





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevile

Coordenadora Administrativa e Financeira: Jumara Novaes Sotto Maior.

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Nadia Hage Fialho, Sueli Ribeiro Mota Souza

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevile

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Católica de Salvador

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e

Universidade Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Italia

Coordenadoras do n. 32: as professoras doutoras Maria de Lourdes Soares Ornellas e Sandra Regina Soares (UNEB)

Os/as pareceristas ad hoc dos números 31 e 32: os/as doutores/as Ana Celia da Silva (UNEB), Angela Meyer Borba (UFF), Antonio Marcos Chaves (UFBA), Bernardete Gatti (FCC/PUC-SP), Célia Dórea (UNEB), Clarilza Prado de Sousa (FCC/PUC-SP), Domingos Barros Nobre (UERJ), Dominique Colinvaux (UFF), Elizabete Conceição Santana (UNEB), Ivany Pinto (UFP), Jader Janer Moreira Lopes (UFF), Katia Maria Santos Mota (UNEB), Liana Gonçalves Pontes Sodré (UNEB), Lígia Pellon de Lima Bulhões (UNEB), Luciene Maria da Silva (UNEB), Maria Cristina Martins (UFSE), Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB), Maria Olívia de Matos Oliveira (UNEB), Marinalva Lopes Ribeiro (UEFS), Rejane de Souza Fontes (UERJ), Sandra Regina Soares (UNEB). Os/as Doutorandos/as Glaucineide do Nascimento Coelho (UFRB), Ronaldo Crispim Sena Barros (UNEB). A mestre Karina de Oliveira Santos Cordeiro (UNEB).

Revisão: Regina Helena Araújo Soares; **Bibliotecária** (referências): Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:** Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação
e Contemporaneidade

Departamento de Educação - Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, jul./dez. 2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
Tel. (071)3117.2316
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeaba.uneb.br>

Indexada em / Indexed in:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

- 15 Apresentação: as representações sociais e a educação
Maria de Lourdes Soares Ornellas; Sandra Regina Soares
- 19 Pensamento mítico e representações sociais
Eugênia Coelho Paredes
- 27 As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação
Ivany Pinto
- 35 Las transformaciones en las representaciones de los docentes universitarios
Claudia Finkelstein
- 49 O trabalho docente nas representações de professores do ensino superior privado
Ivone Barreto de Amorim; Sandra Regina Soares
- 61 Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário
Marinalva Lopes Ribeiro; Anna Virgínia Araújo
- 73 Aportes de la investigación sobre representaciones sociales acerca de la profesionalización docente: una exigencia contemporánea
Susana Seidmann; Sandra Thomé; Jorgelina Di Iorio; Susana Azzollini
- 83 Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre a profissão e a profissionalidade docente
Marli André; Márcia Hobold
- 95 Identidade docente e gênero: representações de estudantes de pedagogia e de professores
Karla Karlburger Moreira Lassala; Alda Judith Alves-Mazzotti
- 105 Representação social sobre o trabalho docente: um estudo através do Procedimento de Classificação Múltipla e da Análise de Similitude
Claudia Maria de Lima; Yoshie Ussami Ferrari Leite; Célia Maria Guimarães; Edson de Castro Quintanilha; Maria Suzana De Stefano Menin; Alberto Albuquerque Gomes; Juliana Ap. Matias Zechi; Alessandra de Moraes Shimizu
- 119 Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço
Maria de Lourdes Soares Ornellas
- 129 As representações sociais como analisador da emergência de uma nova profissão em educação: o caso dos agentes de desenvolvimento no Québec
François Larose; Dany Boulanger; Yves Couturier; Johanne Bédard; Serge J. Larivée

- 147 Representações de ludicidade entre professores de educação infantil
Marilete Calegari Cardoso; Cristina d'Ávila
- 161 As representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno e suas implicações no processo ensino-aprendizagem
Luciana Rios da Silva
- 175 Protagonismo juvenil e representações sociais: o jovem na condução do *carro de Jagrená*
Maria de Fátima Moura Pereira
- 187 Diversidade, preconceito e exclusão à luz das representações sociais
Mary Rangel
- 197 Representações sociais da violência: educação, sujeitos, tramas e dramas
Paulo Batista Machado; Suzzana Alice Lima Almeida
- 211 Representações sociais docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos
Maria Olívia de Matos Oliveira
- 221 Um certo Nordeste: representações sociais de universitários
Clarilza Prado de Sousa; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

RESENHA E RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

- 235 ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. **Armas e armadilhas**: vida e morte atrás das grades. Salvador: Eduneb, 2008.
José Carlos Sebe Bom Meihy
- 237 MARINHO, Mônica Benfica. A carreira da prostituta militante: um estudo sobre o papel das práticas institucionais na construção da identidade da prostituta militante da Associação das Prostitutas da Bahia. Tese, UFBA, 2007.
- 238 FERREIRA, Simone de Lucena. Possibilidades para a educação em rede com a TV digital no Brasil. Tese, UFBA, 2008.
- 239 TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. 2008. Tese, UFSCar, 2008.
- 240 JESUS, Francineide Pereira de. A complexidade do ser humano no processo de formação de professores. Dissertação, PPGEduc/UNEB, 2008.
- 241 NUNES, Jacy Bandeira Almeida. Cartografia das representações sociais de professores sobre a educação ambiental no ensino médio: sentidos manifestos nos ditos e não ditos. Dissertação, PPGEduc/UNEB, 2008.
- 242 FONSECA, Adriana de Castro. Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea. Dissertação, UFJF, 2009.
- 243 Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

EDUCATION AND SOCIAL REPRESENTATIONS

- 15 Presentation: Social Representations and Education
Maria de Lourdes Soares Ornellas; Sandra Regina Soares
- 19 Mythical Thought and Social Representations
Eugênia Coelho Paredes
- 27 The Social Representations in the Field of the Multiple Voices between Affect and Education
Ivany Pinto
- 35 Transformations in the Representations of the University Professors
Claudia Finkelstein
- 49 Teaching in Representations of Private University Professors
Ivone Barreto de Amorim; Sandra Regina Soares
- 61 Social Representations of Students from Lecturing Courses about the College Teaching
Marinalva Lopes Ribeiro; Anna Virgínia Araújo
- 73 Contributions of the Research on Social representations upon Teaching as a Profession: a contemporary demand
Susana Seidmann; Sandra Thomé; Jorgelina Di Iorio; Susana Azzollini
- 83 Prospective Teachers' Social Representations on Teaching as a Profession
Marli André; Márcia Hobold
- 95 Teaching Identity and Gender: Representations of Education's Students and Teachers
Karla Karlburger Moreira Lassala; Alda Judith Alves-Mazzotti
- 105 Social Representations of Teaching: a study through the Multiple Classification Procedure and the Analysis of Similarity
Claudia Maria de Lima; Yoshie Ussami Ferrari Leite; Célia Maria Guimarães; Edson de Castro Quintanilha; Maria Suzana De Stefano Menin; Alberto Albuquerque Gomes; Juliana Ap. Matias Zechi; Alessandra de Moraes Shimizu
- 119 Social Representation of the Teacher-Citizen: a study on its localization and adornment
Maria de Lourdes Soares Ornellas
- 129 The Social Representations as an Analysing Tool for the Birth of a New Profession in Education: the development agents' case
François Larose; Dany Boulanger; Yves Couturier; Johanne Bédard; Serge J. Larivée

- 147 Transformations in the Representations of the University Professors
Marilete Calegari Cardoso; Cristina d'Ávila
- 161 Teenagers Social Representations about Affects in the Teacher-student relation and its Implication in the Learning-Teaching Process
Luciana Rios da Silva
- 175 Youth Protagonism and Social Representations: young people conducting *Jagrená car*
Maria de Fátima Moura Pereira
- 187 Diversity, Prejudice and Exclusion, in the Light of Social Representations
Mary Rangel
- 197 Social Representations upon Violence: educations, subjects, narratives and tragedies
Paulo Batista Machado; Suzzana Alice Lima Almeida
- 211 Teaching Social Representation Upon Media: approximations and distanciations
Maria Olívia de Matos Oliveira
- 221 A Certain Northeast: social representation of university students
Clarilza Prado de Sousa; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

BOOK REVIEW AND THESIS ABSTRACTS

- 235 ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. **Guns and Traps: life and death behind bars.** Salvador: Eduneb, 2008.
José Carlos Sebe Bom Meihy
- 237 MARINHO, Mônica Benfica. The Militant Prostitute Career: a study about the role of institutional practices in the construction of a militant prostitute's identity from Bahia prostitutes association. Ph.D.thesis, Tese, UFBA, 2007.
- 238 FERREIRA, Simone de Lucena. Possibilities for Network Education through Digital Television in Brazil. Ph.D.thesis, UFBA, 2008.
- 239 TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. School Management: the pedagogical practice in the administrative policy of inclusive education. 2008. Ph.D.thesis, UFSCar, 2008.
- 240 JESUS, Francineide Pereira de. Human Being Complexity in the Process of Teachers' Formation. Master thesis, PPGEduc/UNEB, 2008.
- 241 NUNES, Jacy Bandeira Almeida. Cartography of the Social Representations of Teachers about Environmental Education in High schools: meanings manifested utterly and non-utterly. Master thesis, PPGEduc/UNEB, 2008.
- 242 FONSECA, Adriana de Castro. Disciplining Alice's Body: wonder and control in contemporary school. Master thesis, UFJF, 2009.
- 247 Instructions for publication

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS é o tema do número 32 da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Para a elaboração do número, recebemos a valiosa colaboração de duas professoras, especialistas no tema das representações sociais e colegas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB: as Professoras Doutoras Maria de Lourdes Soares Ornellas e Sandra Regina Soares. Com amplo conhecimento das pesquisas e dos pesquisadores acerca do assunto, foram convidadas para serem as coordenadoras deste número. Nessa função, elas fizeram uma ampla divulgação da temática, dentro e fora do país, e conseguiram reunir uma equipe de pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os cerca de 40 textos recebidos para fins de publicação. A partir disso, acompanharam de perto os diversos passos da avaliação, resultando na seleção de dezoito artigos, aprovados para serem publicados.

