos, um grupo social quando define algo, acaba se definindo também na medida em que se identifica ou toma uma posição em relação a determinado objeto. Desse modo, uma decorrência consequente do processo de construção de uma representação social é a própria construção da identidade daquele grupo ou pessoa.

A função justificadora permite que os indivíduos ou grupos reforcem a aquilo que os caracteriza, naturalizando discursos, valores e comportamentos. Assim, o objeto da representação está validado de antemão, sequer é questionado.

Para melhor compreender a elaboração e o funcionamento de uma representação, Moscovici desenvolveu os conceitos de objetivação e ancoragem. Estes

conceitos permitem analisar a conexão entre atividade cognitiva e as condições sociais de surgimento de uma representação.

Segundo Nóbrega (2001), "a objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico o visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado". (NÓBREGA, 2001, p. 73).

Ou seja, no processo de objetivação as palavras se conectam às coisas concretas, ganham uma figura, uma imagem, tornam-se quase tangíveis. Com isso, aquilo que era uma categoria abstrata ganha concretude e, mais que isso, torna-se pensamento imediato e direto, sem a necessidade de uma racionalização ou reflexão sobre o objeto, ele está materializado e é evidente.

Nóbrega (2001) classifica o processo de objetivação em três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

A construção seletiva refere-se à forma como um saber reificado passa para um determinado universo consensual. Esta passagem envolve uma seleção de elementos feita em função de critérios culturais, determinados pelas condições de acesso às informações, segundo o pertencimento ao grupo e, também, em função de critérios normativos, que retém os elementos de informação preservando a coerência com os valores do grupo.

Ou seja, um determinado grupo social seleciona através de seus critérios culturais e normativos as categorias e informações que são coerentes com os valores e visão de mundo de seu grupo, de modo que o saber reelaborado passa, por meio da seleção, por uma adequação à realidade.

Em seu clássico estudo sobre a representação social da psicanálise, Moscovici coloca como exemplo o "complexo de Édipo", que

> Designa, segundo Freud, uma organização específica da relação pais-filhos. Os psicanalistas reagrupam sob essa fórmula um conjunto de ligações entre os indivíduos e a utilizam para interpretar alguns sintomas. Esse emprego, no entanto, não implica de modo algum a presença do complexo. Os indivíduos e grupos que desconhecem as regras próprias da psicanálise e não participaram da convenção, tomam a palavra como indicador de um fenômeno material atestado. Quando a ruptura entre normas técnicas da linguagem e o léxico corrente acontece, o que era símbolo aparece como signo. É natural, assim, que procuremos saber signo de que e fazê-lo corresponder a uma "realidade". Através dessa descentralização, os

> elementos da linguagem científica passam para a linguagem corrente na qual obedecem a novas convenções. As palavras "complexo" e "recalque", investidas de novo poder, designam manifestações do real. (MOSCOVICI, 2012, p. 100-101).

Essa modificação das categorias psicanalíticas são representações da psicanálise, como exemplifica Moscovici, e ele aprofunda essa análise, na medida em que considera as modificações e adequações dos mais variados grupos sociais e, como esses grupos vão selecionando termos e conceitos conforme seu repertório cultural, construindo um outro tipo de psicanálise, que manipulam e exercem cotidianamente para analisar o comportamento social, distanciando a teoria psicanalítica de sua representação.

A esquematização estruturante ou "núcleo figurativo" é o elemento central e mais estável da representação. Autores como Abric e Flament introduziram nos estudos sobre representações sociais a Teoria do Núcleo Central e dos Elementos Periféricos.

Para Jean-Claude Abric, a representação social se organiza em torno de um núcleo central que determina a significação e organiza a representação. Segundo a teoria do núcleo central, o núcleo tem duas funções, uma geradora e outra organizadora,

> a partir das quais atribui sentido e determina os elos de unificação entre os outros elementos (periféricos) que se entrelaçam na formação do tecido representacional. Além de organizador, o núcleo tem a propriedade de assegurar a estabilidade da estrutura imageante. O elemento do núcleo central é determinado pela finalidade e condições (natureza do objeto e relação do sujeito com este objeto) onde se produz a representação. (NÓBREGA, 2001, p. 74).

A naturalização transforma categorias abstratas em entidades autônomas, conferindo uma "realidade plena", transformam categorias ideais em evidências concretas e reais, é a reificação de noções abstratas.

Essas três fases configuram, segundo Nóbrega (2001), o processo de objetivação, dando uma materialidade ao pensamento abstrato, "transformando em objeto o que é representado".

A ancoragem, segundo Nóbrega (2001),

> está dialeticamente articulada à objetivação, para assegurar as três funções fundamentais da representação: incorporação do estranho ou novo, interpretação da realidade e orientação dos comportamentos. A ancoragem permite a incorporação do que é desconhecido ou novo em uma rede de categorias usuais. (NÓBREGA, 2001, p. 77).

Ou seja, dialeticamente ligada à objetivação, parte do processo de constituição e formação da representação social, a ancoragem torna o não familiar em familiar, incorporando-o a uma rede de relações, serve de guia de interpretação e de ação.

Nóbrega (2001) ainda nos fala de três condições estruturantes da ancoragem: a atribuição de sentido, a instrumentalização do saber e o enraizamento no sistema de pensamento.

Quando um objeto se insere num grupo ou sociedade ele passa a estar inscrito em uma "rede de significações", acomodando-se aos termos e valores da cultura já existente, de modo que o "novo" se apoia no já estabelecido ordenando-se aos moldes do já constituído, ou seja, a cultura constituída atribui um sentido ao novo, que se acomoda a partir das categorias estabelecidas.

A instrumentalização do saber diz respeito a transformação do novo objeto em algo útil, cumprindo a função de traduzir e compreender o mundo. Ou seja, a relação entre indivíduo e sociedade é mediada por representações que constituem as "lentes" de interpretação dos fatos, informações, coisas, eventos etc. e também servem de guia para o comportamento, tornando a representação social um saber prático e funcional, referencial para a construção de relações.

O enraizamento no sistema de pensamento refere-se ao

> fato de que a representação se inscreve sempre sobre um sistema de ideias pré-existentes, de um déjà pensado, permite a coexistência de dois fenômenos opostos no interior do processo formativo das novas representações. E o movimento de "incorporação social da novidade" atrelada a "familiarização do estranho". (NÓBREGA, 2001, p. 78).

Ou seja, o sistema de pensamento enraizado ou já existente, quando entra em contato com um objeto novo, trata de classificá-lo, compará-lo e categorizá-lo, a partir de seu repertório prévio, essa síntese dialética produz algo novo, um objeto modificado, representado, que incorpora ao seu repertório prévio a novidade modificada, sem, no entanto, mudar sua substancialidade. Assim, aquilo que é estranho torna-se familiar.

Temos então, desde a perspectiva da Psicologia Social inaugurada por Serge Moscovici, que a Teoria das Representações Sociais, seus pressupostos, conceitos e modo de funcionamento nos permitem pensar como o senso comum adquire um status de epistemologia da cultura contemporânea na medida em que confere aos indivíduos em coletividade o protagonismo da construção do tecido de sua própria realidade, e, portanto, de seus anseios, medos e desejos.

As implicações de tal perspectiva não se encerram apenas nas contribuições que a Teoria deu ao campo da Psicologia Social, mas podemos pensar também que enseja uma perspectiva mais ampla que atenta não apenas para as determinações sociais, mas que alcança a dimensão das construções psíquicas dos indivíduos, contribuindo também para uma discussão filosófica sobre os limites e possibilidades da liberdade do sujeito e, sem sombra de dúvidas, nos permite inferir os desdobramentos políticos que as representações sociais tem para o processo democrático, a partir do momento em que se valoriza o protagonismo dos indivíduos na coletividade, em detrimento do dirigismo burocrático de partidos, sindicatos e das instituições jurídico-políticas.

## 2.4. Interação social e comunicação: entre o individual e o coletivo

A vida cotidiana está atravessada por mediações. Nós humanos somos seres imersos em uma "teia de sentidos" chamada cultura. Nossa vida, nossa cotidianidade e nossa existência estão marcadas por formas sociais dotadas de sentido que vamos tecendo na dialética do processo social. A cultura é, portanto, uma construção humana,

onde somos condicionados e, ao mesmo tempo, somos artífices deste nosso mundo, feito a nossa imagem e semelhança[10].

Uma dessas mediações são as representações sociais¸ um fenômeno que se realiza entre o individual e o coletivo. Dotadas de conteúdo, as representações estão em várias formas da expressão humana, estando presentes nos símbolos, objetos, palavras, saberes e ações, conferindo concretude à nossa realidade social e organizando as formas de interação, seja nas ações seja nas comunicações.

Portanto, como mediações, as representações sociais surgem em um locus de intersubjetividade, como uma "ponte" que conecta o individual ao coletivo e vice-versa, pois é através dos mecanismos da cognição humana que os sentidos compartilhados entre os indivíduos vão emergindo como realidade concreta, objetivada e subjetivada.

Pensar esse lugar de intersubjetividade onde emerge as representações sociais sempre foi um grande desafio para a Psicologia Social, pois, como já colocamos em tópico anterior, o que havia enquanto teoria neste campo de estudos eram "sociologismos" ou "psicologismos" que tinham uma dificuldade imensa em fazer a conexão entre esses dois níveis da experiência humana.

Uma reflexão pertinente sobre o *lócus* de emergência das representações sociais foi realizada por Sandra Jovchelovitch (1994), que resgata a noção de "espaço público" em autores como Hannah Arendt e Jürgen Habermas para pensar, a partir de Moscovici, o espaço de intersubjetividade que orienta as comunicações e interações sociais.

A autora nos traz uma síntese da compreensão do que é o público, como o espaço onde a diversidade humana encontra sua unidade comum, através da palavra, mais do que isso, da comunicação, onde construímos consenso a respeito dos temas que nos afetam,

O público, para Arendt e Habermas é um espaço de partilha, onde o social se realiza por meio da conversação. É muito interessante notar que Jovchelovitch (1994), vai encontrar na noção política de espaço público os fundamentos para pensar um fenômeno do campo da Psicologia Social.

A noção de público é uma maneira de entender o social sem reduzi-lo a macroprocessos históricos, econômicos e institucionais, construído por meio da palavra, na conversa, no diálogo e, portanto, como construção intersubjetiva.

[10] Nossa concepção de construção social do cotidiano está baseada na teoria da institucionalização, legitimação e socialização de BERGER, P.; LUCKMANN (2012).

Desta maneira, é na relação pública da conversação, da partilha e da convivência que se produzem consensos, ou seja, construção de sentidos que possibilitem a ação individual no mundo. Um mundo de outros, com os outros, que criam e reelaboram sua vida em comum.

Com isso,

> é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais (JOVCHELOVITCH, 1994, p.71).

A Teoria das Representações Sociais, como coloca Jovchelovicth (1994), se constrói sobre uma teoria dos significados, ou uma teoria dos símbolos. A autora, para situar o lugar do indivíduo e dos elementos psicológicos na construção dos processos simbólicos cita as concepções de Winnicott e de Piaget sobre a formação das representações sociais, que

> consideram a atividade simbólica como um produto do Eu plenamente desenvolvido e ambos consideraram que é somente quando o ser humano está preparado para integrar a si mesmo em uma rede de perspectivas globais que vai além de si mesmo para o conjunto da humanidade, é que ele torna-se um Eu. Temos aqui o Símbolo, o Eu e a Alteridade como elementos constitutivos um do outro (1994, p.72).

Winnicott, segundo Jovchelovitch (1994), elabora o conceito de espaço potencial, um momento intermediário "entre a incapacidade e a progressiva capacidade da criança para reconhecer e elaborar a realidade" (Jovchelovitch, 1994, p.73). O espaço potencial é um espaço simbólico, de criação de um objeto representado, integrando assim sujeito e objeto na produção de novos significados.

Sobre o pensamento de Piaget, Jovchelovitch (1994) destaca o conceito de descentração. Onde na criança, a emergência do Eu em oposição ao mundo externo, ocorre em uma relação estreita com o aparecimento da linguagem e do pensamento simbólico. A criança no seu desenvolvimento, depois de se perceber, passa a perceber o mundo exterior a si e a classificar as coisas em oposição a si. Surgindo então, o universo representado.

Temos que, segundo Jovchelovitch (1994), as convergências entre Winnicott e Piaget, no que concerne a formação das categorias, dão ensejo à emergência da representação. Os dois autores concordariam que tanto os elementos intelectuais como os elementos afetivos seriam muito importantes na constituição dos processos simbólicos e, portanto, na formação das representações.

Outra análise da Teoria das Representações Sociais que leva em conta os dois fenômenos citados é a de Jodelet, conforme destaca Jovchelovitch (1994),

> ela argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno ao mesmo tempo que envolve um elemento ativo de construção e re-construção; o sujeito é autor da construção mental e ele a pode transformar na medida em que se desenvolve (JOVCHELOVITCH 1994, p.76).

Nesta perspectiva, o cotidiano é construído através da relação comunicacional, na interação eu-outro. As Representações Sociais seriam, portanto um elemento mediador, pelas palavras ou categorias construídas, dos sentidos partilhados para orientar a comunicação e a ação na dita esfera pública, espaço de produção intersubjetiva, construção e partilha de sentidos e, por fim, de ação.

Já que utilizamos o conceito político de espaço público, cabe uma metáfora, a "ágora" do mundo contemporâneo são os universos consensuais. Formados pelos processos de comunicação, esses universos não se encerram apenas nas conversações e nas interações sociais. Desde a publicação de A Psicanálise, sua imagem e seu Público, Moscovici chama a atenção para o papel das mídias na formação do pensamento social. Assim, temos que a mídia é um vetor importantíssimo para a formação das representações sociais na contemporaneidade.

Nóbrega (2001) chama a atenção para os modos de comunicação social e a formação das condutas. Ou seja, para cada forma de comunicação há um comportamento correspondente. Assim,

> cada forma de comunicação tem por efeito a produção de representações específicas, conforme a dinâmica das interações realizadas entre os sujeitos e o objeto articulado no âmbito do pensamento social. (NÓBREGA, 2001, p. 80).

Com base na análise dos meios de comunicação feita por Moscovici em sua obra seminal, Nóbrega (2001) trata de três modos de comunicação social, quais sejam: difusão, propagação e propaganda. Para cada modo de comunicação deste, corresponde a edificação de um tipo específico de conduta.

A difusão,

> pode ser caracterizada por uma indiferenciação dos laços entre o emissor e o receptor da mensagem. Esta noção é reatada à acepção de opinião, à medida que esses dois conceitos evocam uma certa descontinuidade e contradição dos temas, tendo como resultado a instabilidade e a fluidez das posições assumidas pelos atores sujeitos à difusão. (NÓBREGA, 2001, p. 80).

Ou seja, a indiferenciação entre o emissor e o receptor da mensagem se dá porque na difusão o emissor não comunica algo a um grupo específico, mas sim ao que se chama de massa ou público, que é heterogêneo e diverso. Daí a opinião ser descontínua e contraditória, instável e fluida, pois se comunica algo a um receptor generalizado, que na sua experiência de realidade e universo de valores é muito plural. Assim, a difusão gera um comportamento diverso e, por vezes, contraditório, denominado opinião.

A opinião é algo diferente de uma representação social, no entanto, a opinião, como mostra Moscovici (2012), contribui para a formação das representações sociais. Para não alongar este debate, da distinção entre opinião e representação social, que não é nosso objeto, podemos nos resumir a dizer que a opinião é uma tomada de posição instável e, por vezes contraditória, em relação a um determinado objeto, enquanto que a representação social caracteriza-se por ser uma epistemologia. No conteúdo das representações podemos identificar opiniões, o contrário não seria verdade.

A propagação,

> exige uma organização mais complexa das mensagens. Essa modalidade de comunicação tem propriedades semelhantes às do conceito de atitude. A atitude é traduzida como uma organização psíquica que tem uma relação (positiva ou negativa) com um objeto: a direção pode-se manifestar através de uma série de reações dos indivíduos, por ser dotada de uma função reguladora. (NÓBREGA, 2001, p. 80).

Vejamos, segundo a autora, a propagação produz uma atitude em relação a determinada comunicação. Essa atitude traz consigo toda uma estruturação psíquica prévia que faz com que a tomada de posição dos sujeitos ou grupos seja valorativa, positiva ou negativa, em relação à comunicação com a qual se defrontam.

Muito diferente da difusão, na propagação os grupos ou sujeitos, quando em contato com o objeto da comunicação reagem a determinadas referências com um "arsenal psíquico" prévio, que nos permite identificar modelos sociais fundados em identidades e ideologias definidas. Isso Moscovici (2012) demonstrou muito bem em seu estudo clássico da representação social da psicanálise, reconhecendo ideologicamente os grupos e suas reações em relação à psicanálise: católicos, comunistas, estudantes, profissionais liberais, operários etc. têm atitudes mensuráveis estatisticamente, quase que padronizadas, em relação à psicanálise e suas categorias.

A propaganda,

> demanda a unidade e a auto-afirmação de um grupo, colocando-o numa relação de oposição ou antagonismo em relação a outro grupo. (...) Com efeito, a representação do objeto do conflito é elaborada sobre uma perspectiva de incompatibilidade entre o verdadeiro e o falso saber, em que o objeto é reduzido a uma visão mistificadora, embora seu valor de verdade seja reconhecido. É através da "elaboração instrumental" (manipulação) do saber na propaganda que são forjados os estereótipos. (...) O estereótipo consiste numa resposta que é ao mesmo tempo, genérica, rígida e reducionista à simplificação dos fatos. (NÓBREGA, 2001, p. 81).

Ora, se a propaganda, como afirma Nóbrega (2001) na citação acima, se afirma na unidade de um grupo em oposição a outro, temos que a propaganda está enraizada no âmago dos conflitos sociais. Aqui, o termo propaganda, trata de uma comunicação social que produz "polarização", no caso do estudo de Moscovici sobre a representação social da psicanálise, temos, só para pontuar como exemplo, a imprensa comunista francesa que investe, no pós-Segunda Guerra, em uma propaganda anti-psicanálise, como se a psicanálise representasse uma invasão ideológica from USA, conclamando os "militantes" e "simpatizantes" das ideias comunistas a se colocarem frontalmente contra essa invasão burguesa pseudo-científica.

Segundo Moscovici (2012), na propaganda é construída uma representação que tem dupla função: reguladora e organizadora. Essas duas funções,

> adquirem características concretas numa situação definida por um tipo de relações conflituosas – polarizada – que nos parecem as mais características dessa forma de comunicação. (...) Na propaganda, a afirmação da identidade do grupo é condicionada por uma oposição e suscita a elaboração de uma representação do objeto que ocasiona essa oposição. (MOSCOVICI, 2012, p. 395 – 396).

A identidade de um grupo se afirma na negação grotesca do outro, e esta negação cria uma conduta de estereótipo em relação ao seu antagonista. O estereótipo simplifica a humanidade do outro, negando sua complexidade e valores; o outro torna-se um "inimigo" a ser combatido. A função reguladora, portanto, se afirma na

identidade do grupo e o grupo é regulado na medida em que afasta suas próprias contradições negando as possíveis qualidades de seu opositor.

Esse fenômeno de regulação por estereótipos que a propaganda produz pode ser observado na história. Assim,

> os nazistas afastaram a teoria da relatividade porque seu autor era judeu. Algumas vezes, partidos políticos ou instituições religiosas atacam, com maior violência, grupos que estão mais próximos para marcar sua identidade. Assim, as Igrejas cristãs nos séculos XVI e XVII lutavam entre si com muito mais agressividade e crueldade que ao ateísmo florescente. Ao se destacar a maneira bem marcada, ao criticar toda teoria que vem dos Estados Unidos que tem a adesão de outras classes sociais, delimitando suas próprias concepções, o Partido Comunista afirma sua originalidade e sua identidade como grupo. A propaganda contra a psicanálise tanto quanto aquela contra a "ciência burguesa" de modo geral preencheu esse papel de autoafirmação. (MOSCOVICI, 2012, p. 394).

Essa postura de negação do outro que pode ser observada na história e que eclode violentamente com o fluxo de informação que os meios de comunicação de massa produzem; pensemos hoje na era da internet, das redes sociais, no atual contexto político mundial e, especificamente no contexto político brasileiro, como que o "princípio de polarização" que enseja a construção de estereótipos cria uma atitude de intolerância na medida em que o outro não é compreendido em sua humanidade, dignidade e complexidade, mas sim dentro de um estereótipo formado por um fluxo de intenso de informação e propaganda que afirmam a identidade de certos grupos políticos e em oposição a outros.

A função organizadora, segundo Moscovici (2012), adequa os conteúdos da comunicação a uma dada situação social. Ou seja, todas as relações, informações, conteúdos ou aspectos novos que se defrontem com aquilo que já está estabelecido pelo grupo de referência é remodelado no sentido de se adequar a sua realidade, reafirmando, com a função reguladora a identidade do grupo. Essas duas funções da propaganda, visam à formação de uma representação social.

O campo de pesquisa em Psicologia Social e Comunicação acerca da propaganda e suas representações sociais é extremamente necessário para

compreendermos o pensamento coletivo em contextos de extrema violência política, forte apelo comercial e de enorme tensão cultural, contexto em que a propaganda exerce um papel substancial na formação da psicologia coletiva.

Temos na história exemplos desastrosos de promoção da barbárie pelos enquadramentos simplificadores do outro em estereótipos que em nada dizem respeito à realidade concreta dos grupos ditos "opositores", por vezes "indesejados".

A Teoria das Representações Sociais pode contribuir, portanto, para uma análise aprofundada do processo social, na medida em que, considerando as interações e a comunicação revela a psicologia coletiva dos grupos tanto em nível cognitivo como em nível de sua estruturação social.

## 2.5. A Abordagem Estrutural e a Teoria do Núcleo Central.

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria prolífica e não cessa de se desenvolver. Moscovici não formulou uma teoria hermética, dogmática e com definições fechadas. Acompanhando a natureza dinâmica dos fenômenos do senso comum, possibilitou a construção de uma Psicologia Social que se desenvolveu em abordagens distintas e interdisciplinaridades, o que contribuiu para enriquecer substancialmente a teoria, que cada vez mais se defronta com a complexidade de realidades sociais em constante mudança[11].

Assim, muitos são os caminhos que os pesquisadores das representações sociais podem seguir para pensar os mais diversos temas. Seu campo de estudos permite a análise de objetos diversos e multifacetados, situados nas mais variadas áreas da vida social: política, educação, economia, cultura, saúde, arquitetura etc. Onde há sentidos, valores, afetos, ações, símbolos, linguagem, em suma, humanidade, podemos apreender representações sociais.

Nesta dissertação, escolheremos uma, dentre várias abordagens, para construir o objeto que nos propomos a estudar e que será desenvolvido em capítulo posterior. Deste modo, trataremos aqui da Abordagem Estrutural das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central, essa que será nossa opção teórico-metodológica.

[11] Um bom panorama da diversidade de estudos e inovações teórico-metodológicas, bem como a atualização e incorporação de novos temas ao campo de estudos em representações sociais é o livro de JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R.P.; LOPES, Manuel José. (Orgs.). As representações sociais nas sociedades em mudança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Antes de apresentar as principais proposições da Abordagem Estrutural, é importante destacar, como afirma Sá (1996), que ela não substitui a teoria inicialmente elaborada por Moscovici, mas a complementa, tornando-a ainda mais refinada, contribuindo principalmente para a compreensão do conteúdo socio-cognitivo da representação bem como suas implicações para as transformações da prática social.

A Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais foi proposta pela primeira vez por Jean-Claude Abric em 1976 com a tese Jeux, conflits et représentations sociales[12]. O autor pretendeu verificar a hipótese de que as representações sociais teriam uma organização interna que revelariam a estrutura psicossocial dos grupos, permitindo ao pesquisador compreender melhor as relações entre representações sociais e comportamento.

Tal orientação teórico-metodológica surge dentro do contexto da Psicologia Experimental, elaborada por um grupo de pesquisadores do sul da França, da região do Mediterrâneo, mais precisamente Aix-en-Provence e Montpellier, que ficou conhecido como Grupo do Midi.

Abric, o principal nome deste grupo, a despeito das críticas que os teóricos das representações sociais vão fazer à Psicologia Experimental tradicional, propõe que a abordagem desenvolvida pelo Grupo do Midi considere a importância do trabalho experimental, mas sem cair nas armadilhas metodológicas do comportamentalismo que expurgava as influências sociais como sendo fatores de contaminação dos testes de laboratório.

Ora, uma Psicologia que se advogue como social, não pode se eximir de considerar a influência dos processos sociais para a sua construção metodológica e análise dos fenômenos da realidade, é um pressuposto inerente a este campo de estudos.

Segundo Sá (1996),

> o espaço experimental não é tomado pelos pesquisadores das representações sociais como cumprindo a função de controlar ou eliminar a influência de variáveis sócio-culturais sobre os processos psicológicos que se queira eventualmente estudar. Ao invés disso, a influência das representações nutridas pela participação na cultura sobre o comportamento no laboratório é

[12] SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

> ela própria explicitamente testada por meio de um design experimental. (SÁ, 1996, p. 53).

Assim, a proposição de Abric e do chamado Grupo do Midi, não se identifica com a abordagem clássica da Psicologia Experimental, pelo contrário, sua metodologia de trabalho, quando considera por inteiro a teoria moscoviciana, coloca que o comportamento humano, dos sujeitos e dos grupos, verificado em laboratório, é determinado pelas representações da situação e não pelas características objetivas da situação, ou seja, a representação social tem uma função prática, de orientadora das condutas e da compreensão social da realidade, é a isso que o autor se refere como design experimental.

Desde essa perspectiva, compreendemos que o comportamento humano é sempre mediado e não imediato, o que exclui, para fins de análise da prática social, como já debatemos em tópico anterior, o esquema clássico de estímulo-resposta. Antes de qualquer estímulo apresentado a um sujeito ou a um grupo existe uma representação, e a resposta está no conteúdo desta representação, que tem natureza social e que faz a mediação, como orientador da conduta e da inteligibilidade, entre o que se apresenta e o como lidar com aquilo que é apresentado. Deste modo, o conteúdo social da representação está presente no design da perspectiva inspirada na prática experimental de laboratório desenvolvida por Abric.

O desenvolvimento da Abordagem Estrutural, proposta por Jean-Claude Abric, vai transcender o espaço do laboratório, somando-se a ela outras metodologias, contribuindo para o adequado estudo dos processos de transformação das representações e das práticas sociais, a abordagem é, portanto, plurimetodológica.

A tese fundamental proposta por Abric para a Abordagem Estrutural é a de que se as representações sociais são conteúdos sociais e cognitivos, constituídas por um conjunto de informações, crenças, opiniões, atitudes etc., este conteúdo tem uma estrutura que se organiza em torno de um núcleo central.

Segundo essa proposição o conteúdo das representações sociais está organizado em dois conjuntos, central e periférico, nos quais os elementos que os compõem dão significado à representação.

Para pensar a organização das representações sociais, Abric desenvolveu uma teoria do núcleo central onde afirma que

> o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. (ABRIC, 1998, p. 31).

Neste ponto, a Abordagem Estrutural vai além da Psicologia Experimental, pois quando se considera a natureza do objeto representado remete-se ao seu conteúdo social ao mesmo tempo em que considera o "tipo de relações que o grupo mantém com este objeto", ou seja, sua situação social no nível das interações, pois este não é um objeto considerado em abstrato, mas imerso numa prática social que é cotidiana, construída pelos grupos, tal qual a grande teoria elaborada por Moscovici enuncia.

Com esta formulação, Abric alcança um nível de sofisticação teórica que permite transcender a prática comum de laboratório, ensejando outra perspectiva, aberta a novas metodologias de apreciação de um fenômeno que é ao mesmo tempo social e cognitivo.

O núcleo central da representação social estrutura todo o conteúdo da representação, tendo duas funções fundamentais

> Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 1998, p. 31).

Ou seja, o núcleo central da representação social é um conjunto composto por elementos que dão estabilidade à representação, na medida em que seu conteúdo atribui

significado a um determinado objeto também organiza as relações entre os elementos da representação, configurando sua coesão semântica.

Ora, se o fenômeno da representação social, segundo a teoria desenvolvida por Moscovici, é uma epistemologia do senso comum, sendo um conhecimento prático, que permite os sujeitos e grupos sociais lidarem com informações, temas e uma variedade enorme de objetos que afetam o cotidiano das pessoas no mundo contemporâneo, um conhecimento para ser teórico deve ter uma coerência semântica entre as categorias que o compõe.

O que Abric e o grupo do Midi estão demonstrando com a Abordagem Estrutural e a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais é que, no senso comum, as categorias, ou elementos representados, se organizam de maneira coerente, constituindo-se como uma verdadeira "teoria espontânea do mundo social".

O núcleo central da representação social é exatamente o conjunto organizador de toda a representação,

> trata-se do elemento, ou elementos, o mais estável, da representação, aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. Ele será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Nós afirmamos, então, que é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. (ABRIC, 1998, p. 31).

O núcleo central não é a representação social em si, mas é o elemento que a organiza. Portanto, identificá-lo e compreendê-lo é essencial para entendermos como a psicologia coletiva funciona e se estrutura.

Já destacamos que as representações sociais fazem parte de uma construção social em movimento, no entanto, ela apresenta características estáveis e coesas, que dão forma e solidez à estrutura social da realidade. No núcleo central podemos observar o conteúdo daquilo que é permanente em processos sociais em mudança, o que é relativamente fixo no devir social, que estrutura as representações, o contínuo em contextos de transformação.

O fator gerador e organizador é o que configura os elementos de estabilidade, caracterizando a representação. Isso significa que uma representação social se identifica, se justifica, opera e explica a realidade a partir de seu núcleo central.

É na coesão do conteúdo do núcleo central e não em sua quantidade de elementos que a representação torna-se coerente e, portanto, funcional. O que implica que o seu aspecto qualitativo é mais relevante que seu aspecto quantitativo. Tratar de representações sociais através da Abordagem Estrutural através da Teoria do Núcleo Central, conforme Abric (1998), não é reduzir a Psicologia Social à estatística, ou ao experimento em laboratório, apesar de sua importância metodológica, mas, é, acima de tudo, apreender, de maneira profunda, o aspecto qualitativo da organização sócio-cognitiva dos sujeitos e grupos sociais.

A proposta de Abric (1998) e do Grupo do Midi demonstra que a representação social é como uma "entidade viva", onde seu conteúdo se estrutura em um duplo sistema: um núcleo central que identifica e organiza a representação, dando-lhe coesão, e um conjunto de elementos chamados periféricos que se conectam com o núcleo central complementando-o, modulando-o, justificando-o e preservando-o.

Claude Flament é o principal estudioso dos elementos periféricos. Complementando a Teoria do Núcleo Central de Abric, vai desenvolver importantes análises a respeito do sistema periférico das representações sociais como esquemas que garantem seu funcionamento.

Segundo Abric (1998), citando os trabalhos de Flament, o sistema periférico tem três funções:

- Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

- Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os

fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma importância menor, seja lhes reinterpretando na direção do significado estabelecido pelo núcleo central, ou ainda, lhes atribuindo um caráter de exceção. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.

- Função de defesa: o núcleo central de uma representação (...) resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como sistema de defesa. (...) A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições. (ABRIC, 1998, p. 32).

Por mais que estes elementos periféricos sejam heterogêneos, revelando muitas vezes as características de dispersão de um grupo e dos sujeitos, temos que a periferia da estrutura de uma representação social está ancorada na realidade e, por isso mesmo, refere-se sempre ao objeto da representação.

Apesar da sua distância do núcleo central, o seu conteúdo está firmado na realidade social mais ampla, inscritos em um contexto determinado. Deste modo, mesmo que dispersos e heterogêneos, a periferia do sistema da representação regula o seu conteúdo, dada a sua conexão com o universo social mais amplo, pois dele faz parte e nele está imerso e sua relação necessária com o Núcleo Central.

Todas as contradições que poderiam "quebrar" o núcleo passam a ser admitidas e, inclusive, reelaboradas nos temos atinentes à representação. A regulação é uma modulação semântica dos termos, que incorpora até mesmo o contraditório em um sistema de categorias coerentes.

Logo, os elementos periféricos servem como um sistema de defesa do conteúdo central da representação social, onde podemos observar também, como colocado na citação acima, que os processos de transformação cognitiva dos grupos sociais, iniciam-se, geralmente, por uma mudança na periferia do sistema.

Abric (1998) afirma que, os trabalhos produzidos por Flament acerca dos elementos periféricos pontuam três características desse sistema: são prescritores do comportamento, modulam as representações e condutas a elas associadas e protegem o

Núcleo Central, para assim manter a identidade, o funcionamento e a legitimidade dessa representação.

A prescrição do comportamento indica

> o que é normal de se fazer ou de se dizer em uma dada situação, considerando o significado e a finalidade desta mesma situação. Eles possibilitam, assim, a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais. (ABRIC, 1998, p. 32).

Coloca-se a priori o caminho pelo qual o comportamento e a comunicação devem se orientar, tendo em conta o que é adequado em um dado contexto social. Isso exime os sujeitos de uma reflexão mais apurada diante de suas tomadas de posição em relação aos objetos que se apresentam. A representação, antes do estímulo, operacionaliza o comportamento.

A modulação das representações e das condutas a elas associadas

> estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos, que se traduzirão através de sistemas periféricos e, eventualmente, através de comportamentos relativamente diferentes. Sob a condição, claro, que essas diferenças sejam compatíveis com um mesmo núcleo central. (ABRIC, 1998, p. 32).

A individualidade se expressa na representação social. Aquilo que se apresenta como uma diferença aparente, na forma de elementos periféricos, demonstrando assim a heterogeneidade dos grupos, também revela aspectos do social. Pois, como os indivíduos estão em um contexto de partilha social, essa "influência" da situação social compartilhada, atravessa a reelaboração do social pelo indivíduo, tornando-se coerente com o núcleo central.

A característica de defesa refere-se à proteção que os elementos periféricos promovem daquilo que é mais coeso na representação social. Quando o conteúdo central da representação está ameaçado, os elementos periféricos podem se transformar em condicionalidades para que o núcleo central permaneça estável, relativizando-se para manter a centralidade do conteúdo da representação.

Assim, tanto o núcleo central como os elementos periféricos funcionam como uma coisa só, como "entidade viva". São dois os níveis da estrutura de uma representação social. Que se compreendidos nos permite identificar o que é fixo e o que é mutável em uma representação social.

Por fim, Abric (1998) nos traz uma importante contribuição não apenas para a Teoria das Representações Sociais ou para a Psicologia Social, mas para o pensamento social como um todo. Essa contribuição se refere ao caráter de coesão e homogeneidade dos grupos sociais, questão largamente debatida tanto no campo da Sociologia como da Psicologia.

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela "liquidez das relações", como afirma o famoso sociólogo polonês Zygmunt Bauman, a sociedade parece que se torna cada vez mais dividida em microcosmos individuais, imersa em demandas egocêntricas, marcada pela mudança, fragilidade dos laços humanos e ausência de referenciais sociais sólidos.

Não apenas as categorias clássicas da condição econômica, status e poder se modificaram, tornando o trabalho dos analistas sociais e da psique humana um trabalho altamente complexo. Atualizamos, enquanto sociedade, uma velha questão filosófica, o que é permanente e que é mutável numa sociedade como a nossa? Por que os laços de solidariedade e de reconhecimento coletivo parecem cada vez mais destinados a se "desmancharem no ar"?

Abric (1998), com sua teoria do núcleo central, propõe que a homogeneidade de um grupo, condição essencial para existência da vida social, não é definida simplesmente pelo consenso, muitas vezes tirânico, entre seus membros, mas sim pela centralidade do conteúdo de suas representações.

Respeitando a heterogeneidade das pessoas e seus modos de vida, algo pode nos unir, algo torna o social possível, a convivência pacífica e a tolerância praticável. É a força dessa coesão como centralidade de valores partilhados que pode produzir uma outra convivência, menos violenta e menos individualista.

### 2.5.1. Espiral de Sentidos

A Espiral de Sentidos desenvolvida por Elda Melo (2019), fundamentada na Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Jean Claude-Abric, visa tornar inteligível a estrutura socio-cognitiva das representações sociais.

Desde a perspectiva da Teoria do Núcleo Central, conforme Abric (1998), as representações sociais têm dois componentes: um núcleo central e os elementos periféricos. O núcleo central se refere aos elementos que, numa estrutura cognitiva, permitem identificar o conteúdo gerador e articulador de todos os outros elementos de uma determinada representação. Os elementos periféricos expressam os componentes que identificam a heterogeneidade e a individualidade dessa estrutura socio-cognitiva.

Os elementos que fazem parte do núcleo central são, portanto, ligados à memória coletiva e à história do grupo, expressam consenso, definindo a homogeneidade de conteúdo e da "mentalidade do grupo", são categorias estáveis, resistentes às mudanças, são poucos sensíveis ao contexto imediato e cumprem as funções de gerar e organizar a representação.

Os elementos que pertencem às regiões periféricas de uma representação permitem integrar ao social as experiências e histórias individuais, identificando a heterogeneidade do grupo, na medida em que afirma as individualidades; é, também, em decorrência disso, flexível, modulando as contradições, sensível ao contexto imediato e cumpre as funções de adaptação à realidade concreta e diferenciação interna do conteúdo, preservando o sentido gerador e tolerando as diferenças.

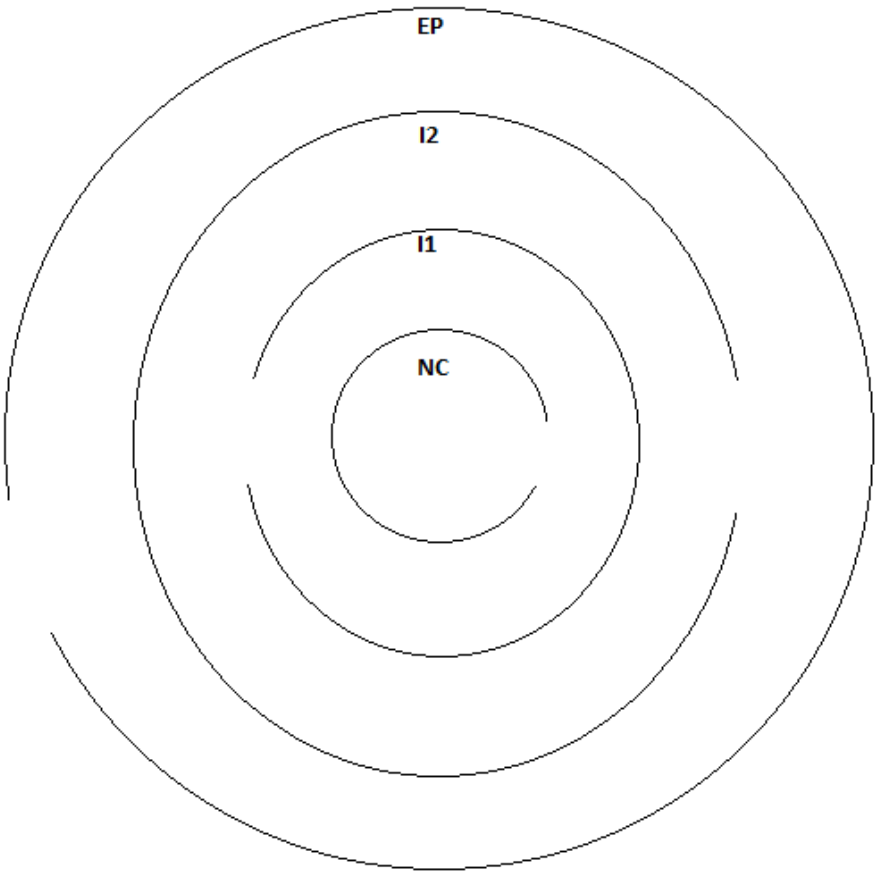
Assim, o modelo desenvolvido por Elda Melo (2019) consegue dar conta de duas características que, segundo Sá (1996), são desconcertantes para os estudiosos do campo, mas que tem a ver com as próprias características estruturais das representações e seu modo de funcionamento. Essas características consistem no fato de que as representações são ao mesmo tempo estáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais.

Ou seja, a abordagem estrutural prevê que as representações têm elementos fixos e elementos móveis que a definem. Logo, a Espiral de Sentidos, dá conta dessa aparente contradição, na medida em que sistematiza a estrutura representacional,

elucidando os elementos de coesão e os elementos dinâmicos do sistema socio-cognitivo do grupo.

Segue abaixo o modelo geral da Espiral de Sentidos, conforme Figura 1:

**Figura 1 – Espiral de Sentidos**




Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Cada círculo identifica uma região do campo representacional, obedecendo a organização teorizada por Abric (1998). A região central identificada em negrito por NC, refere-se ao Núcleo Central da representação. Os Elementos Intermediários estão identificados pelas siglas em negrito I1 e I2, Elementos Intermediários 1 e 2, respectivamente. O círculo mais afastado do Núcleo Central são os Elementos Periféricos (EP).

É importante ressaltar que, para dar conta da dinâmica da estrutura representacional, Elda Melo (2019) introduziu na Espiral de Sentidos os "Elementos de Fenda", representados pelas respectivas passagens entre uma espiral e outra. As Fendas são elementos de transição, que demonstram uma representação em "movimento" e que sua forma estrutural não designa uma "entidade" fixa, mas sim organizada e em mutação, incorporada no próprio processo social.

## 3. O SABER PEDAGÓGICO: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, SABERES DA EXPERIÊNCIA E SABERES PROFISSIONAIS.

Quando tratamos de fenômenos simbólicos, tais como as representações sociais, temos que considerar sua dimensão histórica. Não há práticas ou representações, valores ou normas, que não sejam construções sociais e, não há uma construção social que não seja histórica. Nessa direção, explicitamos, de forma panorâmica, um pouco da história que constitui o pensamento pedagógico no Brasil.

### 3.1. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não pretendemos, no espaço deste trabalho, resgatar uma complexa discussão historiográfica sobre as ideias ou o pensamento pedagógico e seus vínculos com o processo social, pois não faz parte de nosso objetivo. Contudo, por motivos de fundamentação metodológica, precisamos pontuar que o resgate histórico das categorias que formam o fenômeno estudado, as representações sociais do saber pedagógico, não implicam em um simples paralelismo entre ideias, fatos e a situação social, como se estivéssemos aleatoriamente sobrepondo fatos historicamente construídos a fenômenos socialmente constatados.

Não pretendemos incorrer ingenuamente, ou inadvertidamente, em anacronismos de nenhuma ordem. Pelo contrário, fundamentamos nossa perspectiva nas contribuições de Pierre Bourdieu sobre a relação entre história e representações sociais,

que complementa a teoria desenvolvida por Moscovici, servindo de suporte para este trabalho no trato do objeto que analisaremos em capítulo posterior.

Roger Chartier (2015), célebre historiador francês, em entrevista a José Sérgio Leite Lopes[13], falando da proposição metodológica de Bourdieu no que concerne a história, afirma que o sociólogo francês desenvolveu uma abordagem que contribuiu para superar a dicotomia entre dois posicionamentos distintos diante da história

> por um lado, o do que se pode chamar física social, quer dizer, uma história estruturalista que reconstituía, fora da percepção da consciência dos indivíduos, os laços, as dependências, as dominações que regiam, governavam suas posições como dominantes ou como dominados. (...) E por outro lado, a fenomenologia social, ou seja, a história que se baseia na linguagem dos atores, nas palavras que usam, na consciência que têm, nas suas percepções, isto é, que se situa do lado de uma forma de história que não se baseia nas interdependências desconhecidas, mas nas percepções conscientes. (...) E parece-me que a contribuição de Bourdieu ajuda a superar esta tensão ou esta contradição, por sugerir que, para cada objeto de análise, devemos pensar ao mesmo tempo no espaço, no campo de coerção, de coações, de interdependências que não são percebidas pelos indivíduos, e, ao mesmo tempo, localizar dentro dessa rede de coações um espaço para o que chamava de "sentido prático", ou estratégia, ou ajuste às situações. (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 100).

Ora, é exatamente esta uma das dimensões da Teoria das Representações Sociais. Quando tratamos de uma teoria do senso comum que se estrutura como "um guia para a ação", em palavras bourdiesianas, com um "sentido prático", não podemos, de maneira alguma, opor aquilo que está presente ao que está ausente da consciência dos indivíduos, pois são interdependentes. Negligenciar este aspecto seria incorrer na velha dicotomia entre indivíduo e sociedade da qual a Psicologia Social proposta por Moscovici visa superar.

Desde a perspectiva adotada neste trabalho, considerar um fenômeno simbólico como o da representação social é, necessariamente, ir além do nível cognitivo dos sujeitos, ir além de seu campo de percepção, entendendo como o conteúdo da cognição humana se relaciona, seja nos universos reificados ou consensuais, com a história do grupo, das práticas, das coerções e coações das quais os sujeitos são "herdeiros".

[13] BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. O sociólogo e o historiador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Por isso, Chartier (2015) afirma que,

> é a razão pela qual o conceito de classificação – de luta de representação, de luta de classificação - se tornou uma categoria essencial, porque permite instalar a análise dentro da herança da sociologia e da antropologia fundadora de Mauss e de Durkheim. E a categoria de representações coletivas, tal como foi definida por Durkheim e Mauss, aponta para a incorporação, dentro do indivíduo, do mundo social a partir de sua própria posição dentro deste mundo, como se as categorias mentais fossem resultado da incorporação das divisões sociais e definissem para cada indivíduo a maneira de classificar, falar ou atuar. (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 101).

Assim, se o pensamento moscoviciano tem como ancestral teórico a Sociologia de Durkheim, e a sociologia bourdieusiana também é "herdeira desta tradição", tratar os elementos que constituem uma representação como elementos históricos incorporados na estrutura cognitiva e na prática dos sujeitos, formando assim um *habitus*, como incorporação de esquemas que permitem um senso prático, uma adequação à situação, a relação entre história e representações torna-se um recurso imprescindível para se compreender como o morto se apodera do vivo[14] e, por que não, o vivo do morto.

Logo, se o nosso objeto de estudo se refere à representação social do saber pedagógico para um grupo de professores universitários, uma dimensão que devemos destacar em nossa pesquisa é a história das ideias pedagógicas.

Para sermos coerentes com nossa abordagem teórico-metodológica, utilizaremos a noção de "ideias pedagógicas" conforme Saviani (2010),

> entendendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra "pedagogia" e, mais particularmente, o adjetivo "pedagógico" têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. (SAVIANI, 2010, p. 6 – 7).

[14] Referência a um texto de Bourdieu chamado *Le mort saisit le vif – As relações entre a história reificada e a história incorporada*. In BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Ou seja, a expressão “saber pedagógico” refere-se ao ato educativo como um saber prático. A pedagogia define-se, portanto, como uma teoria que se organiza em função da ação e a historicidade do fenômeno educativo nos ajuda a compreender que a prática pedagógica assume “uma forma específica que decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação”. (SAVIANI, 2010, p. 21).

Assim, a história das ideias pedagógicas que pretendemos destacar não se trata das ideias educacionais de um filósofo da educação ou de um grande pedagogo em específico, mas das ideias desde uma perspectiva prática, uma pedagogia em ato, enraizada no movimento real da história, da história do Brasil, já que estamos lidando com professores universitários que atuam no contexto do ensino superior brasileiro.

Partindo da noção de que existem ideias hegemônicas, que são predominantes em um dado contexto social, Saviani (2010) organiza a história das ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos:

- 1º Período (1549 – 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2º Período (1759 – 1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3º Período (1932 – 1969): Predominância da pedagogia nova;
- 4º Período (1969 – 2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista.

Apesar desta predominância, é importante ressaltar que o próprio autor fala da coexistência entre outras ideias nestes períodos que não devem ser ignoradas. Contudo, apesar de não gozarem de hegemonia e capilaridade nas práticas pedagógicas, sendo muitas vezes ideias que se expressam em práticas marginais diante das ideias dominantes, essas ideias não hegemônicas devem ser consideradas na análise histórica, sociológica ou psicossocial, pois compõem o universo de disputa simbólica nas quais estão integradas, além do mais, sinalizam que no campo da educação nunca existe unanimidade.

Segundo Saviani (2010), o primeiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil compreende os anos de 1549 até 1759, marcado pelo monopólio religioso da educação formal, identificada como o processo e concepção de educação intencional, onde há objetivos definidos conscientemente.

Libâneo (2013) afirma que a educação é

> um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais (...). Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Ou seja, se a educação é um fenômeno social necessário à vida em sociedade e todo fenômeno educativo pressupõe uma prática educativa integrada às exigências da sociedade da qual faz parte. Temos então que, toda educação é sempre socialmente situada e tem em seu contexto às formas sociais que lhes são correspondentes, de modo que temos uma relação orgânica entre sociedade e educação.

Assim também o é para a história das ideias pedagógicas no Brasil. Este primeiro período que citamos, conforme Saviani (2010), não está marcado pela vertente religiosa à toa. O território brasileiro, recém "descoberto" pelos portugueses vai conhecer sua empreitada colonial a partir de 1530. Este contexto do "descobrimento" e da "colonização" vai ser marcado pelo "choque cultural" entre o português cristão e os indígenas.

O processo de colonização vai definir os objetivos no tocante a educação. O primeiro período se caracterizará pela "santa" ideia de salvação das almas dos povos gentios. O índio, segundo Aranha (2006), se encontrava

> à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho. (ARANHA, 2006, p. 141).

Várias ordens religiosas ligadas à Igreja Católica de Roma vão empreender missões para converter e ensinar os índios a Doutrina católica. Jesuítas, franciscanos, carmelitas, beneditinos, mercedários, oratorianos e capuchinhos vão desenvolver de norte a sul do Brasil, geralmente sem o devido apoio do rei de Portugal, seus trabalhos "sagrados". Este período vai ganhar, por parte dos historiadores, a alcunha de "período heroico", pois

> convictos de que o cristianismo representava uma vocação humana universal que implica integração e unidade, lançaram-se com empenho na incorporação territorial e espiritual das etnias, na esperança de acentuar as semelhanças – todos eram seres humanos - e apagar as diferenças. (ARANHA, 2006, p. 141).

O período heroico, segundo Saviani (2010), vai durar até a morte do Padre Anchieta, em 1597. A promulgação do chamado Ratio Studiorum, em 1599, método pedagógico desenvolvido pelos jesuítas que foi aplicado sistematicamente em todos os lugares onde estiveram presentes, será a tônica do novo modelo educacional.

É importante destacar que existe todo um moderno debate antropológico sobre o processo de aculturação do indígena, não queremos fazê-lo aqui, pois faz parte do nosso objetivo.

Contudo, no que toca à educação, a sujeição do indígena diante do processo de colonização não só da terra, mas da alma de seus habitantes originais, sujeitados à Cruz e à Coroa, não foram possíveis sem a perspectiva doutrinária de uma educação formal sob os auspícios do catolicismo romano.

A literatura é unânime sobre o assunto, os Jesuítas empreenderam, com apoio do Rei de Portugal, a mais bem sucedida missão de doutrinamento dos indígenas,

desenvolvendo métodos pedagógicos que foram cruciais no processo de conversão, a catequese.

Os indígenas, antes dos europeus e, em especial os portugueses, não tinha um processo de educação formal constituído. A educação era difusa, estava nas práticas sociais e se dava pelo próprio processo de socialização. Não havia escolas. Aprendia-se na prática, pela experiência, pela oralidade. A participação na vida em sociedade é que ensinava, é que formava.

Assim, podemos afirmar que, nas sociedades indígenas não havia nem pedagogia nem ideias pedagógicas. As ideias educacionais, como afirma Saviani (2010), coincidiam com a própria prática educativa, havendo educação sem pedagogia. Constituindo-se uma

> educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2010, p. 38-39).

Desta maneira, é no choque cultural que a tradição, a ação e o exemplo, próprios à educação indígena, que os missionários religiosos vão desenvolver um tipo de pedagogia voltada à aculturação dos indígenas bem como para a formação dos filhos dos colonos. O plano de instrução elaborado pelos jesuítas, por exemplo,

> iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa. (SAVIANI, 2010, p. 43).

Todo este plano de instrução está sob a égide dos objetivos da contrarreforma católica. No tocante aos indígenas, segundo Saviani (2010), as crianças indígenas eram seu principal objetivo, mas no que concerne aos adultos, o pressuposto pedagógico era o de que a sujeição precederia a conversão. Nóbrega, formulador do referido plano, afirmava que era "bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo" (SAVIANI, 2010, p. 44).

O Padre Anchieta criou inclusive uma gramática da "língua geral" falada pelos povos nativos, servindo de importante instrumento de trabalho na catequese, na medida em que a língua nativa serviu de referencial conceitual para, a partir das categorias indígenas, construir uma concepção dualista de mundo. Conceitos como Céu e Inferno, Deus e Diabo, por exemplo, foram modificados: Tupã se tornou Deus, com seu sistema celestial de anjos e santos; Anhangá se tornou o Diabo, com sua legião de demônios malignos presentes nos rituais indígenas.

Esta pedagogia constituiu-se como uma pedagogia realista, que partia da realidade dos indígenas, a aculturação seria alcançada gradativamente pela palavra, pela doutrina, ensinada por adequações linguísticas. Foi-se transformando o índio num "civilizado", numa alma "salva".

No entanto, o sucesso desta primeira fase da "pedagogia brasílica" foi bastante precário, encontrando resistências dento da própria Ordem Jesuítica, sendo substituída por um plano pedagógico estruturado pela própria Companhia de Jesus e firmado num documento intitulado Ratio Studiorum, este modelo pedagógico foi implantado em todo o mundo onde os jesuítas estivessem presentes.

O Ratio Studiorum foi um plano de ensino Jesuíta, constituído por um conjunto de regras ligadas aos agentes de ensino. Abrangente, tocava em vários aspectos do processo pedagógico: política, ética, administração, matérias de ensino, avaliação, prêmios, alunos, supervisão etc.

Segundo Saviani (2010), o *Ratio* tinha um caráter universalista e elitista, pois foi adotado indistintamente em todos os lugares do mundo em que os jesuítas estivessem presentes, independente da realidade de cada local, tendo, portanto, uma orientação pedagógica diferente das concepções realistas; e era elitista porque destinou-se aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas.

Seu currículo era composto por cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação

prosseguia com filosofia e teologia, chamadas de “estudos superiores”. Ressaltando que, no Brasil os “estudos superiores” tinham como objetivo formar padres catequistas.

É certo que o método pedagógico jesuíta, expresso no Ratio Sudiorum, foi um fator de êxito da contrarreforma católica, tendo formado gente como Descartes, Bossuet, Moliére, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu, Calderon de la Barca, Lope de Veja, Miguel de Cervantes, Vico, O’Connel, Antônio Vieira, dentre outros. Sendo elogiado, inclusive, por Francis Bacon como a “forma educacional mais avançada”.

Saviani (2010) afirma que,

> as ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. (SAVIANI, 2010, p. 58).

Se tomarmos essa visão tradicionalista do ser humano como uma essência que precisa ser moldada, desde uma perspectiva cristã, o homem feito à imagem e semelhança de Deus, teremos como principal modelo e referência o divino. Essa ideia está expressa na corrente filosófica de São Tomás de Aquino, que articula a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. É exatamente o tomismo que vai estar na base do Ratio Studiorim, o modelo da vertente religiosa da pedagogia tradicional.

Segundo Saviani (2010), o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil, vai de 1759 com a expulsão dos jesuítas por Pombal, até 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, compreendendo um período onde irão coexistir duas vertentes da pedagogia tradicional, a religiosa e a leiga.

A Companhia de Jesus veio para o Brasil com apoio da Cora portuguesa e da Igreja Católica de Roma, no intuito de afirmar a fé católica diante do avanço da reforma protestante. Fizeram um trabalho pedagógico monumental de conversão dos indígenas, tendo na salvação das almas dos silvícolas um objetivo no qual não vacilaram. No entanto, como nos mostra a historiografia, os jesuítas não “empreenderam” apenas no

"santo ofício" da propagação da fé e da salvação das almas. É sabido que acumularam bens e expandiram sua estrutura praticando a lógica dos agentes econômicos.

Os jesuítas

> foram constituindo, a partir dos favores da Coroa e doações particulares, um imenso patrimônio que incluía, além de colégios, seminários e igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e, como agentes produtores em todas essas propriedades, considerável número de escravos. (SAVIANI, 2010, p. 68).

Ou seja, passaram a gerenciar seus negócios temporais sob a lógica empresarial, distante daquilo que inicialmente era sua missão principal. O acúmulo de bens, renda e riqueza, fez dos jesuítas um incômodo para os colonizadores, para a Coroa e para a própria Igreja.

Os colonizadores se queixavam da concorrência desleal em relação aos jesuítas, devido às vantagens em termos de tributos e financiamento que a Companhia tinha com a Coroa e também com particulares, bem como a utilização da mão-de-obra escrava, que produzia a indignação dos concorrentes. As atividades econômicas da Companhia de Jesus tinha um custo operacional muito abaixo do que os concorrentes praticavam, resultando em altos lucros. A Igreja queixava-se da ousadia dos jesuítas que constantemente descumpriam as bulas e ordens papais, assim como com frequência desobedeciam as ordens reais. A Coroa não perdoaria tal insubordinação.

Acusados de todos os lados, essa tensão culminou na expulsão da Companhia de Jesus em 1759. Os bens da ordem foram confiscados pela Coroa e muitos livros e manuscritos foram destruídos.

Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, foi um homem que fez carreira na Coroa, vindo a ser diplomata na Inglaterra e também na Áustria, onde conheceu o "despotismo esclarecido", sob o reinado da imperatriz Maria Tereza.

Na Áustria, Pombal presenciou uma importante reforma da instrução onde Maria Tereza afastou a influência da igreja na educação escolar. Sebastião José de

Carvalho e Melo trouxe para Portugal todo o ideário iluminista que se espalhava pela Europa.

Subindo na carreira política, o Marquês de Pombal, cada vez mais influente perante a Coroa, vai propor uma série de medidas modernizadoras do Estado Português. As propostas de Pombal foram muito convenientes à Coroa portuguesa, que continuava com poderes absolutos, praticando o "despotismo", só que se adaptando ao espírito moderno "ilustrado" que tomava conta da Europa inspirando revoluções.

Assim, dentre as medidas, o Marquês subordinou os

> organismos políticos e sociais ao poder central; enquadrou a nobreza eliminando privilégios de nascimento; nobilitou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a Confraria do Espírito Santo da Pedreira ou Mesa dos Homens de Negócios (1755); criando a Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759); instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772). (SAVIANI, 2010, p. 81-82).

Além dessas medidas, Pombal ainda fechou os colégios jesuítas, introduzindo as chamadas aulas régias, financiadas pela Coroa. Fechou também a Universidade de Évora, fundada em 1558 pelos jesuítas e por eles administrada. Ao mesmo tempo, empreendeu uma série de reformas na Universidade de Coimbra, administrada longe da influência do clero. Ora, tais medidas tomaram a forma de uma ampla perseguição e esterilização completa das atividades dos jesuítas e, também, da influência política, econômica e administrativa da Igreja nos assuntos da Coroa, era o "esclarecimento" tomando conta dos territórios lusitanos.

Podemos afirmar que, o Marquês de Pombal foi a expressão política da burguesia portuguesa. Uma burguesia que não conseguiu ou não quis, ao modo francês, romper com a Monarquia. No entanto, produziu um meio termo, denominado "despotismo esclarecido", representado pelo Marquês de Pombal, sob os auspícios do reinado de Dom José I.

No que concerne às ideias pedagógicas do pombalismo temos a incorporação iluminista de uma concepção de educação laica em contraposição às ideias religiosas. A educação, no período de Pombal, tornou-se tanto em Portugal como em suas colônias, um monopólio do Estado.

Nos períodos de 1759 a 1834, as propostas e medidas de estatização e a secularização da administração do ensino, do magistério, dos conteúdos ensinados, das aulas régias, mantidas por um "subsídio literário", além das reformas e reestruturação da Universidade de Coimbra, *locus* da formação superior portuguesa e dos filhos da elite brasileira[15], tentarão afastar a influência secular das atividades de instrução.

Contudo, é importante colocar que todas essas medidas modernizadoras tiveram um efeito muito precário nas colônias. No caso brasileiro, a escassez de recursos e a falta de professores tornaram as mudanças educacionais pouco eficazes. Além do mais, os ideais iluministas causavam repulsa à elite colonial, pois a ideia de emancipação que culminou em revoluções pela Europa e países da América poderiam incendiar movimentos de independência, indesejáveis à Coroa e às elites subservientes, que tiravam bons proveitos econômicos do colonialismo. Bastou a morte de Dom José I em 1777, e a ascensão ao trono de Dona Maria I, para todas essas reformas modernizadoras virem abaixo.

No caso da educação brasileira sob o reinado de Dona Maria I, como nos mostra Saviani (2010), a estrutura das propostas das reformas pombalinas no tocante a instrução ficou intocada, sendo inclusive ampliadas, mesmo com precariedade. As aulas régias foram estendendo-se pelo Brasil ocorrendo de forma improvisada, sem escolas, na casa dos professores, que tinham frequentemente seus salários atrasados, uma verdadeira calamidade. Porém, o modelo foi se expandindo pelos domínios coloniais. E, como faltavam professores régios, as ordens religiosas, outrora afastadas das atividades de ensino foram reassumindo o ofício, fenômeno que ficou conhecido pela historiografia como "conventualização".

O século XVII assistiu o grande avanço do mercantilismo, protagonizado pelo domínio inglês, que havia feito sua revolução industrial em 1688, seguida pela Revolução Francesa cerca de um século depois, representando a vitória da burguesia sobre o Antigo Regime.

[15] No Brasil não havia universidades, a elite local tinha que fazer os "estudos maiores", o equivalente moderno de formação superior, em Portugal ou qualquer outra universidade europeia.

Um novo mundo surgia na Europa, ansioso por se livrar das “amarras de tempos sombrios”, “tempos de trevas”, como vociferavam os pensadores burgueses daquela época, os intelectuais iluministas e a burguesia nascente anunciava o fim do obscurantismo medieval e a ascensão da razão.

Não seria imprudente destacar que este é um processo cheio de contradições, como demonstra a historiografia (SAVIANI, 2010; ARANHA, 2006) e, o fragilizado reino português, que tentava se recuperar depois de oitenta anos de domínio espanhol, estava imerso nessas contradições de um mundo em mudança, não podendo caminhar sozinho e competir economicamente neste cenário que se insurgia violento e implacável diante das velhas potências absolutistas decadentes.

Portugal, imerso nessas contradições, debilitado com sua fragilidade de velha potência decrépita, celebrou diversos acordos com a Inglaterra (1642, 1654, 1661), no intuito de encontrar um caminho para a superação da sua impotência. Fez muitas concessões e não ganhou nada em troca, a não ser a subordinação política e a dependência econômica.

Concomitante à infrutífera aliança com a Inglaterra, Portugal entrou no século XIX sob forte pressão francesa. Com a ascensão de Napoleão ao poder na França e a imposição do bloqueio continental, que tentava limar a concorrência inglesa, Portugal que era parceiro comercial da Inglaterra tornava-se inimigo da França. A saída encontrada por Portugal foi transferir a sede de seu governo para a sua colônia mais próspera.

Em 1808 a família real chega ao Brasil e um conjunto de providências são tomadas para adaptar a Corte à vida na colônia, mudando os ares do Brasil. Rompe-se o pacto colonial.

Neste início do século XIX a educação no Brasil, que não era prioridade para a família Real, caracterizava-se basicamente pelas aulas régias que existiam desde o tempo de Pombal e, como dissemos, desenvolvia-se de maneira desarticulada e muito precária. A classe dominante pagava preceptores para a educação de seus filhos e os cursos superiores faziam na Europa.

Uma das primeiras providências tomadas por D. João VI foi a criação de escolas de nível superior para atender as necessidades do momento: Academia Real da Marinha (1808); Academia Real Militar (1810); Cursos médico-cirúrgicos (1808), na

Bahia e no Rio de Janeiro; Cursos avulsos de economia, química e agricultura; e, posteriormente, já no período Imperial, os cursos jurídicos.

Um fato interessante que merece destaque é a vinda de Silvestre Pinheiro Ferreira, em 1808, junto à família real. Este homem foi uma figura intelectual que influenciou muitos dos conservadores brasileiros e também as ideias pedagógicas.

Silvestre Pinheiro além de político foi filósofo, segundo Saviani (2010), elaborou uma filosofia chamada "ecletismo espiritualista", na qual relacionava Aristóteles com Locke. Ou seja, um pensador antigo com um moderno:

> ele buscava encontrar um lugar para o liberalismo político num sistema filosófico coerente que se harmonizasse com o pensamento tradicional incorporado à cultura portuguesa. Manifestando clara preferência pela monarquia constitucional sobre o regime republicano e reconhecendo a necessidade da reforma das instituições, afastava a via revolucionária, optando pela transição sem lutas nem rupturas. (SAVIANI, 2010, p. 117).

O pensamento de Silvestre Pinheiro Ferreira se conectava perfeitamente com aquilo que Portugal e a própria classe dominante metropolitana e colonial queriam ser, modernos sem deixar a tradição. Modernos porque o mundo estava mudando, o Antigo Regime caía na Europa, o tempo da burguesia e do capitalismo se impunha, mas, ao mesmo tempo, Portugal e a elite colonial brasileira ainda estavam ancorados em suas tradições. A saída "eclética", sem traumas, sem rupturas abruptas, seria a melhor para que se viabilizassem as reformas nacionais, inclusive na educação.

O "ecletismo filosófico" de Silvestre Pinheiro Ferreira vai tomar uma formulação mais acabada com Victor Cousin, professor da Escola Normal de Paris, que se tornou o filósofo oficial do reinado de Luiz Filipe (1830-1848), chegando inclusive a ser reitor da universidade e ministro da instrução pública.

As ideias de Victor Cousin, influenciado por Silvestre Pinheiro Ferreira, serão adotadas como filosofia oficial do Colégio Pedro II, espalhando-se pelas principais instituições de ensino do país, bem como influenciando vários intelectuais brasileiros do período.

Com a Independência, em 1822, deu-se início à convocação, por Dom Pedro I, a uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa (1823) para reorganizar o país, agora formalmente independente. Na sequência, foi criada uma Comissão de Instrução Pública que tratou imediatamente de ofertar um prêmio para quem propusesse o melhor "Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira", onde se destacou a proposta de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado[16]. Essa proposta que ficou conhecida como *Memória de Martim Francisco*, segundo Saviani (2010), estava fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas de Condorcet, porém, fazia algumas adequações.

Por exemplo, Condorcet, como nos mostra Saviani (2010), fala em sociedade e cidadãos, enquanto Martim Francisco fala em soberanos e vassalos. Outro exemplo é a palavra "igualdade", frequente nos escritos de Condorcet e totalmente ausente do texto de Martim Francisco. Por fim, um exemplo de destaque refere-se à duração da instrução de primeiro grau. Para Condorcet, o primeiro grau estaria fixado em quatro anos, enquanto para Martim Francisco estava fixado em três anos. O pensador brasileiro justifica essa alteração do tempo de duração do primeiro grau fazendo referência à influência climática no desenvolvimento intelectual do indivíduo, segundo a tese de Martim Francisco, o calor dos trópicos propiciaria um desenvolvimento prematuro das qualidades físicas e intelectuais, tornando mais breve o tempo de duração da instrução de primeiro grau.

O recurso de Martim Francisco a Condorcet é emblemático porque revela uma concepção liberal de educação, porém adequada ideologicamente ao império, que resguardava as tradições. Enquanto na proposta liberal de Condorcet o ideário de liberdade está associado à vontade e à razão individual, como autonomia da vontade, típica do liberalismo clássico, em Martim Francisco a liberdade aparece vinculada a uma razão de Estado, condição necessária à soberania, sem a qual nem o soberano nem o povo seriam livres, curiosa adequação de ideias modernas a um modelo tradicional.

Contudo, esta proposta de Martim Francisco não vigorou, muito menos o "Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira". A Comissão de Instrução Pública concentrou suas ações na criação de universidades, orientando a criação de uma universidade em São Paulo e outra em Olinda, este projeto foi aprovado, mas não foi outorgado. No fim, Dom Pedro I, dissolveu a Assembleia Constituinte e outorgou, em

[16] Martim Francisco era um dos três irmãos conhecidos como "a santíssima trindade": Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva e José Bonifácio de Andrada e Silva. (SAVIANI, 2010, p. 120).

25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil. No tocante a educação pública, esta constituição "se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos"" (SAVIANI, 2010, p. 123).

Em 1826, o Parlamento retomou a discussão sobre o problema nacional da instrução pública. A proposta que se tornou relevante foi a de Januário da Cunha Barbosa, que pretendia criar 4 graus de instrução: 1º grau: pedagogias, ou escolas primárias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; e, o 4º grau: academias. No entanto, segundo Saviani (2010), essa ambiciosa proposta "nem chegou a entrar em discussão" (SAVIANI, 2010, p. 125). O que se manteve foi o ensino sem restrições, sob o princípio da liberdade e da descentralização, responsabilidade das províncias. Um sistema nacional de instrução pública seria muito caro e, portanto, inviável para as prioridades do Império.

A iniciativa privada dominou, ao longo do século XIX, a oferta de ensino, sobretudo nos colégios e escolas religiosas. A descentralização do poder se identificava com o domínio político do café, força motriz da economia nacional, que vai ser a razão da chamada "política de governadores" e nas reformas instituídas por Campos Salles em 1898, já no período republicano.

Assim, no que concerne à educação elementar, a elite continuava a educar seus filhos com preceptores, já que não havia a exigência da conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis. O ensino mútuo, baseado no método proposto por Lancaster, pedagogo inglês, foi amplamente adotado, o objetivo era ensinar o maior número de alunos com o menor gasto possível, era um critério quantitativo e não qualitativo, com forte predominância de práticas tradicionais (ensino mecânico, memorização, castigos físicos e morais e rígida disciplina) e aproveitando os alunos mais adiantados como auxiliares dos professores em classes numerosas.

É importante ressaltar que no ensino mútuo o foco não era o aluno. De uma extremidade a outra do salão, o professor, sentado em uma cadeira mais alta que a dos alunos supervisionava-os com o auxílio do monitor.

Segundo Aranha (2006),

> os resultados da experiência foram medíocres e artificiais, principalmente porque, além de tudo, esse método se ancorava na atividade de monitores, os próprios colegas de 10 ou 12 anos, incumbidos de repassar o aprendido aos demais. (ARANHA, 2006, p.223).

Ou seja, um desastre total, somando esse método à falta de recursos e investimentos, além da total desobrigação do poder central para com as escolas elementares, um cenário de total inviabilidade da educação pública no país. Um país que ainda era predominantemente rural, com a maior parte de sua população vivendo no campo, e sem uma indústria consolidada, cenário que vai mudar apenas ao longo do século XX.

Segundo Aranha (2006), não havia ainda no século XIX uma pedagogia brasileira, mas sim, conforme Saviani (2010), uma mentalidade pedagógica, que se delineia em três correntes filosóficas: o tradicionalismo cristão, o liberalismo e o cientificismo positivista. Essas três correntes de pensamento vão disputar as representações de políticos, administradores e professores sobre o que é a educação e quais rumos deve tomar.

Uma medida importante, que vai modificar substancialmente a forma de se organizar o ensino no país é a Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892, regulamentada pelo Decreto nº 144B de 30 de dezembro de 1892, que reforma a instrução pública paulista.

Deflagrada em São Paulo a partir de 1893, os grupos escolares se espalharam pelo Brasil: Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, São Luís do Maranhão, Bahia, Mato Grosso, dentre outros.

A grande inovação, que vai ser a marca da reforma paulista é a instituição dos grupos escolares, que abrangia a totalidade da instrução pública, mas com foco na escola primária.

O modelo anterior estava baseado em aulas avulsas, ministradas pelo método de Lancaster, alunos de diferentes níveis compartilhavam a mesma sala regida por um só professor. Nos grupos escolares a organização era diferente, alunos do mesmo nível compartilhavam uma mesma sala, correspondendo assim à progressão por nível ou séries anuais, conforme o aprendizado.

Os princípios pedagógicos dos grupos escolares ficaram conhecidos como pedagogia tradicional, seus principais tópicos são: simplicidade, análise e progressividade; formalismo; memorização; autoridade; emulação e intuição.

Saviani (2010) observa que este modelo produziu refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, muitos repetiam nas primeiras séries, de modo que no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares anda não se colocava. (SAVIANI, 2010, p. 175).

A questão do povo só vai ser reabilitada no campo da educação na reforma paulista de 1920 conduzida por Sampaio Dória, que colocava o problema do analfabetismo como uma situação a ser superada.

Assim, a Reforma Sampaio Dória instituía uma primeira etapa da escola primária com duração de dois anos que seria obrigatória e gratuita para todos, visando garantir as primeiras letras, ou seja, a alfabetização das crianças em idade escolar.

Outras reformas, com o mesmo intuito alfabetizador, se espalharam por todo o Brasil: a reforma cearense de Lourenço Filho, em 1922; no Paraná, a reforma Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923; a reforma José Augusto no Rio Grande do Norte, em 1924; a reforma baiana, implementada por Anísio Teixeira em 1925, dentre outras. Este cenário reformista vai abrir caminho para as ideias renovadoras.

Se pudermos sintetizar, as primeiras duas décadas do século XX no campo da educação vão ser marcadas pela vertente leiga da concepção pedagógica tradicional, fundamentadas na ideia liberal de que a escola transformaria indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, é a ilusão liberal de que a escola seria um fator suficiente para o progresso social. No entanto, apesar dos discursos e voltada para a elite, essas reformas não atingiram o "povão", que continuava massivamente analfabeto.

A pedagogia liberal foi suplantada pela sua versão moderna, com forte apelo cientificista fundamentada no positivismo. Essa visão moderna se conecta com os valores republicanos, que sendo laica, tem como consequência prática a exclusão do ensino religioso nas escolas públicas, provocando a chamada "reação católica".

Saviani (2010) nos traz uma observação interessante, apesar da hegemonia política liberal e positivista nas rédeas do país, no campo da educação, ainda tínhamos a hegemonia da visão católica. Essa contradição é muito interessante de observar porque coloca o processo histórico a partir de uma perspectiva dialética.

Institucionalmente, o Brasil republicano era laico, liberal e positivista. Mas na prática, no que concerne ao campo da educação, temos o domínio católico, que

prontamente reagiu à medida de exclusão do ensino religioso da chamada instrução pública.

A chamada "reação católica" não se deu apenas com a insatisfação dos padres e bispos, não se limitava apenas a manifestação crítica das discordâncias da Igreja perante o assunto. Mais do que isso,

> o processo de mobilização da Igreja Católica preencheu as duas condições que defini para caracterizar a resistência ativa, a saber: a) quanto à forma, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas por meio de organizações coletivas; b) quanto ao conteúdo, a formulação de alternativas às medidas em vigor. (SAVIANI, 2010, p. 180).

Ou seja, a Igreja se mobilizou numa "resistência ativa", na forma e no conteúdo. Fundou inclusive uma revista, chamada A Ordem, que cumpriu um importante papel de difusão das posições católicas. Criou-se também o Centro Dom Vital, em 1922, que aglutinava intelectuais leigos, importantes para a restauração católica.

Desta maneira, os católicos tornaram-se o principal movimento de resistência às ideias novas, disputando com os liberais e positivistas a hegemonia do campo educacional brasileiro.

Cabe destacar também o que Saviani (2010) chama, neste contexto, de "ideias pedagógicas não hegemônicas", que não disputavam o controle da educação pública, mas que começaram a aparecer e colocar demandas.

Neste caso, estamos nos referindo às ideias anarquistas, comunistas e socialistas, que começaram tocar em demandas que envolvem a chamada educação popular. Porém, ainda não tinham uma concepção pedagógica sistemática desenvolvida, reduzindo-se à crítica à educação burguesa, defesa de uma escola pública, ensino popular gratuito, laico e técnico-profissionalizante, bem como o fomento de escolas operárias e bibliotecas populares. Essas ideias vieram com os imigrantes europeus, principalmente italianos, que começaram a se organizar e se colocar politicamente diante da sociedade brasileira.

O terceiro período da história das ideias pedagógicas demarca o predomínio da chamada Pedagogia Nova, este período vai de 1932 até 1969, conforme sistematização de Saviani (2010). Os escolanovistas buscavam atender às necessidades de um Brasil que se urbanizava e se industrializava, a educação deveria estar voltada a essa demanda, ao mesmo tempo em que à chamada educação tradicional católica se contrapunha ao projeto da Escola Nova.

É curioso notar que, ambas as correntes seja o modernismo escolanovista seja o tradicionalismo cristão, representavam, cada uma a sua maneira, o projeto de hegemonia da burguesia industrial.

Em 1932, dado o clima de conflito aberto entre conservadores e liberais, os ecolanovistas resolveram publicar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por vários educadores e intelectuais da mais alta importância, tais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Cecilia Meirelles, dentre outros.

O Manifesto defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos mais essenciais era de que a escola no Brasil deveria ser para todos, ricos e pobres, não apenas para as elites, como havia se constituído historicamente.

Como afirma Aranha (2006), entre as preocupações dos escolanovistas, estava o fato de que, passadas quatro décadas da proclamação da República, não tínhamos ainda uma escola republicana, aberta para todos. (ARANHA, 2006, p. 304).

Este é um ponto fundamental, pois todas as propostas de se criar um sistema nacional de ensino que atingisse todo o país de forma a equalizar as condições de aprendizagem fracassaram. Os pioneiros da educação nova queriam que o Manifesto fosse um divisor de águas diante do novo tempo que surgia, queriam que o Estado não se eximisse da responsabilidade para com a educação, central para o desenvolvimento do país em um contexto de urbanização e industrialização.

Vejamos a interpretação de Saviani (2010) sobre o Manifesto enquanto proposta de política educacional. O célebre pedagogo e historiador da educação brasileira nos diz que

> mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no "Manifesto" a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considera à parte) as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, se deram no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. (SAVIANI, 2010, p. 253).

O texto, apesar de sua importância histórica para a educação brasileira e para o ainda inexorável desafio de se construir uma escola pública de qualidade que permita a afirmação do ser humano e oportunize a transformação social, causou reações imediatas, principalmente do conservadorismo católico que não vacilou na crítica.

Os intelectuais católicos, por meio da imprensa, logo acusaram o documento publicado pelos escolanovistas de "absolutismo pedagógico", considerando-o "anticristão", pois negaria a espiritualidade humana; o documento foi tachado de "antinacional", por desconsiderar a tradição religiosa do povo brasileiro; recebeu também a alcunha de "antiliberal", por arguir a defesa do monopólio do Estado em matéria de educação, sendo contra a liberdade de ensino; objurgaram de "anti-humano", ao negar o sobrenatural e reduzir a humanidade ao âmbito material e biológico; por fim, imputaram ao documento o atributo de "anticatólico", por negar à Igreja de educar publicamente os seus adeptos.

Nos anos 1930 os católicos combateram veementemente o ensino laico, na compreensão pedagógica dessa vertente, afirmava o Padre Leonel Franca, religião e pedagogia são indissolúveis, numa metáfora química, uma só substância, colocando que uma escola leiga é incapaz de educar, na medida em que estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, negando assim a razão de ser da própria sociedade.

Diante dessas posições firmes e uma ação política orgânica, a Igreja se manteve influente quando o assunto era educação no Brasil. Cabe destacar, mesmo deixando muitas lacunas históricas, que além de escolas básicas a Igreja católica vai fundar vários cursos de nível superior que viriam a se tornar em 1941 a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com centralidade nos cursos de Filosofia, Direito e Serviço Social, no intuito de formar uma elite dirigente católica. Surgiram na sequencia PUC do Rio Grande do Sul (1948), PUC- Campinas (1955), PUC- Minas (1958), PUC- Paraná (1959), Universidade Católica de Goiás (1960), Pernambuco

(1961), Salvador (1961), Petrópolis (1962), Santos (1986), Mato Grosso do Sul (1993) e Brasília (1994).

Essa disputa entre conservadores católicos e liberais renovadores se acirrava, não à toa, pois na medida em que o modelo da oligarquia agroexportadora foi se dissolvendo diante da crise mundial de 1929, o desenvolvimentismo industrial foi se afirmando junto com o processo crescente de urbanização, a República do "café com leite" caiu dando início ao governo provisório de Vargas que criou o Ministério da Educação e Saúde, surgindo assim uma demanda por projeto nacional no campo da educação, que passou a ser disputado. É um momento em que a educação no Brasil vai alcançar um valor estratégico que ainda não tinha, ganhando a importância que sempre quis ter, apesar dos pesares.

Francisco Luís da Silva Campos, mineiro, nascido no município de Dores de Indaiá no dia 18 de novembro de 1891, formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte em 1914, foi alçado, em 1930, ao cargo de Ministro da Educação e Saúde do governo provisório de Getúlio Vargas.

Francisco Campos, um escolanovista, no meio de toda essa tensão, foi encarregado de planejar e implementar uma reforma educacional em âmbito nacional. Homem experiente e de caráter conciliador, terminou por imprimir uma orientação renovadora ao conjunto de reformas da educação nacional que ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos, dispondo sobre o regime universitário, tratando de organizar a Universidade do Rio de Janeiro, criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e comercial.

Dentre os institutos de ensino superior criados pela reforma, além de Direito, Medicina e Engenharia, destacamos a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada para a formação de magistério secundário.

O ensino secundário passou a ser de dois ciclos: um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, voltado à preparação para o ensino superior. O Colégio Pedro II continuou sendo a escola modelo, referência para todas as outras do país.

Segundo Aranha (2006),

> Apesar de algum avanço, podem ser feitas críticas ao total descaso pela educação fundamental, o que representou um empecilho para a real democratização do ensino. Além disso, a formação de professores não se concretizou de fato. No ensino profissionalizante, foi regulamentada a atividade de contador, e o curso comercial mereceu mais atenção do que o industrial, este sim, de premente necessidade na conjuntura. A falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidenciava a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, tornou o ensino altamente seletivo e elitizante. (ARANHA, 2006, p. 305).

No contexto do Estado Novo (1937-1945), durante a ditadura Vargas, o ministro Gustavo Capanema implementou várias outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos assinados entre 1942 a 1946, esses decretos ficaram conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino[17].

O movimento renovador foi influente nas reformas na medida em que se fez presente estipulando o planejamento escolar e a previsão de recursos para a reforma, bem como à estruturação da carreira docente.

Segundo Saviani (2010), as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema trouxeram a marca do pacto com a Igreja Católica e ao mesmo tempo a adesão a certos ideais escolanovistas, dando ensejo ao que muitos historiadores chamaram de "modernização conservadora",

> enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força da atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora. (...) Em suma, no período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada dominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. (SAVIANI, 2010, p. 270).

[17] Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ARANHA, 2006, p. 307).

De 1945 a 1964 o país retorna à democracia, com governos eleitos pelo povo e com uma esperança crescente de progresso acelerado. Na educação, abre-se um debate acerca do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou treze anos para se concretizar e entrar em vigor, sendo apresentada em 1948 pelo então ministro Clemente Mariani e promulgada em 1961.

No início da década de 1960 o debate sobre educação popular faz coro com os movimentos nascentes: Centros Populares de Cultura; Movimentos de Cultura Popular; Movimentos de Educação de Base, criados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Darcy Ribeiro funda a Universidade de Brasília em 1961, concretizando o projeto de reforma universitária.

Do ponto de vista das ideias pedagógicas, pode-se considerar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, com predomínio da concepção renovadora.

Durante os anos de 1964 a 1985 o Brasil viveu o chamado "anos de chumbo", período de exceção e autoritarismo, bem como ausência de direitos. Na educação, a repercussão foi imediata, com a criminalização e perseguição do movimento estudantil, considerado subversivo.

Para inserir o Brasil nas cadeias internacionais do processo produtivo, a educação, passou a adotar o viés tecnicista. A ideia de capital humano, que ensejava a educação significava que a educação possibilitaria o crescimento econômico.

O governo militar também introduziu várias alterações na LDB de 1961, com destaque para a Lei 5.692/71, reformando o 1º e 2º graus. Um momento importante, publicizado em 1966, foram os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e financeira.