O motivo central para estudar a relação entre representações sociais e educação consiste no fato de que essas representações orientam as condutas e comunicações, como informam diversos autores deste número. Enquanto sistemas de interpretação do real, as representações sociais intervêm em processos variados, como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, os processos de transformação social. Desse modo, as representações sociais se configuram como uma forma de conhecimento do senso comum, elaborada e compartilhada socialmente, constituída de informações, conteúdos cognitivos, ideológicos, prescritivos ou normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens concernentes a um determinado aspecto da realidade, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos, justificar suas condutas. Assim, as representações sociais têm tudo a ver com a educação.

Finalizando este número, uma resenha e seis resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado, a fim de divulgar os autores e suas pesquisas no âmbito nacional.

O Grupo Gestor

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
33	Educação Indígena	30.08.09	março de 2010
34	Educação e Movimentos Sociais	30.04.10	setembro de 2010
35	Educação e Religiões	30.08.10	março de 2011
36	Educação do Campo	30.04.11	setembro de 2011

Enviar textos para Jacques Jules Sonnevile – jacqson@uol.com.br

EDITORIAL

EDUCATION AND SOCIAL REPRESENTATION is the theme of the volume 32 of the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. This volume benefited from the valorous collaboration of two researchers, specialists of the theme, and part of the UNEB graduate programs in Education: Maria de Lourdes Soares Ornellas e Sandra Regina Soares. They have made an ample publicity within and outside Brazil, and have succeeded in joining a team of text evaluators to analyze the nearly 40 texts received for publication, which resulted in the selection of 18 papers approved to be published.

The central motive to study the relation between social representations and education resides in the fact that these social representations guide acts and communication as various authors in this volume show. Acting as reality interpretation systems, social representations influence diverse processes like knowledge diffusion and assimilation, individual and collective development, definition of individual and social identity, as well as social transformation processes. In this way, social representations reveal themselves as a modality of common sense knowledge, socially elaborated and shared, through informations, cognitive, ideological, prescriptive and normative contents, as well as through beliefs, values, attitudes, opinions and images relatives to some aspect of reality, which enables to situate oneself in the group to which one belongs, to understand and explain reality, guide behavior, and justify acts. Social representation have thus everything to do with education.

Completing this volume, a review and six PhD' and master's thesis, will contribute to publicize the authors and their researches.

The editors

**Themes and terms for the next journals
of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing
33	Indigenous Education	30.08.09	March 2010
34	Education and Social Movements	30.04.10	September 2010
35	Education and Religions	30.08.10	March 2011
36	Rural Education	30.04.11	September 2011

Email papers to Jacques Jules Sonnevile – jacqson@uol.com.br

**EDUCAÇÃO E
REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS**



APRESENTAÇÃO:

as representações sociais e a educação

Maria de Lourdes Soares Ornellas *

Sandra Regina Soares * *

A revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade ocupa-se, nesse número 32, dos saberes da representação social e da educação. Na última década, o estudo das representações sociais tem lugar e posição na educação, observando-se um número cada vez maior de pesquisas que enlaçam esses dois campos, o que pode contribuir para a construção de uma nova escuta no que se refere aos processos subjetivos que interagem na educação.

Kaës¹ (2001), ao pensar sobre representação social, elabora a hipótese de que a representação é um trabalho de lembranças daquilo que está ausente, que está em falta. Por ser falta, Moscovici² (1978) diz ser um conceito que escapa. Os artigos, aqui apresentados, em algum momento escapam ao que o autor quer dizer com esta ou aquela palavra ou mesmo a inscrição da sua formação discursiva.

Para o mesmo autor, o conceito de representação social é polissêmico, é um saber do senso comum e se situa fundado nas dimensões de *informação, imagem e atitude*. Deste modo, podemos observar que, na maioria dos dezoito artigos, os conceitos de representação social estão enodados e as abordagens diferenciadas são singulares e complementares. Os autores revelam que o ato de escrever é subordinado a uma construção teórica no sentido de captar o objeto de estudo na sua especificidade e no seu agalma³.

Solicitamos ao leitor que nos acompanhe nesta tentativa inicial, híbrida, de unir representação social e educação, sem perder de vista que efeitos inusitados e ambivalentes podem lhe surpreender. A fala dos autores enlaça a teoria da representação social com a educação tal como um palco em que a melodia

* Doutora em Psicologia da Educação. Professora titular da Graduação e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Afetos e Representações Social (NEARS). Líder do grupo de pesquisa Gepe(rs) (Grupo de pesquisa em psicanálise e educação e representação social). Psicanalista. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: ornellas1@terra.com.br

* * Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-doutorado em Educação pela UNISINOS. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Líder do grupo de pesquisa CNPq - Docência Universitária e Formação de Professor-DUFOP. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mails: sandra.soares@usherbrooke.ca / ssoares@uneb.br

¹ KAËS, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 67-68.

² MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

³ Objeto de desejo, brilhante, galante, termo que vem de *gal*, brilho, no antigo francês. Lacan utiliza esta expressão no Seminário 8 – A transferência (1993, p. 139)

adentra a nossa ausculta e vários arranjos fazem parte dessa partitura, mas a busca da harmonia se impõe, posto que não há desejo desses dois construtos revelarem-se em um.

Os artigos foram organizados em quatro blocos. O primeiro bloco reúne dois textos que desenvolvem reflexões sobre a teoria das representações sociais, destacando sua relação com outros fenômenos sociais. Assim, o texto *Pensamento mítico e representações sociais*, de autoria de Eugênia Coelho Paredes, discute a importância do estudo do pensamento mítico para o campo das representações sociais, pois ambos são formas de pensamento social, situam-se na esfera simbólica, orientam as condutas sociais e os processos de “mitização” atuam na produção e manutenção das representações sociais. O texto apresentado por Ivany Pinto, intitulado *As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação*, se propõe a analisar o papel da dimensão emocional na construção das representações sociais em especial no contexto educacional. Formula que as interações e as emoções vividas na infância e na juventude deixam marcas, difíceis de ser alteradas, que interferem na construção das representações sociais dos sujeitos; entretanto um processo educativo baseado em interações afetivas, de respeito e aceitação do educando, pode contribuir para ressignificar essas representações sociais.

O segundo bloco integra três textos que apresentam resultados de pesquisas sobre as representações sociais no âmbito da educação superior. O primeiro, *Las transformaciones en las representaciones de los docentes universitarios*, de autoria de Claudia Finkelstein, discute a repercussão na transformação das representações sociais acerca do fazer docente da experiência vivida no programa de formação para a docência universitária, desenvolvido na Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires. O segundo texto, de Ivonete Amorim e Sandra Soares, *O trabalho docente nas representações de professores do ensino superior privado*, analisa as representações de professores sobre o trabalho docente em duas instituições de ensino superior privado, tendo como referência as perspectivas de proletarização e de profissionalização do trabalho docente. O terceiro texto, *Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário*, apresentado por Marinalva Lopes Ribeiro e Anna Virgínia Araújo, identifica, a partir de uma discussão sobre as bases epistemológicas do ensino, que a formação inicial não contribuiu eficazmente para a ressignificação das representações sobre o ensino, construídas ao longo da sua trajetória escolar.

O terceiro bloco congrega seis textos que discutem a profissão e a profissionalização do professor da escola básica. Susana Seidmann, Sandra Thome, Jorgelina Di Iorio e Susana Azzollini, no texto *Aportes de la investigación sobre representaciones sociales acerca de la profesionalización docente: una exigencia contemporánea*, apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com professores da escola primária de Buenos Aires, que colocam em relevo a problemática contemporânea da profissionalização docente. Marli André e Márcia Hobold, no seu texto intitulado *Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre a profissão e a profissionalidade docente*, considerando a importância, para as instituições formadoras, de conhecer como os futuros professores concebem a profissão docente, revelam as moti-

vações, expectativas e angústias que fazem parte dessas representações. Karla Karlburger Moreira Lassala e Alda Judtih Alves Mazzotti investigaram a determinação da questão de gênero na representação de estudantes e professores sobre ser professor, cujos resultados aparecem no texto *Identidade docente e gênero: representações de estudantes de pedagogia e de professores*. Claudia Maria de Lima *et al.*, integrantes da equipe de pesquisadores coordenada por Maria Suzana S. Menin, relatam, no texto *Representação Social sobre o trabalho docente: um estudo através do Procedimento de Classificação Múltipla e da Análise de Similitude*, os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar os elementos constituintes e a dinâmica da organização das representações sociais de estudantes universitários sobre o trabalho docente. Maria de Lourdes Soares Ornellas, no texto *Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço*, a partir de uma pesquisa com professores da rede municipal de ensino sobre o professor-sujeito, evidencia importantes aspectos imagéticos, cognitivos, afetivos e sociais presentes na sala de aula e, ainda, o endereço e adereço desse professor sujeito metaforizados nessa representação. Encerrando esse bloco, encontra-se o texto dos autores canadenses François Larose, Dany Boulanger, Yves Couturier, Johanne Bédard e Serge J. Larivée, intitulado *As representações sociais como analisador da emergência de uma nova profissão em educação: o caso dos agentes de desenvolvimento no Quebec*, que identifica indícios de construção de uma RS desta profissão, envolvendo a especificidade das competências, finalidades e prescrições de seu exercício nos serviços sociais e de saúde, numa perspectiva de apoio à resiliência social e escolar de crianças em condições socioeconômicas desfavoráveis.

O quarto bloco é constituído de sete textos que analisam aspectos diversos do contexto educativo. O primeiro texto, *Representações de ludicidade entre professores de Educação Infantil*, de autoria de Marilete Calegari Cardoso e Cristina d'Ávila, discute a importância da inserção da ludicidade na formação e prática de professores, considerando sua natureza potencializadora do processo de aprendizagem em contraposição à lógica da racionalidade técnica que prevalece nessa formação. O segundo texto, *Representação social de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*, de Luciana Rios da Silva, tendo em vista que os afetos prazerosos ou desprazerosos estão necessariamente presentes no processo educativo, enfatiza a importância dos afetos para o aperfeiçoamento dessa relação, na perspectiva de uma educação mais reflexiva. O terceiro texto, de Maria de Fátima Moura Pereira, *Protagonismo juvenil e representações sociais: o jovem na condução do 'carro de Jagrená'*, aborda a práxis do educador de projetos sociais voltados para a formação de sujeitos participativos e autônomos, na representação de jovens integrantes desses projetos. O quarto texto, *Diversidade, preconceito e exclusão à luz das representações sociais*, de autoria de Mary Rangel, retrata um estudo que fundamenta a importância para a educação da temática da diversidade e da formação para a convivência em condições mais humanas e inclusivas e busca compreender, pela via das representações sociais, como se constroem os preconceitos que estão na base da exclusão. O quinto texto, de Paulo Machado e Suzzana Alice Lima Almeida, *Representações sociais*

da violência: educação, sujeitos, tramas e dramas apresenta resultados de um estudo sobre a violência, que visou identificar, dentre outros aspectos, como sujeitos em diferentes contextos sociais representam o papel da educação escolar em face desse fenômeno social, ou seja, até que ponto o acesso ou distanciamento a essa educação explica a violência. O sexto texto, *Representações sociais docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos*, de autoria de Olivia Mattos, contempla o papel da mídia na educação escolar e defende que sua introdução nas escolas por si só não é sinônimo de inovação; pressupõe que sua utilização esteja vinculada a objetivos claros, sendo importante conhecer as representações dos professores. Por fim, o texto de Clarilza Prado de Sousa e Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, intitulado *Um certo Nordeste: representações sociais de universitários*, partindo da constatação de que o “Nordeste” é um espaço construído historicamente e que, a despeito de contemplar diferentes elementos, como religião e turismo, se ampara em uma realidade comum representada socialmente, analisa as referências que identificam o Nordeste na representação de estudantes de diferentes cursos e regiões do país.

Os textos aqui reunidos não expressam a totalidade das abordagens nem dos posicionamentos teóricos-metodológicos das pesquisas na área de educação e representações sociais. Por certo, os autores dos trabalhos esperam que as idéias apresentadas estimulem, de alguma forma, o debate sobre os seus aspectos mais importantes.

PENSAMENTO MÍTICO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Eugênia Coelho Paredes *

RESUMO

O interesse deste artigo é mostrar que estudos acerca de representações sociais podem ser realizados fora das considerações habituais entre pensamento científico e senso comum. Moscovici, Jodelet, De Rosa, Kalampalikis e Paredes, todos em 2009, mostram a importância, tanto quanto a pertinência de se levar em conta a dupla, pensamento mítico e representações sociais.

Palavras-chave: Pensamento mítico – Representações sociais – Pesquisa

ABSTRACT

MYTHICAL THOUGHT AND SOCIAL REPRESENTATIONS

This article aims to show that studies concerning social representations can be made out of the habitual considerations between scientific thought and common sense. Moscovici, Jodelet, De Rose, Kalampalikis and Paredes (2009), show the importance as much as the pertinence of taking into account the couple mythical thought and social representations.

Keywords: Mythical thought – Social representations – Research

1. Introdução

Quando Serge Moscovici publicou seu trabalho seminal, *La psychanalyse, son image et son public* (1961), abriram-se fronteiras para novos espaços de trabalho dentro da Psicologia Social. Estabelecendo seu estudo a partir de um conjunto de dados que provinham do campo científico, deu chance a que muitos de nós trabalhássemos, durante anos a fio, na passagem que relaciona ciência e saberes do senso comum.

Moscovici jamais esteve desatento a outras formas de pensamento que operassem como gerado-

ras, mantenedoras ou modificadoras de representações sociais, dentre as quais se inclui o mítico.

[...] identificar mito e representações sociais, transferir as propriedades psíquicas e sociológicas do primeiro às segundas, sem nada a mais, torna a se contentar com metáforas e aproximações falaciosas aqui, onde, ao contrário, é necessário delimitar bem uma face essencial da realidade. Esta aproximação cômoda frequentemente tem por objetivo depreciar nosso 'senso comum' mostrando seu caráter inferior, irracional e errôneo ao extremo; o mito não é, por isso, elevado à sua verdadeira dignidade. (MOSCOVICI, 1976, p. 42, *apud* JODELET, 2009, p. 45-6).

* Doutora em Psicologia pela USP. Doutora em Ciências Sociais pela PUCSP. Pos-Doutorado em Psicologia Social – LEPS, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, França. Professora Emérita da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia. Orientadora de Mestrado e Doutorado. Endereço para correspondência: Instituto de Educação, Salas 25 e 65, Cidade Universitária, Universidade Federal de Mato Grosso, Avenida Fernando Correa da Costa, S/N – 78060-900 Cuiabá, MT. E-mail: eugeniaparedes@uol.com.br

A rigor, já desde a primeira edição do estudo sobre a Psicanálise, e na segunda, de 1976, Moscovici tratou do assunto, sem, contudo, instigar muitos entusiasmos, a não ser, mais recentemente, quando, sob a direção de Denise Jodelet, Nikos Kalampalikis (2007) concluiu sua tese de doutorado, tratando de mitos relativos à sua terra natal¹ e desdobrou o assunto em diversas comunicações. Annamaria Silvana de Rosa estudou as idéias míticas carregadas pela noção de loucura, gravadas em desenhos, especialmente os infantis, com extensa amostragem tomada em vários países. Denise Jodelet assumiu o encargo de verificar, analisando as relações entre as figuras da mulher e do lobo, como brotam e vicejam pensamentos míticos na sociedade contemporânea. Os três estudos se encontram reunidos em um livro, que mereceu prefácio escrito por Moscovici². Na mesma publicação, existe também um capítulo de minha autoria, no qual um mito Kamaiurá, do Alto-Xingu, mostra seu poder na condução de comportamentos e estabelecimento de normas para convivência com o grupo. É principalmente neste que vou me demorar.

2. Representações sociais e mitos

Lendo Denise Jodelet:

Os modelos das representações sociais afirmam seu caráter prático, como grade de leitura e guia de conduta. Com os mitos dos Kamaiurá nós descobrimos outras modalidades de relação das representações com a prática. Eles ilustram bem o caráter de representação em ato que é geralmente reconhecido no mito. De um lado, as idéias, as significações e os valores são traduzidos imediatamente em ações. Não se trata apenas de *mise en intrigue* os eventos e atores em uma narrativa. Os sentimentos, os desejos, as expectativas de desempenho de papéis estatutários, as aspirações de poder ou à satisfação de prazeres, as decisões são dados naquilo que fazem os personagens das histórias. (2009, p. 28).

é possível descortinar o amplo horizonte que se disponibiliza às investigações que tomem como fulcro – ponto de apoio e alavanca – o pensamento mítico.

Mas, a mesma pensadora interroga: “Como aplicar às representações que se desenvolvem no mundo contemporâneo uma noção que foi construída,

inicialmente, a propósito de sociedades ou culturas afastadas no espaço e no tempo?” (2009, p. 31).

É ela quem apresenta algumas das diversas possibilidades:

Certas características do mito facilitam o jogo do imaginário, do qual se podem encontrar ilustrações em diversas produções culturais contemporâneas. Por seu estilo, suas imagens, suas cores, o mito atinge a imaginação e se presta a identificações, como demonstram os casos de mitificação de atores, de cantores e outros personagens *people*, como Lady Diana, que se tornam objeto de culto e servem de modelos de vida. A própria ciência pode tornar-se um objeto de construção imaginária e fornecer o material para novos mitos, como aparece nas obras e filmes de ficção científica. Um trabalho sobre as representações da ciência, sobre os saberes científicos difundidos, reconstituídos e mesmo antecipados, produz formações de caráter mítico e personagens que adquirem um estatuto mítico. (2009, p. 54-5).