A Lei nº 5.540/68, chamada de Reforma Universitária, extinguiu a cátedra universitária, unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades e introduziu o produtivismo acadêmico, além de implantar na universidade um sistema curricular que permitia a matrícula por disciplinas, instituindo um sistema de créditos. É importante colocar também que a nomeação de reitores e diretores de unidade dispensava a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente das universidades. É, na década de 1970, que os cursos de pós-graduação se expandem, ganhando significativo apoio.

Na década de 1980, com o enfraquecimento do regimente militar, a sociedade civil, as lideranças políticas e os movimentos sociais se reorganizam e colocam em debate as demandas por cidadania.

A questão da escola pública ganha relevo com os trabalhos da Constituinte de 1987/1988. A Constituição de 1988 traz a educação como um direito social inalienável, a responsabilidade partilhada entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos. A partir deste marco legal, iniciou-se o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só viria a ser aprovada em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com muita polêmica e embates calorosos.

A polêmica em torno desta nova Lei de Diretrizes e Bases residia, fundamentalmente, na rejeição pelo governo do projeto inicial, construído por vários setores da sociedade civil através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Este projeto foi sobreposto pelo do então senador Darcy Ribeiro, que foi aprovado.

Segundo Aranha (2006), os defensores do projeto aprovado

> consideravam que o substitutivo anteriormente apresentado, entre outros defeitos, era muito detalhista – tinha 172 artigos – e corporativista (interessado em defender determinados setores). Em contraposição, o projeto aprovado foi criticado por ser vago demais, omisso em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade. (ARANHA, 2006, p. 324 – 325).

Dentre a contraposição de propostas e visões ganhou a do governo. Assim, o governo Fernando Henrique Cardoso, no que toca a educação nacional, ficou marcado pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e por uma série de reformas e propostas educacionais.

Além da aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996, que organiza a educação nacional), podemos citar também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Fundo de

Fortalecimento da Escola (Fundescola); o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Bolsa Escola; o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s); as Diretrizes Curriculares de 3º grau, dentre outros.

O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, com a finalidade, como seu próprio nome sugere, de financiar o Ensino Fundamental e os profissionais da educação. Apesar de ser uma proposta importante, por vincular receitas e distribuí-las aos entes federados, amenizando as desigualdades regionais, no que toca ao professor da educação básica, a legislação não cumpriu sua finalidade, uma vez que os salários continuavam baixos, não havendo valorização de fato dos profissionais do magistério.

O Fundescola, financiado por recursos federais e empréstimos do Banco Mundial, sob a gestão do Ministério da Educação, promoveu um conjunto de ações em parceira com as secretarias municipais e estaduais de educação, com a finalidade de expandir o ensino fundamental, com foco na permanência das crianças na escola e na capacitação técnica de escolas e secretarias de educação.

Como complemento ao Fundescola o governo implementou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) com o intuito de modernização da gestão escolar com vistas a alcançar a máxima eficiência em termos de gestão e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste no repasse anual de recursos às escolas públicas e do ensino especial mantidas por Organizações Não Governamentais (ONG's) registradas no Conselho Nacional de Assistência Social, estes recursos têm como finalidade a aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola.

No entanto, como afirma Dourado (2007), essas políticas não passaram imunes à crítica. O PDDE, por exemplo, incentiva a gestão privada dos recursos por unidades executoras em detrimento dos conselhos escolares, revelando uma perspectiva mercadológica e empresarial na gestão das políticas públicas de educação neste período e a forte inclinação privatista.

A perspectiva empresarial não se resumiu apenas à gestão e concepção das políticas públicas em educação, mas foi incorporada também à própria pedagogia oficial, ainda vigente. Caracterizando o que Saviani (2010) vai chamar de "neoprodutivismo e suas variantes".

As políticas de educação do governo FHC bem como as ideias pedagógicas que marcam o período, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro, estão pautadas pelo contexto do fim da União Soviética, de um acirrado debate sobre o processo de globalização, uma proeminência destacada das empresas multinacionais e agências multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, bem como a reestruturação produtiva em bases "flexíveis de produção", com profundas mudanças no cenário social do trabalho.

A educação, evidentemente, não ficou imune a esse processo de grandes transformações, sua concepção passou a ser destacada como "neoprodutivista", "neoescolanovista", "neoconstrutivista" e "neotecnicista", ainda dominantes.

Estamos falando, portanto, da educação em tempos de neoliberalismo, onde a educação é parte importante desse processo de "reconversão produtiva" e que apesar de carregar marcas de continuidade também expressa rupturas com os modelos anteriores. De modo que,

> não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo "pós" ou "neo". (SAVIANI, 2010, p. 428).

De uma maneira geral, a grande marca de uma concepção de educação em tempos de neoliberalismo se assenta sob as noções de empregabilidade e empreendedorismo. A empregabilidade se fundamenta na premissa de que o sujeito, diante do atual cenário de uma economia "pós-fordista" e "pós-keynesiana", deve se qualificar continuamente para manter-se "empregável", para não ser um "excluído" do mercado de trabalho formal e, para aqueles que não alcançaram ou não "desejarem" um emprego formal, também podem torna-se "patrões de si mesmo", empreendendo.

Ora, tanto a empregabilidade como o empreendedorismo exigem outra perspectiva de formação escolar tanto no ensino básico quanto no ensino superior, com o processo didático-pedagógico voltado à dimensão individual. Indivíduo este, chamado a desenvolver determinadas competências de criatividade, pro-atividade e autonomia que possibilitam sua inserção e/ou permanência no competitivo e cada vez mais exigente mundo do trabalho. Estas são qualidades que outrora não estavam postas como centrais na formação escolar, mas, hoje, ganham um trato pedagógico bastante relevante naquilo que chamamos de bases do "neoescolanovismo", "neoprodutivismo", "neotecnicismo" e "neoconstrutivismo".

O "neoescolanovismo" traz o lema "aprender a aprender", próprio da Escola Nova, no entanto, como demonstra Saviani (2010), desloca-se

> o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2010, p. 431).

Ou seja, a pedagogia escolanovista compreendia o "aprender a aprender" como uma busca autônoma por conhecimento, compreendia o indivíduo como tendo um lugar específico numa sociedade industrial que se expandia otimista pelo ideário do pleno emprego, próprio de uma concepção keynesiana de sociedade, onde a marca predominante era a estabilidade nas relações de trabalho.

Porém, no contexto "pós-keynesiano" do trabalho flexível o indivíduo caminha sobre o solo da incerteza, é exigido pelos imperativos do "mercado" a se refazer constantemente para que possa lidar com as transformações do mundo em voga, exige-se dele uma outra pedagogia do "aprender a aprender", marcado não mais pela busca do

conhecimento, que outrora aparecia como algo fixo a ser alcançado, mas que agora torna-se mutável, de modo que o indivíduo a ser formado por essa pedagogia "neoescolanovista" necessita atualizar-se constantemente porque nem o conhecimento nem suas certezas no tocante ao mundo do trabalho são fixas, agora ele é um trabalhador flexível que precisa ser "empregável" e, para isso, precisa aprender a lidar com um mundo em transformação e aprender a lidar com esse mundo em constante transformação que exige do indivíduo a capacidade de se atualizar constantemente, pois o que ele sabe hoje torna-se ultrapassado amanhã.

Essa concepção "neoescolanovista", segundo Saviani (2010), vai estar presente na formulação das políticas de educação do governo FHC, orientando inclusive a organização dos currículos escolares por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que evocam a todo o momento a necessidade de iniciativa e inovação, de modo que o processo de educação torna-se permanente, essa concepção atravessa todo o documento.

O "neoconstrutivismo" é uma metamorfose das teorias piagetianas da aprendizagem e guarda profundas relações com o "neoescolanovismo". Conforme Saviani (2010), a psicologia genética de Piaget servirá de base científica para a Escola Nova formular sua concepção de processo de aprendizagem, fundamento do lema "aprender a aprender".

Na teoria piagetiana da aprendizagem a ação é o ponto de partida do conhecimento e a inteligência assume um caráter de mecanismo operatório, o sujeito do conhecimento, considerado universal em sua dimensão epistemológica, constrói seus esquemas de apreensão dos objetos e acontecimentos. Esses esquemas são de dois tipos, sensório-motor e conceitual, com variações e gradações em cada uma dessas.

Saviani (2010) nos chama a atenção para o seguinte aspecto daquilo que ele denomina de "neoconstrutivismo". Segundo o autor, a psicologia genética de Piaget passa por uma "metamorfose", ou uma "adequação" prática, na medida em que o aspecto sensório-motor adquire tal centralidade e o aspecto conceitual passa a ser algo de segunda ordem, por vezes ignorado.

Essa forma de se compreender o processo de aprendizagem esteriliza a teoria piagetiana, pois, na medida em que a reduz a uma espécie de "individualismo metodológico", o processo de aprendizagem que se constrói na e pela ação não

consegue superar “o ponto de vista do sujeito”, imerso em sua experiência subjetiva e cotidiana.

O pensamento conceitual, tão caro à psicologia genética, que é uma psicologia do desenvolvimento e, portanto, não se reduz a fases, mas entende a aprendizagem como processo, considera que o conceito, enquanto elaboração coletiva, exige do sujeito do conhecimento uma “descentração” diante do objeto ou acontecimento a ser compreendido, apreendido ou pensado, sendo, portanto, um nível mais elaborado do processo epistêmico, o que não adquire relevo naquilo que estamos denominando de “neoconstrutivismo”.

Desde essa perspectiva, o lema “aprender a aprender” identifica que os esquemas de apreensão do mundo são “competências”, ou seja, atitudes ou ações que o sujeito deve adquirir para se adaptar a um mundo em transformação, onde ser “empregável” torna-se um imperativo do “mercado de trabalho”, onde o conhecimento que a todo instante se renova, exige do indivíduo um comportamento também inovador, em constante modificação, para o qual somos chamados a agir com “competência”. Diante do incerto, conhecer é, portanto, saber se adaptar, e saber se adaptar é aprender a ter uma atitude de adequação constante aos novos desafios de um mundo em constante mudança.

Ainda no “espírito” da educação em tempos de neoliberalismo, outro “neo” que se faz presente de maneira destacada é a concepção “neotecnicista”. No contexto da reconversão produtiva de bases flexíveis, que se convencionou chamar de toyotismo, as instituições educacionais passaram a adotar também o jargão industrial da qualidade, eficiência e racionalidade. No campo do mercado, o profissional qualificado foi substituído pelo profissional competente e no âmbito escolar as disciplinas também foram substituídas pelas competências.

Essa ideia de que a qualidade e a maximização da eficiência só podem ser atingidas com uma mudança de comportamento individual vai desenvolver, na educação, mecanismos de mensuração da qualidade daquilo que é produzido. Nos processos de trabalho flexível o processo não é mais o foco, mas sim o resultado. Então, dentro desta lógica industrial de se conceber o processo pedagógico, quais seriam os parâmetros de mensuração dos resultados da educação?

Essa questão, dos anos 1990 até hoje, vai ensejar a criação de mecanismos de avaliação, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

criado em 1990 para avaliar o Ensino Fundamental, sistema que se desenvolveu e passou por reformulações, sendo hoje um instrumento de avaliação de toda a educação básica, tanto pública como privada. Essas políticas de Estado têm como principal parâmetro a qualidade do ensino, algo ainda debatido e amplamente discutido. Os resultados das avaliações, além de servir como instrumento de gestão de políticas públicas ainda implica na distribuição de recursos do Estado.

O governo Lula, que ficou oito anos no poder, iniciando o primeiro mandato em 2003 e terminando o segundo mandato em 2010, deu continuidade a algumas políticas de seu antecessor e avançou e ampliou em tantas outras. No campo da educação, e também das políticas sociais, expandiu os investimentos, projetos e políticas de maneira significativa, dado o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), que triplicou com a exportação de *commodities*, observando um enorme aumento da demanda internacional por petróleo e metais, elevando os preços destes produtos, atraindo mão de obra, melhores salários, ampliando as receitas públicas que se apoiaram, por consequência e coordenação política do governo, em investimentos nas áreas sociais e estímulo à geração de empregos.

Na educação, observamos o atendimento de algumas demandas históricas do nível básico, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) que substituiu e ampliou o Fundef, a instituição do piso salarial nacional do magistério e os programas de formação continuada, importantes para a valorização do magistério. Observamos também, no que toca o ensino superior, a significativa expansão da rede federal por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e também do ensino superior privado por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), dentre outras políticas suscitadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O primeiro mandato do governo Lula (2003-2007) foi marcado pela continuidade das políticas do governo antecessor devido aos acordos firmados com as agências internacionais, o que gerou algumas frustrações políticas diante das expectativas que se tinha com um governo liderado por um operário que se construiu politicamente na luta social e sindical.

Neste primeiro mandado de Lula o Ministério da Educação teve três ministros, o primeiro Cristovam Buarque (2003-2004), o segundo Tarso Genro (2004-2005) e o terceiro Fernando Haddad (2005 – 2012, adentrando também o primeiro mandato de

Dilma Rousseff). A gestão do Ministro Cristovam Buarque ficou marcada pela continuidade em relação ao governo anterior, não caracterizando nenhuma ruptura relevante. Apenas com a entrada de Tarso Genro as ações do Ministério da Educação foram de fato reestruturadas.

Em 2004 foi lançado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulamentado pela lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concedendo bolsas integrais e parciais (de 50% ou 25% do valor do curso) para estudantes de cursos de graduação e em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao programa têm direito à isenção e renúncia de tributos federais[18]. As bolsas tem como critério o perfil socioeconômico dos candidatos selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), atendendo estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública ou na rede particular na condição de bolsista integral. Além de portadores de deficiência, nos termos da lei; e professores da rede pública de ensino que queiram cursar licenciatura, pedagogia e outros destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda.

Aliado ao PROUNI, o MEC desenvolve também ações para incentivar a permanência dos estudantes nas instituições privadas de ensino, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que existe desde 1999, permitindo ao estudante que tenha bolsa parcial financiar até 100% de seu curso; a Bolsa Permanência; além de convênios de estágio com a Caixa Econômica Federal e a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN).

Conforme Aguiar (2016),

> ao final do governo Lula, segundo balanço oficial, foram contabilizados 148 mil estudantes com bolsa ProUni, sendo 69% com bolsas integrais. Desse total, 48% são afrodescendentes. Dentre estes, 5.194 estudantes receberam bolsa permanência, no valor de R$ 300,00, destinada a alunos que realizam cursos de período integral (mais de seis horas diárias). Os dados de 2010

[18] As instituições privadas que participam do PROUNI ficam isentas dos seguintes tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). (Art. 8º, Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

> indicavam que havia 462 mil bolsas em utilização e 116 mil estudantes com a graduação concluída como bolsistas do Prouni. (AGUIAR, 2016, p. 122).

Ainda em 2004, foi instituído pela Lei nº 10.861 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que compreende a avaliação do aluno, do curso e da própria instituição de ensino superior através de mecanismos específicos de avaliação para cada segmento.

O SINAES tornou-se a referência básica para os processos de gestão do ensino superior no Brasil e é operado pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), com função consultiva para as diretrizes da política de avaliação e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para elaboração e realização dos instrumentos de avaliação, além da realização do Censo da Educação Superior.

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) dá início a uma grande ampliação do ensino superior público federal promovendo uma enorme expansão física, acadêmica e pedagógica com efeitos expressivos, mudando inclusive a própria dinâmica da universidade que precisa atender uma demanda historicamente excluída do ensino superior público.

O REUNI prevê além do aumento do número de vagas nos cursos de graduação, a maior oferta de cursos noturnos, políticas de permanência, ações afirmativas, inovação pedagógica e combate a evasão.

No entanto, apesar da expansão e do inegável avanço rumo à democratização do acesso ao ensino superior, seja na rede pública ou privada, este não é um processo isento de contradições e imune a críticas. De um modo geral, segundo Aguiar (2016),

> a análise das políticas públicas adotadas pelo governo Lula indica que este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por

> razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais. Outra questão que mereceu destaque entre as políticas implementadas é a representada pelo par qualidade/massificação, uma vez que houve um razoável aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, como garantidores da qualidade do sistema, ao lado de um grande incremento da educação a distância, com enfoque francamente massificador. (AGUIAR, 2016, p. 124).

Assim, apesar do ideal de democratização que permeia as políticas públicas para a educação superior, marca maior do governo Lula, a lógica "neoprodutivista", mercantilista e privatista na forma de se organizar e conceber este nível de ensino continuou sendo a tônica, desenvolvendo-se sob a ideologia do "empreendedorismo" e da "empregabilidade".

Não podemos desconsiderar também que a universidade brasileira desde a década de 1970 se consolidou com uma forte identificação entre o que se entende como desenvolvimento científico e o sistema de pós-graduação, onde a despeito do atual tripé "ensino, pesquisa e extensão", a pesquisa científica entendida como pesquisa na pós-graduação adquire um *status* de destaque na estrutura universitária brasileira, tornando-se mecanismo de distinção social e acadêmica.

Destacamos ainda a forma pela qual está organizada o sistema de pós-graduação no Brasil, que opera através da lógica da produtividade, tendo como seu símbolo de distinção maior o "currículo lattes". Em nosso país, o que concebemos como produtividade científica está profundamente vinculado ao número de publicações do sistema de pós-graduação, definindo assim o padrão de trabalho acadêmico e a forma de acesso aos recursos dos respectivos programas, bem como servindo de parâmetro para a avaliação e desenvolvimento daquilo que entendemos como a prática científica ao sul dos trópicos.

Ora, aqui cabe uma crítica a essa concepção de produtividade, que no fim das contas, torna a ciência brasileira cada vez mais estéril na medida em não considera algo que deveria ser trivial quando pensamos numa política científica no atual cenário econômico mundial, que é o fato de que no capitalismo contemporâneo a ciência está orientada pela aquisição e registro de patentes e, neste quesito, estamos muito aquém das grandes potências, pois por uma questão de orientação política concebemos o

conhecimento científico como quantidade de publicações, aprofundando o subdesenvolvimento e a dependência técnico-científica do Brasil[19].

Sucedendo Lula, a ex-ministra Dilma Vana Rousseff assume a presidência da República, com seu primeiro mandato no período 2011-2014 e o segundo mandato com exercício interrompido por processo de *impeachment* em 2016. No campo da educação, o governo Dilma é caracterizado pela continuidade das políticas de seu antecessor, sem nenhuma mudança substancial de concepção. No entanto, podemos destacar a mudança do foco das políticas para a educação técnica, tecnológica e profissional no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513/2011 e no programa de intercâmbio em universidades estrangeiras por meio de bolsas para alunos de graduação e pós-graduação, o Ciência Sem Fronteiras, com resultados muito questionáveis do ponto de vista do desenvolvimento científico brasileiro.

O PRONATEC foi uma política que tinha como público alvo estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda como o Bolsa Família, além de populações em situação de risco e vulnerabilidade social. Caracterizou-se pela enorme expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; repasse de recursos para as redes estaduais para investimentos em educação profissional; ofertas de cursos técnicos e profissionalizantes na modalidade Ead; e, parcerias com as unidades de ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai, Senac, Senar e Senat).

No entanto, a crise econômica mundial de 2008, trouxe graves efeitos para a economia e para as contas públicas brasileiras a partir de 2014, com acentuada queda do Produto Interno Bruto (PIB) do país, fazendo com que o governo optasse por uma política de austeridade e consequentes cortes sucessivos de recursos para as políticas sociais, inclusive, para a educação. O cenário político cada vez mais complexo e polarizado, confluiu no *impeachment* de Dilma Rousseff e, no consequente aborto das políticas sociais em curso.

Assumindo interinamente a Presidência da República, o vice de Dilma Rousseff, Michel Temer faz um governo de "administração da crise", sob a égide da

[19] Uma excelente discussão sobre a relação entre ciência e universidade no Brasil no contexto da atual divisão internacional do trabalho encontramos em RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES, Nildo. (Orgs.). *Crítica à Razão Acadêmica – Reflexão sobre a Universidade Contemporânea*. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

ideologia neoliberal aprofunda ainda mais as medidas de austeridade fiscal e de "flexibilização" dos direitos sociais.

No campo da educação, sob um contexto de extrema polarização ideológica e discussões bizarras como "Escola sem partido", "Ideologia de Gênero" e "Kit-Gay", o governo Temer aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.393/96), mas que foi homologada com muitas controvérsias, não faltando críticas dos setores progressistas da educação ao documento, pois a discussão que vinha sendo construída foi abortada, reformulada e aprovada "às pressas", sendo acusada de autoritária.

Jair Messias Bolsonaro assume a Presidência da República em 2019, não apresentando à sociedade brasileira nenhuma política pública no que toca a educação, de modo que o que temos é uma hegemonia de uma visão neoliberal e privatista da educação, nada tão distante da compreensão dominante que já se tornara hegemônica, porém, no governo Bolsonaro assume a forma tosca de uma direita "proto-fascista" e reacionária. De modo que a tônica do Ministério da Educação passou a ser uma ideologia conservadora, servindo como instrumento político de perseguição de docentes, estudantes, reitores e propagador de falsas polêmicas aos ideais considerados inimigos. Não são poucas as falas governistas que colocaram, por exemplo, Paulo Freire como inimigo público número 1 da educação brasileira, suposto grande responsável por sua tragédia histórica.

O resgate da história da educação brasileira certamente deixa lacunas, objetivamos com isso delinear o movimento dinâmico das ideias pedagógicas entrelaçadas nas práticas, nas políticas, na legislação e nos contextos sociais, pois entendemos que as representações que construímos estão profundamente enraizadas no *devir* histórico. Nosso intento foi, portanto, elaborar uma visão sistêmica das ideias educacionais, de modo que pudesse nos servir de subsídio para entendermos melhor o processo que constitui a "teia de sentidos" na qual nossa linguagem está amarada e, mais do que isso, delinear o solo conceitual no qual os participantes dessa pesquisa, os professores da UFRN que participaram do Programa de Atualização Pedagógica, possivelmente construíram suas representações sobre o saber pedagógico.

## 3. 2. Saber pedagógico, representações sociais e formação docente.

Pensar a formação de professores exige que consideremos alguns pressupostos básicos sobre a prática docente, colocando em questão tanto uma discussão sobre o ensino quanto sobre a formação de professores. O pressuposto básico passa por uma reflexão acerca dos saberes profissionais, que seriam conhecimentos, habilidades, competências que o professor utiliza no seu dia-a-dia na sala de aula, como meios e fins de sua prática.

Estes saberes distinguem-se dos conhecimentos científicos elaborados pelos pesquisadores da área das ciências da educação e também se distinguem dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação de professores, ou seja, a licenciatura e seus objetos de conhecimentos específicos, particulares a cada curso de formação.

Problematizando então, quais as relações entre saberes profissionais, conhecimentos universitários e formação de professores tanto para o ensino básico como para o ensino superior, Tardif (2000) situa, de antemão, a conjuntura que ele coloca como paradoxal sobre a profissionalização do ensino, que consiste num movimento que "exige" dos professores para que se profissionalizem.

O movimento em prol da profissionalização ocorre em âmbito internacional, o supracitado autor coloca como exemplos os EUA, a Europa e a América Latina, que norteiam as reformas institucionais educativas e as novas ideologias da formação e do ensino.

Nesse debate, acerca da profissionalização, uma distinção importante é entre profissão e ocupação, distinção essa relativa à natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Assim, as profissões estariam apoiadas

> em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (Tardif, 2000, p.6).

Apesar de estarem apoiados no conhecimento científico, os conhecimentos profissionais são fundamentalmente práticos, voltados aos problemas concretos do cotidiano profissional.

Em princípio, somente os profissionais teriam o direito legítimo, e a competência necessária para utilizar os conhecimentos pertencentes a um grupo profissional na atuação em âmbitos específicos: médicos, advogados, engenheiros, professores etc.

Isso significa que apenas uma categoria profissional específica poderia avaliar o trabalho de seus pares. No entanto, segundo Tardif (2000), os conhecimentos profissionais exigiriam também autonomia e discernimento por parte do grupo "qualificado" para o exercício da atividade, defrontando-se também com elementos de incerteza, exigindo a esses profissionais uma postura reflexiva ante as situações que se apresentam.

Indo além da questão técnica do conhecimento profissional, Tardif (2000), citando Schon evoca a "construção do problema" em oposição a "resolução instrumental do problema", que seria baseado na aplicação de teorias e técnicas preestabelecidas sem pensar no problema que se apresenta em sua especificidade.

Logo, essas seriam as principais características do conhecimento profissional, características essas que segundo o referido autor, os movimentos de "profissionalização do ofício de professor" teriam como objetivos para o desenvolvimento do ensino e da formação de professores.

Essa proposta tem seus adeptos e seus críticos, e não nos cabe aqui transpor este debate, apenas ilustrar a discussão, sinalizando que existe a problemática e que ela é pertinente quando se discute formação de professores, nossos apontamentos têm o intuito de evocar alguns princípios básicos sobre a formação docente com base na teoria da prática docente que coloca Tardif (2000), mas sem desconsiderar este debate da profissionalização, apesar de não irmos a fundo, pois não é objeto de nossas reflexões.

Retomando então a questão da "crise do profissionalismo" Tardif (2000) nos traz alguns apontamentos sobre como ela se apresenta: "a crise da perícia profissional", dos saberes estáveis e consensuais; a questionável qualidade formativa dos cursos de formação no sentido de que, se eles estão ou não adaptados a realidade do mundo do trabalho profissional; "a crise do poder profissional" no sentido de capacidade ou competência, e também em no sentido político, como se o profissional estivesse

servindo muito mais a interesses corporativistas e menos ao interesse público, perdendo assim seu prestígio; e por fim "a crise da ética profissional".

Todas essas "crises", segundo Tardif (2000), consistiriam no pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério, conformando então seu caráter paradoxal.

Podemos resumir também essas "crises" como uma "crise" da "razão instrumental" e de suas consequências na Modernidade, como coloca o próprio autor citado sobre tal contexto e problemática:

> De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2000, p.10).

Então, diante do contexto apresentado, Tardif (2000) propõem para pensar tal problemática, uma "epistemologia da prática profissional", que consiste no "estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas" (Tardif, 2000, p.10).

A noção de saber utilizada pelo autor engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, de modo que os saberes profissionais seriam então conhecimentos práticos, incorporados no processo de trabalho, no caso da docência, de acordo com as situações com as quais os professores se deparam, criando assim um "know how" da prática profissional.

Desta forma, o autor distingue os saberes profissionais dos conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. O saber profissional a que Tardif (2000) se refere é um conhecimento cotidiano com múltiplas referências. De modo que, muito da incorporação feita pelo professor sobre os papéis do professor e de como ensinar vem de sua história de vida, e mais ainda de sua história de vida escolar, essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

A incorporação dos saberes vem também de suas primeiras experiências em sala de aula, das quais vão se transformando em certezas profissionais, em formas de atuação, em modelos de gestão de classe etc.

Assim, outra referência fundamental é a da socialização, que molda a identidade docente através de sua trajetória profissional. A carreira é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.

Portanto, os saberes profissionais são variados e heterogêneos, pois provêm de fontes variadas, servem-se de sua cultura pessoal, de sua trajetória de vida, trajetória escolar, utilizam as concepções pedagógicas em contextos múltiplos sem necessariamente serem coerentes com o discurso científico, deparando-se com situações práticas, formando um repertório eclético, heterogêneo e sincrético, a fim de atingir objetivos variados.

Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais são situados e personalizados, exigindo que o estudo da prática profissional compreenda o sujeito em uma relação de integração entre indivíduo e sociedade. No caso do professor, para além de um sistema cognitivo, é um sujeito social imerso na história.

Por fim, os saberes profissionais trazem as "marcas do ser humano", pois o objeto do trabalho docente é o ser humano, de modo que o professor traz consigo o conhecimento incorporado na sua relação com os alunos, com a sociedade, com a informação circulante e com o passado que por vezes escapa à sua consciência, mas estrutura sua prática, estabelecendo seus limites e possibilidades.

Uma reflexão importante que nos aproxima da realidade brasileira no que diz respeito à formação de professores é a de Andrade (2002), que coloca esse debate dos saberes docentes no contexto educacional brasileiro das condições de trabalho e de formação do magistério.

Segundo Andrade (2002), as discussões sobre formação de professores ocorrem desde a década de 1930, passando por várias reformulações até hoje. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961; as Reformas Universitárias (1968) e, posteriormente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e pela atuação do Ministério da Educação (MEC), reformulando o ensino básico e superior.

Segundo Andrade (2002),

> a reformulação dos cursos de graduação integra a agenda de reformas educacionais propostas pelo MEC ao estabelecer diretrizes curriculares e definir critérios para a avaliação de toda a estrutura educacional. Tais iniciativas, grosso modo, têm por parâmetro a lógica de mercado tão cara ao pensamento e à ação nos moldes neoliberais. (ANDRADE, 2002, p.9-10).

Sobre a formação pedagógica do professor universitário podemos pensar, conforme Leitinho (2010), que parte integrante do desenvolvimento profissional docente, "de caráter institucional, integrada a uma política de formação para a docência universitária" (LEITINHO, 2010, p.30), tem três aspectos: a construção político-jurídica; a produção organizacional; e a construção sociopedagógica.

A construção político-jurídica diz respeito ao papel das universidades no tocante a formação dos professores universitários, estabelecendo normas e princípios reguladores dessa formação, definidos pela universidade, "configurando direitos, deveres e estímulos para que os professores participem dos percursos formativos por ela ofertados" (LEITINHO, 2010, p. 40).

A produção organizacional são programas, projetos e ações que tenham como foco a formação docente do professor universitário, colocando mais uma vez a importância da universidade nesse processo de construção, considerando a diversidade dos docentes universitários, realçando assim a formação pedagógica como um processo dialético.

No que toca a construção sociopedagógica, Leitinho (2010) afirma que, a questão da reflexão na ação, integração de saberes de formação com saberes de experiência, a práxis pedagógica, deve considerar o saber e as relações dos sujeitos no âmbito de sua formação pedagógica.

Assim, a reflexão acerca destes três pontos é necessária quando pensamos a formação de professores universitários, o que exige tanto da universidade quanto dos órgãos reguladores uma maior atenção, desde uma perspectiva democrática e integrada às diversas áreas que os professores atuam. Possibilitando assim sua autorrealização, respeitando a natureza das diferentes crenças e contribuindo para que estes atendam as demandas exigidas pela sociedade.

Colocados estes pontos, que dizem respeito ao papel da universidade na promoção da qualidade e no desenvolvimento pedagógico do trabalho docente, é necessário também apontarmos outra problemática que é levantada por Carneiro (2010), que são as atividades realizadas pelos professores universitários, atividades essas que vão além das funções normalmente atribuídas e para as quais o professor não teve nenhuma formação. Um trabalho que muitas vezes é invisível e pouco valorizado, mas que exige tempo e mobilização de conhecimentos construídos no cotidiano.

Os saberes constituídos e em processo de construção, são os saberes experienciais. Carneiro (2010) cita a docência como exemplo de função que, em geral, o professor universitário não está plenamente preparado, pois possui um corpo de conhecimento limitado a sua área de atuação específica, são pesquisadores que ingressam em uma universidade e, repentinamente, tornam-se professores.

Segundo Carneiro (2010), os saberes da experiência

> são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades, desde a pesquisa, passando pelas atividades administrativas até a docência. É nesta última atividade, a docência, que esse sistema de referência se mostra mais consolidado. (CARNEIRO, 2010, p. 105).

Deste modo, a autora coloca que o perfil dos professores universitários se faz pelos conhecimentos relativos à sua especialidade e pelo conhecimento prático incorporado no cotidiano, enquanto saber experiencial, com bases epistemológicas distintas, um científico e o outro prático.

Ainda nesta discussão sobre as funções do professor universitário, Carneiro (2010) coloca que, apesar do tripé “ensino-pesquisa-extensão” ser discutido amplamente nas universidades e claramente definido na Constituição brasileira como funções da universidade, é de se destacar que a pesquisa assume uma posição de destaque neste tripé. O que é valorizado, diz a autora, é a produção acadêmica, entendida como publicação de artigos em revistas, capítulos de livros, trabalhos em congresso etc.

Carneiro (2010) aponta que,

> as pesquisas que tomam a prática pedagógica universitária como objeto de estudo mostram que a maioria dos professores que atuam na universidade não tem formação pedagógica. Não estou dizendo com isso que essa seria uma condição primordial para ser professor, pois estou convencida de que, mesmo sem formação pedagógica, existem professores que são qualificados como bons profissionais. Em estudo etnográfico realizado com professores universitários, Pimentel (1994) analisou a prática pedagógica de vários docentes que, mesmo sem formação pedagógica, desempenhavam com sucesso suas atividades. (CARNEIRO, 2010, p.110).

Porém, a autora pondera que, uma formação pedagógica pode fornecer ferramentas necessárias para uma boa relação ensino e aprendizagem.

Assim, Carneiro (2010), em síntese, coloca que as funções atribuídas ao professor universitário transcendem seu campo específico de formação, fazendo com que estes mobilizem saberes experienciais para se adaptar as circunstâncias em relação à docência, mesmo sem dominar conhecimentos pedagógicos existem professores que tem êxito em sua prática, o que não exclui a necessidade de uma formação pedagógica sólida que forneça os elementos adequados ao exercício da docência.

Essa foi uma explanação geral sobre os dilemas e pressupostos básicos que envolvem algumas problemáticas acerca da formação do professore universitário no Brasil no que se refere aos saberes da docência.

Podemos retornar então ao início da questão que é a docência sob a ótica dos saberes profissionais, tais como apontados por Tardif (2000), o professor mobiliza tanto os conhecimentos disciplinares como o conhecimento aprendido na prática, incorporados pela sua história de vida, e, sobretudo, pela sua história escolar, que aparece nas situações cotidianas em sala de aula, no contexto do processo social.

É em relação a esses conhecimentos práticos que nos aproximamos da Teoria das Representações Sociais, enquanto uma Teoria que nos permite compreender o funcionamento dos saberes práticos mobilizados por um determinado grupo profissional para guiar suas ações.

A Teoria das Representações Sociais se coloca como uma construção teórico-metodológica prolífica para pensarmos o campo da formação de professores, na medida em que se considera o senso comum e suas implicações na prática social, possibilitando-nos identificar qual a construção simbólica que os professores do ensino superior mobilizam para o exercício da docência e como o saber pedagógico é apropriado por eles.

## 4. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SABER PEDAGÓGICO PARA OS PROFESSORES DA UFRN PARTICIPANTES DO PAP.

Nosso objeto diz respeito à representação social de professores da UFRN que participaram do Programa de Atualização Pedagógica da referida instituição sobre o saber pedagógico. A escolha de tal objeto se justifica em razão de questões já levantadas acerca da prática do professor universitário e da importância da formação continuada para este profissional em tempos de profundas mudanças no campo universitário e na sociedade brasileira.

Para viabilizar a pesquisa, delimitamos nosso campo considerando os professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que participaram de dois encontros do Programa de Atualização Pedagógica, nos dias 30 de Abril de 2019 e 16 de Julho de 2019, totalizando 32 docentes.

A partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e da Abordagem Estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric, pretendemos analisar a representação social do saber pedagógico para este grupo de professores, relacionando-a com suas implicações para a prática e formação docente no contexto da UFRN.

Assim, utilizaremos como instrumentos de pesquisa a Técnica de Associação Livre de Palavras e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), tradicionais em pesquisas sobre representações sociais, de modo que poderemos organizar e interpretar o conteúdo dos dados evocados pelos sujeitos em seu aspecto qualitativo.

## 4.1 De onde se sabe? O Programa de Atualização Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Com o intuito de responder à questão de onde se sabe? Delimitamos como *lócus* da nossa pesquisa, o Programa de Atualização Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assim, poderemos contextualizar, considerando um determinado processo de formação continuada, a situação social de inserção dos sujeitos e do objeto representado, relacionando o conteúdo das projeções dos indivíduos com as categorias que possivelmente orientam suas condutas enquanto docentes do ensino superior, implicando, para nós, na apreensão dos elementos psicossociais relativos ao saber pedagógico e à formação docente.

O Programa de Atualização Pedagógica (PAP) é uma ação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que se desenvolve com o apoio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), destinando-se à formação continuada com o objetivo de melhorar o ensino na instituição.

Com metodologia flexível e visando atender às diversas demandas da comunidade docente, o Programa de Atualização Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte promove mini-cursos, cursos, seminários, palestras, oficinas e uma série de outras atividades aos professores do quadro efetivo e ingressantes, bem como, aos servidores que desenvolvem assessoria pedagógica nos cursos de graduação[20].

A única imposição institucional que diz respeito ao programa é a obrigatoriedade da participação do docente ingressante em um curso de 40 horas. Fora isso, o PAP atende às demandas específicas e interesses da comunidade docente, conforme as especificidades manifestadas pelos departamentos e centros, considerando-se também as avaliações institucionais.

Realizado nos meses de janeiro e/ou julho, períodos não letivos, com datas previstas no Calendário Acadêmico da UFRN, o curso obrigatório de 40 horas para os professores ingressantes tem como objetivo a efetivação do docente em estágio probatório, conforme a Resolução nº 083/2006 (CONSEPE/UFRN).

[20] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Portal PAP. Disponível em: www.portalpap.ufrn.br.

No entanto, a finalidade e o sentido do curso não é ser uma mera peça burocrática de efetivação profissional, mas servir, principalmente, como meio de socialização e formação do professor ingressante na universidade, bem como dos quadros efetivos, na medida em que objetiva

> compreender o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos componentes curriculares no contexto institucional da educação superior e dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFRN; discutir alternativas pedagógicas para o exercício da docência e a melhoria a qualidade o ensino de graduação na UFRN; refletir sobre a prática pedagógica, no sentido de potencializá-la na integração desta com uma ação educacional coletiva e institucional. (ANDRADE; GOMES; DANTAS; SÁ, 2016, p. 30).

A avaliação do professor participante do curso obrigatório de 40 horas considera a frequência e a realização das atividades propostas. A instituição emite um certificado de participação com frequência integral que é anexado ao Relatório Final do Estágio Probatório do professor.

O Programa de Atualização Pedagógica é uma iniciativa que demonstra a preocupação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a dimensão pedagógica do trabalho docente, visando à qualidade do ensino e o aprimoramento profissional do seu quadro de professores.

O PAP não é um programa recente e já ganhou notoriedade e credibilidade não apenas na UFRN, mas também por parte da comunidade universitária brasileira, como demonstram Andrade; Gomes; Dantas e SÁ (2016), sendo uma experiência de referência para outras instituições de ensino superior.

O programa tem uma história que remonta a um conjunto de iniciativas e preocupações que a UFRN tem desde os anos 1970. História que ainda carece de fontes mais detalhadas, mas que podemos pontuar brevemente sua evolução no quadro institucional.

Podemos afirmar, conforme documentos disponíveis no Portal do PAP[21] e do importante resgate feito por Andrade; Gomes; Dantas e SÁ (2016), que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem uma preocupação histórica com a qualidade do ensino e a formação do professor universitário.

Desde os anos 1970 a instituição oferecia um Curso de Introdução à Docência para os professores contratados. Segundo Andrade; Gomes; Dantas e Sá (2016),

> todos os contratados no início dos anos 70 tiveram que participar de um curso presencial, com 40 horas, durante uma semana, antes do início de cada período letivo. O Departamento de Educação assumiu integralmente a oferta do curso destinado a professores de todos os departamentos da UFRN, disponibilizando para isso, os professores de seu quadro docente com experiência e qualificação na formação docente para o ensino superior. (ANDRADE; GOMES; DANTAS e SÁ, 2016, p. 32).

Nos anos seguintes, décadas de 1980 e 1990, outros cursos foram ofertados pela instituição, porém, sem a mesma organicidade, de forma bastante pontual, onde podemos destacar o Projeto de Apoio Didático do Ensino Superior (PADES) e alguns cursos de capacitação pedagógica e de avaliação da aprendizagem para os professores da área de saúde, por meio do Projeto de Apoio Pedagógico para os Profissionais da Saúde (PAPS), conforme nos mostra Andrade; Gomes; Dantas e Sá (2016).

A PROGRAD retoma a oferta de cursos de formação continuada em 2002, e o Programa de Atualização Pedagógica se efetiva como um projeto institucional em 2003, na medida em que passa a integrar o Plano de Gestão para o período de 2003 – 2007, consolidado nas ações de formação da UFRN até hoje.

A parceria da coordenação da PROGRAD com os diretores dos Centros Acadêmicos no projeto do PAP foi crucial para sua consolidação como ação permanente, pois

[21] Idem.

> este projeto passou a ocupar lugar de destaque na agenda de prioridades da instituição, com forte inserção em programas de qualificação de docentes e servidores técnicos nas áreas estratégicas para a expansão e cumprimento da missão institucional. Teve como base, as necessidades apontadas pelo Relatório dos 10 Anos de Atuação o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sobre os cursos de graduação na UFRN, nos resultados das oficinas de assessoramento pedagógico realizadas pela PROGRAD e resultados da avaliação a docência coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). (ANDRADE; GOMES; DANTAS e SÁ, 2016, p. 33).

Ou seja, o Programa de Atualização Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte adquire organicidade institucional, tornando-se uma ação permanente, no contexto da evolução das políticas para o ensino superior no Brasil e, principalmente, a partir da preocupação da UFRN em atender às demandas pedagógicas de formação de seu quadro profissional, fundamentando-se nos resultados de diversas avaliações institucionais, externas e internas à Universidade, afirmando o compromisso da instituição com uma educação pública de qualidade.

Não é nosso objetivo neste trabalho fazer uma análise da evolução e importância da avaliação institucional no âmbito da universidade brasileira ou da UFRN, mas é importante destacar que, a avaliação não se reduz a cumprir um papel burocrático de gestão, é mais do que isso, na medida em que permite produzir conhecimento acerca de vários aspectos da Universidade, inclusive, a docência.