Depois de se dedicar a investigações que lidaram com a loucura, o corpo feminino, o imaginário sul americano, a música, tantos e tão diversificados assuntos com os quais instigou outros estudos, fomentou a ação de grupos internacionais de pesquisa e foi construindo suas teorizações de que tantos se servem, Jodelet vem-se dedicando, nos últimos tempos, ao estudo dos mitos que se instalam no tempo corrente.

Sabendo que não é possível encontrar, nas sociedades contemporâneas, criações míticas semelhantes às que se observa nas sociedades tradicionais, se pode arriscar a falar de representações sociais com dimensão mítica ou de processos de *mitização* na produção de representações sociais. É por isto que proponho analisar as obras que, produzidas por mulheres, trazem à cena em suas narrativas a figura lendária do lobo, emprestada do imaginário social. Propondo uma assimilação entre o lobo e a mulher, estas narrativas geram uma representação da mulher com um caráter mítico, no sentido em que propõem uma nova visão de gênero que se exige específica. Trata-se de imagens que as mulheres fa-

¹ **Les Grecs et le mythe d’Alexandre.** Etude psychosociale d’un conflit symbolique à propos de la Macédoine.

² **Pensamento mítico e representações sociais**, organizado por Eugênia Coelho Paredes e Denise Jodelet, Cuiabá, EdUFMT/EdIUNI, 2009, publicado com recursos da FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso.

zem de si mesmas, de representações às quais elas aderem, para exprimir, em dado contexto histórico, traços que caracterizam um destino comum, uma posição comum diante do mundo. (2009, p.56-7).

As razões de Jodelet para se dedicar à temática são apresentadas:

A relação entre mito e representação social chama a atenção não apenas porque se trata de duas formas de pensamento social que se pode comparar, tal como se faz a propósito do pensamento do senso comum e do pensamento científico. Mas também porque mito e representação social remetem à esfera simbólica e podem ser analisados do ponto de vista de sua contribuição à vida social. (2009, p. 40).

Nikos Kalampalikis (2009, p. 102-3) recoloca a questão:

Para Barthes o mito contemporâneo é um discurso em torno do qual se constrói todo um sistema de comunicação. O mito moderno não é somente um conceito, nem uma idéia; é um modo de comunicação, é uma forma. Naturalmente, a esta forma se impõem condições sócio-históricas particulares, para que seu uso social permita sua transformação em matéria mítica. De acordo com o mesmo autor, o mito não é moldado pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como ele profere esta última. Ele admite que o mito obedeça a limites formais e não substanciais. O semiólogo francês retoma a consideração de Durkheim a propósito da idéia de independência entre conteúdo e forma míticos. De acordo com o mesmo autor, na relação entre o mito e seu objeto, o conteúdo mítico não impõe limites ao mito; existe uma espécie de independência entre conteúdo e forma mítica, e somente esta última desempenha um papel limitativo. A determinação do mito, de acordo com o mesmo autor, não depende do objeto de referência, mas da maneira segundo a qual a mensagem se manifesta. Esta mensagem tem certamente uma base histórica, pois o mito, ele próprio, é um discurso histórico³. O mito moderno perdeu seu caráter arcaico de enunciado pelo viés dos grandes relatos. Doravante, é a comunicação social que o produz sob a forma de uma mensagem. O mito sendo uma mensagem, ele pode ser formado tanto no discurso social oral e escrito (fraseologia, estereotípia, senso comum), quanto por uma massa ilimitada de significantes (fotografia, pintura, cinema, publicidade, etc.); assim '(...) o mito desaparece, mas ele continua a ser ainda mais insidioso, o mítico.' (BARTHES, 1993b, p. 1183). Esta concepção do mito mo-

derno veiculado, canalizado, inventado pela comunicação social confirma análises recentes na sociologia da comunicação as quais postulam que precisamente as 'cerimônias televisivas conferem um estatuto mítico aos seus protagonistas'. (DAYAN; KATZ 1996, p. 202).

Kalampalikis prossegue no que me parece ser um chamamento inarredável aos pesquisadores que se alojam em quaisquer sociedades e culturas:

Nós consideramos o mito como uma produção mental social que tem a sua historicidade, sua funcionalidade e seu simbolismo. Ela veicula até nossos dias, um modo de pensamento, uma herança cultural ampla, um *arquivo* histórico, uma bagagem lexical e uma fraseologia (tanto na literatura quanto na linguagem do cotidiano, o senso comum)⁴. O mito nos interessa do ponto de vista da Psicologia Social como forma simbólica do saber cultural fazendo parte das nossas representações e sustentando práticas comuns. Seu lugar de ancoragem e de predileção quanto à sua pesquisa se encontra no nosso caso preciso no campo mnemônico da identidade, a memória cultural, lá onde o histórico, a identidade e o cultural se cruzam e se mesclam, lá onde a ameaça exterior é sentida e vivida como um *ultimatum* ao próprio ser. (2009, p. 104).

Annamaria Silvana de Rosa, de modo provocador, indica outra vertente às possibilidades:

A pergunta é a seguinte: como representações arcaicas e míticas, não-socializadas (pertencentes ao domínio de representações coletivas), tomam forma no imaginário contemporâneo e, especialmente, como elas se manifestam em crianças pequenas com uma autonomia tão surpreendente da socialização, transmissão e elaboração do conhecimento? Como podemos explicar representações sociais fora dos círculos visíveis da gênese social e da elaboração do conhecimento? (2009, p.125).

De Rosa relembra, também, partes importantes do discurso moscoviciano sobre o tema:

A frase 'mitos científicos' confunde da mesma forma que um quadrado redondo ou uma religião atéis-

³ Nota oferecida por Kalampalikis: "Reencontramos uma concepção similar do mito contemporâneo em Lévi-Strauss quando afirma "Nada se assemelha mais ao pensamento mítico que a ideologia política" (1958, p. 231)."

⁴ Nota oferecida por Kalampalikis: "Toda uma mitologia está depositada em nossa linguagem", escrevia Wittgenstein em 1982 (p. 22)."

ta. Ela aponta para o paradoxo que temos de considerar como sendo o ponto de partida desta psicologia. Na verdade, gostamos de relegar mitos ao passado. Nos gabamos pelo fato de eles terem sido eliminados pela ciência. Eles são os resquícios de um sistema de pensamento arcaico que tentou classificar a informação da realidade e aplicar suas próprias explicações como origens e personificações: agora podemos explicar muito melhor os fenômenos. (MOSCOVICI, 1992, p. 3, *apud* DE ROSA, 2009, p.136-7).

E depois:

Apesar do extraordinário progresso e difusão das ciências, os mitos que se acreditava terem sido substituídos não só não foram eliminados como estão prosperando atualmente. (...) A morte térmica universo, a dualidade entre as partes esquerda e direita do cérebro, Homem neural, com H maiúsculo, a morte do pai: sabemos que estas não são descobertas científicas, mas mitos e derivações e não desvios dos anteriores. Quanto aos criadores de mitos no mundo moderno, um belo grupo de ganhadores do Prêmio Nobel pode ser encontrado entre eles. Tudo isso pode ofender, eu sei. Vamos confessar que as coisas seriam mais fáceis se alguém pudesse dizer que existem os mitos, que retrocedem por um lado, e a ciência, que avança por outro. Aqui, a banalização e o homem na rua elaborando mitos; ali, a ciência lutando contra eles. Mas nós temos de encarar os fatos. O mesmo homem que produz mito e também descobertas científicas acaba sendo um paradoxo que se apresenta à psicologia. (MOSCOVICI, 1992, p. 4, *apud* DE ROSA, 2009, p. 136-7).

Finalmente, se ainda restarem motivos a quaisquer hesitações, é bem o caso de ver qual o lugar em que Moscovici coloca o pensamento mítico: “É fato que *mythos* e *logos* são os dois *thematata* soberanos da nossa cultura.” (2009, p. 13).

3. O que é mito, o que um mito quer dizer?

Por certo que mito é um conceito polissêmico. Duas bandas crescem, lado a lado, em sua percepção e interpretação: de um, perfilam-se os que o têm como história com significados que dirigem a vida de um povo; de outro, aqueles que o consideram criação fantasiosa, apartada de qualquer verdade histórica.

Do ponto de vista antropológico, o mito é uma narrativa que fundamenta as noções de mundo, explicando os dados da natureza e prescrevendo os modos de existir em sociedade. Ele permite, afinal, um conhecimento de si mesmo e dissemina ordenações para conduzir comportamentos. Tratando-se de uma história que procede de tempos imemoriais, como no caso dos mitos indígenas, confunde-se com a própria noção de história de um povo, ao qual concede retículas de formação à sua identidade grupal, ancorada na memória coletiva.

Isso poderia conduzir à conclusão de que os mitos se constituam em representações coletivas. Todavia, quando nos acercamos de seus narradores e ouvintes, bem se pode perceber que a narração se faz qual história viva, sujeita a transformações de variadas ordens, perfilando-se entre os formadores, mantenedores e modificadores de representações sociais dos grupos em que circulam. Ampliando e aprofundando o contato, se pode inferir que mitos indígenas sejam fonte e meio de veiculação das representações, e, por fim, conteúdo delas mesmas.

Enfim, o mito atua no processo de socialização, explica o sentido da vida e do mundo (CAMPBELL; MOYERS, 2007), serve de guia aos comportamentos.

A atualização do mito se dá, quer pela repetição da narrativa, que atravessa as gerações, em que pesem as mudanças do entrecho, quer pelos rituais que lhe são conexos, muitos dos quais se consolidam em festejos. As comemorações recuperam os enredos e, trazendo-os de volta, reavivam seus mandamentos.

Os relatos míticos, em algumas das sociedades tribais brasileiras, vicejam em um território habitado por ágrafos. Aos povos desprovidos de escrita, ou ainda mal introduzidos a ela, as repetições orais, e assim também as comemorações, têm importância vital para a continuidade das histórias e dos códigos de convivência que elas arrastam consigo.

Entre os Kamaiurá, no Alto-Xingu, no centro de sua aldeia, equidistante das ocas, localiza-se a *casa das flautas*, também dita a *casa dos homens*, onde se reúnem, ao anoitecer, os mais idosos e experientes varões. O catálogo de mitos, absolutamente interiorizados, e evocados sob a referência que recita *como nossos avós nos ensi-*

naram, é repassado em busca de soluções para alguma circunstância que esteja a merecer julgamento e decisão. Quase se poderia dizer que os mitos se apresentam qual código de leis, do qual se servem os decisores da ordem tribal.

A caminho da Lagoa de Ipavu, à vista das ocas, foi edificada a Escola *Mawaiaká*⁵, na qual, idealmente, os mitos são repetidos à guisa de esclarecimento sobre a história do povo, reportando-se ao tempo passado em que se deu a instituição da sociedade Kamaiurá, feito de *Mavutsinim* e dos heróis civilizadores⁶.

Todavia, as recitações acompanham atividades diárias, estando presentes em diversos lugares.

[...] ouvir mitos é um evento que pode estar espalhado por todo o espaço da aldeia, sem dia ou hora certos para acontecer. Por exemplo, o pai pode fazer a recitação ao correr de uma refeição. Ou, as crianças, sempre por perto, os podem escutar enquanto a mãe prepara a alimentação da família. Talvez eles sejam companheiros às caminhadas pelo mato, às pescarias, ao labor de tecer as redes, ou ao sentarem-se, descuidados de preocupações, ao cair da noite, sob um céu que se põe repleto de estrelas. (PAREDES, 2009, p. 209).

Dentre os rituais mais conhecidos, destacam-se o *Kwaryp* e os que se referem às mulheres chamadas *Iamaricumá*. O primeiro, festejo que celebra de forma consecutiva a morte e a vida merece, regularmente, exposição na *media*. Estendendo as homenagens a mortos ilustres da sociedade brasileira, como Leonardo Villas Boas, em 1966, ou Roberto Marinho, 2003, o *Kwaryp* ganha alcance na imprensa, o que o torna bastante conhecido. Notícias sobre as *Iamaricumá* são mais escassas, quando existem.

4. O relato de um mito⁷, seguido por suas repercussões na vida cotidiana

Por ocasião da cerimônia em que são furadas as orelhas dos meninos, os homens da tribo prepararam-se para ir buscar, em pescaria coletiva, os peixes demandados para a alimentação.

Às mulheres coube a habitual tarefa de preparar alimentos requeridos pelos pescadores, composta, principalmente, de beijus.

No dia aprazado para o retorno dos homens, deles não havia sinal.

As mulheres remeteram, então, um enviado, que, ao retorno lhes dissesse o que estava ocorrendo e que causava o atraso.

Das notícias havidas, ainda não suspeitavam elas de qualquer procrastinação.

Passado um tempo, novamente seguiu o mensageiro, retornando com notícias de que os maridos voltariam em breve.

Já aborrecidas, e, em seguida iradas, as mulheres se reuniram para decidir acerca das providências que deveriam tomar.

Decidiram se desocupar de suas incumbências habituais e se puseram a dançar e cantar no pátio central da aldeia. De tanto que dançaram seus pés, batendo forte no terreiro, ali produziram depressões.

Uma nova empreitada do enviado lhes trouxe a notícia de que seus maridos, sem se preocupar com a pesca, estavam se transformando em animais selvagens.

Furiosas, sentindo-se desprezadas, abandonadas, elas decidiram empreitar os serviços de um tatu canastra, que, com suas longas unhas, começou a cavar no buraco feito ao correr das danças.

As bailarinas e cantoras, inteiramente devotadas às suas novas atividades, deixaram ao léu os filhos homens e começaram a ensaiar sua saída através do túnel produzido pelo tatu.

Entrando e saindo, saindo e entrando, experimentavam uma nova via física e simbólica para deixar a aldeia.

O mensageiro advertiu aos homens que suas mulheres se preparavam para partir, o que resultou em

⁵ O nome *Mawaiaká* tem origem em um mito, cujo título é *Ypawua ypy het*, denominado em português *O surgimento de Ipavu*. A narrativa, feita por Takuman Kamaiurá, informa que *Mawaiaká*, teria sido uma aldeia indígena que se localizava aonde agora é a Lagoa de Ipavu. A história encontra-se documentada na segunda caixa de DVDs, de um total de três, cada uma contendo uma dupla de mídias. No conjunto cujo título é **Je Ne Y'Pyá Poroneta**, Mitos Kamaiurá 2, o primeiro DVD contém imagem e som, na língua kamaiurá, e legendas em português. (vide PAREDES, 2007).

⁶ Como ensina Carmen Junqueira, particularmente em *Os índios de Ipavu*.

⁷ O mito das *Iamaricumá*, aqui sintetizado, deriva das versões obtidas junto aos narradores Koka e Mapulu Kamaiurá, entre os anos de 2003 e 2006.

imediatamente deles. Debalde. As mulheres não deram ouvidos às repetidas súplicas que fizeram para que ficassem e reassumissem seus deveres.

Entrando pelo túnel, elas se foram, reaparecendo periodicamente em aberturas na superfície, nas quais, ao partir novamente, deixavam como guardas animais que consideravam temíveis, como morcegos e marimbondos, aos quais competia impedir qualquer avanço dos homens.

Adornadas pelos enfeites e emblemas masculinos, dentre os quais o arco que lhes apequenava um seio, seguiam, determinadas, em sua marcha.

Decididas, espalhavam em seu percurso, o *kuritsé*, hoje denominado urucum feminino, produto que se encarregava de endoidecer aqueles cujos sentidos atingia.

Em seu caminho, as Iamaricumá visitavam algumas aldeias, nas quais os homens proibiam sua vista às mulheres locais. Inutilmente, porque estas engrossavam o rol das caminhantes.

Muito longe, ao cabo de vasta caminhada, as mulheres estabeleceram um novo lugar de morada.

O mito, aqui tão resumido, apresenta aos seus usuários, inicialmente, dentre os papéis sociais dos homens e mulheres, aqueles referentes à produção de alimentos de que se vale a tribo. Enquanto os primeiros se encarregam da coleta, elas devem lidar com as tarefas relativas à transformação dos produtos de serventia à subsistência.

A seguir, a obediência e submissão feminina se espelham no envio de um mensageiro masculino, que, indo à busca dos pescadores, não romperia o círculo da reserva com que os homens deveriam ser tratados.

Após, o enredo assevera que o descumprimento de responsabilidades equipara os homens a selváticos, desprezíveis.

A revolta que se instala no grupo feminino permite-lhe, em caráter excepcional, a utilização dos adereços, adornos e armas de uso habitual masculino. Apartadas do ordinário, as mulheres reinventam suas identidades, e se lançam ao desempenho da independência e da insubmissão.

Esses detalhes mostram alguns dos itens que regem as relações entre os grupos de gênero na tribo, caminhando até mesmo ao domínio da excepcionalidade. De fato, é esta faceta que vai permitir, nas comemorações anuais, uma espécie de

comportamento desabrido, revolucionário, do grupo feminino.

Por ocasião da festa, as habituais condutas de submissão concedem lugar a que mulheres se neguem a seus homens, e ofereçam, claramente, as marcas de sua insatisfação, que esta jamais se mostra, ao correr do ano, nem mesmo através de dissimuladas lágrimas.

Afloram, então, as razões de inquietude, contrariedade e amargura que tenham sido colecionadas. De modo insolente e mesmo áspero, as mulheres exercem a independência e o arbítrio cujas forças recolhem da saga das Iamaricumá. No processo de inversão dos comportamentos, o grupo masculino se recolhe em aceitação passiva e até algo respeitosa.

É tempo para as insurreições e afrontas, é momento para as desforras.

As ações femininas se espalham e atingem até mesmo a outras mulheres. Há poucos anos, diz-se, vigorosa surra teria sido aplicada a uma mulher que exercia, na região, importantes e necessárias funções na área de saúde. Os murmúrios davam notícias de que ela não se furtava a namoros com os homens indígenas. Pouco tempo depois, uma inteligente e operante jovem branca, que muito contribuiu para o projeto educacional da tribo, e de quem se dizia manter relações estreitas com um mandatário, foi sumariamente deportada. Ao que indicam os relatos, o homem Kamaiurá, alvo dos fuxicos e mexericos, com rapidez e discrição se retirou do território tribal, consciente de que não se alterca com as Iamaricumá, tampouco se lhes impede as decisões e feitos. A inversão encontra seu lugar!