Como promover ações voltadas à formação se não conhecemos a realidade na qual estão inseridos os sujeitos implicados? Como afirma Archanjo (2013),

> cada vez mais crescem as exigências por qualidade em torno da prática desse profissional que exerce uma atividade complexa, a qual requer atualizações constantes e contínuas, uma vez que constantes e contínuas são as modificações do cenário de trabalho, tanto no campo social quanto no humano. Nas instituições de ensino, sobretudo as públicas de nível superior, essas exigências têm sido o motor das ações de avaliação institucional que buscam, com base em seus diagnósticos e indicadores, sanar problemas e readequar práticas equivocadas. (ARCHANJO, 2013, p. 122).

Assim, a complexidade que envolve o trabalho docente no ensino superior implica um olhar atento e responsável no tocante aos seus profissionais e contextos de atuação. Por isso, a importância das avaliações institucionais seguirem padrões qualificados, não se reduzindo a mera burocracia ou estatística, mas, sobretudo, servindo de instrumento de conhecimento da realidade das instituições públicas de ensino superior, ensejando ações formativas e de melhora na estrutura das instituições.

O conhecimento acerca da universidade no Brasil deve ser qualificado, levando-se em conta sua complexidade para que não venhamos a cair em simplismos toscos, recorrentes hoje na sociedade brasileira, que servem apenas para propagandear estereótipos sobre o universo do ensino superior público, distantes daquilo que é a universidade brasileira, historicamente um objeto de disputa política, dada a sua centralidade na construção da sociedade nacional.

O Programa de Atualização Pedagógica é, portanto, como afirma Archanjo (2013), um resultado do aprimoramento institucional da UFRN, que visando o aperfeiçoamento e adequação às demandas impostas pela sociedade à universidade promove um importante suporte de caráter pedagógico ao quadro de servidores e professores.

O advento do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), executado pelo Governo Federal a partir de 2003, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro, aumentando o número de vagas, ampliando cursos noturnos, promovendo ações de inovação pedagógica e combatendo a evasão[22], dentre outras políticas como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), contribuíram para o acesso e democratização do ensino superior brasileiro modificando profundamente o perfil das instituições de ensino na medida em que novas demandas foram se impondo.

Segundo Domingos Sobrinho; Lira e Miranda (2016),

[22] Dados e informações sobre o REUNI, ver http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni

> estamos diante, pois, de uma reconfiguração da educação superior no Brasil, que, seguindo as tendências mundiais, põe em questão a supremacia da sua principal instituição: a universidade. Se antes, o acesso à universidade no Brasil, em particular no setor público, composto por universidades que se caracterizavam como lugar de excelência e prestígio acadêmico, era praticamente condicionado ao pertencimento a grupos econômica e socialmente bem posicionados, hoje, essa realidade começa a se modificar radicalmente, provocando reações contra e a favor. (DOMINGOS SOBRINHO; LIRA e MIRANDA, 2016, p. 47).

Assim, a expansão e reestruturação da universidade brasileira visando à inclusão dos estratos menos privilegiados da sociedade, modificou não apenas o perfil dos estudantes, mas também dos professores.

Neste sentido, o Programa de Atualização Pedagógica da UFRN também passou por reformulação, no sentido de se adequar ao REUNI, criando um conjunto de ações que destacam a inclusão social com qualidade.

Andrade; Gomes; Dantas e Sá (2016) destacam que foi neste período de implementação do REUNI que o PAP atingiu o seu maior número de cursos, atividades e de professores participantes, tendo um enorme grau de visibilidade nas suas ações e se consolidando como um programa permanente na sistemática institucional da UFRN.

Neste âmbito da expansão da estrutura universitária, o PAP realizou vários projetos de formação com vistas a objetivos diversos que contaram também com a avaliação, em vários momentos, dos professores participantes. Este olhar de quem é sujeito do programa é fundamental para compreender a pertinência do programa e também reformular suas lacunas.

Segundo as autoras,

> os professores destacam a importância da possibilidade de contarem com o apoio do SEDIS para a elaboração de materiais e apontaram como outros pontos fortes do curso, as discussões entre os colegas, os relatos de experiências, a integração e conhecimento de diversas áreas acadêmicas no uso de tecnologias da informação e comunicação, enfim, a qualidade e competência dos professores que ministraram o curso, com informações atualizadas e ferramentas metodológicas novas. (ANDRADE; GOMES; DANTAS; SÁ, 2016, p. 38).

Sobre os pontos fracos, destacam que

> na opinião dos professores, alguns conteúdos foram tratados com pouca aplicação e muitas discussões. Mas as queixas mais recorrentes estão relacionadas à estrutura virtual disponibilizada para o curso e às dificuldades pessoais para acompanhamento do curso. (ANDRADE; GOMES; DANTAS; SÁ, 2016, p. 38).

Ou seja, a experiência compartilhada entre os professores e a qualidade dos formadores são pontos fundamentais para uma avaliação positiva das atividades do PAP. De fato, podemos inferir que há um ganho enorme no compartilhar experiências entre colegas de formações e trajetórias tão distintas, aprende-se com o outro. No âmbito de uma Universidade que se organiza a partir de demandas brutais, não apenas pedagógicas, mas de produção de conhecimento e submissão burocrática, ter um momento de aprendizado com os colegas que exercem a docência e se deparam com problemáticas comuns é, certamente, quando conduzido de forma qualificada, um ganho enorme no sentido da formação.

Contudo, duas questões nos chamam atenção pelo seu caráter de contraste, que influem na avaliação negativa por parte dos professores participantes: “conteúdos tratados com pouca aplicação” e “dificuldades pessoais”.

Estes pontos são elucidados nas falas dos professores participantes quando avaliam as atividades do PAP, que apesar de reconhecerem a qualificação dos formadores e a pertinência das atividades propostas, reclamam da “pouca aplicação dos conteúdos tratados”, o que pressupõem uma preocupação com o aspecto prático de suas atividades profissionais.

Como já afirmamos em tópico anterior, a docência exige um conjunto de saberes específicos, que representam uma enorme lacuna na formação do professor universitário brasileiro e, diante de tantas transformações pelas quais a universidade e a sociedade como um todo vem passando, sendo a tônica da cultura contemporânea, a docência implica uma atualização constante, em seu caráter prático, desses saberes pedagógicos.

O professor universitário brasileiro em geral, tem uma formação sólida em suas áreas específicas, sendo sua grande maioria doutores. O que mostra a qualificação científica destes. Porém, no que concerne ao âmbito pedagógico de sua profissão, que implica no ensino, há profundas fragilidades, que não podem ser superadas apenas por vontade individual, mas que exigem ações institucionais permanentes como a do PAP na UFRN.

Mesmo assim, os professores participantes do programa ainda pleiteiam um caráter prático, revelando o que parece ser uma lacuna em sua formação, exigindo uma investigação mais profunda acerca dessa "aplicação prática" dos conteúdos propostos pelo programa e pleiteados pelos professores. São falas que escondem uma complexidade que implica inúmeras questões sobre trajetória e docência no ensino superior.

Nossa perspectiva é de compreender como os professores participantes do Programa de Atualização Pedagógica representam o saber pedagógico, pois entendemos que se pudermos identificar, de um ponto de vista psicossocial, as categorias que prescrevem a compreensão do que esses sujeitos têm em mente acerca do "saber pedagógico", poderemos dar alguma contribuição, mesmo que modesta, no sentido de desvelar aspectos ocultos que se insurgem como obstáculos metodológicos para a efetivação do trabalho de formação, permitindo uma melhor qualificação das ações do programa em sua dimensão prática.

Outra questão que nos chama atenção é a referida "dificuldade" de participar dos encontros. Aqui temos um obstáculo estrutural que revela, nas falas dos sujeitos, a dimensão da temporalidade. Em uma sociedade como a nossa, o tempo disponível é sempre escasso. Inferimos que, a submissão do trabalho docente à produtividade acadêmica que engendra uma burocracia que esteriliza muitas vezes a efetiva preocupação dos docentes com o ensino e até mesmo suas atividades intelectuais, que podem estabelecer, no plano pessoal, prioridades que se impõem como verdadeiros obstáculos para a participação das atividades de formação continuada.

Ora, se os professores que fizeram algum esforço para participar têm esse tipo de queixa, tirando as situações que envolvem obrigatoriedade, não é difícil de imaginar o que pensam aqueles que sequer participaram dos encontros de formação, independente do que cada um estabeleça como prioridade pessoal.

Este é um ponto que também merece investigação e que toca na importância da formação continuada para os professores do ensino superior, que não pode se reduzir a uma busca pessoal. Como afirma Almeida (2012),

> falar em reconfiguração das práticas educacionais remete à ideia de mudança na formação docente, o que não pode mais ser equacionado só no plano individual e pessoal, mas implica fundamentalmente no compromisso e na ação institucional. Nesse sentido, defendemos a realização de ações de formação continuada ancoradas em redirecionamentos políticos institucionais. Uma vez que a atuação docente se constitui em fator na qualidade do ensino ministrado, passar do âmbito das transformações individuais para o das mudanças institucionais representa uma alteração de paradigma no desenvolvimento das políticas universitárias. (ALMEIDA, 2012, p. 10-11).

A UFRN por meio do PAP firmou, no cenário institucional, uma ação orgânica, que se notabilizou pelo reconhecimento da comunidade acadêmica e por projetos permanentes de formação continuada. No entanto, nenhuma ação institucional é um "objeto fixo" no movimento da história, pois como está colocado nas falas dos professores participantes quando avaliam os limites e possibilidades da efetivação das propostas formativas, existem obstáculos, não apenas obstáculos institucionais, merecendo uma atenção crítica e constante por parte dos gestores da Universidade para que a formação não se reduza apenas a um pontual interesse pessoal ou alguma demanda burocrática, mas que possa fazer parte da cultura e da profissão do professor universitário a busca constante por atualização pedagógica proporcionando uma melhor qualificação de sua prática de ensino.

### 4.2. Caracterização dos sujeitos: quem sabe?

Todo objeto construído a partir da Teoria das Representações Sociais tem como uma de suas proposições básicas uma assertiva que já se tornou domínio comum neste campo de estudos: uma representação é sempre de alguém (um sujeito) e de alguma coisa (objeto).

O sujeito de uma representação sempre está situado socialmente. Isso significa que este sujeito está circunscrito em um contexto ativo de produção e circulação da comunicação e das práticas.

Assim, tratamos de contextualizar, no tópico anterior, o lócus de nossa pesquisa, respondendo a seguinte questão: de onde se sabe?

Agora, cabe-nos uma segunda questão complementar para a caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa: quem sabe?

Participaram desta pesquisa um total de 31 sujeitos, todos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, presentes em dois encontros do Programa de Atualização Pedagógica.

Os encontros ocorreram nos dias 30 de abril de 2019 e 16 de julho de 2019. No mês de abril participaram 12 professores e no mês de julho participaram 19 professores, totalizando 31 sujeitos, que consideraremos em seu universo total.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa utilizamos junto com a aplicação da Técnica de Associação Livre Palavras[23] um conjunto de variáveis solicitadas aos participantes da pesquisa, quais sejam: Gênero; Idade; Formação (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado); Ano de Ingresso na UFRN; Departamento; Curso; Linha/Projeto de Pesquisa; Atividade de Extensão; e, Atividade de Ensino.

Em nossa amostragem, como destacamos abaixo no Gráfico 1, temos uma predominância feminina, representando 58% do total de sujeitos participantes; já no âmbito do masculino temos 42% do total de sujeitos.

Compreender a participação de gênero na vida social é de extrema importância dado os desafios que as questões de gênero suscitam, não apenas no Brasil, mas também no mundo todo.

Não é difícil constatar na experiência cotidiana os enormes desafios que se colocam perante as mulheres nos mais variados espaços da vida social. Não nos sobram dúvidas de que vivemos numa sociedade que construiu uma cultura machista e misógina, desde suas raízes patriarcais, na qual as mulheres ainda continuam gravemente oprimidas.

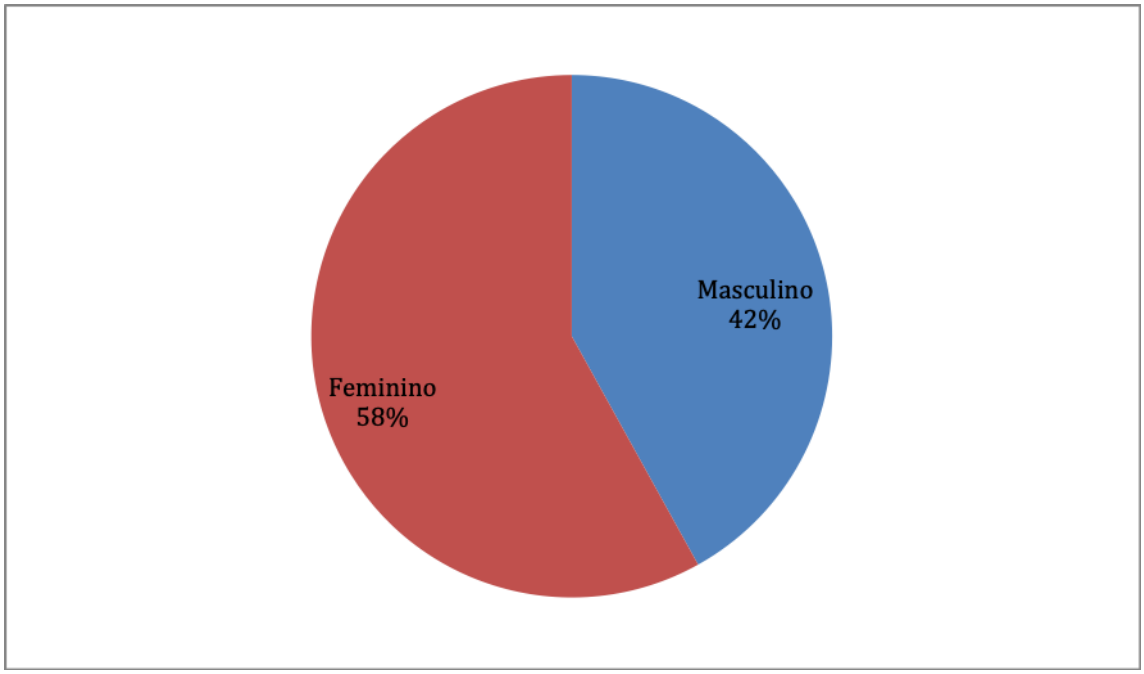
No entanto, desde a segunda metade do século XX, com a emergência do movimento feminista em várias partes do mundo, as mulheres conseguiram importantes

[23] Ver APÊNDICE.

avanços na luta por reconhecimento e conquista de direitos, mudando profundamente esse cenário de opressão.

No gráfico 1, temos um exemplo claro desses avanços conquistados, não só no contexto do mercado de trabalho, mas também na educação formal.

**Gráfico 1 – Gênero dos Professores**




Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Historicamente, a mulher, na educação brasileira, sempre esteve submetida a uma posição de baixo prestígio intelectual, sendo sua formação escolar voltada muito mais para as atividades manuais e, principalmente, domésticas. O cuidado com o lar e com a família será a tônica das propostas formativas para as mulheres, reforçando as representações sobre o feminino como que vocacionadas por natureza aos cuidados, confirmando uma estrutura social patriarcal e machista.

Como dissemos, esse panorama se modificou a partir do século XX a partir das lutas sociais, sobretudo com os movimentos feministas, de modo que podemos atualmente perceber uma mudança drástica no que se refere à participação da mulher no mercado de trabalho e também no seu processo de educação formal.

Segundo Vitória Barros e Mourão (2018),

> atualmente, no Brasil as mulheres são maioria entre os estudantes da educação superior, fato que deriva da maior escolarização feminina em geral, haja vista elas somarem 52% das matrículas no ensino médio no ano de 2015. Elas repetem menos, evadem menos e concluem a educação básica em maior proporção. Em 2014, elas representavam 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas particulares, além de serem maioria, também, entre o número total de concluintes (cerca de 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres. Entre doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados. (VITÓRIA BARROS; MOURÃO, 2018, p. 4).

Mesmo com todas as dificuldades concernentes ao mercado de trabalho, como salários menores e posições mais baixas nas hierarquias de empresas e organizações, as mulheres além de uma maior escolarização quando comparado aos homens, conquistam cada vez mais um maior espaço no mercado de trabalho.

Esta tendência se revela também nos dados de nossa amostragem, elas representam a maioria no grupo estudado. São mulheres que passaram por um processo amplo de escolarização e de qualificação, em sua totalidade são doutoras em suas áreas de atuação, firmando-se como professoras universitárias.

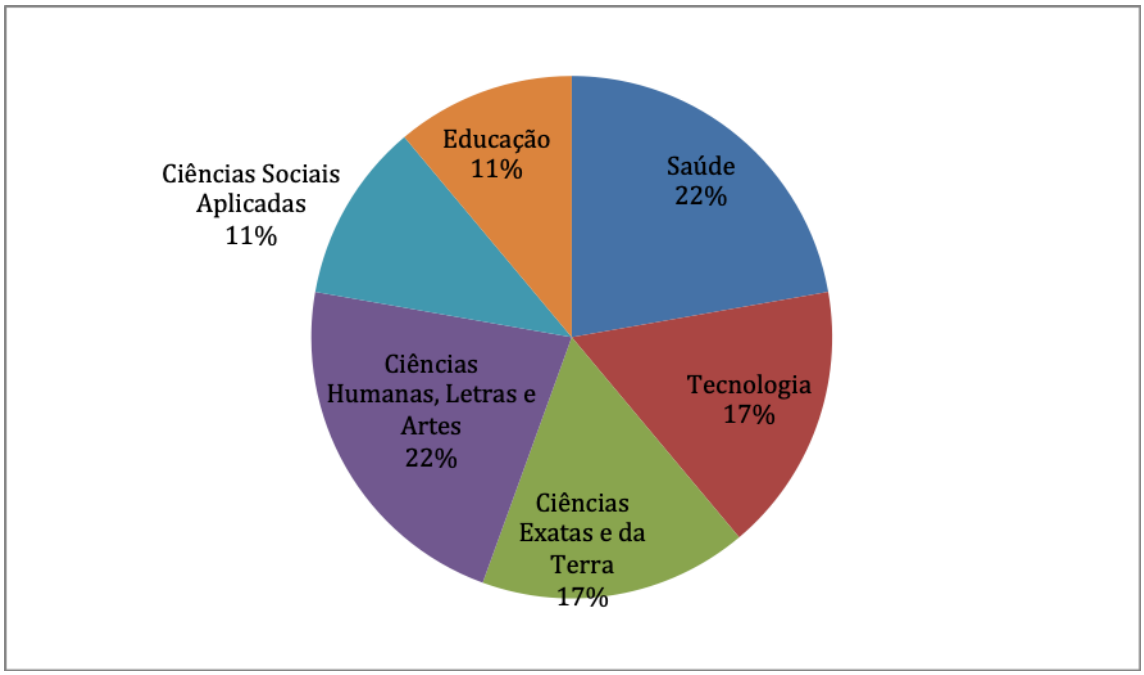
Este perfil evidencia, sem querer reduzir nosso dado a uma mera obviedade, os avanços históricos de nosso tempo, onde mulheres com alto nível de escolarização e qualificação, são formadores de outros profissionais, nas mais diversas áreas.

Ainda sobre a questão de gênero, pensando sobre o caráter histórico da possível influência da representação da mulher na divisão sexual do trabalho, considerando as raízes patriarcais de nossa sociedade machista, que identifica na mulher o cuidado com o lar, questionamos se esta representação histórica da mulher teria alguma influência na formação de uma possível orientação das mulheres para uma determinada área de atuação, como educação infantil, saúde e assistência social.

Em nosso grupo não havia nenhum participante do campo do serviço social. Porém, como apresentado na Tabela 1, temos a atuação das participantes desta pesquisa em áreas como saúde e educação, em cursos como enfermagem, pedagogia, pediatria e também na educação infantil, áreas que envolvem o cuidado com o outro e que tem uma construção histórica de “feminização”.

No entanto, conforme o Gráfico 2, observamos uma dispersão entre as áreas de saúde e ciências humanas, letras e artes representando cada uma 22%, sendo o maior quantitativo.

**Gráfico 2 – Gênero Feminino e Área dos Cursos que Exerce a Docência**




Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Destacamos também, o campo das ditas "ciências hard" com participação feminina nada desprezível em nossa amostra. Temos 17% das mulheres atuando nas áreas de tecnologia e 17% atuando nas áreas de ciências exatas e da terra, contrariando a "visão comum" de que as mulheres são vocacionadas para o campo do "cuidado", o que revela avanços históricos no que concerne à divisão sexual do trabalho.

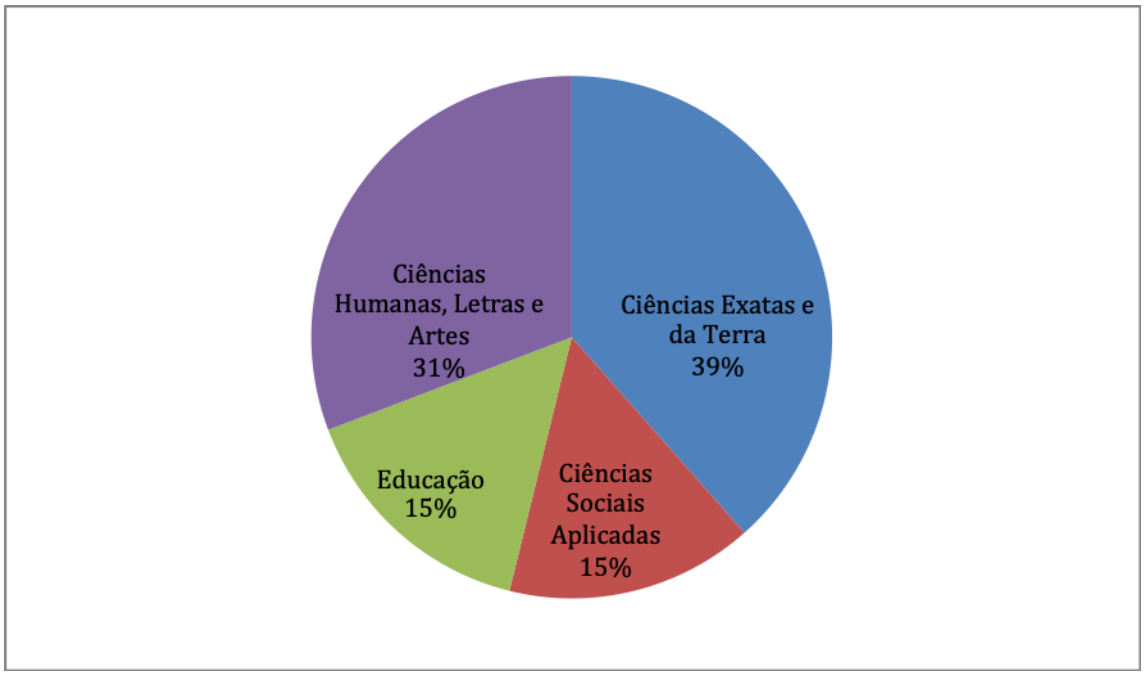
Considerando o grupo de mulheres participantes de nossa pesquisa, a tese da "vocação" feminina para determinadas áreas, por mais que ainda hoje possa ter uma base sociológica demonstrável em outros âmbitos, não se aplica à nossa amostragem, na medida em que notamos uma diversificação da formação acadêmica e das áreas de atuação da mulher no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

No que se refere ao gênero masculino e suas áreas de atuação, temos uma concentração maior na área de ciências exatas e da terra, com um total de 39%, quantitativo significativo. Em segundo, temos a área de ciências humanas, letras e artes representando 31% de nossa amostragem, valor também nada desprezível e que nos leva

a refletir acerca de uma suposta “vocação” do homem para as ditas ciências duras, o que é um equívoco antropológico.

Em nível de ensino superior o que observamos e, nossa amostra evidencia isso em termos quantitativos, tanto para o gênero masculino como para o feminino é a diversificação da formação, atuação e trajetória dos docentes.

**Gráfico 3 – Gênero Masculino e Área dos Cursos que Exerce a Docência**



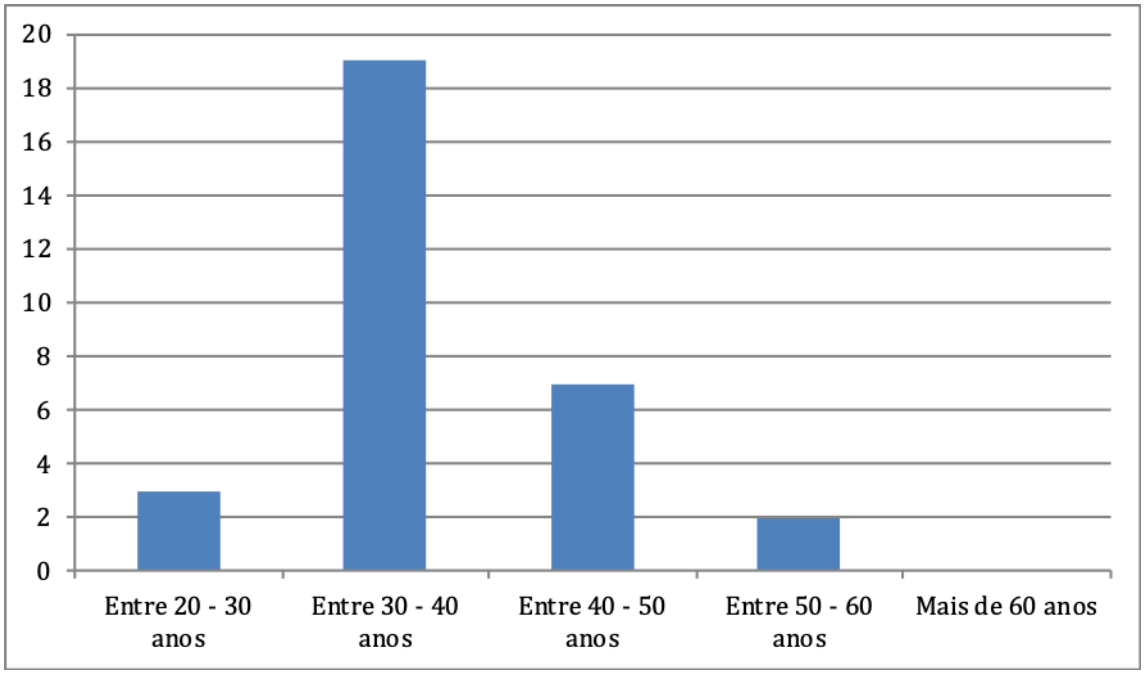

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Nosso objetivo, quando tratamos de gênero nesta dissertação, não é estudar ou problematizar esta categoria, conectando-a com suas discussões mais amplas. Nosso trato com os dados quantitativos apresentados não é, necessariamente, fazer corresponder ao perfil mais amplo entre gênero e área de atuação docente no ensino superior brasileiro. Aqui, tentamos caracterizar de modo bastante circunscrito, em termos quantitativos, a categoria gênero em dois encontros específicos do PAP. Entendemos que é indispensável a consideração metodológica da categoria social de gênero dada a sua importância na formação psicossocial dos sujeitos.

No gráfico 4, temos a categoria idade. O gráfico nos mostra que o grupo de professores participantes têm 19 dos 31 sujeitos, com idade entre 30 e 40 anos. Em segundo, 7 dos 31 sujeitos, entre 40 e 50 anos de idade; 3 dos 31 sujeitos, entre 20 e 30

anos de idade; 2 dos 31 sujeitos, entre 50 e 60 anos de idade; e nenhum com mais de 60 anos de idade.

**Gráfico 4 – Faixa de Idade dos Professores**




Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Com base em parâmetros firmados pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre faixa-etária, conforme aponta Eisenstein (2005), a categoria jovens-adultos é um período que vai dos 20 aos 24 anos de idade, sendo considerado adultos os indivíduos com idade acima dos 24 anos.

Assim, se tomarmos como referência os parâmetros de faixa-etária elaborados pela ONU, o grupo de professores participantes desta pesquisa, em sua maioria, caracterizam-se como adultos, com idade entre 30 e 50 anos, representando 26 dos 31 sujeitos.

A faixa-etária implica em fatores atinentes aos possíveis aspectos geracionais dos sujeitos que influenciariam na formação de suas representações no âmbito da formação continuada, servindo inclusive como suporte para pesquisas comparativas. Não conseguimos traçar um paralelo entre a faixa-etária média dos sujeitos da pesquisa com a média dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ou do Brasil, dado que os documentos públicos, como relatório de gestão da UFRN, censo do INEP, dentre outros, não tinham informações acerca da faixa-etária dos docentes.

No entanto, podemos inferir que, se relacionarmos a idade média dos sujeitos com o Ano de Ingresso na UFRN, conforme gráfico 8, temos que o grupo analisado, majoritariamente, são egressos recentes ou relativamente recentes da pós-graduação.

Evidentemente, não traçamos aqui uma trajetória acadêmica desses professores, no sentido de aferir de forma mais precisa o tempo entre o final de sua formação acadêmica e o ingresso na docência do ensino superior e, mais precisamente na UFRN, bem como sua experiência anterior na docência do ensino superior.

Neste ponto, nos reduzimos a um exercício muito limitado de inferência. Se considerarmos o tempo médio da formação acadêmica em nível de graduação, cerca de 4 a 5 anos, com muitas variações dependendo do curso e instituição, e a pós-graduação, incluindo mestrado e doutorado, cerca 6 anos de uma maneira geral, e dado que a minoria dos sujeitos da pesquisa possuem especialização, conforme Tabela 2, inferindo também que o ingresso no ensino superior ocorreria em idade adequada, aos 18 anos, como egresso do ensino médio. Teríamos que na média, esses professores, todos doutores, considerando que eles teriam uma trajetória acadêmica "ideal", sem prorrogações, desistências, mudança de curso etc. Eles, possivelmente, seriam egressos da pós-graduação, não tendo um intervalo tão longo entre sua formação acadêmica, concluída com o doutorado, e o ingresso no ensino superior como professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Este exercício de inferência é importante porque nos possibilita imaginar uma condição que é significativa para a construção das representações sociais, que é a experiência. Como já colocamos em tópico anterior, o saber do professor é um saber experiencial, que se constrói através da prática. Assim, se supormos que diante da faixa-etária considerada, um professor egresso recentemente da pós-graduação, possivelmente, pela formação apresentada, sem uma experiência no ensino e formação pedagógica inadequada, poderia ser um elemento de modulação e influência na construção dessas representações sobre o saber pedagógico, implicando assim no sentido do conteúdo representado, que é o nosso interesse neste trabalho.

Além do mais, pontuamos que, quando não consideramos, de forma mais aprofundada, os aspectos atinentes à faixa-etária do grupo estudado, nossas divagações terminam por desconsiderar um conjunto complexo de fatores que condicionariam, conforme a trajetória de cada professor, a formação de suas representações acerca do que é o saber pedagógico.

Esta é uma lacuna que ressaltamos existir na apresentação deste dado. Porém, como já dissemos, não poderíamos omitir tal aspecto da caracterização do sujeito, servindo-nos, diante da metodologia utilizada, como um possível subsídio para inferir os limites e possibilidades do conteúdo evocado pelos sujeitos acerca do saber pedagógico. Insistimos que, diante do objetivo de analisar o conteúdo da representação social dos sujeitos, tal lacuna não implica em prejuízo grave para a análise estrutural do nosso objeto.

Na tabela 1, identificamos a graduação dos sujeitos, de modo a caracterizar o perfil de formação do grupo. Analisando rapidamente, percebemos a característica mais marcante que é a diversidade da formação acadêmica, reflexo do que é a própria universidade. Cabe destacar também que nenhum dos sujeitos que fazem parte de nossa amostragem tem graduação em Pedagogia, fator que poderia influenciar o conteúdo da representação.

**Tabela 1 – Graduação dos Professores**

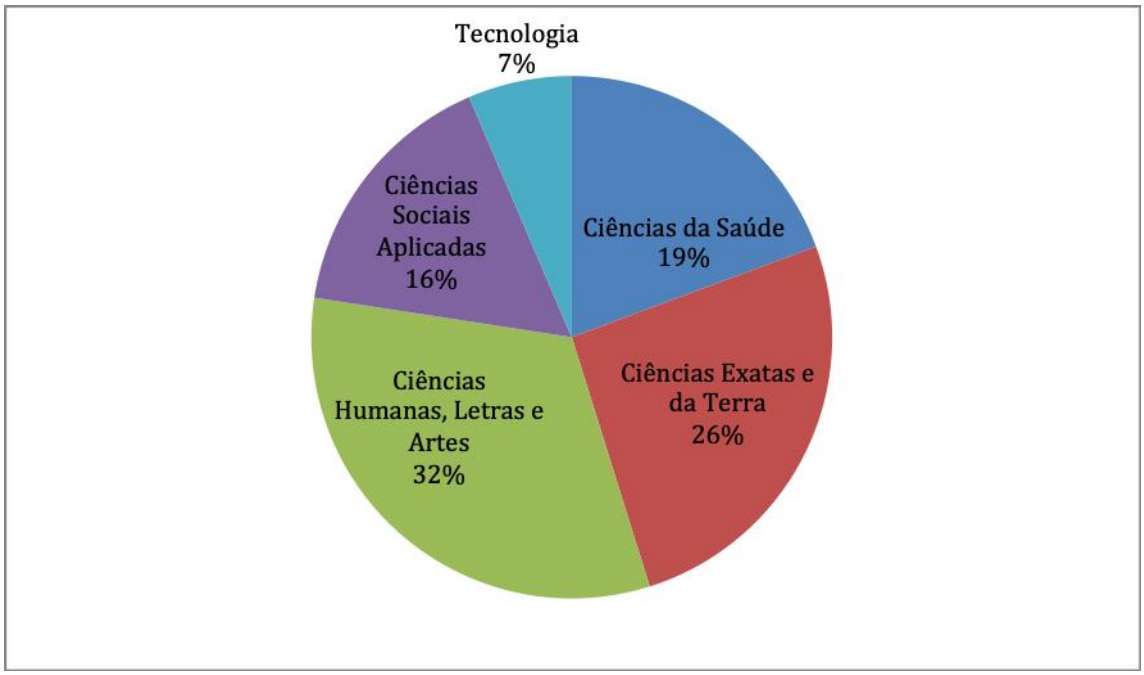
| **Ciências da Saúde** | |
|---|---|
| Graduação | Quantidade |
| Educação Física | 2 |
| Enfermagem | 1 |
| Fisioterapia | 1 |
| Fonoaudiologia | 1 |
| Medicina | 1 |
| **Total** | 6 |
| **Ciências Exatas e da Terra** | |
| Graduação | Quantidade |
| Física | 2 |
| Geologia | 5 |
| Matemática | 1 |
| Química | 1 |
| **Total** | 9 |
| **Ciências Humanas, Letras e Artes** | |
| Graduação | Quantidade |
| Antropologia | 2 |
| Ciências Sociais | 1 |
| Comunicação Social (Jornalismo) | 1 |
| Letras (Português) | 1 |
| Letras (Inglês) | 1 |
| Música | 4 |
| **Total** | 10 |
| **Ciências Sociais Aplicadas** | |
| Graduação | Quantidade |
| Ciências Contábeis | 3 |
| Ciências Econômicas | 1 |
| Direito | 1 |

| | |
|---|---|
| **Total** | 5 |
| **Tecnologia** | |
| Graduação | Quantidade |
| Engenharia de Produção | 1 |
| Engenharia Civil | 1 |
| **Total** | 2 |
| **Total Geral** | 32[24] |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para uma melhor "fotografia" do dado acerca da formação em nível de graduação dos professores pesquisados, formação essa bastante heterogênea, elaboramos o gráfico 5 para melhor visualizar as áreas do conhecimento no qual essas graduações estão inseridas, possibilitando-nos inferir relações entre o conteúdo dos elementos evocados e as respectivas áreas de formação.

**Gráfico 5 – Graduação dos Professores por Área do Conhecimento**




Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Quando nos referimos à área de conhecimento, utilizamos como critério a nomenclatura da própria Universidade Federal do Rio Grande do Norte para a divisão em Centros. Segundo informações presentes no portal da UFRN[25], baseado no Estatuto

[24] A tabela 2 informa um total geral de 32 graduações porque um dos 31 sujeitos participantes da pesquisa informou duas graduações distintas, qual seja: Letras (Português) e Direito. Ato contínuo, consideramos as duas para que não houvesse nenhum tipo de exclusão e/ou distorção dos dados informados.
[25] https://www.ufrn.br/institucional/unidades-institucionais

da respectiva universidade que coloca no Art. 28. Os Centros Acadêmicos têm como finalidades: I. coordenar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas respectivas áreas (UFRN, 2011, p. 32).

As áreas nas quais os departamentos que oferecem os mais diversos cursos são lotados levam o nome de centros. Na UFRN temos: Centro de Biociências (CB); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET); Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro do Ensino Superior do Seridó (CERES); e Centro de Tecnologia (CT).

Utilizamos as seguintes nomenclaturas para categorizar as respectivas graduações dos sujeitos da pesquisa nas áreas de conhecimento correspondentes: Tecnologia; Ciências da Saúde; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; e Ciências Sociais Aplicadas.

Reiteramos que o que estamos chamando de área do conhecimento não é a nomenclatura adotada pela UFRN para definir Centro. Porém, nos inspiramos na nomenclatura da universidade para criar a nossa tipologia de áreas. Assim, evitamos entrar em um interminável debate de filosofia do conhecimento, no qual teríamos que definir o que é conhecimento desde uma perspectiva epistemológica que não tem um consenso delimitado no campo da teoria do conhecimento.

Por isso, simplificamos a questão no intuito de abrigar as respectivas formações dos participantes, utilizando a nomenclatura estabelecida pela própria UFRN, sem nenhum prejuízo metodológico para a caracterização das áreas de formação dos sujeitos.

Em nosso grupo de professores, conforme gráfico 5, apesar da diversidade da formação em nível de graduação, percebemos uma concentração majoritária em duas áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Letras e Artes, 32% dos sujeitos; e, Ciências Exatas e da Terra, 26% dos sujeitos. Na sequência: Ciências da Saúde, 19% dos sujeitos; Ciências Sociais Aplicadas, 16% dos sujeitos; e, Tecnologia 7% dos sujeitos.

No que diz respeito a pós-graduação, dos professores que fazem parte de nossa amostragem, temos na tabela 2, informações sobre especialização. O gráfico 6 nos mostra as áreas de formação em nível de mestrado e o gráfico 7 representando as áreas de formação em nível de Doutorado.

**Tabela 2 – Especialização**

| Especialização | Quantidade |
|---|---|
| Auditoria e Perícia | 1 |
| Ciências Contábeis | 2 |
| Direito Público/Língua Inglesa | 1 |
| Educação | 1 |
| Educação Infantil | 1 |
| Ensino de Língua Portuguesa | 1 |
| Obras Públicas | 1 |
| Pediatria | 1 |
| Psicologia da Saúde | 1 |
| UTI | 1 |
| Nenhuma | 20 |
| **Total** | **31** |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Na tabela 2, que diz respeito à formação em nível de especialização dos professores participantes, um dado nos chama a atenção, a grande maioria dos não possui o título de especialização. Do total de 31 sujeitos, 20 informaram não ter nenhuma especialização.

Conforme Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996, a especialização é um curso de pós-graduação lato sensu. Com carga horária mínima de 360 horas, o aluno obtém um certificado e não um diploma, diferentemente dos cursos de mestrado e doutorado, cursos de pós-graduação stricto sensu, que geram um diploma.

Tradicionalmente os cursos de especialização são concebidos com o sentido de oferecer uma formação para um profissional que atua em uma área específica, capacitando-o no seu exercício laboral. Já os mestrados e doutorados, estão voltados à produção de conhecimento científico, tendo como finalidade a formação para a pesquisa.

Tal distinção é fundamental para fazermos a leitura da Tabela 2, pois a universidade no Brasil, conforme a Constituição Federal de 1988 está firmada sobre o tripé da "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2008, p. 136). É um fato notório que a pesquisa ocupa um lugar de destaque no campo universitário brasileiro. Os concursos públicos para ingresso no cargo de professor têm como um dos seus principais parâmetros a exigência dos títulos de doutor e mestre, com destaque para a formação de doutorado, exigência quase total dos concursos, com variações em áreas muito pontuais. Ou seja, como existe uma demanda por um professor pesquisador, é "natural" que quando se pense na formação acadêmica para a composição de quadros

para a universidade a exigência no tocante a pós-graduação seja a dos cursos stricto sensu.

Assim, poderíamos supor que, os professores que compõem nossa amostragem, como é o perfil padrão do professor universitário de hoje, tem uma identificação muito maior com o âmbito da pesquisa e da formação científica do que com a formação profissional e suas questões correspondentes, evidenciado em sua trajetória acadêmica.

Essa centralidade da formação para a produção do conhecimento teria alguma implicação para o conteúdo das representações desses professores sobre o saber pedagógico? Uma formação profissional e uma instituição como a universidade, lócus de trabalho desses docentes, que têm como seu objeto de consagração a produção do saber científico, fomentado por toda a estrutura e organização universitária, estabelece qual tipo de relação com o ensino e com a pedagogia?

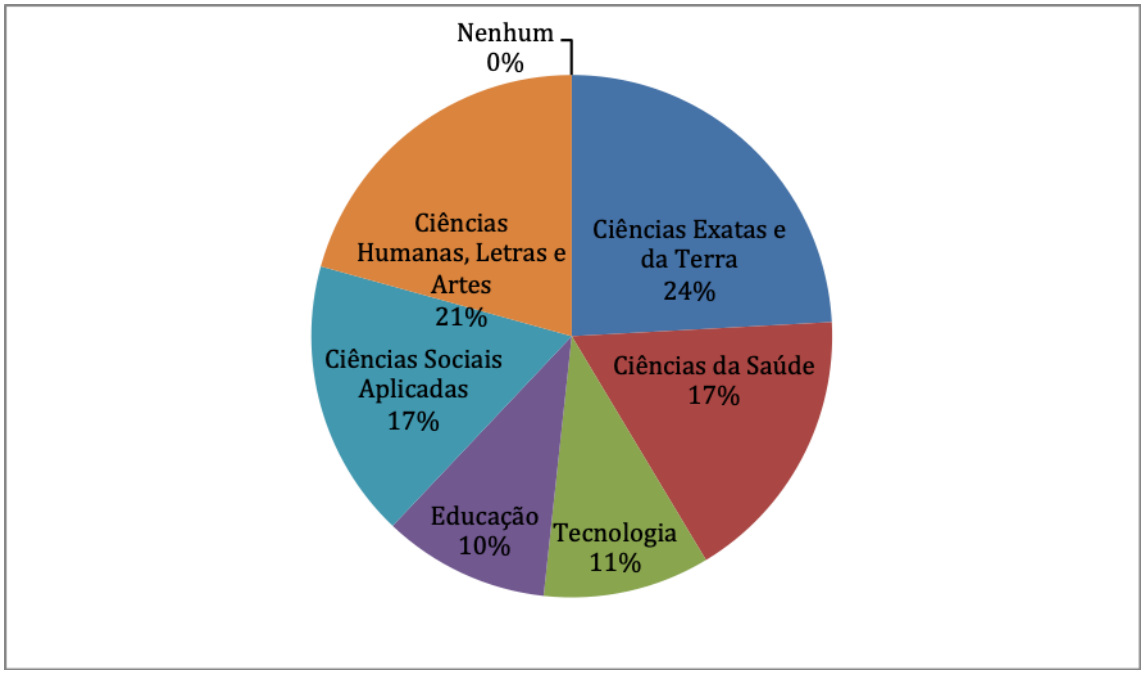
Os caminhos demarcados pela formação nos permitem pressupor as escolhas que os sujeitos fazem diante de suas perspectivas acadêmicas, de modo a traçar o perfil profissional do grupo. Temos, conforme os dados apontam, um perfil que se "esquiva" de uma formação voltada para a profissão e que tem pouca, ou nenhuma relação, com os saberes pedagógicos, muito mais inclinada às exigências da formação científica como observaremos nos gráficos 6 e 7 que seguem.

No gráfico 6[26], temos uma representação por área do conhecimento dos títulos de mestrado. Onde, no gráfico, aparece o percentual 0%, é porque no total dos sujeitos entrevistados apenas 2 deles não possuem mestrado, fazendo com que a porcentagem nessa categoria diante do universo considerado tenda a zero. No entanto, cabe ressaltar que estes sujeitos têm formação em curso de Doutorado.

No tocante à titulação de mestrado temos duas áreas que se destacam em termos percentuais: Ciências Exatas e da Terra, 24%; e Ciências Humanas Letras e Artes, 21%; Seguindo-se de: Ciências Sociais Aplicadas, 17%; e Ciências da Saúde, 17%. Por fim, temos: Tecnologia, 11%; e Educação, 10%. Aqui, pela primeira vez, diante das áreas de conhecimento, aparece uma formação voltada à educação.

[26] Especificação dos Cursos de Mestrado: Ciências Exatas e da Terra: Geodinâmica, Química, Sedimentologia, Estatística, Física; Ciências da Saúde: Distúrbios da comunicação, Educação Física, Saúde da Mulher, Enfermagem, Tecnologia em Saúde; Tecnologia: Engenharia de Produção, Planejamento Urbano, Engenharia Civil; Educação: Educação Musical, Educação; Ciências Sociais Aplicadas: Ciências Contábeis, Administração, Economia Aplicada, Direito; Ciências Humanas, Letras e Artes: Comunicação, Estudos da Linguagem, Ciências Sociais, Antropologia Social, Música; Nenhum: 2 sujeitos.

**Gráfico 6 – Mestrado por área de conhecimento**

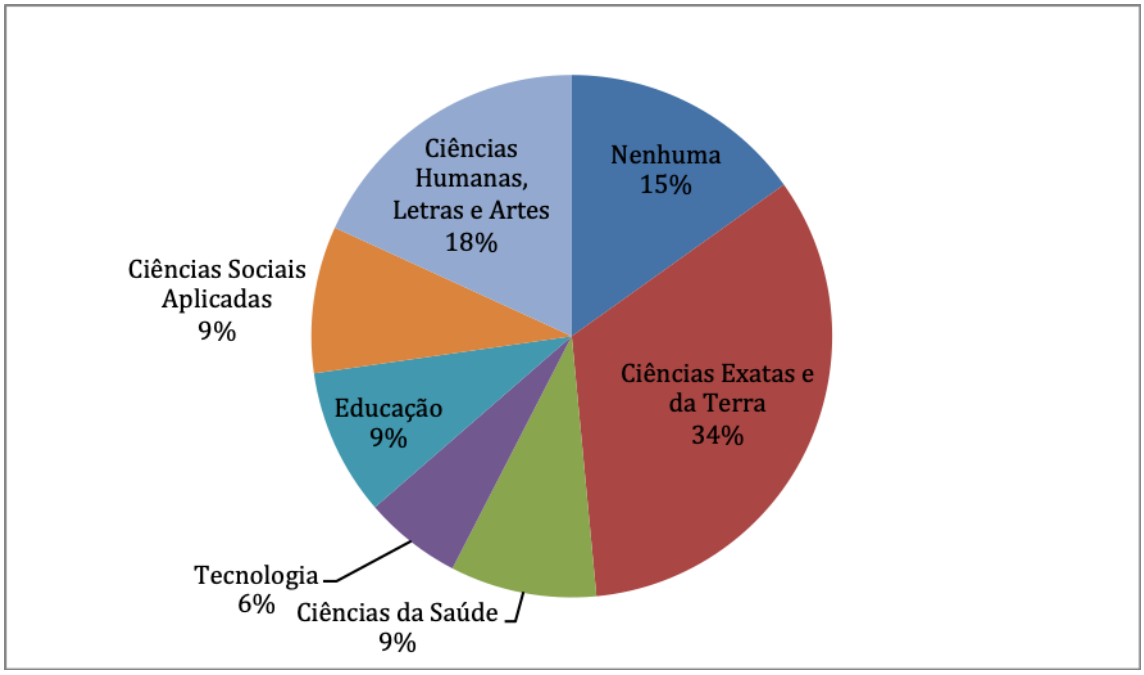



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No gráfico 7[27], temos a representação percentual da formação em cursos de Doutorado. Aqui, uma área se sobressai em relação às outras da nossa amostragem. Temos uma concentração de 34% de sujeitos na área de Ciências Exatas e da Terra. Na sequência aparecem: Ciências Humanas, Letras e Artes, 18%; nenhuma, 15%; Ciências Sociais Aplicadas; Educação; e Ciências da Saúde, essas três com 9%; e, por fim, Tecnologia, 6% do total de sujeitos com formação nesta área.

[27] Especificação da Formação em cursos de Doutorado: Nenhum: 5; Ciências Exatas e da Terra: Geodinâmica, Geofísica, Química, Geociências, Estatística, Física; Ciências da Saúde: Distúrbios da Comunicação Humana, Saúde da Mulher; Enfermagem; Tecnologia: Engenharia de Produção, Arquitetura; Educação: Educação Musical, Educação; Ciências Sociais Aplicadas: Ciências Contábeis, Economia; Ciências Humanas, Letras e Artes: Comunicação, Estudos da Linguagem, Sociologia, Antropologia Social, Música.

**Gráfico 7 – Doutorado por Área de Conhecimento**




Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Um dado que para nós é relevante é o número significativo de sujeitos sem o curso de Doutorado, 15%. Dois destes sujeitos atuam na Educação Básica, mais precisamente no ensino médio na Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ) e na Secretaria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), o que revela que se dedicam mais ao ensino do que à pesquisa, como mostra a Tabela 3 (departamentos em que os sujeitos estão lotados como professores da UFRN) e também seu campo de atuação, na medida em que não participam de nenhuma linha de pesquisa nem projeto de extensão, como nos mostram os gráficos 9 e 7.

Da mesma forma, um dos sujeitos que entram nessa porcentagem de "nenhum", atua apenas no ensino, não participando de nenhuma atividade de pesquisa ou de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando no curso de Engenharia Civil.

O outro sujeito que não tem o curso de doutorado, destoando dos demais, participa de atividade de pesquisa e extensão, além, obviamente, do ensino. Atuando na área de pediatria, dada a sua formação em medicina, o que nos leva a inferir algumas questões próprias da área médica, não necessariamente sendo a realidade do sujeito da pesquisa em questão, mas que de alguma maneira fazem parte do cenário desta área específica de atuação.

Almeida (2011), falando do professor universitário que tem formação e atuação em medicina, afirma que:

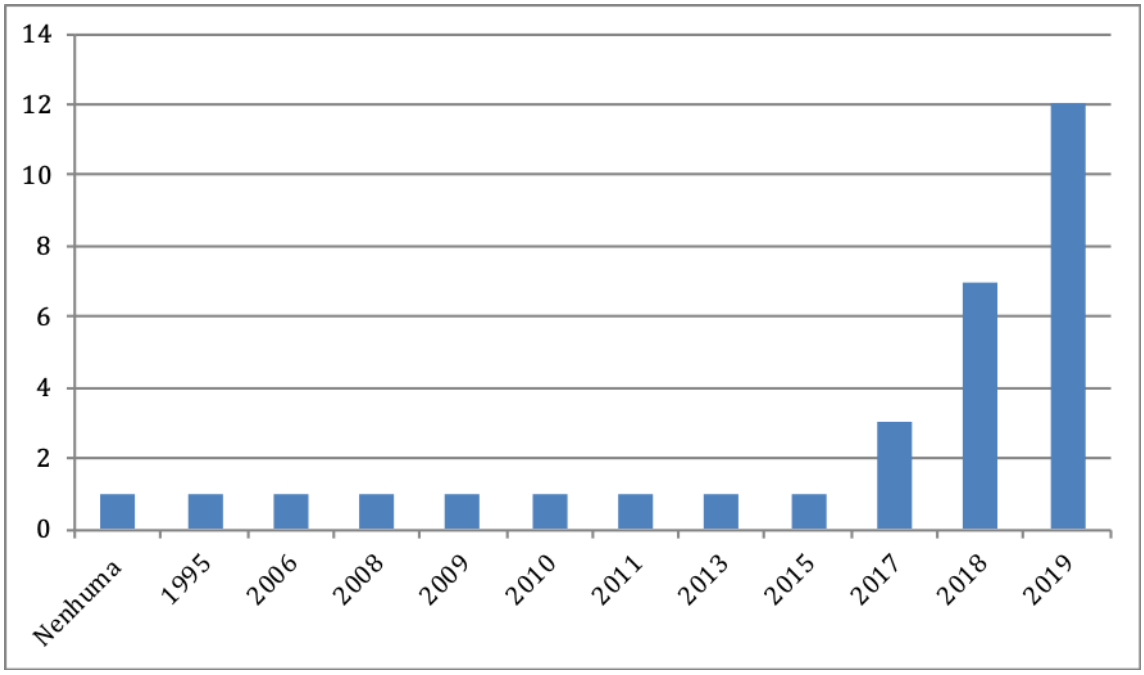
> com as dificuldades inerentes a cada um dos docentes, pela necessidade de realização de prática médica em clínicas particulares e, portanto a não qualificação para a dedicação em tempo integral à atividade acadêmica, é muito difícil à dedicação do docente exclusivamente a IES. Na realidade o que se tem atualmente são médicos em dedicação exclusiva que algumas horas por semana se dedicam a parte acadêmica, mas sem ser este o seu enfoque primário. Para se conseguir realizar a mudança no modo de ensino, há a necessidade de integrar o professor-médico nestas mudanças, envolvendo-os na discussão do projeto pedagógico e no processo de formação continuada. (ALMEIDA, 2011, p. 5).

No geral, quando olhamos os diversos níveis de formação do grupo que participou dos dois encontros do PAP, temos como principal característica a heterogeneidade. O que os identifica é a condição de docente. Deste modo, a pesquisa em representações sociais é um caminho prolífico para compreender como que estes professores que têm trajetória, formação e atuação tão diversa pensam o saber pedagógico inerente a sua profissão.

Chamamos atenção também para a formação continuada dos professores, visto que, apesar de exercerem a docência, a grande maioria teve pouca ou nenhuma relação com os saberes pedagógicos, necessários ao seu exercício profissional. E mais do que isso, como que o lócus da formação continuada pode ser um espaço de construção de representações e da identidade docente, na medida em que a formação continuada permite o desenvolvimento profissional e a partilha de saberes e experiências com os pares.

No gráfico 8 que diz respeito ao ano de ingresso, temos que o grupo analisado é um grupo de recém chegados à universidade, com a maioria sendo ingressante nos anos de 2018 e 2019.

**Gráfico 8 - Ano de Ingresso do Professor na UFRN**




Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Como já afirmamos, fomos a campo para a apreensão dos dados, em dois momentos distintos, o primeiro no dia 30 de abril de 2019 e o segundo no dia 16 de julho de 2019.

Destacamos que o primeiro momento, referente ao mês de abril, foi um encontro não obrigatório do PAP, onde os professores presentes estavam por interesse próprio ou por demandas dos respectivos departamentos.

Já o segundo encontro do PAP, referente ao mês de julho, foi um encontro obrigatório para os ingressantes, como prevê a resolução nº 083/2006 – CONSEPE/UFRN, por isso o alto índice dos anos de ingresso 2018-2019, conforme o gráfico 8.

Por isso, temos um grupo que se destaca pelo ingresso recente na UFRN. Reflexo também da expansão e reestruturação da universidade brasileira nos últimos anos, que criou cursos, ampliou vagas e aumentou a demanda por concursos públicos para a docência no Ensino Superior Público Federal, modificando não apenas o perfil dos alunos, mas também do professor universitário.

Na tabela 3, temos os departamentos em que os professores de nossa amostragem estão lotados, bem como os cursos em que atuam. Segundo informações do

próprio Portal da UFRN[28]; além dos Centros Acadêmicos, a UFRN também conta com Escolas e Institutos, que podem estar vinculados à Reitoria, aos Centros Acadêmicos ou à Unidades Acadêmicas Especializadas.

Destacamos em nossa amostragem, além dos referidos Centros, a Escola Agrícola de Jundiaí, Unidade Acadêmica Especializada em Ciências Agrárias, ligada ao desenvolvimento de pesquisas e tecnologias das cadeias produtivas agroalimentares e agroindustriais, também oferece formação técnica com ensino médio, lócus de atuação de determinados sujeitos participantes desta pesquisa.

O que é interessante, na Tabela 3, é que além da formação superior nas mais diversas áreas, também consta para nós o desenvolvimento de atividades de ensino na educação básica, ofertada pela própria universidade. Além da Escola Agrícola de Jundiaí, temos um dos sujeitos que atua no Núcleo de Educação da Infância, ou seja, na Educação Infantil.

O Núcleo de Educação da Infância (NEI), segundo informações do Portal do NEI[29], funciona como Colégio de Aplicação, vinculado à UFRN e ao Centro de Educação, com trabalhos voltados à Educação Infantil (creche e pré-escola) e ao Ensino Fundamental (1º o 5º Ano).

**Tabela 3 – Departamentos em que os professores estão lotados e Cursos em que atuam**

| Departamento | Centro | Curso |
|---|---|---|
| Enfermagem<br>Fonoaudiologia<br>Pediatria | Ciências da Saúde | Enfermagem<br>Fonoaudiologia<br>Biologia |
| | | |
| Ciências Exatas e Aplicadas | Ciências Exatas e Aplicadas (CERES) | Matemática<br>Ciências Contábeis |
| | | |
| Física<br>Geologia<br>Química | Ciências Exatas e da Terra | Física, Geofísica, Geografia<br>Geologia, Química e Química do Petróleo |
| | | |
| Antropologia<br>Ciências Sociais<br>Comunicação Social | Ciências Humanas, Letras e Artes | Ciências Sociais<br>Jornalismo<br>Letras |

[28] https://www.ufrn.br/institucional/unidades-institucionais
[29] http://www.nei.ufrn.br/instituicao/historia

| | | |
|---|---|---|
| Letras | | |
| | | |
| Ciências Contábeis<br>Economia | Ciências Sociais Aplicadas | Ciências Contábeis<br>Ciências Econômicas |
| | | |
| Práticas Educacionais e Currículo | Educação | Pedagogia |
| | | |
| Ensino Médio | Escola Agrícola de Jundiaí | Agronomia<br>Engenharia Florestal<br>Ensino Básico Técnico e Tecnológico<br>Ensino Médio<br>Zootecnia |
| | | |
| Escola de Música | Escola de Música | Música<br>Técnica em Instrumento<br>Processos Fonográficos |
| | | |
| Faculdade de Ciências da Saúde | Faculdade de Ciências da Saúde | Fisioterapia |
| | | |
| Núcleo de Educação da Infância | Núcleo de Educação da Infância | Educação Infantil |
| | | |
| Engenharia Civil<br>Engenharia de Produção | Tecnologia | Engenharia Civil<br>Engenharia de Produção |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Reiteramos a diversidade em termos de formação e atuação do grupo pesquisado, participantes desses dois encontros do PAP, o que coloca para o programa de formação continuada uma perspectiva complexa para a formação, pois são prospectos e nichos muito diversos da atuação docente.

Ramalho e Nuñez (2014) acerca da complexidade que envolve um curso de formação continuada, afirmam que os

> cursos façam parte de uma política profissional docente, que preste atenção à diversidade docente. Essa política não deve representar um retorno ao modelo de formação de professores de orientação pessoal, que concebe a formação do professor e todo ato de aprendizagem como um processo de aprender e compreender, de acrescentar e de utilizar o próprio

> desenvolvimento pessoal. A formação continuada do professor não pode ser concebida como um conjunto justaposto de cursos pontuais, sem uma organização articulada à prática docente atual e prospectiva, fora dos projetos orientados para o desenvolvimento profissional dos professores. Esses cursos, em sua maioria, são organizados considerando os professores como uma "massa homogênea" sem levarem as fortes influências das suas concepções em relação a seu trabalho e às suas necessidades de formação. Essas concepções são idiossincráticas, construídas no contexto social e na sua experiência como indivíduos. (RAMALHO;NUÑEZ, 2014, p. 28-29).

Como já colocamos em tópico anterior, o PAP é um programa de formação continuada que já goza de organicidade na política institucional da UFRN, servindo de modelo inclusive para outras universidades, país afora. No entanto, isto não exclui a complexidade que é realizar formação para professores em contextos de atuação, de formação e de demandas muito diversas.

Não queremos dizer com isso que o PAP não leva a diversidade dos participantes em conta, mas, talvez por causa dessa complexidade, como já colocamos anteriormente, no que se refere ao ponto "fraco" do programa, conforme avaliação dos professores participantes, "os conteúdos tratados com pouca aplicação e muitas discussões" (ANDRADE; GOMES; DANTAS; SÁ, 2016, p. 38), é um obstáculo a se refletir, embora haja avaliações muito positivas, relacionadas à qualificação que o programa oferece, com profissionais de alto nível e o compartilhamento de experiências com os pares, fundamental para a aprendizagem em contextos de perfis heterogêneos.

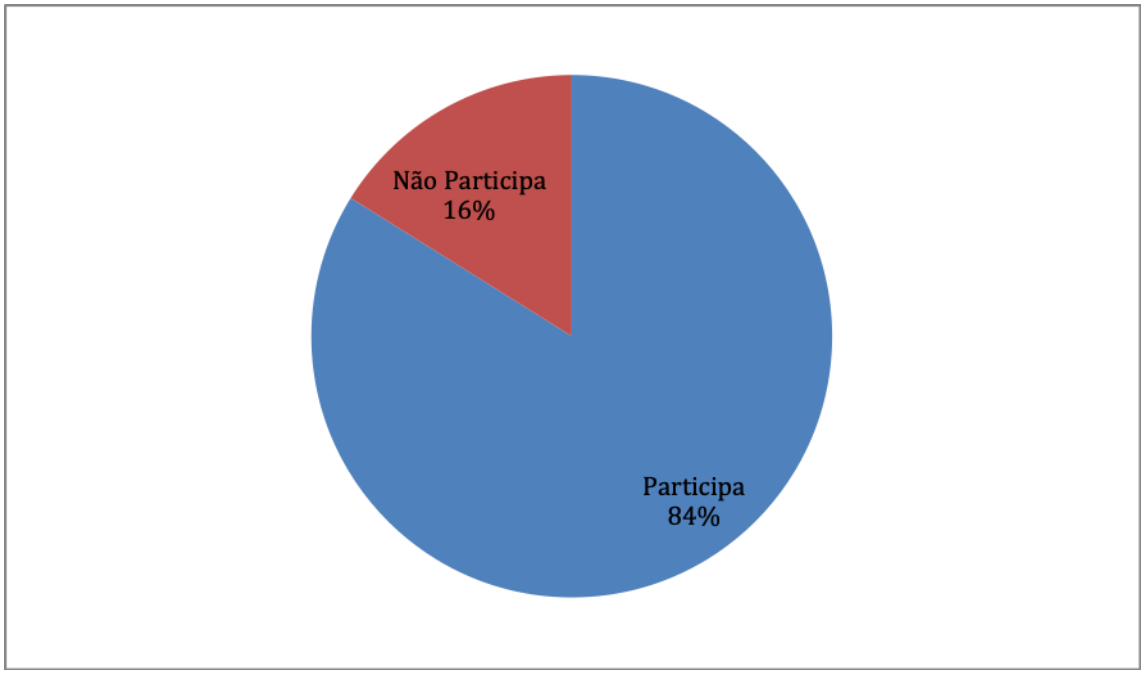
O prospecto e a necessidade de formação continuada se desenvolvem no âmbito dos contextos sociais de atuação e da experiência individual, de modo que o aspecto pedagógico, que é a nossa principal preocupação neste trabalho, a concepção que os professores têm acerca do saber pedagógico, pressuposto necessário ao exercício da docência, vai influir em suas expectativas quanto a formação continuada bem como na efetivação de sua prática docente. Assim, é inconcebível pensar na reflexão sobre a prática e sobre a própria identidade do docente universitário sem considerar as representações acerca do saber pedagógico.

O gráfico 9, que se refere à Linha/Projeto de Pesquisa; o gráfico 10, que se refere à Atividade de Extensão; e o gráfico 11, que se refere a Atividade de Ensino, compõem o campo de atuação dos sujeitos pertencentes ao universo estudado.

Com estes gráficos delineamos, dentro dos campos de atuação, o tripé que fundamenta as universidades brasileiras: ensino, pesquisa e extensão.

No gráfico 9, temos que 84% dos professores participam de alguma linha ou projeto de pesquisa, enquanto 16% não participa. Afirmando assim, o papel da pesquisa na universidade, que hoje, podemos dizer cumpre um papel ambivalente, e até contraditório, no âmbito da vida acadêmica.

**Gráfico 9 – Linha/Projeto de Pesquisa**




Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

É inegável o papel central que a pesquisa científica tem não só para a universidade, mas também para o país. Afinal, boa parte da pesquisa feita no Brasil está centrada na universidade pública. É impossível, no mundo de hoje, pensar o desenvolvimento econômico, bem como uma formação superior de qualidade sem passar pelo âmbito da pesquisa. Nisto, o grupo pesquisado está fortemente engajado, como é a tônica da vida acadêmica brasileira.

Porém, é importante que se diga que o padrão de produção de conhecimento científico que temos no Brasil, sobretudo na academia, se destaca, muitas vezes, como um obstáculo estrutural à própria qualidade da produção científica do país, da formação intelectual, bem como das atividades de formação profissional vinculadas ao ensino, na medida em que o sistema de pós-graduação brasileiro está submetido aos ditames de

uma agência, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que de forma arbitrária, impõe como parâmetro para medir a "produção científica" e a qualidade dos programas de pós-graduação país a fora, a quantidade de artigos científicos publicados, principalmente os publicados em revistas ditas[30] internacionais indexadas, é o que hoje se costuma chamar de produtivismo acadêmico, que impõem ao trabalho universitário um lema que parece incontornável, publicar ou perecer.

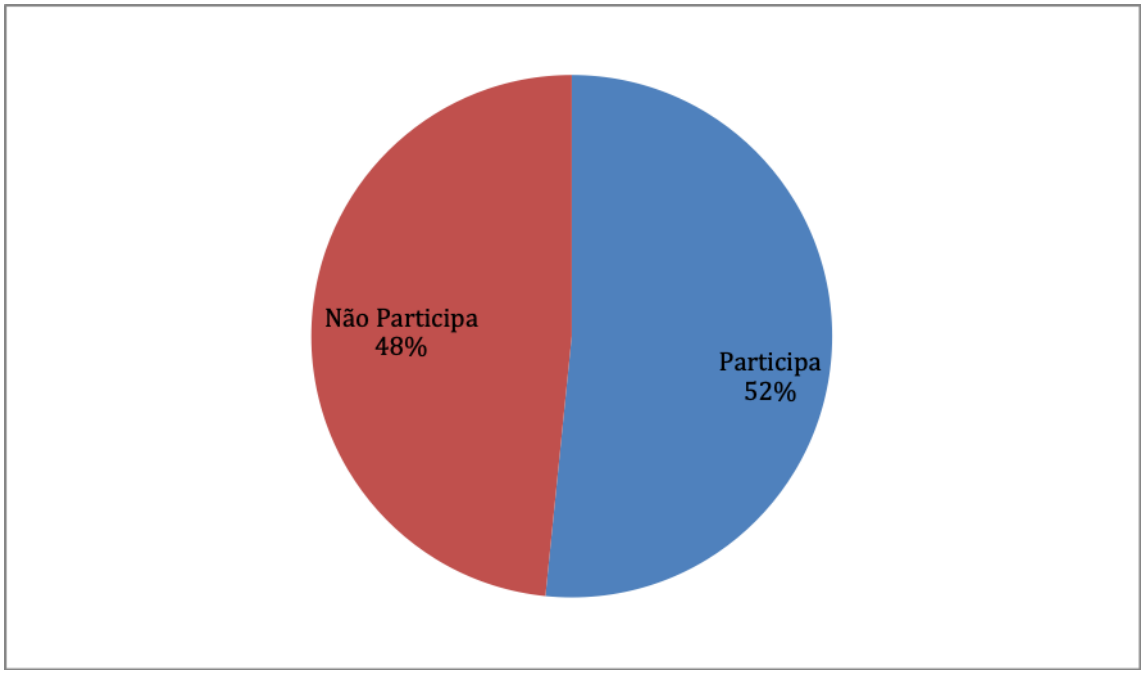
Publicar ou perecer configura graves prejuízos às funções de ensino e de formação profissional, uma vez que o status, prestígio e afirmação profissional do docente ficam submetidos às demandas por publicação nos termos definidos pela CAPES, transformando o professor em uma máquina de produzir compulsiva e tornando às atividades de ensino uma dimensão secundária do seu trabalho.

Neste sistema, qual o lugar que ocupa a pedagogia e o ensino na estrutura da vida universitária? É um tema que não tem uma resposta fácil, e vai de encontro a interesses muito contraditórios, sendo um campo de disputa, mas que se evidencia de alguma maneira em nosso estudo a partir da representação que nosso grupo de professores tem acerca do saber pedagógico.

No gráfico 10, temos a quantidade em termos percentuais de professores que atuam em atividades de extensão. Aqui, o cenário é bem diferente do que percebemos no tocante à pesquisa. No grupo pesquisado, 52% informaram que participam de atividades de extensão enquanto 48% informaram que não participam, ficando praticamente meio a meio a proporção em relação ao universo total de sujeitos.

[30] Aqui, nos referimos às revistas "ditas internacionais" porque questionamos o caráter internacional dessas revistas. Que na verdade são revistas ligadas às universidades nacionais estrangeiras, mas que os parâmetros que beiram o colonialismo institucional desenvolvido pela CAPES, julgam essas revistas como *internacionais*, pontuando e angariando mais prestígio aos professores e programas de pós-graduação que publicam nas ditas revistas internacionais em detrimento das nacionais. Orientando assim a pesquisa feita aqui para fora do país. Abrindo-se uma discussão, que não é nosso objetivo, mas que diz respeito ao campo acadêmico brasileiro que é a relação inversamente proporcional do aumento de publicações de artigos científicos em revistas indexadas e a diminuição da aquisição e registro de patentes pagos em forma de *royalties* para o estrangeiro.

**Gráfico 10 – Atividade de Extensão**




Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A extensão universitária, segundo destaque do Portal da UFRN[31], refere-se às atividades que viabilizam a relação entre Universidade e Sociedade. São ações que envolvem alunos, professores e técnicos da universidade, a partir do diálogo entre saberes das mais variadas áreas tais como: ciências, humanidades, tecnologias, artes, tradições etc.

A ideia básica da extensão universitária, um dos três pilares da universidade brasileira, é a inserção desta instituição na comunidade onde ela está inserida visando à troca de saberes, o desenvolvimento profissional dos participantes, bem como a transformação e o desenvolvimento social. No entanto, como percebemos, em comparação às atividades de pesquisa, a extensão ocupa um lugar de menor interesse para os participantes da pesquisa, representando uma cisão significativa em relação à participação do corpo docente e, em especial, os que fazem parte do universo desta pesquisa.

Com isto, tentamos responder à pergunta orientada por Jodelet (2001) para caracterizar o sujeito diante de sua representação: quem sabe? Um sujeito que vai construir sua representação do saber pedagógico dentro de um contexto social ativo, no qual tentamos apreender neste tópico, em conjunto com o lócus da pesquisa, o PAP.

[31] https://www.ufrn.br/academico

Segundo Abric (1998), quando tratamos de representação social não existe um sujeito separado do objeto, uma vez que a representação é uma projeção do sujeito, ou seja, o sujeito se identifica com o objeto representado, pois são reelaborações psíquicas deles, dentro de um contexto que é social. Daí a importância central da caracterização com vistas a entender quais os fatores sociais que podem condicionar a representação.

Assim, variáveis como gênero, formação e locais de atuação são essenciais para elucidar a "natureza" das evocações desses professores acerca do que é, para eles, o saber pedagógico.

Para Abric (1998),

> a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes (as "circunstâncias", como diz Flament) – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores. (ABRIC, 1998, p. 28).

Tentamos, até aqui, caracterizar não apenas os sujeitos, mas também aquilo que ultrapassa o contexto imediato deles, por isso, em capítulos anteriores recorremos a história, para entender o universo reificado da educação que constrói discursos, práticas e ideias sobre aquilo que estamos chamando de saber pedagógico, referência necessária para o trabalho do professor.

Por fim, cabe-nos destacar, sobre o grupo pesquisado, são sujeitos com perfis muito heterogêneos, como é próprio do campo universitário, dada a diversidade de áreas de atuação. Observamos que esses sujeitos, de modo geral, em sua formação, têm pouca ou nenhuma relação com o campo da pedagogia.

Então, qual a referência pedagógica, ou em outras palavras, como eles compreendem o saber pedagógico, não sendo eles pedagogos? Não estamos falando, portanto, de pedagogia para pedagogos, mas de pedagogia para professores que em sua maioria, tiveram pouco ou nenhum contato com os saberes pedagógicos, mas que agora,

exercem a docência como uma de suas principais atividades dentro do campo universitário.

### 4.3. O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito?

As Representações Sociais como fenômeno simbólico do senso comum povoam o nosso cotidiano, moldando a nossa compreensão sobre as coisas, pessoas, fatos e eventos. Elas orientam a nossa conduta e criam o tecido de realidade no qual estamos inseridos.

No entanto, apesar de presentes em nosso cotidiano, as representações não são fenômenos evidentes, de modo que a priori, "a olho nu", não poderíamos dizer livremente que isto ou aquilo é uma representação social.

Tomar a representação social como objeto de identificação e análise não é um exercício simples, pois, do ponto de vista teórico, a representação não é um objeto dado, mas sim construído.

Desta maneira, a construção de um objeto de análise pressupõe, fundamentalmente, a definição de uma abordagem teórico-metodológica que torne inteligível os elementos que compõem uma possível representação.

Já caracterizamos, anteriormente, os sujeitos de nossa pesquisa bem como o *lócus*, a situação social, de onde estes sujeitos produzem o sentido para o objeto que intentamos estudar, qual seja, a representação social de saber pedagógico para um determinado grupo de professores universitários no contexto da formação continuada.

Para a coleta dos dados utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), uma técnica projetiva que permite apreender elementos evocados pelos sujeitos através de um termo indutor.

Para organizar e analisar os dados coletados, utilizamos a Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e a Espiral de Sentidos desenvolvida por Silva; Bezerra e Melo (2019).

Com isso, poderemos responder a terceira pergunta proposta por Jodelet com vistas a construção do objeto de estudo em representações sociais. Sobre o que se sabe e com que efeito?

Com a consideração do estatuto epistemológico das representações

> focalizam-se as relações que a representação guarda com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro, bem como das dacalagens entre a representação e o objeto representado, em termos de distorções, supressões e suplementações. (SÁ, 1998, p. 33)

Pretendemos assim, compreender como o grupo de professores participantes dos dois supracitados encontros do PAP da UFRN reelabora, em um nível psicossocial, aquilo que no universo reificado da pedagogia se costuma denominar de saber pedagógico e quais os possíveis efeitos desta reelaboração no universo consensual, ou seja, quais as implicações dessa possível representação para a prática dos sujeitos.

### 4.3.1. A Técnica de Associação Livre de Palavras: o saber pedagógico é...

A Técnica de Associação Livre de Palavras é um dos mais antigos instrumentos projetivos utilizados em pesquisas no campo da Psicologia, técnica consagrada, é frequentemente utilizada em estudos no campo das representações sociais "para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam" (BARDIN, 2011, p. 58).

O estudo dos fenômenos cognitivos, dimensão das representações sociais, tem como principais suportes os conteúdos representados pela linguagem, pelo discurso, pelas práticas e até por objetos concretos.

Como nosso principal objetivo nesta dissertação é entender a forma pela qual o grupo de professores, participantes dos dois encontros realizados no ano de 2019 do PAP da UFRN, compreende o saber pedagógico, a apreensão semântica deste objeto representado implica em processos cognitivos de construção de categorias linguísticas que configuram sentido e realidade àquilo ao que se vinculam.

Ato contínuo, temos como nosso elemento privilegiado de análise as categorias que definem, para esse grupo de professores, o que é o saber pedagógico. Neste sentido, a Técnica de Associação Livre de Palavras se torna em um instrumento útil para a coleta

de dados dos dados necessários para o nosso estudo, na medida em que permite identificar as projeções espontâneas dos sujeitos diante do termo induzido.

Aqui, temos duas questões atinentes ao instrumento: o que são as categorias projetadas e qual a relação que têm com o termo indutor. Conforme aplicação do instrumento, as categorias consideradas em si mesmas não caracterizam representações sociais, mas são elementos delas, que na TALP aparecem como estereótipos, pois é uma resposta rápida e individual a um estímulo induzido.

Assim,

> a imagem que surge espontaneamente, logo se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada de sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica preexistente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real). Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado. (BARDI, 2011, p. 57).

Quando Bardin (2011), no trecho acima, explicita que a categoria projetada pelo indivíduo é uma representação, ela que dizer que no momento em que um estímulo é apresentado ao sujeito a representação é uma reelaboração mental, que se caracteriza como uma "imagem" que surge espontaneamente, mesmo que moldada por processos sociais ligados à realidade objetiva, ainda assim refere-se à experiência individual, carregada de afetos, emoções, preconceitos etc. Em suma, os estereótipos evocados na TALP são projeções dos indivíduos, que consideradas em si mesmas não constituem representações sociais.

No entanto, Moscovici é muito claro quando afirma que

> não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, movediço, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e métodos que permitem conhecê-lo. (...) Em suma, a resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, sua origem. O estímulo é determinado pela resposta. (MOSCOVICI, 2012, p. 45).

Assim, como podemos diferenciar a representação social do estereótipo? É possível identificar a representação social do grupo sobre o termo induzido através de categorias projetadas pelos indivíduos? Sim! Pois, conforme a teoria moscoviciana, não há uma separação entre sujeito e objeto, o objeto está inscrito num contexto ativo. Isso significa dizer que essas categorias que apreendemos acerca do saber pedagógico, quando consideradas no universo do grupo, revelam uma estrutura sócio-cognitiva que nos permite identificar a possível representação social.

Como coloca a Abordagem Estrutural, os elementos que compõem uma representação, tais como as categorias evocadas pelos sujeitos em questão na TALP, se organizam de tal maneira que acabam por constituir uma verdadeira teoria do senso comum. Este grupo, em sua experiência no âmbito da vida universitária e, sobretudo, da docência, compartilha sentidos sobre um determinado objeto que pode estar mais ou menos conectado ao seu universo cotidiano.

Ora, estamos falando de professores universitários, que passaram por um processo de escolarização e de formação em vários níveis de ensino e que por mais que exerçam atividades diversas na UFRN, o ensino é um dos pilares de sua profissão, condição absoluta de todos os que participaram desta pesquisa.

O saber pedagógico, como afirma Albino; Costa e Melo (2016), é constituído, para além dos saberes demandados por cada uma das áreas em que os professores atuam, por

> vários outros saberes que determinam a ação, o fazer do professor. São esses conhecimentos, portanto, que demarcam a docência e que devem compor a formação profissional vivida por aqueles que se destinam a essa função. (ALBINO; COSTA; MELO, 2016, p.364).

Portanto, esta condição comum de professor que atua numa mesma instituição de ensino, que participa de um mesmo processo de formação continuada, que se insere em um contexto profissional que tem similaridades, uma vez chamado a se posicionar diante de um objeto que lhe é familiar, mas que, no entanto, pelo processo de formação e *lócus* atuação, não o domina absolutamente, coloca para nós a possibilidade de compreender como que os elementos evocados individualmente podem se conectar de modo tal a se constituir em uma visão comum acerca deste objeto.

É neste âmbito, da organização socio-cognitiva dos elementos evocados, que poderemos tornar inteligível a epistemologia do senso comum com a qual estamos lidando.

Em cada um destes encontros distribuímos aos participantes a TALP no modelo de formulário[32], com as orientações de preenchimento. A TALP aplicada consistiu em um processo que envolveu três etapas, na seguinte ordem: classificação, hierarquização e justificação. Compreendendo três processos cognitivos distintos.

No primeiro momento, o da classificação, o sujeito precisava completar o termo indutor "O saber pedagógico é..." com as três primeiras palavras que lhe viesse à mente. Ele anotaria as palavras nas linhas indicadas.

No segundo momento, o da hierarquização, ele deveria classificar as palavras anotadas por ordem de importância (1,2 e 3) nos quadrantes ao lado das linhas, de modo que cada número correspondesse à importância de uma das palavras anotadas. Assim, o número 1 seria a palavra evocada mais importante, o número 2 identificaria uma importância intermediária e o número 3 a palavra menos importante.

No terceiro momento, o sujeito deveria justificar a escolha discorrendo sobre cada uma das palavras, explicando também a razão de sua hierarquização.

Foram evocadas um total de 92 palavras. Conforme orienta Bardin (2011) no trato da TALP,

> antes de qualquer agrupamento por classificação (divisão das unidades significativas em categorias, rubricas ou classes), começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico. (BARDIN, 2011, p. 58).

[32] Ver Apêndice.

Desta forma, assim procedemos. Esta é uma etapa importante no trato da informação, pois o que nos interessa quando estudamos o conteúdo das representações são seus sentidos subjacentes. Por vezes, os sujeitos utilizam palavras diferentes para falar a mesma coisa, portanto, o trato semântico torna o trabalho de análise mais efetivo.

Assim, escolhemos como categoria de referência as palavras que apresentassem uma maior frequência conforme sentido aproximado, tal qual colocados pelos sujeitos em suas respectivas justificativas. Desta maneira, restaram 47 palavras distintas. Como estamos tratando de um grupo pequeno de sujeitos, consideramos todas as palavras evocadas, independente da frequência, conforme Tabela 4.

**Tabela 4 – Evocações dos sujeitos sobre o termo indutor "O saber pedagógico é..."**

| **Sujeitos Participantes da Pesquisa** | **31** |
|---|---|
| Número de Palavras Solicitadas | 3 |
| Total de Palavras Evocadas | 92 |
| Total de Palavras Consideradas | 47 |
| Frequência Mínima de Evocações Consideradas | 01 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Aqui, cabe um destaque. Considerando que tivemos 31 sujeitos participantes da pesquisa e um total de 3 palavras solicitadas a cada um, deveríamos ter um total de 93 palavras. Porém, um dos sujeitos deixou de identificar uma palavra na etapa de classificação da TALP, a terceira linha ficou em branco, por isso essa diferença de menos um no total de palavras evocadas.

Como a TALP é uma projeção que envolve uma situação circunstancial, exigindo uma resposta imediata diante do estímulo apresentado, acreditamos que o fato de nenhuma palavra vir à mente, nos leva a pensar que há, para este sujeito, um certo grau de estranhamento relacionado ao termo indutor que impede o ato de classificar.

Depois de tratar os dados agrupando-os por campos semânticos, conforme as justificativas dos sujeitos, identificamos as palavras distintas por ordem média de evocação e frequência, de modo a nos permitir organizar o conjunto das palavras citadas dentro de uma estrutura semântica que responde ao termo indutor, conforme a Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais.

Segundo Abric (1998),

> uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. (ABRIC, 1998, p. 30).

Ou seja, as palavras apreendidas como dados na TALP constituem esse conjunto de elementos que configuram o sistema sociocognitivo do grupo estudado acerca do saber pedagógico.

Abric (1998), afirma que uma representação social apresenta uma característica específica, qual seja, ela se organiza em torno de um Núcleo Central, que pode ter um ou mais elementos.

O núcleo central de uma representação social tem duas funções: uma reguladora e outra organizadora. A função reguladora é aquela que dá sentido a representação, conectando todos os elementos que a compõem. A função organizadora determina a natureza dos elos entre os elementos que a constituem, dando unidade e estabilidade.

Ou seja, a partir do momento que coletamos as categorias dos professores participantes da pesquisa acerca do que para eles é o saber pedagógico, eles nos forneceram categorias que se organizadas, conforme Abric (1998) coloca, em torno de um Núcleo Central, podemos ter uma compreensão da estrutura cognitiva do grupo em relação ao objeto apresentado.

Essa estrutura tem uma natureza social que implica, portanto, em um aspecto qualitativo, por isso consideramos que as palavras devem ser agrupadas e organizadas através de sua semântica e não do código que parece evidente, pois sabemos que uma palavra pode ser polissêmica, refletindo um contexto social e a experiência do indivíduo.