À vista de tais exemplos, não há como negar a força de um mito na condução dos comportamentos dentro do território em que tem curso a sua narrativa. De modo claro se estabelece que o pensamento mítico seja fonte privilegiada à manutenção de representações sociais que se mostram vigorosas ao determinar de relações e circunstâncias.

Entretanto, o *status* dos enredos míticos se encontra em rota de mudança.

É certo que os narradores trilham caminhos em que os relatos míticos se adaptam a diversas circunstâncias. Mantendo a linha central do entrecho, eles refazem alguns detalhes e aspectos do

mito, adaptando-o a novidades que se inauguram na vida tribal. As modificações até se podem atar a características pessoais do narrador, entre as quais costumam ser determinantes o gênero e a idade. Ao narrador idoso interessam mais os dados referentes aos personagens masculinos, enquanto às mulheres são importantes as características dos comportamentos femininos. Outro exemplo se pode referir ao fato de que mereçam ênfase aspectos jocosos ou lúdicos quando os enredos se voltam às crianças, no intuito de fazê-las mais atraentes e, assim, angariar ampliada atenção da gurizada.

Disso resulta que coletar mitos se mostre tarefa exigente, no sentido de que diferentes versões carecem ser buscadas, para que se processe um trânsito mais bem fundamentado à compreensão de seus elementos focais. Recolher e compreender mitos, preferencialmente uma coleção deles, perscrutando-os tanto quanto possível pelo ponto de vista de seus usuários, amplia as dificuldades de se lidar com tal e importante aspecto da cultura⁸.

Não bastasse tudo isso, no caso dos Kamaiurá ainda existem outros estorvos, decorrentes das atuais condições de relacionamento com a sociedade nacional brasileira. Cresce o número de visitantes, ditos civilizados, à Aldeia de Ipavu; amplia-se o número de indígenas Kamaiurá que se dirigem às cidades.

De outras formas, o estilo de vida urbana se entremeia no cotidiano tribal, através da alfabetização das crianças, jovens e adultos, e, de modo ainda mais potente, pela via dos programas televisivos presentes em inúmeras ocas, tão logo anoitece.

Os heróis oferecidos pelas imagens e sons que aportam, de certa forma substituem detalhes, ao se intrometer, enquanto fonte de explicações, nas narrativas míticas. Ao contador idoso, algumas vezes um tanto alquebrado, se contrapõem as figuras jovens e destemidas dos heróis televisivos, que oferecem novos enredos ao imaginário social. Assim é que antigas razões começam a ceder espaço a novas modalidades para perceber o mundo. Mais do que isso, o modo afável de conviver dos Kamaiurá, tão característico da sociedade, se depara com a agressividade que rege as relações urbanas.

Grave, instala-se outra ordem de problemas.

Também é necessário notar que as telenovelas retratam os índios de modo preconceituoso, tantas vezes obrando em desrespeito à dignidade dos povos indígenas. Um dos veios da afronta ou desconsideração consiste em mostrá-los como portadores de costumes e crenças rudimentares, muitos dos quais relacionados aos seus mitos.

Fecha-se um círculo amargo: a televisão cria desejos, mas, simultaneamente, informa que os novos desejantes não alcançarão o paraíso. Ao negar valor aos mitos da cultura indígena, em troca lhes entrega os novos mitos da modernidade, reforçando sentimentos de inferioridade, de subalternidade. Mais do que o mais forte dos ventos fortes, empurra para fora da cultura as razões seculares para algumas das práticas cotidianas. Quanto tempo será preciso para que isso mostre uma mudança completa no panorama tribal? Tempo, tempo, tempo... (PAREDES, 2009, p. 225)

Muitas vezes, soluções recentemente introduzidas operam de modo a apresentar elementos desconcertantes à vida cotidiana. O deficiente aparelho de rádio que propicia contato com serviços urbanos de saúde, relação da maior importância ao desempenho da assistência que alguns rapazes indígenas prestam, acabou por merecer, como epíteto, a designação Mavutsinim - ninguém menos do que o herói fundador da sociedade.

Aos jovens que trabalham no sistema de atendimento à saúde se juntam outros, com variados níveis de escolarização, o que os coloca em rota de confronto com os homens idosos, detentores do saber tribal - quase unanimemente ágrafos.

Os líderes tribais, os pajés, os contadores de histórias, os costumes, os desejos e as necessidades, estão em processo de serem percebidos de modo diferente. Na esteira se realocam às representações sociais que regem visões de mundo, de si mesmos, das relações a serem entretidas.

Os Kamaiurá, até agora, têm conseguido evitar cisões e rupturas, assimilando as mudanças em ritmo um tanto lento, que faculta a manutenção do estilo de vida comungado. Quem os visitar no futuro, imediato e posterior, haverá de presenciar e

⁸ Ver, por exemplo, o capítulo denominado Mitos Kamaiurá, escrito por Carmen Junqueira, no livro *Pensamento mítico e representações sociais*.

descrever, por consequência, as transformações na ordem das representações sociais que balizam a vida da sociedade alto-xinguana.

5. Arrematando

Para encerrar o relato que se dedicou a espelhar, de modo conciso, os resultados de uma pesquisa realizada no Xingu, eu me repito:

Sua possível riqueza se verte em instigações aos que possam vir a se comover com as histórias que sustentam culturas que precederam a contemporaneidade, e que continuam a existir. Tomara possam os leitores ver nesta via um rico veio para investigar as origens de algumas das nossas crenças, atitudes, opiniões - enfim, das representações sociais que colorem nossas vidas. (PAREDES, 2009, p. 244).

Para concluir, é hora para retomar Moscovici.

Se quisermos justificar a relação entre mitos e representações sociais e torná-la, por assim dizer, plausível, é necessário supor que os mitos, que são anteriores cronologicamente, unificam as representações sociais. Eles são, por assim dizer, o *cimento* do mundo representado, da confiança na realidade deste. Em seu primeiro grau de existência, e de certa forma cronológica, um mito confere a qualquer representação e a qualquer ação que se segue o seu *valor coletivo* e o seu sentido relativo em uma escala de representações. Daí resulta, não somente um conjunto relativamente fechado em si mesmo e coerente, como também uma expectativa de coerência e de ação. É por este motivo que as representações constituem modelos e exemplos a serem seguidos para a condução social e dos quais não se pode afastar sem lhes sacrificar a coerência. (MOSCOVICI, 2009, p. 21).

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, J.; MOYERS, B. **O poder do mito**. 25. ed. São Paulo: Pallas Athena, 2007.
- DE ROSA, A. S. Mito, ciência e representações sociais. In: PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.). **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EDUFMT, 2009. p. 127-181.
- JODELET, D. O lobo, nova figura do imaginário feminino: reflexões sobre a dimensão mítica das representações sociais. In: PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.). **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 37-85.
- JUNQUEIRA, C. Mitos Kamaiurá. In: PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.). **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 181-197.
- _____. **Os índios de Ipavu**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1979.
- KALAMPALIKIS, N. Mitos e representações sociais. In: PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.) **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EDUFMT, 2009. p. 89-123.
- _____. **Les Grecs et le mythe d'Alexandre**: étude psychosociale d'un conflit symbolique à propos de la Macédoine. Paris: L'Harmattan, 2007. (Logiques sociales.)
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.). **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. p. 11-23.
- _____. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.
- PAREDES, E. C. **Je Ne Y'Py Poroneta**: mitos Kamaiurá 2. Direção de Eugênia Coelho Paredes, Produção de GPEP/CNPq. Edição, legendagem e autoração de Maria Antonia Martins Galeazzi. Cuiabá: Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2007. 1 DVD, (52'27m). Color. Som direto em kamaiurá e legendas em português. Textos em kamaiurá e português, 74'07".
- PAREDES, E. C.; JODELET, D. (Org.). **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EDUFMT, 2009.

Recebido em 28.04.09
Aprovado em 08.05.09

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DAS POLIFONIAS ENTRE AFETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

Ivany Pinto *

RESUMO

Neste artigo, abordamos a Teoria das Representações Sociais no campo das polifonias entre a emoção e a educação, na perspectiva de Moscovici, Jodelet, Banchs e Maturana. Por fim, falamos sobre a contribuição da Teoria das Representações Sociais para o campo da educação. A metodologia que utilizamos foi a da pesquisa bibliográfica. O estudo aponta que a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici (1978), é uma forma de conhecimento sobre os saberes partilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam sujeitos quanto suas realidades sociais. A articulação entre as representações sociais e a dimensão afetiva emocional reside em considerar que a emoção está presente no processo de construção destas representações e vice versa. A educação, segundo Maturana (1998) se constitui em um processo de convivência com o outro, e este processo aproxima e transforma um e outro ao fazer com que ambos aprendam a conviver em sociedade. O estudo das representações sociais oferece uma contribuição significativa para a área da educação, quanto aos conhecimentos que orientam o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo.