Desta feita, temos, conforme a Teoria do Núcleo Central, que a estrutura sócio-cognitiva de uma representação se organiza a partir de seus elementos ou elemento central e também dispõem de elementos intermediários e periféricos que se conectam com seu núcleo.

Assim, na tabela 5, apresentamos a distribuição de palavras evocadas organizadas por ordem decrescente de índice relativo, conforme ordem média de evocação e frequência. Para isso, utilizamos o software Microsoft Excel, com fórmula desenvolvida por Elda Melo (2019), adequando-se ao processamento de dados da TALP com base na Teoria do Núcleo Central, o que nos permitiu organizar as evocações considerando o Núcleo Central, Elementos Intermediários I, Elementos Intermediários II e Elementos Periféricos, que apresentaremos no Diagrama 1 da Espiral de Sentidos.

**Tabela 5 – Distribuição das evocações por ordem decrescente de Índice Relativo**

| Palavras | 1ª Posição | 2ª Posição | 3ª Posição | Índice Relativo |
|---|---|---|---|---|
| ESSENCIAL | 12 | 5 | 5 | **128** |
| CONHECIMENTO | 4 | 1 | 1 | **40** |
| EXPERIÊNCIA | 2 | 1 | 2 | **23** |
| CONSTRUÇÃO | 1 | 2 | 0 | **15** |
| PROCESSO | 1 | 1 | 0 | **12** |
| APRENDER | 1 | 0 | 2 | **11** |
| COMPENSADOR | 1 | 0 | 0 | **9** |
| DIGNIFICANTE | 1 | 0 | 0 | **9** |
| EDUCAÇÃO | 1 | 0 | 0 | **9** |
| ERUDIÇÃO | 1 | 0 | 0 | **9** |
| MULTIPLICAR | 1 | 0 | 0 | **9** |
| ORIENTAÇÃO | 1 | 0 | 0 | **9** |
| PERFORMANCE | 1 | 0 | 0 | **9** |
| TROCA | 1 | 0 | 0 | **9** |
| TRANSFORMAR | 1 | 0 | 0 | **9** |
| TRANSMITIR | 0 | 3 | 0 | **9** |
| EXTRAORDINÁRIO | 0 | 2 | 0 | **6** |
| DESVALORIZADO | 0 | 1 | 1 | **4** |
| DIDÁTICA | 0 | 1 | 1 | **4** |
| ESTIMULANTE | 0 | 1 | 1 | **4** |
| ESTRATÉGICO | 0 | 1 | 1 | **4** |
| APLICAÇÃO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| AÇÃO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| COMUNICAÇÃO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| COMPARTILHAR | 0 | 1 | 0 | **3** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| DIALÓGICO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| ENSINAR | 0 | 1 | 0 | **3** |
| ESPECÍFICO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| INACABADO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| MOTIVAR | 0 | 1 | 0 | **3** |
| METODOLOGIA | 0 | 1 | 0 | **3** |
| PREPARAÇÃO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| PLANEJAMENTO | 0 | 1 | 0 | **3** |
| COMPLEXO | 0 | 0 | 2 | **2** |
| REFLEXÃO | 0 | 0 | 2 | **2** |
| COLETIVO | 0 | 0 | 1 | **1** |
| CAPACITAR | 0 | 0 | 1 | **1** |
| DESAFIADOR | 0 | 0 | 1 | **1** |
| DIVISÃO | 0 | 0 | 1 | **1** |
| DIFÍCIL | 0 | 0 | 1 | **1** |
| EMPATIA | 0 | 0 | 1 | **1** |
| ESTUDO | 0 | 0 | 1 | **1** |
| FORMAÇÃO | 0 | 0 | 1 | **1** |
| MELHORAR | 0 | 0 | 1 | **1** |
| NÃO INFORMOU | 0 | 0 | 1 | **1** |
| RARO | 0 | 0 | 1 | **1** |
| RESILIÊNCIA | 0 | 0 | 1 | **1** |
| TÉCNICA | 0 | 0 | 1 | **1** |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A fórmula do Microsoft Excel para obtenção do índice relativo considera uma escala de pesos que é multiplicada com base na posição e frequência da evocação correspondente à hierarquização das palavras evocadas na TALP pelos sujeitos. Assim, o software considera os seguintes pesos: peso 9, para as palavras que ocupam a 1ª posição; peso 3, para as palavras que ocupam a 2ª posição; e peso 1, para as palavras que ocupam a 3ª posição, formando assim os respectivos índices relativos.

Para estabelecer o lugar dos elementos na estrutura da representação social, com base na Teoria do Núcleo Central, utilizaremos como parâmetro o índice relativo, conforme os seguintes intervalos:

a) Núcleo Central: Entre os IR 97 a 128/ Elementos de fenda[33]: IR 32 a 38;
b) Elementos Intermediários I: IR 65 a 96/ Elementos de Fenda: IR [21 a 27] e [31 a 37]
c) Elementos Intermediários II: IR 33 a 64/ Elementos de Fenda: IR [9 a 15] e [20 a 26];
d) Elementos Periféricos: IR 1 a 32/ Elementos de Fenda: IR 8 a 14.

### 4.3.2. Espiral de Sentidos e a Teoria do Núcleo Central

A Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais compreende a representação como um duplo sistema: um sistema central e um sistema periférico.

Desde essa perspectiva, temos que a representação social funciona como uma "entidade", onde cada sistema tem um papel específico e complementar, de modo que não podemos compreender a representação sem considerar seu aspecto duplo.

Para uma melhor compreensão da ontologia da representação social, Melo (2019) desenvolveu com base na Teoria do Núcleo Central, uma estrutura gráfica denominada Espiral de Sentidos, que nos permite sistematizar os dados colhidos pela TALP tabulados no Microsoft Excel.

O modelo elabora por Melo, coloca que

> nessa abordagem estrutural no círculo central, mais interno, estão as palavras mais lembradas e compartilhadas pelo grupo de sujeitos da pesquisa. Nos demais círculos estão as palavras que foram evocadas com menos frequência e que não foram classificadas na primeira posição pelos pesquisados. Em cada círculo percebe-se que há fendas, que significam que os termos evocados podem transitar tanto para o círculo central como para a extremidade dos círculos em movimentos de aproximação e afastamento do núcleo central das representações sociais. Esses movimentos dependem da ordem e frequência em que as palavras são lembradas e classificadas pelos

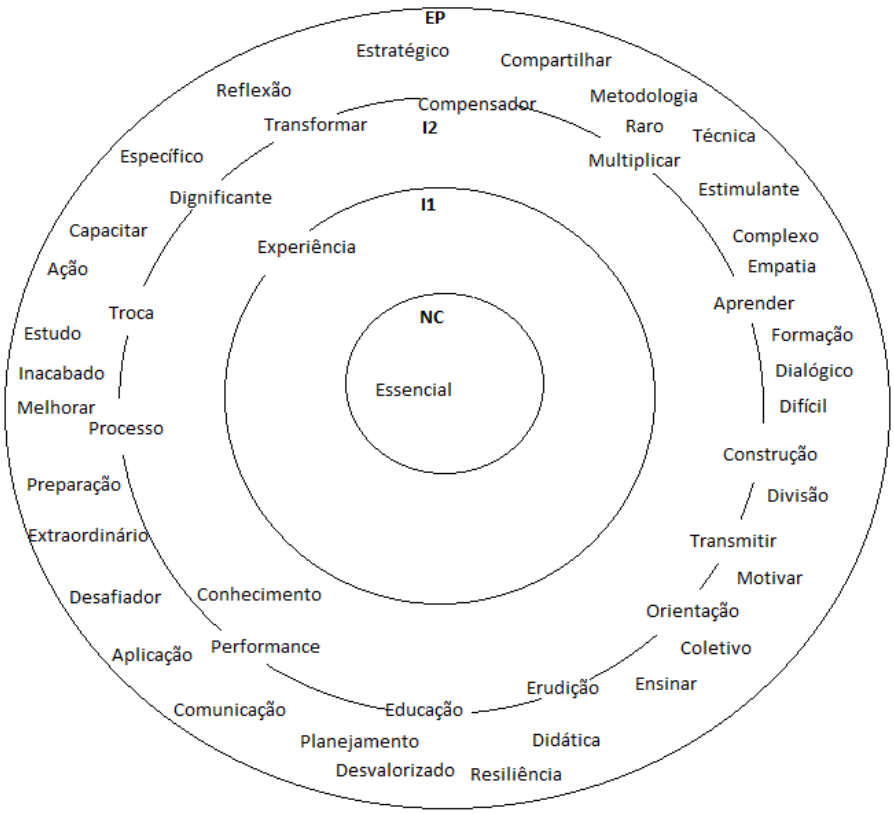
[33] Os elementos de fenda são categorias de transição, como será demonstrado na sequência com o diagrama da Espiral de Sentidos.

> sujeitos da pesquisa na aplicação da TALP. (SILVA; BEZERRA; MELO, 2019, p. 73).

Assim, o modelo de diagrama desenvolvido por Melo (2019) consegue dar conta de duas características que, segundo Sá (1996), são desconcertantes para os estudiosos do campo, mas que tem a ver com as próprias características estruturais das representações e seu modo de funcionamento. Essas características consistem no fato de que as representações são ao mesmo tempo estáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais.

Ou seja, a abordagem estrutural prevê que as representações têm elementos fixos e elementos móveis que a definem. A Espiral de Sentidos dá conta dessa aparente contradição, na medida em que sistematiza a estrutura representacional, elucidando os elementos de coesão e os elementos dinâmicos do sistema socio-cognitivo do grupo.

**Figura 2 – "O saber pedagógico é..."**




Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Organizamos a Espiral de Sentidos em quatro regiões, como é o padrão neste tipo de modelo, a região central está identificada pela sigla em negrito **NC** (Núcleo Central), a região que cobre o núcleo está identificada pela sigla em negrito **I1** (Elementos Intermediários I), cobrindo a região Elementos Intermediários I, temos ainda a região identificada pela sigla **I2** (Elementos Intermediários II) e, por fim, como região periférica, temos identificado em negrito **EP** (Elementos Periféricos).

Não é demais ressaltar que esta forma de organizar e apresentar os dados corresponde a um modelo teórico-metodológico, sendo a Espiral de Sentidos um constructo teórico, não a realidade em si mesma.

Um grande desafio epistemológico que se coloca para toda e qualquer Psicologia Social, bem como para as Ciências Humanas, é emitir juízos sobre os juízos outrem.

Poderíamos fazer uma distinção de princípio entre o conhecimento do ser e do dever ser? É possível, de fato, acessar o que há de fixo e de variável numa análise estrutural dos processos, fatos ou fenômenos psicossociais? Poderíamos realmente dar conta da complexidade e da totalidade de uma ordem de coisas sem cair num relativismo vulgar que reifica e reproduz os juízos alheios como se fossem a verdade absoluta das coisas, reduzindo-se a uma descrição estéril daquilo que os outros e suas representações dizem, reduzindo todo o pensamento a um suposto realismo, ou, até mesmo, acreditando que o sujeito do conhecimento, na verdade, não é o sujeito da pesquisa, mas sim o pesquisador, que pensa descobrir ou desvelar uma verdade oculta, que está além da consciência dos sujeitos, ao mesmo tempo em que estes não têm consciência clara e perfeita das estruturas sociais nas quais estão submetidos? Acaso o pesquisador estaria numa condição transcendental a salvo de todas as determinações ou condicionalidades do mundo?

Na tentativa de elucidar tal questão, colocamos o que consideramos o mais basilar, neste assunto: O que é afinal um modelo? Seria uma representação? No caso do estudo das representações sociais, estaríamos estudando uma representação da representação? Tornando o modelo uma espécie de metáfora científica, distante da realidade a qual buscamos compreender, pensar, refletir, criticar? Estaríamos praticando um juízo sobre um juízo? Imerso nas próprias ideias, num formalismo lógico estéril? Ou apenas reproduzindo as categorias produzidas pelos outros? Descrevendo o que supomos ser o real, sem avançar no ofício de construir pensamento sobre os

pensamentos? Este seria o equivalente ao velho debate da filosofia do conhecimento, que poderíamos simplificar de maneira vulgar entre materialismo e idealismo?

Certamente, na história da filosofia do conhecimento, este debate avançou e ganhou outros contornos, mais profundos, mais complexos. Tentamos tratar, no Texto 1, um pouco da história da construção da Teoria das Representações Sociais, história que está atravessada por uma discussão sobre a construção do conhecimento no campo da Psicologia Social e seus valores de veracidade.

A Teoria elaborada por Moscovici e desenvolvida por tantos outros, certamente, não esteve desatenta quanto a essa questão, ela se construiu sobre ela, sobretudo, porque nosso objeto implica, necessariamente, a compreensão ética da subjetividade do outro.

O recurso à construção de modelos, fundamentados numa abordagem teórica sólida, como é, sem sombra de dúvidas, a Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais, pode ter a prolífica finalidade de refletir acerca do sistema de relações nas quais os objetos simbólicos que intentamos entender se conectam.

Bourdieu (2010) afirma que um modelo é todo sistema de relações entre propriedades selecionadas, abstratas e simplificadas, construído conscientemente com a finalidade de descrição, explicação ou previsão e, por conseguinte, plenamente controlável. (BOURDIEU, 2010, p. 68).

Ou seja, o modelo não é uma imitação da realidade como se fosse uma cópia e nem uma simples analogia que visa reapreender os princípios de explicação do ser e do dever ser ocultos das realidades que interpretam. O modelo, na acepção bourdieusiana, que é coerente com o constructo elaborado por Melo et al (2019), com base na Teoria do Núcleo Central, não é um instrumento mecânico, mas uma depuração abstrata de relações entre relações que definem um determinado objeto representacional, explicando, do ponto de vista da psicologia social, determinados níveis de realidade.

Em suma, o que queremos chamar a atenção, é que por mais que nossas condições de explicação sejam limitadas, dada o infinito e complexo número de variáveis possíveis de serem pensadas, um modelo teórico construído considera as categorias, ou os elementos que o compõem não como simples categorias coisificadas, reduzidas em si mesmas, expressões de uma da totalidade social, mas como relações entre relações que definem o objeto indutor intencionalmente escolhido, permitindo-nos objetivar um dado objeto representado.

Assim, a Espiral de Sentidos nos permite compreender, o "mapa" sócio-cognitivo do grupo estudado ao mesmo tempo em que podemos trabalhar com as categorias evocadas a partir das relações que elas têm com as outras categorias, objetivando assim, o termo indutor sugerido ao grupo.

### 4.4. Estereótipos e conotação: o núcleo central das representações sociais

A Espiral de Sentidos nos apresenta, conforme a Figura 2, a estrutura socio-cognitiva do grupo de professores da UFRN participantes do PAP em relação ao termo indutor saber pedagógico[34].

Como já colocamos, segundo a Teoria do Núcleo Central, o Núcleo de uma representação tem a função de organizar e gerar toda a representação, que é composta por outras regiões ou subconjuntos, como mostra a Figura 2.

As funções organizadoras e geradoras conferem estabilidade à representação, sendo seu elemento fixo, resistente à mudança. O que só pode ser comprovado de fato com um estudo comparado. Segundo Abric (1998), o Núcleo Central de uma representação a identifica, de modo que duas representações diferentes terão, necessariamente, núcleos distintos.

Como demonstrado na Espiral de Sentidos (Figura 2), o Núcleo Central da possível representação social de saber pedagógico para os professores da UFRN que participaram dos encontros do PAP ao longo do ano de 2019 está identificado por uma única evocação: Essencial, sendo a palavra mais citada, com Índice Relativo de 128.

Mas, o que quer dizer este elemento dentro da visão dos sujeitos? Quais os sentidos atribuídos pelos sujeitos a esta categoria evocada?

[34] Na região que corresponde ao Núcleo Central (NC) temos uma única palavra: Essencial; Na região que corresponde aos Elementos Intermediários I (I1) não temos nenhuma palavra. Porém, Como Elemento de Fenda, ou seja, que ocupa um lugar de transição entre I1 e Elementos Intermediários II (I2), temos a palavra Experiência. Como Elementos de Fenda entre I2 e Elementos Periféricos, temos as seguintes palavras: Compensador; Multiplicar; Aprender; Construção; Transmitir; Orientação; Erudição; Educação; Performance; Processo; Troca; Dignificante e Transformar. Na região que corresponde aos EP, temos as seguintes palavras: Estratégico; Compartilhar; Metodologia; Técnica; Estimulante; Complexo; Empatia; Formação; Dialógico; Difícil; Divisão; Motivar; Coletivo; Ensinar; Didática; Resiliência; Desvalorizado; Planejamento; Comunicação; Aplicação; Desafiador; Extraordinário; Preparação; Melhorar; Inacabado; Estudo; Ação; Capacitar; Específico; Reflexão.

Segundo Abric (1998), o Núcleo Central é determinado tanto pela natureza do objeto representado, quanto pelo sistema de valores e normas que constituem ideologicamente o grupo.

O termo indutor utilizado refere-se a um objeto que tem sua natureza no campo da educação, mais precisamente da pedagogia, quando se evidenciado de modo muito claro na palavra pedagógico. Não obstante, as palavras evocadas haverão de ancorar ou objetivar as ideias advindas do universo reificado construído historicamente no campo da pedagogia.

Assim, quando sugerimos a palavra "pedagógico" acabamos por introduzir em nosso instrumento uma intencionalmente, uma condicionalidade, que não é irrelevante dentro do campo semântico da pedagogia, mas sim sua condição gnosiológica, heurística, epistemológica.

A composição deste termo, evidentemente, não foi uma escolha arbitrária, ela tem uma problemática dentro do campo da pedagogia e também da Teoria das Representações Sociais.

Segundo Albino, Costa e Melo (2016),

> o fazer docente exige um conjunto de saberes que abrangem desde conhecimentos mais específicos sobre as disciplinas, as áreas de conhecimento, até aqueles centrados na prática, permeados por muitos outros com que se relacionam, como o saber fazer, a experiência, a organização e o desenvolvimento dessa prática, dentre outros. É nesse contexto que ganha espaço o sentido de multidimensionalidade antes tratada sobre a formação de professor, uma vez que esta não se limita a saberes singulares e desvinculados, mas plurais e inter-relacionados, cuja aquisição pode propiciar a constituição de um profissional capaz de agir de forma consciente e significativa no universo de transformações que a ele se apresenta. (ALBINO; COSTA; MELO, 2016, p. 366).

As autoras tocam em questões centrais acerca da prática docente: Como um professor ensina? Como um professor ministra sua aula? Quais os parâmetros de exercício da docência? Nos tempos atuais, onde o professor é tão questionado, a reflexão sobre o exercício da docência adquire um contorno de urgência.

Num contexto onde as metodologias de ensino, as filosofias de educação e a própria pedagogia são questionadas, mandadas ao limbo, recai sobre o professor todas as incertezas do campo da educação, recai sobre si, muitas vezes os problemas do mundo todo. E, muitas vezes, a sociedade, enquanto alunos, enquanto instituição de ensino, lhes imputam a responsabilidade de resolver os problemas que assolam a escola. Essa visão social acerca do professor se insurge como paradoxal, alçando-o por vezes à condição de herói, mas, também, representando-o como inimigo público, como um incompetente, como um desqualificado, quando não, como um doutrinador.

Ora, neste sentido, a reflexão acerca da prática docente é uma urgência do nosso tempo e um desafio hercúleo, tanto para discutir os saberes necessários a sua formação diante dos desafios do tempo presente, como também para entender quais os valores que, na psicologia de sua prática cotidiana, ele mobiliza para realizar em ato os princípios que fundamentam a sua visão de profissão, de educação, de escola, de ensino, de aluno, de sociedade etc.

O assunto não é trivial, nem fácil. As autoras são precisas quando fazem referência a multidimensionalidade da formação do professor, indo ao centro da questão, afirmando, em outras palavras, que além dos “conhecimentos específicos”, outros “conhecimentos”, outros saberes, advindos de sua experiência não só na profissão, mas na vida, se fazem concretos em ato. O que nos permite dizer que teoricamente, na prática docente, não há uma pedagogia definida como parâmetro universal instituído.

Isso não significa, ao largo de qualquer vã filosofia, que na prática não há pedagogia possível, que não se possa fazer uso de metodologias, estratégias, filosofias e didática, fundamentada em uma visão coerente. Não se trata de dizer, ingenuamente que no campo da pedagogia a teoria é uma coisa e a prática é outra. Isso seria negar a possibilidade de realização da própria pedagogia. Não se trata disso, trata-se de entender que a prática de ensino é uma prática social, permeada por contradições, e que a sala de aula ou o lócus de exercício da docência, não é um laboratório behaviorista onde as respostas dos alunos estão definidas a priori por estímulos provocados pelo professor.

Se assim o fosse a pedagogia seria alguma coisa do campo da informática, e o ser humano seria uma espécie de algoritmo mal projetado, um robô repetidor de comandos, facilmente controlável por fórmulas pedagógicas como se fossem receitas de bolo que, uma vez aplicadas, produziriam os efeitos necessariamente decorrentes. Assim, alcançaríamos com todo grau de certeza, o sucesso pedagógico. A aprendizagem dos alunos seria a glória absoluta dos governos e sistemas de ensino quando ostentassem alegremente o sucesso escolar nas avaliações internacionais.

Insistimos, a questão não é trivial e, as autoras apontam para o ponto central, o saber pedagógico, quando concebido enquanto fazer docente, é sempre um saber eclético, pois a realidade instituída está cheia de contradições.

Portanto, apreender o saber pedagógico como um sentido construído que estrutura uma visão de pedagogia para um determinado grupo de professores, que tem esse saber como uma possível referência da ação pedagógica, em suma, como uma representação social, nos leva a discutir não apenas os saberes advindos dos universos reificados do campo da pedagogia e da educação, mas, sobretudo, entender como este saber é reelaborado nos universos consensuais, tornando-se o guia para a prática desses professores.

Voltemos ao Núcleo Central de nossa Espiral de Sentidos. Como os sujeitos participantes do grupo pesquisado classificaram o saber pedagógico? Depois de tratadas, como já colocamos, temos um total de 47 evocações que definem o que é saber pedagógico para os referidos professores.

Essas palavras, tal como organizamos, formaram uma estrutura cognitiva que tem como seu elemento central a palavra Essencial. Esta palavra caracteriza, portanto, o Núcleo Central de nossa Espiral.

Mas, o que quer dizer Essencial para este grupo de professores? Agrupamos alguns temas referentes ao conteúdo evocados nas justificativas para a análise.

> O saber pedagógico é **essencial** para o exercício da docência. Sem ele, é pouco provável que se tenha uma prática pedagógica de sucesso. (Sujeito 23).
>
> **Essencial** para a prática pedagógica em sala de aula. (Sujeito 22).

> O saber pedagógico é **essencial** para que o docente desenvolva um mínimo de qualidade e facilitar a aprendizagem dos conteúdos. Ele é um **conhecimento** básico **essencial** à prática docente. (Sujeito 15).
>
> Compreende-se o saber pedagógico como primado docente por constituir-se numa dimensão que conecta os postulados teórico-metodológicos para uma atuação docente iniciada e considerada nessa dimensão o saber por **essência**. (Sujeito 18).
>
> O saber pedagógico é **essencial** na prática docente. (Sujeito 9).

Aqui, temos o saber pedagógico como "essencial" porque está conectado com a prática docente. Vejamos, a palavra essencial denota um atributo, ou um conjunto de atributos, sem o qual um ser não pode ser o que é, ou seja, é a identidade de alguma coisa, aquilo que não pode faltar em um dado "ser", isto é, sua essência, fixa, imutável, permanente, presente e contínua.

A partir da evocação dos sujeitos, inferimos que a conexão deste termo à ideia de prática é inegável. Os cinco sujeitos citados referem-se ao saber pedagógico como um saber voltado para a prática, seja uma prática voltada para o "exercício da docência" por si, ou como uma condição qualitativa da ou para a prática, o saber é um conhecimento que qualifica a prática, produzindo aprendizagem, sendo, portanto, uma condição essencial para a ação. Esta condição é um atributo de identidade, sem o qual, não pode haver prática docente qualificada.

Ou seja, o professor pode até ensinar, agir, exercer a docência, mas não pode exercer a docência de forma qualificada sem o saber pedagógico, pois é "essencial" à prática qualificada do professor.

Outra acepção evocada pelos sujeitos recorre ao uso de uma tautologia para definir o que é o saber pedagógico.

> **Essencial** pela sua **necessidade** e **importância** (Sujeito 1).
>
> **Essencial**: Pois elas são o alicerce de quem busca o saber pedagógico. (Sujeito 28).

> Apesar de considerar a **essencialidade** do reconhecimento dos saberes pedagógicos para a atuação docente, acredito que em primeiro lugar, é mais importante entender que estes são construções que advém de diversas experiências docentes. (Sujeito 29).

A tautologia é um recurso retórico onde um sujeito afirma uma coisa sem explicar a sua afirmação, como se esta afirmação fosse autoexplicativa. Isso parece ocorrer ou porque o sujeito não encontra uma palavra em seu repertório de categorias linguísticas para definir determinado objeto ou porque lhe parece muito óbvio tal assertiva, de modo que se furta da questão reduzindo-se a dizer que uma coisa é ela mesma porque é.

Este recurso retórico é muito significativo no tocante ao processo cognitivo de construção de sentido no caso em que estamos tratando, pois o objeto "essencial" vincula-se às palavras de mesmo conteúdo que identificam o saber pedagógico sem nenhuma explicação mais profunda.

Palavras como, "necessidade" e "importante" possuem o mesmo conteúdo de "essência", sem dizer com precisão o que é isto que se está chamando de essência. Algo necessário é algo sem o qual tal coisa deixa de ser, perdendo os atributos que lhe são inerentes e que o identificam. "Importante" também se refere a uma ideia de essencialidade, pois o importante é uma propriedade da necessidade, é "importante o saber pedagógico porque é necessário", mas não se chega a uma definição mais clara sobre o que de fato é o saber pedagógico enquanto "importante".

Inferimos que essa tautologia pode significar uma naturalização do saber pedagógico, uma identidade histórica tão marcada do objeto referido que dispensa qualquer tentativa minimamente sofisticada de definição. Ao invés de usar de analogias, para ancorar ou objetivar a definição de saber pedagógico, os sujeitos utilizaram um recurso retórico de qualificação por tautologia, assumindo um caráter antitético desta representação do saber pedagógico.

Vejamos, quem "fala" são professores, seu ofício, sua atividade, sua profissão, seu cotidiano e sua formação estão atravessados de um modo ou de outro pela pedagogia. É provável, e assim inferimos, que quando se fala da "essencialidade" do

saber pedagógico, eles estão projetando a própria experiência como docente, ou até mesmo, a própria experiência escolar, entendida como um modo formal de se relacionar com a pedagogia, em toda a sua trajetória como um ser que aprende, seja na condição de aluno, seja na condição de professor, seja na condição de leitor. O saber pedagógico é uma inerência constitutiva do campo da educação e da pedagogia sem a qual não pode existir, pois ela é uma "essência" de tal campo, que na representação dos sujeitos se torna uma coisa em si mesma, que carece de mais explicações dado seu caráter de formador de identidade.

Ora, quando se admite do ponto de vista retórico, e as justificativas das projeções dos sujeitos apontam para isso, que um determinado objeto induzido se define como "Essencial", é porque o seu contrário desconstitui o referido objeto.

Ou seja, tudo o que está subjacente ao pedagógico, que faz parte de seu campo, só se define por conta dessa essência geradora do campo, de modo que o seu contrário o invalida e o desconstitui, tornando-o um elemento "essencial" à constituição simbólica da própria realidade dos sujeitos enquanto professores, visto que a ideia de essencialidade é uma projeção psicológica dos professores, que de alguma maneira remetem à sua experiência no trato com o campo da pedagogia.

O caráter antitético advém da antinomia que se coloca no conteúdo subjacente da tautologia justificada na TALP, como tentamos demonstrar até aqui. Voltaremos a esse assunto, depois que as categorias que compõem o núcleo central estiverem totalmente apresentadas conforme as justificativas dos sujeitos, pois acreditamos que este é um conteúdo central para compreendermos a possível representação social que estamos tratando, pois esta antinomia do caráter essencial do saber pedagógico pode se constituir naquilo que Moscovici (2011) chamou de themata.

Outro sentido evocado pelos sujeitos acerca da categoria Essencial é o sentido de Identidade:

> Pois sem ele o professor perde sua **essência** como educador. (Sujeito 24).
>
> Ser docente sem o saber pedagógico não é profissional (**essencial**), por isso da **essência**. (Sujeito 30).

Essas duas justificativas apresentam claramente a palavra Essencial referindo-se aos atributos de identidade do professor. O sujeito 24, por exemplo, trata do professor em um sentido mais amplo, como educador e o sujeito 30 trata num sentido mais específico, o profissional.

O professor educador e o professor profissional são dois aspectos relacionados ao saber pedagógico, atributo de identidade do que é ser professor, conforme representação dos sujeitos.

O professor educador não é aquele que se restringe a trabalhar um determinado conteúdo, ele faz isso, pois como coloca o sujeito referido, o educador é antes "professor", no entanto, inferimos que a caracterização do professor como educador, ancora aspectos éticos, cívicos e políticos que vão além da "instrução formal". O professor não apenas instrui ao aluno os saberes escolares, ele é alguém que forma o humano e, portanto, educa num sentido amplo, sendo o saber pedagógico uma essência que identifica o professor educador, é como se o saber pedagógico fosse além dos conteúdos programáticos.

O sujeito 30 define o saber pedagógico como Essencial relacionando-o com a identificação do professor enquanto profissional. Aqui, abre-se um leque para a discussão sobre o ser professor e a sua profissão.

Segundo Albino e Andrade (2016), o debate acerca da profissão de professor se constitui por dois aspectos:

> um interno, definindo "profissionalidade" e que se refere ao conjunto de conhecimentos específicos da profissão – das disciplinas da área e pedagógicos – que o professor adquire, constrói e reconstrói, e que orienta, capacita e permite a instituição das competências necessárias para o pleno desempenho de suas ações profissionais; e outro externo, nomeado como "profissionalismo" que diz respeito à reivindicação de um status singular mediante a visão social do trabalho, ou seja, ao reconhecimento das qualidades específicas. (ALBINO; ANDRADE, 2016, p.22).

Ou seja, quando identificar o saber pedagógico como elemento *sine qua non* do professor enquanto profissional, temos que esse atributo Essencial de identidade traz consigo os aspectos relativos à competência, ou às competências, do professor bem como seu status enquanto trabalhador.

> O saber pedagógico é **essencial** na experiência do ser humano em todas as áreas. (Sujeito 5).

Na justificativa do sujeito 5, temos o saber pedagógico designado como Essencial "na experiência do ser humano em todas as áreas". Aqui, coloca que o ser humano, tomado em uma acepção genérica, pois ele não precisa, quem é esse ser humano, no tocante à educação, é o professor? É o aluno? Portanto, temos um ser humano genérico, o que nos traz uma visão bastante ampla dessa representação de saber pedagógico, pois no sentido justificado, temos que o saber pedagógico tem efeito em todo e qualquer humano, indistintamente. Portanto, o sujeito parece ter uma visão bastante holística da pedagogia, na medida em que ele abrange o efeito do saber pedagógico na "experiência" do ser humano em todas as áreas, outra generalidade, pois não está claro em quais áreas, se são as áreas profissionais, pedagógicas, familiares, políticas, acadêmicas, científicas, religiosas etc. Deduzimos, pela "letra posta", que trata-se de toda e qualquer área da existência humana.

O pensamento do sujeito 5 traz para nós uma representação que tem um conteúdo generalista. Na concepção do sujeito, o saber pedagógico é um objeto universal, que se aplica na experiência humana em todas as áreas da vida. Portanto, como já colocamos, é uma visão holística, totalizante, do saber pedagógico como atributo Essencial para a experiência do humano em toda a sua existência, ou se quisermos, em sua integralidade.

> Considero primeiramente **essencial**, pois faz parte de nossa formação como professores. (Sujeito 7).

O sujeito 7, como identificado acima, coloca a ideia de essencialidade do saber pedagógico como parte da formação dos professores. O pronome possessivo "nossa", quando se refere à formação indica inclusive a identificação social do sujeito como professor. Ele se reconhece, no discurso, como professor e compreende a importância, ou a essencialidade, do saber pedagógico para a formação não apenas dele, enquanto professor, mas de todo aquele que é professor.

Esta colocação é interessante porque não se trata de uma concepção de formação como busca individual, demarca-se de forma muito precisa uma categoria ou grupo social, no caso, o dos professores, que sem o saber pedagógico em sua formação, ele não é completamente professor, pois esse saber é uma parte integrante deste todo, deste "ser" professor.

> **Essencial**, pois conhecer as especificidades das formas de ensinar e aprender determinado conhecimento é imprescindível para o sucesso de qualquer atividade pedagógica. (Sujeito 8).
>
> **Essencial**, pois é determinante no sucesso de qualquer atividade que envolve ensino e aprendizagem. (Sujeito 8).

Está muito clara a referência do sujeito 8 ao ensino-aprendizagem como processo em ato que depende, necessariamente, de um conjunto de conhecimento, o saber pedagógico.

O sujeito 8, na primeira justificativa, coloca que existe um conhecimento das "formas de ensinar e aprender" que é essencial para que se tenha o "sucesso", ou seja, um efeito de realização da atividade pedagógica.

Segundo Libâneo (2013),

> a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 86-87).

O sujeito 8 fala, reiteradamente, dessa unidade didática entre ensino e aprendizado que só pode se realizar por meio do saber pedagógico, que conforme ele coloca, é Essencial dadas as "especificidades das formas de ensino e aprendizado", sendo determinante, sem a qual não pode cumprir a sua finalidade. Ou seja, este raciocínio evidencia o saber pedagógico como um determinismo teleológico que só pode cumprir sua finalidade mediante o "conhecimento" do saber pedagógico.

Expostas as justificativas dos sujeitos no que concerne a categoria Essencial, único elemento do Núcleo Central, voltamos ao aspecto teórico inicial. Segundo Abric (1998),

> O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do grupo. (ABRIC, 1998, p. 31).

Já apontamos que a natureza social do objeto representado a partir do termo indutor saber pedagógico, tal qual posto na TALP, é uma natureza pedagógica. Assim, os elementos mobilizados pelos sujeitos em suas respectivas projeções fazem, integralmente, referência ao campo da pedagogia.

O que seria então o campo pedagógico? Seria o conjunto de práticas, comportamentos, valores, símbolos, crenças, conceitos, ideologias, filosofias, teorias, métodos, instituições, leis, burocracias que formaram, historicamente, um conjunto de disposições sociais referentes a uma área de saber chamada pedagogia, ciência da educação, que se encarnam nas condutas das pessoas que fazem parte do campo e servem de referência para ações neste campo. Como todo campo social, tal qual teorizou Pierre Bourdieu em sua vasta obra, este campo tem uma autonomia relativa, sendo influenciado por outros campos sociais, tais como a política, a economia, a religião etc. que podem ser observadas na história da educação, como tentamos mostrar em capítulo anterior.

Desta maneira, quando apresentamos aos sujeitos o termo saber pedagógico, induzimos a classificação deste objeto. Como nosso grupo de sujeitos é formado por professores, suas respectivas projeções, estão ancoradas nos elementos linguísticos do campo semântico da pedagogia, da educação ou da docência.

Segundo Moscovici (2012), quando induzimos um determinado objeto, no caso uma expressão, saber pedagógico, numa situação social na qual os indivíduos não esperavam, sem muito tempo para elaborar sobre, pedimos que o classificassem[35] prontamente, o trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num sentido, se procuram. (MOSCOVICI, 2012, p. 56).

Ou seja, a representação enquanto processo cognitivo mobiliza o repertório proveniente do sujeito para classificar aquilo que se apresenta, reelaborando-o à sua própria "imagem e semelhança", ou seja, busca-se naquilo que é semelhante, próximo de seu universo cotidiano, familiar, atinente a sua experiência de vida, os conhecimentos e saberes construídos no processo de educação formal ou não, na memória, nos afetos, tudo o que o constitui enquanto ser no mundo, buscam numa

[35] Esse é um impulso quase que "natural" do humano, dar sentido as coisas, classificar, identificar, dar um nome. Queremos destacar, que o termo foi induzido com uma finalidade, não algo proveniente de uma circunstância aleatória.

“imagem”, ou seja, em categorias, formas, conceitos ou palavras algo que deem um sentido ao objeto apresentado.

Os elementos evocados, tal como demonstramos, estão ancorados no repertório semântico do campo da pedagogia. No núcleo central, a palavra Essencial toma vários outros referentes complementares para produzir-se uma definição, que pudemos explicitar em forma de análise de conteúdo.

Assim, para o grupo de professores estudado, a categoria Essencial representa os seguintes referentes de conteúdo: Prática, Imanência, Identidade do Professor, Formação, Ensino-Aprendizagem e Integralidade.

Essas expressões, próprias do campo da pedagogia, conferem sentido ao termo saber pedagógico, sintetizadas na categoria Essencial. Esta categoria confere uma base comum que estrutura cognitivamente através da ancoragem um sentido homogêneo, produzindo no campo do simbólico sua coesão.

Poderíamos nos questionar sobre o conteúdo “polissêmico” da categoria Essencial, conforme as justificativas dos sujeitos, de modo que quando afirmamos que esta categoria produz homogeneidade à representação do grupo poderíamos incorrer numa contradição, ou seja, como podemos falar de homogeneidade diante de uma polissemia de sentidos?

Vejamos, inferimos com base no conteúdo apresentado que a palavra Essencial é um elemento unificador de todos os sentidos subjacentes justificados pelos sujeitos. Há algo fixo, consensual e fortemente coeso no conteúdo representado pelos sujeitos quando falam da categoria Essencial.

Não se trata apenas de um aspecto quantitativo, visto que a palavra Essencial tem o maior índice relativo dentre todas as outras categorias evocadas. A análise qualitativa do conteúdo demonstra que a palavra Essencial é, de fato, a categoria central, pois organiza e produz as relações entre os elementos da representação dos sujeitos acerca do saber pedagógico.

Estamos diante daquilo que Moscovici (2011) chamou de themata, quando no processo de construção cognitiva dos sujeitos fala-se tudo e parece que não se diz nada com precisão, mas que, no entanto, há um conteúdo subjacente que é recorrente e que produz uma antinomia operacional, configurando unidade.

O conceito de *themata*

> indica que a possibilidade efetiva de sentido vai sempre além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos, ou realizado pelas instituições. Quando tudo é dito e feito, os temas que atravessam os discursos, ou as práticas sociais, não podem ser simplesmente "deletados", como se diz no jargão dos computadores, mas somente colocados entre parênteses, deslocados de um momento a outro de diferentes maneiras, mas eles são sempre preservados como fontes constantes de novos sentidos, ou combinações de sentidos, se houver necessidade. (MOSCOVICI, 2011, p. 224).

O que está por traz do "discurso" dos sujeitos que sugerem um *themata*? O que está presente nas justificativas que atravessam os sentidos atribuídos à palavra essencial que forma uma unidade temática?

Pois bem, o que confere unidade semântica em referência a palavras como, prática, formação, ensino-aprendizagem, dentre outros termos próprios ao campo da pedagogia que pudemos apreender na análise das justificativas dos sujeitos é a ideia de que não pode haver nada disso, "tudo o que foi dito" sem o saber pedagógico.

O que está por traz dessas justificativas é exatamente o elemento constituidor do campo pedagógico, da identidade dos sujeitos enquanto professores, da sua efetiva prática, da aprendizagem, tudo o que envolve a experiência da docência e da educação, não só dos sujeitos da pesquisa, mas em toda a construção histórica do campo pedagógico, isto é, o próprio saber pedagógico como elemento unificador e gerador de todo o fenômeno.

Ou seja, a condição necessária que se impõe para a existência de toda a experiência dos sujeitos em relação ao termo induzido é a essencialidade do saber pedagógico. Subjaz a isso a antinomia saber pedagógico/ não saber pedagógico. Isso está implícito no discurso, mais do que isso, é inerente ao conteúdo, por isso podemos falar em *themata*.

Como falar da prática docente e de tudo o que envolve as atividades pedagógicas sem considerar os saberes mobilizados pelos professores? Este elemento

ocupa um sentido que constitui, na representação dos sujeitos, o próprio campo, e, principalmente, os vínculos e relações entre todas as categorias evocadas.

Já dissemos, o essencial é um conjunto de atributos que sem o qual uma coisa não pode ser o que é, ou seja, o não pedagógico é a ausência do saber pedagógico. Por isso, que um dos sujeitos coloca que sem o saber pedagógico não pode haver prática qualificada, ou profissão, ou sucesso no ato educativo. O pedagógico só se torna ser com o saber que lhe é inerente, ou seja, essencial.

Essa representação "temática" assemelha-se, em sua construção cognitiva, para usar uma metáfora filosófica, a uma metafísica aristotélica, um hilemorfismo teleológico, onde a essência constituidora do ser pedagógico e de suas finalidades é o saber pedagógico.

O recurso à tautologia, que observamos nas justificativas dos sujeitos 1, 28 e 29, é emblemático. O saber pedagógico é "alicerce", "necessário", ou como coloca o sujeito 29,

> Apesar de considerar a **essencialidade** do reconhecimento dos saberes pedagógicos para a atuação docente, acredito que em primeiro lugar, é mais importante entender que estes são construções que advém de diversas experiências docentes. (Sujeito 29).

Ora, ao mesmo tempo em que ele afirma que "reconhece" a essencialidade do saber pedagógico, há algo mais importante. Cabe um comentário, como alguma coisa que é essencial não é a coisa mais importante? Essa é uma primeira contradição aparente que encontramos na construção do sujeito. Contudo, ele vai adiante, é importante entender que esses saberes são "construções de advindas diversas experiências da docência".

A aparente contradição é, de fato, só aparente. Num exercício de inferência, o que o sujeito afirma é que estes saberes são essenciais porque advém da experiência.

Aqui a palavra “saber” adquire duas conotações distintas. O saber abstrato e um saber concreto, para usar estes termos.

Implicitamente, uma leitura atenta do meta-texto do sujeito nos revela um conteúdo que se refere a saberes abstratos, que não estão conectados à “experiência” e, portanto, à realidade, podendo ser um saber enciclopédico, abstrato, eminentemente teórico, metafísico, sem aplicação alguma, e outro saber que se caracteriza como um saber concreto, construído na e pela experiência do professor e, este é, vejamos, “importante”.

A palavra importante se identifica com a palavra “essencial”, poderíamos dizer que é uma palavra sinônima, pois algo só é importante dentro de um conjunto hierárquico de condicionalidades necessárias, portanto, essenciais. De modo que, sem tais atributos de saber o pedagógico não se realiza.

Inconscientemente o sujeito reafirma o *themata* da essencialidade do saber pedagógico como constituidor das atividades pedagógicas e de tudo o que envolve a pedagogia.

Ora, não é a história da educação inteira, não apenas no Brasil, mas no mundo todo, a história para afirmar um determinado saber como saber eficiente para os fins aos quais se objetiva? Todo o embate, na história brasileira, por exemplo, da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, é no intuito de afirmar o saber pedagógico que é essencial à própria realização dos objetivos do ato de educar ou de ensinar.

Podemos considerar a divergência teórica entre qualquer corrente da Filosofia da Educação, podemos considerar a polissemia de sentidos sobre os mais diversos conceitos, mas toda e qualquer concepção de educação e de pedagogia tem como elemento presente, permanente, fixo, imóvel, a ideia de que não se pode constituir educação, pedagogia ou ato de ensinar sem a condição intrínseca, necessária e determinante do saber. O não saber exclui a possibilidade de realização da pedagogia, o não saber é uma não pedagogia. O saber pedagógico se constitui, historicamente, como um termo antitético que se contrapõe ao não saber.

O que queremos dizer é que nenhum dos sujeitos, apesar dos sentidos evocados, exclui a condição Essencial do saber pedagógico sobre os diversos elementos que se relacionam com ele no campo de experiência social, sendo esse saber, em síntese uma essência.

Para compreender a representação de um determinado objeto para um grupo social, não podemos centrar a nossa análise apenas no Núcleo Central. Temos que considerar, conforme Abric (1998), que a representação é um duplo sistema, que funciona como uma "entidade".

Esse caráter ontológico da representação social está expresso na forma da Espiral de Sentidos, na qual, além do núcleo central, temos os elementos periféricos, teorizados por Abric.

Nesta dissertação pretendemos centrar a nossa análise no conteúdo do núcleo central pois, a análise dos elementos periféricos envolvem uma teoria complementar desenvolvida por Flament, que não é nosso objetivo aqui tratar. Queremos pois, analisar o que há de central, permanente, fixo e coeso, como elemento gerador na representação dos sujeitos.

No entanto, algumas considerações sobre os elementos periféricos devem ser consideradas, até para que possamos testar as funções geradora e organizadora do núcleo central.

Segundo Abric (1998), o sistema periférico é organizado pelo núcleo central, no entanto, ele expressa a individualidade do grupo, sua dispersão, ligados não ao que é estrutural, histórico ou fixo nas relações, mas ao que é contingente e imediato.

> Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas. Bem mais flexível que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas. Permite também uma certa heterogeneidade de comportamentos e de conteúdos. Não se trata de um componente menor da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que, associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade. Entende-se que a heterogeneidade do sistema periférico não é sinal da existência de representações diferentes. Pelo contrário - e a contribuição de Flament sobre este ponto é fundamental - a análise do sistema periférico (por exemplo, a identificação dos "esquemas estranhos" e dos "esquemas condicionais") constitui um elemento essencial no estudo dos processos de

> transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento. (ABRIC, 1998, p. 34).

Ou seja, os elementos periféricos, apesar de sua dispersão, não constituem outra representação, não são representações dispersas. Os elementos do sistema periférico, como coloca Abric (1998), estão relacionados ao núcleo central. Por isso, vamos analisar alguns dos elementos do sistema periférico posto na Espiral de Sentidos.

É importante dizer ainda, que a Abordagem Estrutural, apesar de sugerir um modelo estático, na verdade, como já colocamos, prevê que essa estrutura da representação social é dinâmica. Por isso, no modelo desenvolvido por Elda Melo da Espiral de Sentidos, temos as fendas, que podem ser observadas na Figura 2. Estas fendas possibilitam visualizar a dinâmica da estrutura representacional, no entanto, seria necessário a realização de estudos comparativos, que não é o caso deste trabalho.

O sistema periférico é, portanto, flexível, heterogêneo, sensível ao contexto imediato, permitindo a integração das experiências e histórias individuais no modelo geral, conectados com o núcleo central.

Reiteramos, para tratar de maneira mais aprofundada do sistema periférico, teríamos que ter uma imersão na individualidade dos sujeitos, com suporte da teoria específica desenvolvida por Flament, que não é o objetivo desta dissertação, uma vez que pretendemos fazer a análise do núcleo central das representações sociais dos professores da UFRN participantes do PAP.

Nossa espiral de sentido contém entre os Elementos Periférios e o Núcleo Central duas regiões intermediárias, os Elementos Intermediários I e II. Conforme o índice relativo, não temos nenhum elemento na região I1, ficando a palavra Experiência como elemento de fenda, ou seja, na transição entre I1 e I2.

A palavra Experiência, de Índice Relativo 23 aparece como elemento de transição entre I1 e I2. Vejamos o que nos dizem os sujeitos, conforme suas justificativas acerca desta categoria.

> O saber pedagógico é essencial na **experiência** do ser humano em todas as áreas. (Sujeito 5).

Nesta justificativa do sujeito 5, fica bastante claro o que colocamos anteriormente acerca do Núcleo Central da representação em questão. O termo "experiência", que é um termo periférico, na condição de transição entre I1 e I2, só tem sentido na medida em que se refere a categoria Essencial. É óbvio que com uma justificativa tão restrita fica muito difícil fazer uma apreensão mais profunda que não seja uma exegese dos termos que compõe a frase. Mas, diante do colocado, se buscarmos nas categorias evocadas, conforme o modelo da Espiral, as relações entre as relações, podemos inferir que, a categoria "Experiência", evocada pelos sujeitos para definir o termo indutor saber pedagógico, refere-se a um conjunto de saberes construídos, adquiridos, incorporados, internalizados, subjetivados na vida do ser humano em todas as áreas.

Aqui temos uma ambiguidade, quando se fala que o "saber pedagógico é essencial na **experiência** do ser humano em todas as áreas", não está claro se é um saber adquirido ou aplicado, se este saber é algo que prepara "essencialmente" o sujeito para a ação, ou é algo "utilizado" ou "elaborado" pelo sujeito em ação. Não fica claro se é um objeto a priori, que uma vez adquirido pode ser utilizado, "enriquecendo", "contribuindo" com a Experiência, ou se é um saber em ato, construído através da prática.

A relação entre saber pedagógico e Experiência traz para duas questões: em que medida os saberes pedagógicos são saberes da experiência? Qual o significado de saber da experiência no campo profissional do professor universitário?

> Desde que nasce, o ser humano realiza experiências, constrói saberes, desenvolve habilidades para lidar com as situações do dia a dia. E, ao longo

> do processo de profissionalização, seja ele professor ou não, esse profissional desenvolve novos saberes, enraizados na experiência, para atender, por exemplo, às exigências institucionais e da sociedade. No caso do professor universitário, associados aos saberes profissionais – aqueles aprendidos formalmente durante os cursos de graduação e pós-graduação e que lhe conferem o título de especialista em uma determinada área de conhecimento - , os saberes experienciais tornam-se, então, um dos componentes do corpo de conhecimentos desse profissional, indispensáveis ao exercício da profissão docente. Esses saberes são constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades administrativas até a docência. É nesta última atividade, a docência, que esse sistema de referência se mostra mais consolidado. (CARNEIRO, 2010, p. 105).

Ou seja, a experiência é um devir que se faz em ato, aqui, a autora distingue dois saberes, um que ela chama de saber profissional e o outro de saber da experiência. É evidente, que de uma maneira ou de outra, os saberes profissionais são confrontados com a realidade experimentada, o que nos permite inferir, que o saber da experiência enquanto saber pedagógico, não tem uma fronteira clara, onde podemos colocar em um quadro definido o que é um e o que é outro. O saber pedagógico, na acepção do sujeito cinco, aprece como ambíguo, pois, inferimos que, não há uma fronteira definida quando se pensa num saber prático como é o saber pedagógico.

Tardif (2002), por exemplo, afirma que os saberes docentes surgem da prática e são por ela validados. Ora, se pensarmos, conforme o sujeito 5, que o saber pedagógico se refere à experiência, ou seja, à prática docente, e não a um saber reificado em um universo de teorias imersas em abstrações, conhecimento sem matéria concreta, apenas forma pura, o saber pedagógico se ancora na Experiência que não tem caráter de ambiguidade, mas sim de ambivalência, na medida em que a Experiência se constrói e também se enriquece do saber profissional.

> A **experiência** torna a tarefa de transmitir o conhecimento mais fácil, porém não é indispensável para esta tarefa (educar). (Sujeito 6).

O sujeito 6, elabora a categoria Experiência como definição de saber pedagógico, na medida em que torna a "tarefa de transmitir o conhecimento mais fácil". Aqui, a categoria Experiência aparece como um elemento facilitador de uma finalidade que é "transmitir o conhecimento", ele ainda complementa a categoria Experiência como algo "acidental" e não "essencial", ou seja, o saber pedagógico como Experiência é algo da ordem do contingente e não do necessário, pois a finalidade da "tarefa de educar" é "transmitir" o conhecimento.

Claramente o sujeito 6, tem como referência de prática pedagógica aquilo que Freire (1996) chamou de educação bancária. O aluno é um receptor dos conhecimentos e o professor é o meio pelo qual o conhecimento será transmitido.

Essa é uma assertiva interessante, pois quando o sujeito caracteriza a experiência como algo contingente, "não é indispensável", podemos inferir que o saber profissional é mais relevante ou necessário do que o saber pedagógico, de modo que o objetivo da "tarefa de educar" é "transmitir" o conhecimento e a experiência como saber pedagógico seria algo acidental, que "facilita", mas não é determinante.

Assim, temos uma contradição em relação ao que se coloca no núcleo central, onde aparece o saber pedagógico em uma acepção de "essência", necessária à realização efetiva da prática do professor.

Como já colocamos, o núcleo central representado pela categoria Essencial, é um *themata*, pois se insere como um termo antitético de disputa histórico do que é de fato o saber pedagógico. O *themata* se caracteriza pela assunção consciente ou não de uma antinomia, que no caso em questão podemos colocar como saber pedagógico/ não saber pedagógico.

Na justificativa do sujeito 6, temos o saber pedagógico como algo não necessário, que é positivo na medida em que "facilita" o "educar" mas que é dispensável, pois "educar" é "transmitir" conhecimento, um conhecimento que não se encontra em ato mas sim em um outro local epistemológico que não é o da prática.

Inferindo sobre essa concepção do sujeito 6, temos como termo antitético da representação uma concepção tradicional de educação, até mesmo "escolástica", onde o conhecimento a ser transmitido fica em uma dada ordem sagrada, não mundana, não contaminada pela experiência, como objeto puro, coisificado, disponível para ser transmitido de um para outrem, de um aluno que não detém tal conhecimento e de um professor que serve de meio entre um saber e o não saber. Desta maneira, a pedagogia se torna um suporte não necessário nessa mediação. Bastando conhecer o objeto do conhecimento para ensinar.

> Todo saber é **corpóreo**, da **experiência**, pois o humano só sabe alguma coisa dado a sua condição existencial ser corpórea. Por ser **corpo** é que conseguimos nos relacionar com o mundo, com o outro, com os objetos e consigo mesmo.
>
> Ele é **sensível** porque o humano, em sua estrutura libidinosa (corpo), é sempre sensação (**experiência**) e o sentir é uma busca a partir de uma ausência. Isso ocorre desde o nível celular, por exemplo, em nosso sistema nervoso o impulso elétrico passa de uma célula nervosa para outra célula a partir de uma sensibilidade celular. Dessa forma, antes de pensar, o corpo sente. Nesse sentido, o ideal seria que o saber fosse **experimentado** levando em consideração o sentir, o pensar e o agir.
>
> Por fim, o saber pedagógico é estratégico porque o professor deve ter consciência de sua condição **corpórea** e **sensível** para construir relações entre ele mesmo, o estudante e o saber, em uma perspectiva política, ética, estética, ou seja, existencial. Isso implica uma projeção do que seja o mundo, o humano, o aprender e o viver-bem e viver-com, como nos ensina Hannah Arendt. (Sujeito 14).

O sujeito 14 nos traz uma dimensão do saber pedagógico como Experiência sensível. Aqui, há uma profunda reelaboração filosófica, sobre o corpo como elemento de saber. Passando ao largo de qualquer concepção racionalista ou cartesiana, o sujeito nos coloca uma dimensão da pedagogia como o lugar da sensibilidade ancorada em termos como "corpo", "libido", "sensível" e "sentir". Mesmo categorias como

“consciência”, “pensar”, “agir”, “saber”, “estratégico”, “ética”, “política”, “estética”, e a ideia de “convívio”, estão dispostas como conotações subordinadas à Experiência corporal.

Neste sentido, o saber pedagógico assume uma representação objetivada na imagem do corpo do ser humano, até mesmo a metáfora biológica da célula, utilizada pelo sujeito, sugere essa dimensão da experiência material como constituidora de uma psicofísica do saber pedagógico.

O mais interessante desta justificativa encontra-se no seu parágrafo final, quando o sujeito refere-se ao saber pedagógico como estratégico. Ora, a ideia de estratégia coloca uma dimensão de racionalidade no quadro justificador do sujeito que, a princípio, pode nos parecer contraditório, já que o conteúdo do argumento está centrado na Experiência sensível do corpo. No entanto, esta conclusão do sujeito, sugere, de fato, uma concepção sofisticada de pedagogia. Se considerarmos, como predominantemente se considera, que o ato pedagógico é intencional, portanto, planejado, elaborado, pensado, organizado, sistematizado, temos que o ato pedagógico é um ato racional, e o sujeito traz a dimensão do irracional da experiência sensível como elemento “estratégico” para o efetivo ato pedagógico.

A coerência da argumentação está exatamente colocada no conteúdo “estratégico” que é a “consciência” da corporeidade como condição da realização da pedagogia. O saber pedagógico, portanto, é uma imbricação complexa do entendimento (“a consciência estratégica”) do sensível (“o corpo”) na relação com a prática docente.

No que toca ao núcleo central, o sujeito não trabalha explicitamente com a ideia de Essencial, mas no seu último parágrafo existe um imperativo moral que se associa ao sentido do núcleo central, quando o sujeito afirma categoricamente que o “professor deve ter consciência de sua condição corpórea”.

Ora, se ter a consciência da condição corpórea, ou seja, ter a consciência da ordem da experiência, e se a experiência, nos termos colocados pelo sujeito, identifica e define o saber pedagógico, então o saber pedagógico é um dever, ou seja, um imperativo moral da profissão. Não podemos afirmar, com base na justificativa do sujeito, que se trata de uma condição Essencial, mas é algo próximo, não constitui a natureza do objeto conforme o núcleo central, mas se associa como um dever, uma necessidade ética transcendente. Ou seja, para que o professor se relacione com o aluno e o saber, há que se ter, necessariamente, a consciência da dimensão da experiência.

De certa maneira, a categoria Experiência, aparece como uma modulação do conteúdo do núcleo central, ela não o invalida, mas acaba reafirmando uma essencialidade, porém, não referente a natureza substantiva do objeto, mas referente a um aspecto imperativo, necessário porém transcendente à sua natureza.

Esta operação cognitiva pode indicar que o elemento Experiência, como um elemento periférico em transição (Elemento de Fenda), se associa ao núcleo modulando-o, como uma diferença aparente

> estas diferenças estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos, que se traduzirão através dos sistemas periféricos e, eventualmente, através de comportamentos relativamente diferentes. Sob a condição, claro, que essas diferenças sejam compatíveis com um mesmo núcleo central. (ABRIC, 1998, p. 32).

Temos que este elemento, tal qual justificado pelo sujeito, cumpre a função prevista pela Teoria do Núcleo Central, de modular o conteúdo da representação, na sua condição de periférico, defender a categoria central, diferenciando-se dela mas sem assumir uma condição de anormalidade, na medida em que se justifica sem invalidá-lo.

> o saber pedagógico é sensibilizador e esse é um médio para o fim primeiro: através da **sensibilização**, do reconhecimento do **afetivo**, da valorização da **experiência** dxs outrxs, é que tornamos o ato de educar/aprender algo dignificante e que renova nossa humanidade. (Sujeito 21).

Para o sujeito 21, temos um conteúdo muito próximo ou idêntico ao que o sujeito anterior nos trouxe. A ideia de Experiência como saber pedagógico. No entanto,

o sujeito 21 coloca essa experiência não como uma condição epistemológica estratégica, mas como um meio: de reconhecimento, de valorização, de dignidade e de humanidade.

O sujeito 21, afirma que o "fim primeiro", ou seja, aquilo que é mais elementar no tocante ao saber pedagógico é o "ato de educar/aprender algo dignificante". Ou seja, existem coisas que dignificam e "renovam nossa humanidade", e essas coisas, que assumem um nível de importância, na construção do sujeito, são alcançadas através do saber pedagógico definido como a Experiência.

Experiência de sensibilização, de reconhecimento de afeto e de valorização da experiência alheia. Quando Paulo Freire dizia que o ato de educar é uma ato estético e político, a estética é exatamente "conhecer pelos sentidos", sentido no nível não das ideias, mas no nível do sensível.

Poderíamos ousar e dizer que o objeto da educação é o humano, há quem possa discordar, há muitos que discordam, mas se partirmos dessa premissa, do humano como o fim último da educação, como seu objeto privilegiado, temos uma carga de emoção, sensibilidade e experiência que a humanidade do professor, do aluno e de todos que se envolvem com o ato de educar trazem consigo.

Inferimos, com base na justificativa do sujeito, que quando ele define o saber pedagógico como Experiência, ele fala desse aspecto humanístico ou dessa humanidade que envolve o educar, reconhecendo e valorizando o outro em sua experiência, valores e afetos.

Por fim, diante da justificação do sujeito, temos que nessa Experiência não há objetos, mas sim sujeitos implicados, o Eu e o Outro, na justificativa, adquirem um altíssimo sentido ético de formação humana quando ele fala que no reconhecimento da experiência do Outro, ele, o professor, também se renova, torna-se um outro humanizado. Ele dá ao aluno uma condição de sujeito que também "ensina", na medida que, na relação, os dois se humanizam e se renovam. O professor quando "reconhece" a experiência do outro, desce de um nível hierárquico de autoridade para se tornar, como o próprio sujeito afirma, em um meio de alcançar a humanidade.

No tocante ao núcleo central, temos mais uma vez aqui a função de modulação e de expressão individual, mas não temos um conteúdo que invalide a noção de essência. O saber pedagógico aqui é um meio para o fim de educar, e não uma essência. Como meio está no campo da contingência e não da necessidade.

Porém, não é demais insistir que, a ideia de saber pedagógico como um meio se assemelha ou se aproxima da ideia de necessidade. É como se implicitamente o sujeito afirmasse que se não for por esse meio de reconhecimento da Experiência não fosse possível alcançar a sua finalidade.

Ora, este raciocínio em termos de possibilidade nos remete a uma condicionalidade que se identifica com o núcleo central, pois o Essencial é um atributo de condicionalidade, como já falamos.

A diferença aqui, como no caso do sujeito 14, é que esta condicionalidade não está no campo do necessário como substantivo Essencial do objeto saber pedagógico, mas um necessário de condicionalidade para a efetivação de "um fim primeiro": educar/aprender.

> Primeiramente é essencial o **conhecimento** para **transmitir** o conteúdo. (Sujeito 6).
>
> Ter o **conhecimento**, ter meios técnicos para **transmitir** o **conhecimento**. E o processo de ensino-aprendizagem se completa quando há a garantia de que o professor ensina e o aluno aprende. (Sujeito 11).
>
> O **conhecimento** deve ser aplicado e reproduzido. Esse ciclo define o conceito, permitindo evolução. (Sujeito 12).
>
> "**conhecimento**", pois é o objetivo do "saber pedagógico". É o que se produz, capaz de provocar essa revolução. Por fim, acredito que, se houver empatia nesse processo do ensino-aprendizagem, haverá maior entendimento nas questões que serão **transmitidas**. Essencial para todos os agentes envolvidos no ensino. (Sujeito 13)
>
> O saber está associado ao **conhecimento** seja ele oriundo das experiências individuais associados ao cotidiano ou do conhecimento acadêmico.
>
> A **transmissão** e aplicação do **conhecimento** está diretamente associada às técnicas e metodologias de ensino.
>
> Para que o saber possa ser **transmitido** ou aprendido, a resiliência é uma característica essencial. (Sujeito 20).
>
> O saber pedagógico é essencial na experiência do ser humano em todas as áreas. Envolve estar sempre em busca de novas tecnologias e formas de se **transmitir** o **conhecimento**. (Sujeito 5).

> Compreendo que o ser humano aprende com a troca (de experiência) e a **transmissão** de **conhecimento**, entre colegas, alunos e qualquer pessoa ou experiência vivida. Com isso cresce e melhora sua prática gradativamente. (Sujeito 10).

Elencamos acima as justificativas referentes às categorias Conhecimento e Transmitir por entendermos que seu sentido está imbricado. No processo de agrupamento das palavras, conforme orienta Bardin (2011), optamos por não agrupá-las em uma categoria só por entendemos que apesar de seu conteúdo está imbricado, seus referentes são distintos. Tentamos assim preservar ao máximo as categorias evocadas pelos sujeitos, agrupando apenas o necessário conforme o conteúdo de cada uma. No entanto, analisaremos em conjunto ambas as categorias.

A categoria Conhecimento, de Índice Relativo 40 e a categoria Transmitir, de Índice Relativo 9, ocupam posições diferentes na Espiral de Sentidos, conforme Figura 1. Conhecimento situa-se sozinha na região dos Elementos Intermediários II (I2) enquanto transmitir está numa região de Fenda entre os Elementos Intermediários II e os Elementos Periféricos. Porém, como já colocamos o sentido de transmitir está muito próximo ao sentido de Conhecimento.

Não optamos por agrupá-las em uma palavra só porque entendemos que significam coisas distintas. Assim, Conhecimento é um substantivo, denota um "ser" uma "coisa", enquanto Transmitir é um verbo que denota ação, movimento.

Nas justificativas dos sujeitos as palavras conhecimento e transmitir são referências mútuas, nos dando informações importantes acerca da compreensão dos sujeitos sobre o saber pedagógico.

Há um consenso muito evidente acerca do que são Conhecimento e Transmitir para os sujeitos 6, 11, 12, 13, 15 e 10, com exceção do sujeito 20 que trataremos na sequência.

Primeiramente o que é, para este grupo de sujeitos (6, 11, 12, 13, 15 e 10), o "Conhecimento"? Diante das justificativas, podemos dizer que Conhecimento é um objeto externo ao sujeito, ele não é fruto, como algumas tendências construtivistas ou construcionistas afirmam, de uma construção psicossocial. Não, na acepção dada pelos

sujeitos a palavra, podemos inferir que eles representam conhecimento como um dado objetivo, portanto, externo ao sujeito.

O caráter substantivo do conhecimento adquire uma condição de coisificação de forma emblemática quando o sujeito 11 utiliza, por exemplo, o verbo "ter" para falar de conhecimento. Alguém, no caso o professor, tem conhecimento, e esse objeto que é posse de alguém "deve" ou "pode" ser transmitido a outrem, um aluno.

O conhecimento é, nesta concepção, uma propriedade a ser transmitida, é um objeto fixo, sob domínio de alguém, que vai ser passado a outro. Alguns sujeitos, fazem uma distinção entre "Conhecimento" e "Conteúdos", por exemplo, o sujeito 6, que afirma que é essencial (categoria do núcleo central) o Conhecimento para Transmitir o "conteúdo". Ou seja, o saber pedagógico é um conhecimento que possibilita a transmissão do conteúdo. Aqui, há uma distinção clara entre o saber específico, ou profissional, na forma de conteúdo a ser ensinado e o saber pedagógico que não é o saber específico, sendo, portanto, um saber que possibilita a transmissão de conhecimento. Neste caso, o saber pedagógico é um meio para um determinado fim, que sem o qual, como já colocamos quando discutimos a categoria Essencial, não se realiza o ensino-aprendizagem.

Porém, destacamos que essa qualidade de meio do saber pedagógico como um conhecimento coisificado, adquire um sentido instrumental, de objeto a ser utilizado. Podemos inferir isto, a partir da justificativa dos sujeitos 11, 12 e 5.

Quando o sujeito 11 afirma "Ter o conhecimento, ter os meios técnicos para transmitir o conhecimento", inferimos, novamente, que aqui existe uma distinção entre o Conhecimento como saber pedagógico, que se configura como técnica, na construção do sujeito "ter os meios técnicos" define a primeira forma de Conhecimento que aparece no início da frase enquanto "transmitir o conhecimento", refere-se ao conteúdo a ser ensinado. Pois, é lógico que pela construção há uma distinção entre meio e fim. O meio é uma forma de Conhecimento e o fim também, porém, são formas distintas.

Essa distinção é fundamental, porque a categoria possui dois sentidos no contexto da frase, o sujeito não confunde saber pedagógico com "conteúdos", como já colocamos, ele inicialmente define o saber pedagógico como técnica, como um instrumento-meio para se Transmitir um Conhecimento de outra ordem, os conteúdos. Logo, saber pedagógico para este sujeito é uma técnica para o uso do docente.

Da mesma maneira o sujeito 12, quando coloca que o Conhecimento deve ser "aplicado", ou seja, colocado em prática, portanto, é algo que se utiliza, novamente uma concepção instrumental acerca do saber pedagógico e em larga medida da pedagogia.

O sujeito 5, reafirma o saber pedagógico como um Conhecimento instrumental, que envolve a "busca de novas tecnologias e formas de se transmitir o conhecimento". Aqui, o sujeito identifica o Conhecimento como conteúdo e o saber pedagógico como uma forma de se Transmitir o conteúdo. Ou seja, o saber pedagógico é uma maneira peculiar, substantiva do campo da pedagogia, que se torna um suporte, um meio, um instrumento, essencial para Transmitir o conteúdo.

O sujeito 20 expressa a distinção entre saber pedagógico e conteúdo de forma muito clara, quando inicia a sua justificativa afirmando que "o saber está associado ao conhecimento seja ele oriundo das experiências individuais associadas ao cotidiano ou do conhecimento acadêmico". Ora, uma associação é diferente de uma identificação, se associar é se relacionar mas mantendo a distinção.

Então, para o sujeito 20, existem os conhecimentos advindos da experiência individual e da academia, então ele complementa, colocando que o saber pedagógico são as técnicas e metodologias de ensino "associadas" ao conhecimento, o conteúdo. Ou seja, o sujeito reafirma o saber pedagógico em sua acepção de técnica a ser utilizada, um instrumento do professor e não um conhecimento, tal qual o conteúdo. A pedagogia possibilita assim, a transmissão do conteúdo.

Por fim, os sujeitos 6 e 13 relacionam categoricamente as palavras Conhecimento e Transmitir ao elemento que compõe o Núcleo Central, Essencial. Na justificativa dos outros sujeitos, também percebemos, implicitamente a noção de essencialidade, como um atributo necessário para a realização de um determinado fim, qual seja, a transmissão do conhecimento.

Temos aqui, uma concepção bastante marcada dentro do que na história das ideias pedagógicas se convencionou chamar de pedagogia tradicional. O conhecimento como um objeto coisificado a ser transmitido através de técnicas e modelos identificados como saber pedagógico atributo essencial da pedagogia e da formulação de tudo o que envolve o campo pedagógico e da atividade docente. No entanto, ressaltamos o seu caráter instrumental, que pode estar ou não presente, mas que para uma acepção profissional e necessária realização do fim a qual se propõe um professor deve ser utilizada.

É interessante notar que, por traz do discurso do Essencial, evocando a importância e necessidade do saber pedagógico para a prática docente e tudo o que envolve a pedagogia, este saber não se identifica com os conteúdos próprios das respectivas áreas dos professores.

Isso implica que, do ponto de vista epistemológico, da construção do saber, na filosofia espontânea evocada pelas representações dos sujeitos, a existência de uma hierarquia de relações entre os saberes, e que o saber pedagógico se constitui como algo próprio (Essencial) de uma técnica que é a pedagogia, e não como um corpo de conhecimento próprio de sua atividade como professor, que compõe o seu repertório de conhecimentos específicos.

É como se a pedagogia fosse algo externo a sua atividade de docente, pois ele detém o saber necessário de sua área específica de atuação, mas para uma prática docente efetiva ele precisa "utilizar" o saber pedagógico, para transmitir o seu conteúdo, que não é pedagógico, é específico à sua formação ou área de atuação.

A esfera dos Elementos Periféricos (EP), como já colocamos, segundo Abric (1998), em sua heterogeneidade expressam a individualidade dos sujeitos, indicando inclusive elementos de constituição de novas representações acerca do objeto tratado. No entanto, nossa análise se centra no conteúdo do Núcleo Central.

Fizemos algumas considerações acerca de algumas palavras localizadas nas regiões intermediárias e de fenda, para afirmar a proposição de Abric (1998) de que os elementos periféricos fazem referência ao Núcleo Central, cumprindo a função de modulação, prescrição de comportamentos e de defesa da representação, não sendo, portanto, coisas distintas. Fazem parte de um mesmo campo semântico, no caso o da pedagogia e, mais especificamente da prática docente, visto que os sujeitos são professores e suas respectivas evocações projetam aquilo que são no contexto em que estão inseridos, o ensino superior.

## 5. DIMENSÕES DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SABER PEDAGÓGICO

Com o objetivo de dar conta da complexidade das relações entre os elementos que constituem a estrutura da representação social de saber pedagógico para os

professores da UFRN que participaram dos encontros do PAP no ano de 2019, passaremos para um outro plano de análise do sistema de categorias evocadas na TALP.

Este plano, normalmente, nos estudos de representações sociais chama-se de análise dimensional, que não é nada mais do que uma análise de conteúdo por categorização. Uma vez que os elementos evocados na TALP foram inventariados e reagrupados, eles podem ser organizados por categorias.

Segundo Bardin (2011),

> a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).

Existem muitos critérios que podem ser utilizados para a categorização, tais como critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. No caso de nosso estudo, optaremos pelo critério semântico, de modo que possamos passar para uma análise de conteúdo por temas. Ou seja, reagrupamos as categorias evocadas pelos sujeitos conforme a semelhança temática, assim poderemos fazer as inferências relativas a cada categoria, ou dimensão, das evocações dos sujeitos.

No caso das evocações dos professores da UFRN que participaram do PAP, sujeitos de nossa pesquisa, conforme posto em suas respectivas justificativas, pudemos organizar as evocações registradas na TALP em seis dimensões. Essas dimensões podem ser lidas como dimensões da representação social do saber pedagógico para este grupo de professores.

Temos então as seguintes dimensões da representação social do saber pedagógico, conforme a Tabela 6: Imanência; Práxis; Empírica; Devir; Ética; Reflexividade.

Foram considerados os Índices Relativos de cada elemento para termos um parâmetro da centralidade de cada uma das dimensões. Assim, temos que a dimensão mais central é a dimensão da Imanência com Índice Relativo 145, que representa a soma dos índices de cada categoria, já que o índice é uma relação entre ordem média de evocação e frequência.

**Tabela 6 – Dimensões da Representação Social do Saber Pedagógico**

| **Imanência (IR 145)** | **Práxis (IR 80)** | **Empírica (IR 35)** | **Devir (IR 37)** | **Ética (IR 51)** | **Reflexividade (IR 32)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Essencial (IR 128) | Performance (IR 9) | Experiência (IR 23) | Construção (IR 15) | Compensador (IR 9) | Extraordinário (IR 6) |
| | | | | | |
| Aprender (IR 11) | Conhecimento (IR 40) | Troca (IR 9) | Processo (IR 12) | Dignificante (IR 9) | Estratégico (IR 4) |
| Compartilhar (IR 3) | Orientação (IR 9) | Ação (IR 3) | Difícil (IR 1) | Multiplicar (IR 9) | Específico (IR 3) |
| | | | | | |
| Dialógico (IR 3) | Transmitir (IR 9) | | Educação (IR 9) | Transformar (IR 9) | Inacabado (IR 3) |
| | Didática (IR 4) | | | Desvalorizado (IR 4) | Metodologia (IR 3) |
| | | | | | |
| | Aplicação (IR 3) | | | Estimulante (IR 4) | Preparação (IR 3) |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ensinar (IR 3) | | | Motivar (IR 3) | Planejamento (IR 3) |
| | Divisão (IR 1)<br>Empatia (IR 1)<br>Técnica (IR 1) | | | Resiliência (IR 1)<br>Coletivo (IR 1)<br>Desafiador (IR 1)<br>Raro (IR 1) | Complexo (IR 2)<br>Capacitar (IR 1)<br>Estudo (IR 1)<br>Reflexão (IR 2)<br>Melhorar (IR 1) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

### 5.1. Dimensão da Imanência

Na dimensão da Imanência temos as seguintes evocações, conforme a Tabela 6: Essencial, Aprender, Compartilhar e Dialógico. O que seria, então, essa imanência que as categorias evocadas representam? O que há em comum, do ponto de vista semântico, entre essas palavras? Primeiramente, temos que esclarecer o que é imanência.

A imanência é um conceito filosófico que trata de uma dada qualidade do ser. A imanência refere-se, do ponto de vista ontológico, a característica de algo que, ao ser explicado, permanece no nível da própria realidade considerada, sem apontar para algo além deste nível, o ser se revela como sua própria finalidade e o seu próprio sentido.

Aquilo que é imanente é aquilo que é presente, que faz parte do ser, mas não é o ser em si, porém, sem a imanência tal coisa deixa de ser o que é, pois se fragmenta, se desagrega.

Deleuze e Guattari (1992), falam, por exemplo, de um plano de imanência, que, na concepção deles seria uma espécie de "matéria" dos conceitos e do pensamento filosófico, no qual as categorias do pensamento tomariam forma, sendo assim, ao mesmo tempo, referentes e expressão dessa matéria.

> Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual. Esta compreensão intuitiva varia ainda segundo a maneira pela qual o plano está traçado. Em Descartes, tratar-se-ia de uma compreensão subjetiva e implícita suposta pelo Eu penso como primeiro conceito; em Platão, era a imagem virtual de um já-pensado que redobraria todo conceito atual. Heidegger invoca uma "compreensão pré-Ontológica do Ser", uma compreensão "pré-conceitual" que parece bem implicar a captação de uma matéria do ser em relação com uma disposição do pensamento. De qualquer maneira, a filosofia coloca como pré-filosófica, ou mesmo não-filosófica, a potência de um Uno-Todo como um deserto movente que os conceitos vêm a povoar. Pré-filosófica não significa nada que preexista, mas algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha. São suas condições internas. O não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não filósofos. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 57).

Ou seja, o "plano de imanência" é um plano intuitivo, não filosófico ao qual os conceitos filosóficos se remetem, distinguindo-se do plano, mas expressando-se conforme ele, é um plano integrador, sem qual o qual o pensamento não se realiza, pois é matéria da forma que expressa.

Assim também, os termos da dimensão da imanência, conforme apreendemos na evocação dos sujeitos na TALP, também se colocam em relação ao termo indutor saber pedagógico.

> Compreende-se o saber pedagógico como **essência** docente por constituir-se numa dimensão que conecta os postulados teórico-metodológicos para uma atuação docente iniciada e considerada nessa dimensão o saber por **essência**, é **dialógico** numa concepção integradora de outras habilidades e competências **necessárias** à prática pedagógica. Logo, o saber pedagógico é, então, complexo. (Sujeito 18).

Essa justificativa do sujeito 18 sintetiza o conteúdo da dimensão da imanência. Já discutimos, quando tratamos da categoria Essencial do núcleo central o recurso retórico da tautologia para afirmar que o saber pedagógico se constitui como algo imanente aos elementos que envolvem a prática pedagógica, no nível argumentativo, justificatório, discursivo, temos um raciocínio que se ancora numa lógica de imanência. Nenhum dos sujeitos define exatamente o que é saber pedagógico mas colocam, intuitivamente, o termo indutor, num plano integrador de todos os elementos que constituem aquilo que se refere ao pedagógico como saber.

Quando o sujeito 18 afirma que o saber pedagógico é "essência docente", ou seja, algo que sem o qual o professor não pode ser professor. O saber pedagógico "conecta os postulados teórico-metodológicos para uma atuação docente...", mais uma vez um raciocínio que produz um conteúdo de imanência, um plano que é inerente, que integra tudo o que subjaz ao campo do pedagógico. A própria categoria "dialogia", é colocada como fator de "integração" de "habilidades e competências", ou seja, não apenas para o sujeito 18, mas para os professores que evocaram Essencial, Aprender, Compartilhar e Dialógico, o saber pedagógico é algo que é inerente à própria docência, sem o qual não pode ser, não pode se realizar.

Assume-se intuitivamente uma categoria antitética e uma antinomia, o professor só é, o pedagógico só é, mediante a matéria do saber pedagógico que produz e está presente, necessariamente, como essência, inerente à prática docente, às metodologias de ensino, ao aprendizado, nas relações, seja de troca, de partilha ou de transmissão de conteúdo, nas habilidades e competências, ou seja, todos os conceitos, ou categorias, que se relacionam com este termo.

O sujeito 3 afirma que,

> O **aprender** é o mais **essencial**, porque é uma constante. (Sujeito 3)

Vejamos, aprender tem o atributo de essência, sem o qual o saber pedagógico não cumpre sua finalidade, sendo expressão dele mesmo, é "uma constate", algo fixo, permanente, presente. Mais uma vez, o conteúdo subjacente a justificação é um conteúdo que reflete uma intuição de imanência, que constitui a ancoragem sobre o que é o saber pedagógico.

Por isso, que diante da análise das categorias referentes a esta dimensão, podemos falar que há uma dimensão da imanência, que conota categorias que expressam essencialidades inerentes que integram todos os outros objetos pedagógicos relacionados, mas que, no entanto, quando se tenta definir não há uma precisão, nesta definição.

O aspecto intuitivo na formação destas justificativas, que não alcançam uma definição precisa a não ser a construção cognitiva de uma "essencialidade" das categorias, podem indicar que não existe uma clareza sobre o que é o saber pedagógico, constituindo no plano da intuição um "terreno" que abriga inúmeros conceitos, as vezes contraditórios, imprecisos, mas que fazem parte de um mesmo campo de sentidos, tomando a forma da matéria que lhe é subjacente.

## 5.2. Dimensão da Práxis

A dimensão da práxis, como a categorização dimensional sugere, reflete termos que se relacionam com a prática pedagógica, com a prática docente, que acontecem em ato. Fazem parte desta categoria, como mostra a Tabela 6: Performance, Conhecimento, Orientação, Transmitir, Didática, Aplicação, Ensinar, Divisão, Empatia e Técnica.

A ideia de práxis nos remete a Aristóteles, que distinguia a ação humana da ação dos animais. O filósofo grego afirmava que os animais não "praticavam" uma ação, eles simplesmente "faziam" a ação. Ele queria dizer com isso que a prática, envolve uma finalidade que o autor da ação previamente pensou ou refletiu sobre, calculando as causas e as consequências de seu ato. Logo, a dimensão da práxis, refere-se à prática pedagógica que tem uma finalidade estabelecida e para isso precisa ser pensada, refletida, se realizando na ação.

Agrupamos as palavras Conhecimento e Transmitir na dimensão da práxis porque entendemos, conforme a justificativa dos sujeitos, que estes termos se referem a prática docente, são termos inclusive que se referem mutuamente, como já demonstramos, o conhecimento é algo a ser transmitido. Mas, que por terem um caráter instrumental, de uso prático, entendemos que a compreensão dos professores em suas respectivas justificativas, aludiam ao que poderíamos chamar de práxis, não se tratando de objetos que conotam algo abstrato, mas sim bastante concretos, algo para uso, com uma finalidade prática, o conhecimento é algo a ser transmitido, aplicado, através de uma técnica, que é prática, então há, no meta-texto, uma concepção de prática, portanto, uma práxis.

> Acredito que o saber pedagógico se revela na **performance** do professor em sala de aula. O professor deve ser capaz de encantar o aluno e torná-lo interessado nos conteúdos apresentado. (Sujeito 25).

Vejamos, aqui tem uma concepção de prática, ou práxis, com um referente ético. A performance denota uma ação estética, na medida em que o sujeito objetiva seu pensamento utilizando uma expressão do campo artístico, do teatro, para falar da prática do professor "em sala de aula". A sala de aula adquire a característica de palco, onde a performance, a ação, a prática do professor acontece e, assim como o artista que sensibiliza, emociona e cativa a plateia, o professor também o faz com seu aluno, "devendo", o recurso a um imperativo moral, "encantar o aluno e torná-lo interessa nos conteúdos".

Ou seja, a práxis do professor adquire um sentido de "sedução estética" do aluno, que se encanta com o "espetáculo" e se "interessa" pelo conteúdo. É exatamente o sentido de práxis, tal qual Aristóteles colocava, uma ação pensada, refletida mas com uma finalidade, a performance é a práxis do professor.

> A **didática** auxilia muito no processo de transmissão do conhecimento. (Sujeito 6).

Segundo Libâneo (2013),

> a Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. A Didática e as metodologias específicas das

> matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Aqui, podemos observar que existe, claramente, uma discrepância enorme sobre o que é Didática. O sujeito define o saber pedagógico como Didática, porém, o pensador da educação define Didática como um ramo de estudo da pedagogia, seu principal ramo de estudo, mas um dentre outros tantos. Ou seja, a Didática do ponto de vista do campo reificado da pedagogia é uma área de conhecimento subjacente a esta, e constitui-se como uma "teoria do ensino", elabora uma visão global do que é o espaço pedagógico, o professor, o aluno, a aprendizagem etc. Enquanto que no universo consensual do sujeito 6 a didática, como saber pedagógico, é um "auxilio" no processo de "transmissão do conhecimento".