Palavras-chaves: Representações sociais – Afetividade – Educação

ABSTRACT

THE SOCIAL REPRESENTATIONS IN THE FIELD OF THE MULTIPLE VOICES BETWEEN AFFECT AND EDUCATION

In this paper, we discuss the Social Representations Theory in the field of the multiple voices between emotion and education, in the perspective of Moscovici, Jodelet, Banchs and Maturana. Finally, we explore the contribution of the Theory of the Social Representations in the field of the education. We use bibliographical research. The study shows that the Theory of the Social Representations, inaugurated by Moscovici (1978), is a knowledge form about knowledge shared within social groups which mold both subjects and their social realities. The articulation between social representations and the affective dimension means considering that emotion is present in the process of construction of these representations and vice versa. Education, according to Maturana (1998), is constituted in a process of living with the other one. This process approximates and transforms I and the other as both learn to coexist in society. The study of social representations offers a significant contribution for education

* Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Docente, Pesquisadora e Vice-Diretora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa 01, Guamá, Cx.Postal 479 – 66075-110 Belém/PA. E-mail: ivany.pinto@gmail.com

as the knowledge that guides the educative process, its structure, mechanisms and laws about the process actor's way of thinking and acting.

Keywords: Social Representations – Affect – Education

A seleção de caminhos a serem percorridos para a construção e visibilidade do objeto de pesquisa é o desafio que nos inquieta, nos últimos cinco anos. Esse desafio nos faz perseguir práticas que possam dar conta não somente do seu delineamento, mas das dimensões em que esse objeto se corporifica.

Uma das opções de ordem teórica e metodológica feitas para tal fim foi o trabalho com os significados partilhados, expressos pelo discurso. Esse trabalho conseguiu revelar as propriedades específicas atribuídas pelos grupos sociais a um determinado objeto. Essas propriedades cumprem a função de balizadores de sentidos que orientam os pensamentos, os sentimentos, as ações e as condutas destes grupos, sem os quais não conseguiriam preencher as lacunas de sua inscrição mental.

Neste artigo, abordaremos as representações sociais no campo das polifonias entre a emoção e a educação. Na perspectiva de Moscovici, Jodellet, Banchs e outros afins, o campo polifônico das representações sociais institui-se para uma possível articulação com a dimensão afetiva emocional, na perspectiva de Maturana ao levar em consideração a emoção na educação humana.

O desafio da elaboração deste texto se lança para a autora; pois esta tessitura prescinde da utilização cuidadosa de tintas e pincéis que, por entre traços e rabiscos, possam colorir e delinear formas e significados consistentes para que o leitor-ouvinte seja mais um a aceitar o convite para adentrar no campo das polifonias entre as representações sociais, emoções, e a educação.

A Teoria das Representações Sociais tem sido a interlocutora e companheira com a qual compartilhamos de suas concepções e proposições metodológicas para encaminhar olhares investigativos sobre determinados fenômenos psicossociais.

Essa teoria, inaugurada por Moscovici (1978), é uma forma de conhecimento sobre os saberes partilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam os sujeitos quanto suas realidades sociais. O senso comum das elaborações mentais, decorrentes das interações dos grupos sociais, é fundamen-

tal para se entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos. Além disso, outras dimensões, como a emoção e a educação, se inscrevem nesta atividade de representar a realidade e orientar condutas sobre ela.

O conhecimento sobre as representações sociais, portanto, se situa na zona de interseção entre a psicologia e a sociologia. Dessa forma, os fenômenos adquirem caráter psicossocial, uma vez que subsidiam a construção do sujeito na sua individualidade e coletividade, bem como a materialidade de sua existência. Neste sentido, a relação do sujeito com o(s) outro(s) é(são) imprescindível(veis) para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O entrelaçamento entre sujeitos pela via das suas interações promove trocas e faz com que suas premissas afirmativas se reorganizem e gerem outros saberes para funcionarem como elos na montagem de cadeias de sentidos, necessária tanto para a organização interna-externa do sujeito quanto para a sua vida.

Ao fazer a opção de efetivar pesquisas à luz da Teoria das Representações Sociais, algumas preocupações se fazem presentes sobre o campo psicossocial na perspectiva das interações, comunicações e informações, das quais o sujeito é constituidor e constituído. Uma delas é com a apreensão da complexidade que envolve os fenômenos psicossociais, por entendermos que a lógica que sustenta o pensamento sobre as representações sociais precisa dessa compreensão para construir o objeto, alvo da pesquisa.

Essa é uma preocupação que compartilhamos com aqueles pesquisadores que dialogam com a Teoria das Representações Sociais e visam ultrapassar a leitura do que ali se encontra, enquanto aparência sobre um determinado fenômeno.

Essa apreensão da complexidade que envolve os fenômenos psicossociais não é uma tarefa simples, pois a complexidade de um fenômeno do ponto de vista da apreensão de suas múltiplas facetas é da ordem da impossibilidade de abarcá-las em suas totalidades.

Daí que uma representação social não pode ser confundida com o fenômeno que suscitou a sua origem. Ela, ao mesmo tempo em que desnuda uma das faces do fenômeno, deixa outras na espera de vir a ser um objeto de futura investigação. Somente a posteriori será possível descortinar outras dimensões que a sensibilidade, o olhar, a intuição não conseguiram decodificar.

Os universos de partilhas e elaborações de pensamentos entre os sujeitos sobre a vida cotidiana “geram um conhecimento implícito, subjacente ao nosso comportamento e às nossas atitudes sociais, sem que habitualmente sejamos conscientes deles.” (POZO, 2002, p. 201). Esses conhecimentos sistematizam e dinamizam culturas nos diversos segmentos sociais, ou seja, são regras e valores que regulam atitudes comportamentos e sentimentos de sujeitos para com seus grupos de pertença.

A pesquisa das representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual esse fenômeno se reveste. O contexto, neste cenário, é imprescindível para entendermos o jogo de figura e fundo que dão corpo e expressão ao objeto.

Essa referência se processa a partir da construção do objeto de pesquisa que segue as matrizes conceituais dessa teoria. Um traço aqui, outro ali, uma curva, um tracejado, um zigue-zague num desenho lógico e mágico. Assim, iniciamos a construção de imagens sobre um objeto que se liga aos sentidos, aos contextos, aos valores que permeiam o dia a dia de um grupo social.

Essas imagens e seus respectivos sentidos com as quais montamos a realidade estão para além da simples memória partilhada pelo grupo sobre os objetos que o cercam. Elas são capazes de orientar a ação dos sujeitos. Os objetos são transpostos para o campo do imaginário e revestidos de sentidos que corporificam a sua materialidade.

Neste sentido, a construção da realidade se insere no campo do irreal, uma vez que ela se produz na tela mental do imaginário coletivo (MAFFESOLI, 1984). A vida social, segundo esse autor, é tecida nas malhas do imaginário, do simbólico, do lúdico e da emoção. Esse conjunto é que mantém a vida dos sujeitos, em que pese as pressões dos poderes sociais constituídos. A rede soci-

al é a sua essência simbólica e o imaginário representa a evidência dessa inscrição vivida pelas sociedades complexas. Essa complexidade abriga uma pluralidade de dimensões simbólicas que compõem a vida social.

Toda a sociedade possui imaginário, afirma Pantaglean (1990), o qual se constitui por um conjunto de representações cuja fonte são as múltiplas experiências, como, por exemplo: os sonhos, os desejos, as utopias, as repressões, os jogos, as artes, as festas, os espetáculos, a consciência do corpo e os involuntários da alma.

O imaginário, para Durand (1988), é o centro de referência de toda a produção humana. Nele se constituem as produções, atitudes e opiniões e outros recursos próprios da capacidade imaginativa. A manifestação do imaginário se dá pelo arranjo de símbolos e imagens, por meio dos quais o sujeito revela seus saberes.

O símbolo é uma representação, um signo que torna possível as idéias ausentes. Ele é uma convenção, com o qual o significante e o significado mantêm uma relação de complementaridade e permuta ao materializar aqueles objetos que, até então, eram estranhos para aquele grupo.

Cabe observar que o objeto de pesquisa alimenta também uma complexidade tal e qual a de seu fenômeno. Antes do recorte de uma de suas facetas para investigação, cabe o seguinte questionamento: este fenômeno social pode ser um objeto de representação social para um grupo? Dito de outra forma, este fenômeno é familiar para esse grupo?

Encontraremos essas respostas ao compreendermos que um fenômeno social pode ser um objeto de representação social e, portanto, passível de estudo, se ele fizer parte da realidade social daquele grupo. Se, conseqüentemente, os pensamentos, os sentimentos que o grupo nutre sobre ele orientarem suas práticas. Significa que uma representação social é sempre de um grupo sobre alguma coisa.

Para complementar essa concepção, destacamos Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, que, diante de seus estudos teórico-metodológico sobre a Teoria das Representações Sociais, afirma que uma representação social possui cinco características:

- é sempre a representação de um objeto;
- tem um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito;
- tem um caráter simbólico e significante;
- tem um caráter de construção e reconstrução;
- tem um caráter autônomo e criativo (JODELET, 1986, p.478).

Em resumo, ao se pensar nas representações sociais como um processo de apropriação do objeto provindo de um fenômeno social, pensa-se também que esse objeto deve ser um elemento do campo relacional de um grupo. Implica dizer que não existe representação sem existir a relação entre sujeito e objeto. Toda a representação possui uma imagem e um significado e, portanto, é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa.

Essas características assinalam que a representação social é uma forma de conhecimento que modela o objeto, utilizando-se de vários recursos, como: os lingüísticos, a comunicação, as ações e os materiais (JODELET, 1989).

Quanto aos campos de estudo das representações sociais, Jodelet (1989) destaca três perguntas básicas que delineiam este campo: 1) Quem sabe e de onde sabe? 2) O que e como se sabe? 3) Sobre o que se sabe e com que efeito?

Estas questões sinalizam pistas não somente para a caracterização do grupo social, alvo de estudo, como também para a forma como esse grupo lida com os conhecimentos partilhados, os organiza e os materializa para servir de referência em suas práticas.

Essas perguntas correspondem, respectivamente, às seguintes dimensões de estudo: “1) produção e circulação das Representações Sociais; 2) processo e estado das representações sociais; 3) o estatuto epistemológico das representações sociais” (SÁ, 1998, p. 32).

Quanto à primeira dimensão, as condições de produção e circulação das representações sociais possuem seus referenciais na “cultura, linguagem, comunicação e sociedade” (SÁ, 1998, p. 32). Esta dimensão trata da investigação da relação entre o contexto sócio-cultural e o aparecimento e a propagação das representações sociais.

A segunda dimensão – o processo e estado das representações sociais – trata da investiga-

ção do que é pensado sobre determinado objeto, foco das representações sociais (discurso, registros, práticas) para, posteriormente, deduzir seu conteúdo, sua estrutura e a análise dos processos formadores das representações sociais, bem como sua lógica e sua possível transformação (SÁ, 1998).

Por fim, a terceira dimensão, o estatuto epistemológico das representações sociais, trata do estudo das relações entre as representações sociais e a ciência, ou seja, entre o pensamento natural, aquele produzido no cotidiano, e o pensamento científico.

Essas três dimensões do campo das representações sociais se articulam e, portanto, a pesquisa desenvolvida nessa área deve mantê-la dentro do possível (SÁ, 1998).

É fundamental que compreendamos como um fenômeno estranho para um grupo social se transforma em familiar a partir das imagens (forma) e significações (conteúdo) que o grupo atribui a ele. Moscovici nomeia esse processo, respectivamente, de objetivação e ancoragem a essa prática de elaboração exercida pelo trabalho cognitivo, que perpassa os corações e os fazeres dos sujeitos.

Após a abordagem de alguns fundamentos das representações sociais, importantes para o seu campo de investigação, perguntamos: qual o papel da dimensão emocional na construção das representações sociais e de que forma a educação se integra nessa construção?

O estudo sobre o papel das emoções na construção das representações sociais ainda é limitado. Banchs aponta que as representações sociais têm sofrido críticas pelo fato de não explicar “o papel que a experiência privada e afetiva, quer dizer, a subjetividade individual, pode jogar na elaboração das representações” (1995, p. 97).

Essa dúvida ou lacuna quanto à explicação sobre o papel das emoções se amplia, por um lado, para a escola americana de psicologia social. Por outro, os teóricos que se intitulam construcionistas (VALENCIA, PAÉZ e ECHEBARRIA, 1988), ao enfatizar acentuadamente a dimensão social, histórica, dinâmica e construtiva da realidade, atribuem à emoção um papel cognitivo presente na narrativa de grupos sociais e, portanto, atribuem a ela um caráter coletivo.

Desse modo, as emoções estão presentes e são elos fundamentais no processo de construção de representações sociais, pois o ato de representar só se torna necessário quando a idéia sobre algum objeto ou alguém se vincula ao afetivo-emocional. Implica em dizermos que a dimensão afetiva é parte ativa na representação..

Entendemos que a crítica sobre o papel das emoções nas representações sociais reside muito mais por elas serem pouco enfatizadas nos estudos sobre as representações sociais do que propriamente a sua negação enquanto uma dimensão imprescindível na construção das RS's.

Se a representação é elaborada a partir da pactuação de um grupo social e resulta em uma elaboração mental que consolida um conhecimento que passa a assumir uma função determinante no modo como esses sujeitos se constituem e constroem a realidade, é evidente que as emoções estão presentes desde o início desse processo de construção.

Significa que as interações que integram o estabelecimento de vínculos para a construção de grupos possuem a dimensão emocional. Como nos diz Maturana (1977), a emoção é basilar na história humana, pois remete à nossa origem. As interações necessitam da emoção para a regularidade de condutas humanas. Sem o componente emocional, o que existe são encontros casuais próprios dos comportamentos de bandos encontrados na vida de outras espécies de animais.

Ao aceitar o desafio de elaborarmos este texto, propusemo-nos à utilização meticulosa de tintas cujas tonalidades delineassem, a partir de traços e rabiscos, as formas e os significados que pudessem desvelar o papel das emoções na construção das representações sociais. Assim estamos seguindo e, dentre as abordagens sobre as emoções, nossos rabiscos se utilizam das tintas com as quais Maturana imprime significados sobre as emoções enquanto componente essencial da manutenção das interações dos grupos humanos. Esse tom pode fornecer uma contribuição, sem a pretensão de esgotar essa discussão, mas a validade está em se reiterar o pensamento sobre a emoção enquanto um componente do processo de construção das representações sociais de um grupo sobre um determinado fenômeno.

Muito embora Maturana enfatize o fenômeno biológico como fonte primária das emoções, das interações e demais comportamentos da espécie humana, não significa que a natureza biológica da espécie humana esteja submetida à determinação do sistema orgânico e seu processo de maturação. Maturana (1998) deixa claro que a natureza biológica humana é perpassada pela história da linhagem hominídea a que pertencemos. Logo, em sua concepção, a biologia humana é transformada pela cultura.

O humano se constitui no intercruzamento do racional com o emocional. A linguagem é um componente da emoção e, segundo este autor chileno, além da função de comunicar, intercambiar idéias, opiniões e significados, tem a função de partilhar emoções e mediar a dimensão emocional que perpassa a vida de grupos sociais.

O amor e a rejeição são duas emoções que Maturana considera pré-verbais, uma vez que a existência de ambos antecede a comunicação. Tanto a rejeição quanto o amor são concebidos como viscerais. Fazem parte da história e da evolução humana e no entanto, na visão deste teórico chileno, essas emoções não são antagônicas. São faces de uma mesma moeda e o oposto das duas é a indiferença.

Uma articulação com o lugar que ocupam essas emoções na construção das representações sociais pode ser pensada a partir do pensamento deste autor, do ponto de vista das imagens e significados que grupos sociais partilham sobre determinados objetos ou acontecimentos ou ainda pessoas e/ou grupos. As atitudes de aproximação ou rejeição desses grupos sobre um objeto ou acontecimento devem ser levadas em consideração na composição das representações sociais. Assim como também o tempo de transformação de um fenômeno estranho em familiar e sua valoração por um determinado grupo. Tanto as atitudes de aproximação ou rejeição quanto o tempo de transformação do estranho em familiar indicam marcas das emoções que compõem imagem-objetividade e significado-ancoragem que o grupo atribui a um fenômeno.

Significa que as premissas básicas da hierarquia das preferências de um grupo fundam-se na emoção e, portanto, a elaboração mental de ima-

gens e significados opera a partir da emoção, seja ela consciente ou não.

Cumprir notar que as emoções, na concepção de Maturana (1998), são sistemas dinâmicos corporais que determinam o campo de ações onde os grupos se movimentam. Dessa forma, quando a emoção varia, o campo de ações se transforma. Este é um outro ponto da teoria desse autor que podemos utilizar para pensar sobre as emoções no campo das representações sociais na perspectiva da orientação de condutas. Significa que, quando as emoções sobre um determinado objeto se transformam, a conduta em relação a ele sofre alterações, assim como o campo de ação.

Podemos então atribuir mudanças também nas representações sobre esse objeto. Estas se processam de acordo com as emoções que lhe dão suporte. Portanto, a dimensão racional que orienta a lógica das ações humanas se constitui a partir da dimensão emocional.

Até aqui evidenciamos alguns aspectos de articulação entre as representações sociais e o lugar das emoções nesse processo de construção de imagens e significados partilhados pelos grupos sociais sobre um fenômeno. Perguntamos: onde cabe a educação neste cenário, como um terceiro elemento do campo de polifonias que ousamos rabisar?

Adiantamos que as representações sociais se articulam no campo da educação e ambas no campo das emoções. Se a educação se constitui em um processo de convivência com o outro e esse processo aproxima e transforma um e outro, ao fazer com que ambos aprendam a conviver em sociedade, então, como diz Maturana, “a educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação” (1998, p.29).

Assim ocorre com os educadores. Estes reatualizam as histórias de sua educação em suas práticas de educadores. Significa que “a educação como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente” (MATURANA, 1998, p.29).

As interações e as emoções vividas na infância e na juventude são concebidas por esse neurobiólogo como marcas que acompanham o homem ao

longo da vida. Elas servem de base para a composição de representações sociais tanto de crianças quanto de jovens sobre as coisas que estão no mundo.

A educação traz a possibilidade de que a criança desenvolva o respeito por si mesmo e