Vejamos, quando se diz que a didática é um auxílio, na psicologia do sujeito, podemos considerar que sua elaboração cognitiva compreende didática como instrumento da prática e não como uma "teoria do ensino". Tal qual preconizava Aristóteles, a práxis é uma ação com uma finalidade, e o sujeito estabelece a finalidade da didática enquanto instrumento ou recurso prático, qual seja, "transmitir conhecimento".

Na representação do sujeito o aspecto teórico, gnosiológico, da didática como "teoria" é excluído, ancorando-se a relação que ela tem com as metodologias, estratégias e técnicas de ensino como se fosse a Didática. O próprio Libâneo, na citação acima, afirma que as técnicas e metodologias de ensino se relacionam com a Didática, no entanto, são coisas distintas.

A visão do sujeito reelabora, representa, a Didática não como "teoria", mas como um instrumento ou recurso prático, que pode ser utilizado ou não, com a finalidade de "transmitir" o conhecimento. Este é o caráter de objetivação da didática, na medida em que adquire atributos de instrumento ou recurso, e seu sentido de Teoria do Ensino não é sequer percebido.

> É importante o saber **orientar** o aluno em sua trajetória de aprender a obter conhecimento. Compartilhar o saber é essencial, mas a **orientação** o formará independente. (Sujeito 27).

Mais uma vez podemos observar o caráter de práxis na justificativa do sujeito 27. Quando ele afirma "compartilhar o saber é essencial, mas a **orientação** o formará independente", o que significaria compartilhar o saber? Transmitir? Trocar, ser recíproco em relação ao saber do outro? Podemos pensar muitas coisas, pois há, a ideia de imanência no compartilhar, porém, o sujeito distingue o saber, que inferimos ser o conteúdo a ser compartilhado, da orientação.

Vejamos, o que o sujeito afirma, consciente ou não, é que o saber não forma a "independência", ou a autonomia do aluno, mas sim outra coisa, qual seja, a orientação. É como se o sujeito quisesse afirmar que existe um saber escolar e um saber não escolar, que transcende o "conteúdo", que está talvez enraizado na vida. Orientar é ter um "oriente", uma referência de caminho para algum lugar, implica, portanto, uma concepção de movimento, um direcionamento a tomar que o conteúdo escolar, o saber, não dá conta para a formação da autonomia. Logo, é "importante", ou seja, necessário, essencial que o professor saiba (um outro tipo de saber, que não é o escolar) Orientar o aluno, para que ele possa seguir independente, autônomo, sua trajetória, acadêmica ou de vida.

> O **ensinar** é o meio de replicar o conhecimento adquirido. (Sujeito 3).

Libâneo (2013) afirma que o ensino é

> uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras). (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

O ensino se caracteriza, portanto, como uma atividade, na elaboração do sujeito 3, ensino é um "meio de replicar o conhecimento adquirido". Aqui, temos uma outra discrepância diante do universo reificado da pedagogia. Enquanto o pedagogo entende o ensino como um processo, quando afirma que o ensino é "uma sequência de atividades", o sujeito reelabora o ensino como "meio", numa concepção "vertical" de ensino, qual seja, o professor detentor do conhecimento, pois "adquiriu" o saber vai "replicar" o conhecimento que tem e, esse replicar, acontece por meio do ensino, não entendido como processo mas sim como "veículo de replicar o conhecimento", como "meio de replicar o conhecimento", de modo que o pensamento processual que envolve as atividades de ensino tanto de professores como de alunos não aparece na representação do sujeito.

O ensino toma o caráter de um meio prático, de uma ação, reduz-se a característica de verbo e não de substância. É uma forma de expressão, um ato de "replicar conhecimento".

### 5.3. Dimensão Empírica

Na dimensão empírica temos as seguintes evocações: Experiência, Troca e Ação. Essas palavras se referem ao saber pedagógico como relacionados à experiência tanto o docente quanto do aluno. Utilizamos a metáfora filosófica do empirismo para designar esse saber que se inicia através da experiência sensível.

Temos uma palavra que pode parecer curiosa, no tocante a dimensão empírica, a palavra Troca:

> Compreendo que o ser humano aprende e aprimora com a **troca** de conhecimento (troca de experiência), entre colegas, alunos e qualquer pessoa ou **experiência** vivida. Com isso cresce e melhora sua prática gradativamente. (Sujeito 10).

A palavra Troca, conforme a justificativa do sujeito 10, refere-se à "troca de experiência", claramente o sujeito identifica conhecimento como experiência e a Troca seria o momento de "compartilhar" ao saber da experiência, "entre colegas, alunos e qualquer experiência vivida". Aqui, o sujeito compreende o caráter pedagógico da experiência como uma forma de saber, afirmando assim, a multidimensionalidade do saber pedagógico, resultado também das experiências vividas.

É interessante notar, que o sujeito quando preconiza a "Troca de experiência", quebra a hierarquia tradicional entre professor e aluno, e ainda inclui os pares. Ou seja, o convívio, através da experiência, forma e melhora a prática.

> Na sequência, também deve ser entendido como "**ação**", pois a educação é indissociável da "prática", da experiência de ação. (Sujeito 19).

Para o sujeito 19 a palavra Ação se associa indissoluvelmente à prática, que é identificada como Experiência, denotando seu conteúdo empírico. Poderíamos nos questionar e colocar a palavra Ação na dimensão da práxis, mas se fizermos uma leitura atenta da justificativa do sujeito não há uma teleologia que afirme uma finalidade.

A noção de práxis como já colocamos, segundo Aristóteles, pressupõe uma finalidade que é consciente. Conforme a justificativa do sujeito 19, ele elabora sua

assertiva colocando o caráter indissociável da ação com a prática, mas identificando prática como Experiência e não como finalidade, o que nos leva a inferir que a palavra ação tem um sentido empírico e não teleológico.

> Por último, o saber pedagógico é **sensibilizador** e esse é um médio para o fim primeiro: através da **sensibilização**, do reconhecimento do **afetivo**, da valorização da **experiência** dxs outrxs, é que tornamos o ato de educar/aprender algo dignificante e que renova nossa humanidade. (Sujeito 21).

Para o sujeito 21, como já pudemos colocar anteriormente, o saber pedagógico se define por seu sentido empírico, os temos "sensibilizador", "afetivo", "experiência" evidenciam isto de maneira bastante clara.

A dimensão empírica considera um aspecto do humano que é fundamental para o aprendizado e que constitui o saber pedagógico como saber da experiência, não apenas uma experiência acumulada, vinculada a uma memória ou a um inconsciente que estrutura o sujeito, mas também, o nível dos afetos e da sensibilização como aspectos da interação nos contextos educativos.

Parece, pela justificativa dos sujeitos, que uma concepção de educação a partir da representação do saber pedagógico como Experiência denota uma quebra de hierarquia epistemológica, na medida em que os envolvidos no processo educativo, "ensinar e aprender", podem reciprocamente construir saberes.

### 5.4. Dimensão do Devir

Na dimensão do Devir temos as seguintes categorias: Construção, Processo, Difícil e Educação. Utilizamos a palavra devir numa alusão a ideia de fluxo contínuo, denotando movimento, denotando algo inacabado que está em constante processo.

Esta dimensão representacional do Devir pode ser percebida, por exemplo, na justificativa dos sujeitos, quando evocam as palavras “processo” e “construção”:

> O saber pedagógico envolve a trajetória e formação docente, por isso se caracteriza por um **processo** de aprendizagem **contínuo** do mesmo. (Sujeito 4).
>
> O saber pedagógico é uma **construção** resultante dos valores formativos ao longo de toda vida, portanto, é preciso assumir neste **processo** de **construção** (acadêmica e pessoal) a não totalidade de uma compreensão, conceitual ou não. Neste sentido, é importante construir-se de modo que esta consciência do **inacabado** seja coletiva, reflexiva e crítica. (Sujeito 16).
>
> O saber pedagógico, primeiramente, “**educação**”, pois constitui o momento integral do **processo** de ensino-aprendizagem. (Sujeito 19).
>
> O saber pedagógico é **construído** porque ele está em **constante processo** de **construção** e se modifica a todo instante: amplia-se, reacomoda-se. (Sujeito 23).
>
> É **difícil** de obtê-lo por ser uma **construção** de conhecimentos, o que necessita de tempo, dedicação e querer para adquiri-lo. (Sujeito 31).

As categorias evocadas (Processo e Construção) designam claramente a ideia de contínuo. O sujeito 4, associa a ideia de continuidade à formação e à trajetória. Se considerarmos o contexto do professor universitário no processo de formação continuada, temos um conjunto de elementos da representação que ancoram essa ideia de que somos seres inacabados, e como profissionais da educação também, então no devir da profissão a formação toma um sentido de algo permanente, como o sujeito 23 afirma, “em constante processo de construção”.

A ideia de etapas, que subjaz a noção de processo, também se faz presente no conteúdo das justificativas, quando o sujeito 19 fala sobre “um momento integral do processo de ensino-aprendizagem”.

É oportuno colocar que essa representação do saber pedagógico em sua dimensão do Devir, nos leva a um debate sobre a formação continuada, sobretudo de professores universitários.

Segundo Pavão e Castro (2016),

> a formação pedagógica dos docentes do magistério superior, tanto a inicial quanto a continuada, se caracteriza basicamente pela diversidade e pela carência de regulamentação básica. Professores graduados em cursos de bacharelado, com mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento, não têm, em sua grande maioria, experiência profissional ou conteúdos e práticas didático-pedagógicas significativos que lhes permitam atuar em um cenário cada vez mais problemático dos cursos de graduação. (PAVÃO; CASTRO, 2016, p. 14).

Ou seja, do ponto de vista pedagógico, existe estruturalmente uma formação muito precária do docente do ensino superior, no entanto, os professores demarcam a formação como um processo contínuo, aliás, estão submetidos a um processo de formação continuada, o PAP, seja por imposição administrativa da UFRN seja por vontade própria.

É muito emblemática a justificativa do sujeito 31 quando identifica no saber pedagógico a categoria Difícil, para falar do devir que é a "construção de conhecimento", relega o processo ao "tempo", à "vontade" ou o "querer". Por mais que ele estivesse pesando, por exemplo, no aluno. Isto também cabe ao professor universitário, que muitas vezes entende o processo de formação continuada como um ato voluntário, uma busca individual. Quando na verdade, já pudemos colocar aqui e, reiteramos, a formação não pode se reduzir a uma busca do indivíduo por aperfeiçoamento profissional, mas também deve ter uma relação orgânica com a própria estrutura e dinâmica institucional da universidade, coisa que podemos observar com o PAP.

Contundo, mesmo assim, apesar dos esforços institucionais, temos que a representação do sujeito quando considera o saber, a construção do conhecimento, ou o processo de formação, ainda carrega um conteúdo marcadamente voluntarista, passando ao largo a ideia de que a formação continuada deve ser uma inerência da profissão diante das constantes modificações do campo educacional no Brasil e no mundo, ou seja, diante do devir da própria realidade escolar, institucional, social e universitária.

### 5.5. Dimensão Ética

Na dimensão ética temos as seguintes palavras: Compensador, Dignificante, Multiplicar, Transformar, Desvalorizado, Estimulante, Motivar, Coletivo, Desafiador, Raro e Resiliência.

Essas palavras foram agrupadas numa dimensão Ética porque têm como conteúdo uma tomada de posição positiva ou negativa em relação ao termo indutor "saber pedagógico". Essa tomada de posição do sujeito traz consigo um juízo de valor, uma moralidade, na qual o sujeito submete à reflexão.

Outras palavras que tinham o sentido de mobilizar saberes para a prática faziam mais sentido serem agrupadas numa dimensão específica da reflexividade, enquanto aquelas que tivessem como conteúdo uma tomada de posição negativa ou positiva em relação ao termo indutor como dimensão ética.

As representações sociais são fenômenos do senso comum, seu locus de produção e circulação são os universos consensuais, lugares corrompidos da fala, das práticas e dos discursos.

Representar alguma coisa implica modificar o texto dos objetos representados, alterando o seu sentido original, ancorando em realidades mestiças, heterogêneas, multifacetadas, históricas, onde a lógica do raciocínio puro, formal, científico e racionalista são corriqueiramente devassadas em suas estruturas sintáticas e coerência teórica.

O texto dos objetos representados pelo senso comum, traz consigo um conteúdo de outro tipo, onde a ilusão cartesiana da separação Sujeito-Objeto sucumbe a qualquer purismo do raciocínio.

Sendo assim, temos sujeitos implicados nos objetos que representam, e como sujeitos reais, submetidos às suas realidades históricas corrompidos por seus desejos, anseios e vontades esses sujeitos terminam, uma vez chamados a classificar, decidir ou agir sobre alguma coisa, a se colocar perante tais objetos, avaliando-os. É desta perspectiva, inclusive teorizada por Ivana Marková (2015), quando coloca a Teoria das Representações Sociais também no campo da Ética. Nossa intenção, neste tópico, é bastante modesta, chamar a atenção para essa dimensão do estudo da teoria das Representações Sociais como um fenômeno que não se reduz aos processos cognitivos, onde incide a análise de conteúdo, mas também para situações onde existe um campo de avaliações morais dos sujeitos implicados nos objetos representados, que não são apenas uma tomada de posição, mas uma reflexão acerca de dados valores que orientam as condutas.

Assim, algumas palavras ensejam um juízo de valor positivo em relação ao saber pedagógico,

> É **estimulante,** pois deve-se pensar em algo que seja atrativo e muito **compensador** quando vejo a mudança provocada na vida deles. (Sujeito 2).
>
> É **interessante** pois nos traz novas oportunidades de conhecimento. E é **estimulante** pois nos possibilita a oportunidade de melhorarmos nossa formação acadêmica. (Sujeito 7).
>
> O saber pedagógico deve **multiplicar** o conhecimento, para **motivar** o aluno a aprender. (Sujeito 17).
>
> Primeiro, o saber pedagógico auxilia na compreensão de nós como seres humanos iguais: nos constitui. Por isso é **dignificante**. (Sujeito 21).

As categorias “estimulante” e “motivar”, evocadas pelos sujeitos 2, 7 e 17, expressam um valor positivo acerca do saber pedagógico, de modo que podemos pressupor uma disposição ética de engajamento na busca, por exemplo, da formação continuada, “estimulante pois nos possibilita a oportunidade de melhorarmos nossa

formação acadêmica" (sujeito 7) ou quando esse "estímulo" ou "motivação" refere-se não à formação, mas ao efeito produzido no aluno, carregado de valores positivos como "compensador" ou "dignificante", expressos pelos sujeitos 2 e 21.

A categoria "multiplicar" aparece na dimensão Ética porque vem precedida de um imperativo, "deve multiplicar", ou seja, para o sujeito 17 o saber pedagógico é uma obrigação, um dever, que tem como referência a aprendizagem do aluno. De modo que essa compreensão ética do saber pedagógico não se refere, como nos outros casos relatados, aos benefícios ou ganhos da formação, mas tem como referência central a justificativa do aprendizado do aluno, sendo essa a finalidade da docência e do ensino.

Temos também uma dimensão ética que nos traz categorias que expressam um posicionamento negativo acerca do saber pedagógico, quais sejam: Desvalorizado, Resiliência e Raro.

> O saber pedagógico é essencial na prática docente; entretanto, é **desvalorizado**, em algumas áreas (exatas e tecnológica, por exemplo). Daí, a consequência de o mesmo ser raramente ( raro) visto nestas áreas. (Sujeito 9).
>
> Para que o saber possa ser transmitido ou aprendido, a **resiliência** é uma característica essencial. (Sujeito 20).
>
> Ser docente sem o saber pedagógico não é profissional (essencial), por isso da importância. Por vezes, **desvalorizado** pelo próprio docente e às vezes pela dinâmica institucional. (Sujeito 30).

Aqui, os sujeitos 9 e 30 colocam o saber pedagógico como um saber menor, sem prestígio, desvalorizado dentro da universidade e também diante de seus pares. Óbvio que na área de educação ou nas licenciaturas, o sabe pedagógico é alçado a um status diferente na hierarquia moral dos saberes. No entanto, os sujeitos "denunciam", a falta de prestígio deste saber no universo acadêmico e também na docência.

É interessante esta valoração dos sujeitos acerca do saber pedagógico, porque na maioria das justificativas temos a afirmação do pedagógico como algo essencial, no

entanto, muitas contradições aparecem, como a ideia de transmissão do conhecimento, ou do saber pedagógico como um utensílio ou instrumento próprio (Essencial) do campo da educação mas, dispensável para a transmissão do conteúdo.

Outras questões também subjazem a esta valoração dos sujeitos, tais como a centralidade que a pesquisa tem no ambiente acadêmico, onde o status, o prestígio e o poder estão com quem produz, com quem é produtivo e o ensino ficando em segundo ou terceiro plano.

A própria formação docente, como já tivemos a oportunidade de colocar anteriormente, é carente de referências pedagógicas, o que podemos perceber na falta de precisão das justificativas acerca do termo indutor. Que predominantemente, como revela a análise do núcleo central, encara o saber pedagógico como essencial porém como objeto instrumental, confundindo-se até o saber com métodos e técnicas a ele associados, de modo que sua finalidade de transmitir conteúdos acaba se destacando.

O sujeito 20 traz a palavra resiliência, "para que o saber possa ser transmitido" há que se ter "resiliência". Ora, resiliência é a capacidade que um indivíduo tem de resistir as adversidades, problemas e obstáculos. Só não fica claro, na justificativa se essa resiliência se refere ao professor ou ao aluno. De todo modo, implica no reconhecimento de obstáculos, de algo que a depender da moralidade implicada, pode ser negativo ou não, mas que representa algo a ser superado, uma "dor" a ser vencida, algo que não se realiza facilmente, o aprendizado. Novamente, trazendo a ideia de transmitir o saber como Essência.

### 5.6. Dimensão da Reflexividade

Na Dimensão da Reflexividade temos as seguintes palavras: Extraordinário, Estratégico, Específico, Inacabado, Metodologia, Preparação, Planejamento, Complexo, Capacitar, Estudo e Melhorar.

Esta dimensão traz um conteúdo relacionado ao conhecimento voltado à prática do professor, no entanto, palavras como Planejamento, Preparação e Estudo, sugerem, em suas justificativas, um momento de reflexão e apreensão de determinados conteúdos e saberes para a prática. Portanto, o que estamos denominando de Dimensão Reflexiva

trata, conforme as justificativas dos sujeitos, de uma representação social do saber pedagógico como um momento anterior a prática mas voltado a ela.

> Em um espectro micro, compreende a **preparação** do docente para exercitar as suas atividades diárias (jornada de trabalho) e, especialmente, o desenvolvimento de habilidades didáticas para melhor ensino de sua "matéria". (Sujeito 4).

É bastante claro e evidente que o sujeito 4 refere-se à "preparação" como um momento anterior à prática, porém, esse vínculo com o fazer, com a ação, está presente, é o que no campo da educação poderíamos chamar de reflexividade.

Perrenoud (2001) afirma que o professor é um profissional chamado à agir na urgência, o ensino é uma atividade que implica a urgência da ação, sendo uma prática altamente complexa,

> os profissionais condenados a agir na urgência investem na antecipação e na análise. Em outros termos, sabem que, observando a operação ou o combate antes que eles ocorram, refletindo sobre toda a sorte de hipóteses relacionadas ao curso dos acontecimentos e às possíveis reações, aumentam suas chances de agir de forma adequada e rápida ao mesmo tempo. (PERRENOUD, 2001, p. 176).

Ensinar é estar sucessível ao erro e se submeter a riscos, portanto, antecipar a ação é uma prerrogativa para o acerto no agir e para lidar com o imponderável. A

reflexividade se faz, portanto, em um momento fora da sala de aula, no “planejamento” e no “estudo”,

> Acredito que o saber pedagógico se revela na performance do professor em sala de aula. O professor deve ser capaz de encantar o aluno e torná-lo interessado nos conteúdos apresentado. Essa performance depende de **planejamento** das atividades a serem desenvolvidas e para que o planejamento seja eficaz o **estudo** dos temas e **metodologias** se revela primordial. (Sujeito 25).

O sujeito 25 coloca a preparação, o momento anterior à “performance”, como condição necessária para “atuar”. Utilizando-se da metáfora do teatro, se apropriando do universo semântico do sujeito. Assim como um ator que estuda seu papel o professor também precisa estudar a sua aula. A aula como palco pressupõe preparação, planejamento, entendimento prévio, para vislumbrar todo o processo que é a aula ou a “peça” a ser apresentada, representada. A aula tem início, meio e fim. Mas como colocou Perrenoud, o professor, assim como o ator, tem que estar preparado para o imponderável do momento, muitas vezes obrigado a se refazer “em cena”, o roteiro, o plano, o planejamento, pode ser o mesmo, mas a ação, nunca será, pois o humano não é um autômato que vai responder sempre aos mesmos estímulos de maneira condicionada.

Esta metáfora ancorada na ideia de Perrenoud de agir na urgência, coloca para a pedagogia os dilemas, problemas e desafios da formação de professores, que diante das mudanças mais gerais e até mais profundas no âmbito da sociedade, são chamados a agir com competência com vistas a cumprir o seu “papel” como professor, fazer o aluno aprender, formar pessoas, profissionais ou cidadãos.

A reflexividade está vinculada a prática cotidiana da docência, como colocam assertivamente os sujeitos em suas representações, a preocupação com a prática ancora o conteúdo de suas evocações no tocante a esta dimensão da representação social do saber pedagógico para os professores da UFRN que participaram do PAP.

Segundo Pimenta (1997),

> as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre a formação e a profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. (PIMENTA, 1997, p. 12).

As questões que se abrem no âmbito da formação de professores acerca do conteúdo que identifica o saber pedagógico como reflexivo, destacam as relações entre formação e profissão e os desafios cotidianos que os professores enfrentam no seu dia a dia, sobretudo num contexto de uma universidade em mudança, dados as recentes políticas de expansão e reestruturação universitária, que demandam um saber profissional e o reconhecimento por parte dos sujeitos de que uma formação consistente implica em um exercício efetivo da docência.

Contudo, é importante destacar que a dimensão reflexiva, como observamos na Tabela 6, é composta por elementos periféricos, o que não representa a centralidade do conteúdo da representação, dentre todas a com menor Índice Relativo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação superior se assenta naquilo que é o fundamento da própria universidade brasileira, tal qual está posto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207, o tripé “ensino, pesquisa e extensão”.

Cabe a universidade, portanto, produzir conhecimento, contribuir para o desenvolvimento social e cultural das comunidades nas quais está inserida, bem como formar quadros profissionais qualificados. Cumprindo assim um papel estratégico para o desenvolvimento nacional.

No entanto, no tocante ao ensino, como temos demonstrado ao longo deste trabalho, a formação do professor universitário toma contornos bastante obscuros do ponto de vista da didática. A ausência de diretrizes claras para a formação cria uma série de indefinições acerca da docência neste nível de ensino.

Esta indefinição começa na própria Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 66 afirma que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado ou doutorado". A LDB de 1996 não fala, portanto, em formação, mas sim em preparação, que substancialmente são coisas distintas, colocando o debate da formação docente como dispensável.

No Brasil, a pós-graduação se desenvolveu muito mais identificada com a pesquisa do que com o ensino, fazendo com que mesmo passando pelo processo de "preparação" o futuro professor universitário, egresso do sistema de pós-graduação, saia com uma formação didático-pedagógica deficitária.

Deixamos claro aqui que a formação científica e a pesquisa no nível de pós-graduação têm que ser de fato o foco e a prioridade do trabalho para este nível de ensino, porém, não deve excluir uma formação didático-pedagógica sólida, já que a pós-graduação forma o quadro de professores das universidades brasileiras.

Assim, para dar conta dessas deficiências, muitas universidades desenvolveram programas de formação continuada. No caso da UFRN, *lócus* de nosso estudo, temos o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), que oferta aos professores ingressantes e ao quadro efetivo, diversas ações, como cursos, oficinas, seminários e palestras com vistas a inserir o professor neófito na instituição e também atender as demandas pedagógicas dos professores e dos cursos de graduação.

Nossa discussão tem, portanto, como contexto, a reflexão acerca dessas lacunas da formação do professor universitário, cabendo uma apreensão de suas representações acerca do saber pedagógico, que são construídas e mobilizadas pelo docente em sua prática.

A questão que orienta nosso trabalho é, portanto, como os professores que participam do PAP compreendem o saber pedagógico. Com isso, buscamos evidenciar a relação do docente da UFRN com o ensino, fator determinante para a qualidade da educação superior.

Diante dessa questão, orientamos nossa análise a partir de uma abordagem psicossocial apoiada na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, com vistas a compreender como os professores participantes do PAP constroem sua representação acerca do saber pedagógico e quais suas implicações para o ensino.

Os resultados de nossa pesquisa mostram que apesar do perfil heterogêneo dos docentes da UFRN, participantes da pesquisa, há um elemento comum que estrutura a compreensão dos participantes no que se refere ao "saber pedagógico".

Este elemento, que em nossa Espiral de Sentidos aparece no Núcleo Central identificado pela palavra Essencial, revela, conforme análise de conteúdo das evocações dos sujeitos, a "naturalização" de uma compreensão instrumental do que seja o saber pedagógico, tão caro ao ensino e à formação de professores.

Todas as justificativas da TALP sobre o termo indutor "saber pedagógico", que identificam a palavra Essencial incorrem em definições imprecisas e muito vagas que, em geral, utilizam-se do recurso retórico da tautologia, o que reforça a ideia de uma "naturalização" temática. Sugerindo uma visão pré-científica, estereotipada, reelaborada conforme a experiência multifacetada dos sujeitos em seu universo consensual. Os conteúdos das evocações passam ao largo daquilo que a pedagogia mais recente coloca como valores de referência para a prática pedagógica, constituindo-se na psicologia social, um "senso comum pedagógico".

A representação social dos professores participantes identifica o termo Essencial como um atributo necessário de uma prática docente qualificada, sem o qual não há pedagogia possível. Porém, o mais curioso é que no conteúdo das justificativas fica claro que a docência não depende necessariamente do saber pedagógico, pois esse tem o sentido de instrumento eficiente da profissão, não de condição necessária.

Em outras palavras, conforme as justificativas dos sujeitos, alguém que passou por um curso de pós-graduação pode se tornar professor universitário sem ter "competência" pedagógica, bastando-lhe a "competência" específica de sua área de conhecimento. No entanto, quem tem a competência do saber pedagógico "ensina melhor", de forma mais "eficaz", com mais condições de atingir a finalidade do ensino que é a aprendizagem.

Assim, os professores tem o saber pedagógico como algo distinto de sua formação, não guardando identidade com sua área específica e nem com sua profissão de professor. O saber pedagógico é um recurso que pode melhorar sua prática, mas é um

saber dispensável, dado que o conhecimento e domínio de sua área específica são condições suficientes para o ensino.

Em suma, na representação do grupo, docência e pedagogia não são termos que estão num mesmo plano, pode-se ensinar sem "ter" o saber pedagógico. O saber pedagógico é coisificado como instrumento não como parte de sua formação e prática. O saber pedagógico é Essencial para a transmissão de conteúdos específicos.

Temos, como decorrência desta representação, uma visão marcadamente tradicional de educação, com atributos de educação bancária e tecnicista, a despeito do uso, pelos sujeitos, de termos contemporâneos e categorias que poderiam refletir uma pedagogia que tenta superar essas visões marcadamente tradicionalistas, com referências a palavras e conteúdos como habilidades e competências, reflexividade, construção do conhecimento, experiência etc.

Assim, a representação dos professores pesquisados se configura como um *thêmata*, porque a categoria Essencial revela uma "naturalização" do que seja o saber pedagógico, produzindo uma antinomia entre o saber pedagógico e os conteúdos específicos que devem ser transmitidos, criando no plano da representação uma distinção entre o saber próprio da pedagogia e os saberes próprios de sua formação específica. A palavra Essencial refere-se ao plano do pedagógico e não da especialidade, não há uma elaboração no sentido de ligar os dois saberes, mas sim de distinguir.

Um engenheiro, um contador, um sociólogo, um médico, mesmo estando na condição de professor universitário tem uma representação antitética deste tipo de conhecimento, como se fosse algo alheio a ele mesmo, proveniente de outro plano de imanência, o plano da pedagogia.

Na analise dimensional identificamos seis dimensões da representação social do saber pedagógico para o grupo de professores pesquisados, quais sejam: a dimensão da imanência, a dimensão da *práxis*, a dimensão empírica, a dimensão do *devir*, a dimensão ética e a dimensão da reflexividade.

Na dimensão da imanência temos um conjunto de palavras tais como Essencial, Aprender, Compartilhar e Dialógico que carecem de definições precisas, conforme as justificativas dos sujeitos, o que revela mais uma vez, na psicologia do grupo uma compreensão "naturalizada" de saber pedagógico.

Entendemos que o conteúdo impreciso das palavras evocadas revela, intuitivamente, a constituição de um plano de sentidos que ancora palavras próprias do campo da educação, das quais os sujeitos não têm domínio, pois possuem uma formação deficitária do ponto de vista didático-pedagógico. Então, para dar sentido ao termo indutor e tornar familiar àquilo que eles concebem como "pedagógico", precisam criar cognitivamente um plano de imanência que abrigue os conceitos que se adequem à representação social do "saber pedagógico".

A dimensão da imanência corrobora o *thêmata* observado na Espiral de Sentidos, na medida em que nas respostas dadas pelos sujeitos ao termo indutor a categorização do que é o "saber pedagógico" cria-se uma compreensão antitética entre o repertório atinente à especialidade e aos saberes próprios do campo da pedagogia. É curioso que mesmo na condição de professores, os sujeitos não compreendam que os saberes pedagógicos são saberes inerentes à sua formação e prática profissional, mas sim instrumento coisificado de trabalho.

Na dimensão da *práxis*, aparecem termos que definem a prática docente como com uma finalidade estabelecida, o ato de transmitir conhecimento. Nesta dimensão, nos chama a atenção o caráter de "transmissão", no qual o saber pedagógico está implicado. A ideia de que o "saber pedagógico" é um instrumento "prático", compreendido como um recurso eficiente para o trabalho do professor nos remete novamente a uma concepção de *thêmata* que os docentes participantes têm do termo indutor.

O saber pedagógico, nesta dimensão, aparece como um instrumento, como um recurso para transmitir outro tipo de conhecimento, qual seja, o conhecimento específico. Aqui, cria-se novamente, no plano da representação, uma dicotomia entre os saberes próprios da especialidade do professor e os saberes do campo pedagógico, que não se identificam, sendo a pedagogia um recurso instrumental, metodológico, ou estratégico, e não uma concepção didática, como muitos autores da pedagogia afirmam.

A dimensão empírica traz um conteúdo muito interessante sobre o saber pedagógico, na medida em que destoa da compreensão dominante que o próprio grupo tem do termo indutor. O empírico aparece como acúmulo e compartilhamento de saber não só pela experiência acumulada dos sujeitos, mas também pelos afetos e pela sensibilização do outro. Nesta dimensão, o conteúdo que completa o termo indutor

demonstra uma compreensão de saber pedagógico como quebra da hierarquia epistemológica tradicional do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto o conteúdo dominante da representação social de saber pedagógico para os professores do PAP da UFRN se caracteriza por uma concepção antitética entre saber específico e saber pedagógico, o saber pedagógico visto como instrumento eficaz para a transmissão do conhecimento que exige uma hierarquia epistemológica entre o professor detentor do conhecimento que ensina e o aluno que não sabe, mas recebe o conhecimento transmitido e, por consequência, aprende. Na dimensão empírica aparece um conteúdo onde ambos aprendem reciprocamente, considerando as experiências multifacetadas do professor e do aluno, o que revela uma ruptura com a compreensão instrumental tradicional dominante.

A dimensão do *devir* apresenta um conteúdo que identifica o "saber pedagógico" como um processo contínuo. Aqui, temos uma identificação entre o termo indutor com a ideia de formação continuada. No entanto, apesar de o grupo de professores pesquisados estarem no momento da pesquisa em uma atividade institucional de formação continuada, o PAP, em suas justificativas, percebemos também uma acepção voluntarista da formação continuada, muito vinculada aos anseios de atualização e saber individual. O que deveria ser compreendido como parte de uma concepção institucional e um imperativo de formação profissional, torna-se, no plano da representação, um ato, um desejo ou um anseio voluntário de busca pessoal por formação.

A dimensão Ética demonstra uma atitude em relação ao termo indutor, esta atitude pode ser positiva ou negativa, o que implica um juízo de valor, pressupondo uma reflexão moral em relação ao "saber pedagógico".

A atitude positiva se refere ao caráter de "estímulo" ou de "motivação" que o saber pedagógico enseja para o docente. Os sujeitos colocam que o saber pedagógico estimula a busca por formação, dada sua deficiência e os desafios práticos. Sobre essas lacunas didático-pedagógicas, alguns professores colocaram como um "estímulo" para buscar a formação continuada, atualizar-se, adquirir e construir novos saberes para compreender melhor sua profissão, para melhorar sua prática e alcançar o objetivo maior do ensino que é a aprendizagem do aluno.

A atitude negativa em relação ao saber pedagógico se observa quando os sujeitos integram este campo de saber, o da pedagogia, na hierarquia do campo acadêmico. Como os objetos de consagração do campo acadêmico estão centrados nas atividades de

pesquisa e, muitas vezes, de gestão, o ensino acaba relegado aos *estratos* mais baixos do prestígio acadêmico. É uma dimensão da representação social do saber pedagógico onde há um entendimento de que este é um corpo de conhecimentos e de atividades "desvalorizado" na dinâmica institucional.

A dimensão da reflexividade confere ao saber pedagógico um momento anterior a situação da sala de aula. A reflexividade é uma dimensão da representação que traz, conforme os sujeitos, a construção de saberes e competências no momento extra sala de aula, que ocorre no planejamento, na formação continuada e em outras atividades onde o professor pode refletir acerca da prática, seja sozinho seja com seus pares, configurando uma dimensão importante não apenas do saber pedagógico em si, mas, relacionado à docência.

Com tudo isso, temos que a docência no ensino superior é uma atividade que exige uma ressignificação no âmbito de sua preparação, visto que não existe um marco legal explícito no que se refere à formação docente para este nível de ensino.

A falta de uma diretriz clara sobre o que é a docência no ensino superior faz com que o profissional que ingressa em uma universidade não tenha uma concepção didático-pedagógica sólida, "naturalizando" em sua representação o sentido do que é ser professor, o sentido do que é ensinar, e tudo àquilo que compete ao pedagógico, parte integrante de sua atividade profissional e fundamento básico da universidade brasileira.

O saber pedagógico "naturalizado" como algo distinto, até estranho ou alheio a sua formação é um elemento que deve ser repensado não apenas nos cursos de formação continuada, tal como o PAP, mas, principalmente, no âmbito da pós-graduação, *locus* privilegiado de, como diz a Lei nº 9.394/96, preparação do futuro docente do ensino superior.

É, no processo de preparação em nível da pós-graduação que o futuro professor deve "desnaturalizar" e incorporar os saberes pedagógicos necessários à docência universitária. Cabendo não apenas uma formação científica rigorosa, mas também uma sólida formação didática.

Assim, tentamos colocar como possibilidade de uma possível contribuição acerca das questões que envolvem a formação do professor universitário a reorganização curricular dos cursos de pós-graduação que, para além dos estágios

docentes, que devem atender as necessidades de uma sólida formação didática dos futuros professores do ensino superior, ressignificando a cultura de formação e/ou preparação docente de modo a valorizar o ensino, superando as visões “naturalizadas” do saber pedagógico e desconstruindo a dicotomia entre “saber específico” e “saber pedagógico” no âmbito da docência.

## REFERÊNCIAS


ABRÃO, Bernadette Siqueira. História da Filosofia. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2014.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In PAREDES MOREIRA, Antônia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. In: Rev. Sociol. Polit. vol. 24, nº 57, Curitiba, mar. 2016.

ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. A Representação Social de Disciplinas Didático-Pedagógicas nas Licenciaturas do IFRN: buscando o sentido da profissionalidade. In: ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento. (Orgs.). Formação Docente e Representações Sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor. Curitiba: CRV, 2016.

ALBINO, Giovana Gomes; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; MELO, Elda Silva do Nascimento. As disciplinas didático-pedagógicas e os saberes docentes. In: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ENNAFAA, Ridha; CHALETA, Elisa. (Coords.). La Educación Superior, el estudiantado y la cultura universitaria. Neopatria: València, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Fundamentos Pedagógicos e Didáticos da Prática Docente Universitária e o Lócus Privilegiado para o seu Desenvolvimento. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Didática – teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2015.

ALMEIDA, R. M. S. O futuro médico ou o médico do futuro? Reflexões sobre formação, ensino e profissão. Revista Thêmata et Scientia, v.1, p.27 – 29, 2011.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão; GOMES, Maria Carmozi; DANTAS, Anne Cristine da Silva e SÁ, Maria das Vitórias Vieira Almeida de. O Programa de Atualização Pedagógica (PAP) na UFRN: caminhos e perspectivas para a formação de professores. In MELLO, Irene Cristina de (Org.). A Formação Docente para o Ensino Superior. Cuiabá: EdUFMT/ Editora Sustentável, 2016. (Série de e-books COGRAD/ANDIFES, vol. 1).

ANDRADE, J.M.V. Condições de Trabalho e de Formação do Magistério: Problemas e Alternativas da Licenciatura. In ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.)... [et al.]. Licenciatura. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2002. (Coleção Pedagógica; n.4).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCHANJO, Renata. A Avaliação da Docência na UFRN: 8 Anos Depois. In PINHEIRO, Fred Sizenando Rossiter; GOMES, Maria Carmozi de Souza; PEREIRA, Sandra Maria Borba. Docência Universitária: lições da experiência. Natal, RN: UFRN, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. O sociólogo e o historiador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Le mort saisit le vif – As relações entre a história reificada e a história incorporada. In BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jan. 2005.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho Docente e Saberes Experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo. (Orgs.) Docentes para a educação superior: Processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Iniciação à filosofia: volume único, ensino médio. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus docente, sens pratique e representações sociais. In: Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; LIRA, André Augusto A.; MIRANDA, Marly Medeiros de. Representações Sociais e a Construção de Novos Sentidos de Universidade no Brasil Contemporâneo. In DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ENNAFAA, Ridha e CHALETA, Elisa. (Orgs.). La Educación superior, el estudiantado y la cultura universitária. Valência (Espanha): Neopàtria, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. In: Rev. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921- 946, out. 2007.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. Adolesc Saude. 2005; 2(2): 6-7.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. Textos em representações sociais. Vozes: Petrópolis, 1994.

FARR, Robert M. As raízes da Psicologia Social Moderna. Vozes: Petrópolis, 1998.

FARR, Robert M. A individualização da Psicologia Social. In: CAMPOS, Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.) Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana. 6ª ed. Vozes: Petrópolis, 2014.

GOCCI, Giovanni; OCCHINI, Laura. Introdução à Psicologia Social Moderna. Lisboa: Edições 70, 1998.

GUARESCHI, Pedrinho. Apresentação à edição brasileira. In: MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R.P.; LOPES, Manuel José. (Orgs.). As representações sociais nas sociedades em mudança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Vozes: Petrópolis, 1994.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A Construção do Processo de Formação Pedagógica do Professor Universitário. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá, (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (Orgs.). As representações sociais nas sociedades em mudança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. Textos em representações sociais. Vozes: Petrópolis, 1994.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. A invenção da Sociedade: Sociologia e Psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOYSÉS, Lucia Maria. O Professor e Suas Representações. In O Desafio de Ensinar. Campinas, SP: Papirus, 2010. 15ª Edição.

NOBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações sociais. In PAREDES MOREIRA, Antônia Silva (org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. Nuances – Vol. III – Setembro de 1997.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In Formação, representações e saberes docente: elementos para pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES, Nildo. (Orgs.). Crítica à Razão Acadêmica – Reflexão sobre a Universidade Contemporânea. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

REY, Fernando González. Breve história da construção da psicologia social. In Rey, Fernando González. O social na psicologia e a psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Portal PAP. Disponível em: www.portalpap.ufrn.br.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

SILVA, Josângela Bezerra; BEZERRA, Marcelo dos Santos; MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos e as Representações de Gênero na Escola para Graduandos do Curso de Pedagogia da UFRN. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti. (Org.) Educação: políticas, estrutura e organização 7. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SILVA, Valéria Carvalho da. Uma Reflexão Sobre os Cursos de Licenciatura. In ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.)... [et al.]. Licenciatura. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2002. (Coleção Pedagógica; n.4).

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos Para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e Suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério. In Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FERDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Documentos Institucionais. 2011. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/anexos/estatuto_ufrn_2011.pdf

VITÓRIA BARROS, Suzane Carvalho da.; MOURÃO, Luciana. Panorama da Participação Feminina na Educação Superior, no Mercado de Trabalho e na Sociedade. In Rev. Psicologia e Sociedade. vol.30. Belo Horizonte: 2018.

**APÊNDICE**

# TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP

Pesquisadores: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo, Philipe Olimpio Brilhante

(Não preencher esse campo)

**I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

**ID. SUJEITO _____**

| **Gênero** | | |
|---|---|---|
| ( ) Masculino | ( ) Feminino | ( ) Outro |
| **Idade** | | |
| ( ) Entre 30 e 40 anos | | ( ) Entre 40 e 50 anos |
| ( ) Entre 50 e 60 anos | | ( ) Mais de 60 |
| **Informe suas áreas de formação** | | |
| Graduação: | | Mestrado: |
| Especialização: | | Doutorado: |
| **Ano de Ingresso na UFRN:** | | |
| **Informe sua área de atuação** | | |
| Departamento: | | Curso(s): |
| Linha/projeto de pesquisa: | | Atividade de extensão: |

**II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE**

1. Escreva rapidamente as palavras (somente palavras) que, em sua opinião, completam a afirmação:

## O saber pedagógico é...

(POR FAVOR, É MUITO IMPORTANTE PREENCHER TODOS OS 03 (TRÊS) ESPAÇOS ABAIXO)

☐ _____

☐ _____

☐ _____

2. Agora ordene as palavras escritas (1, 2 e 3), classificando-as de acordo com a importância atribuída a cada uma delas. Use os quadrados para pôr os números.

3. Justifique a hierarquização das palavras.

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigado!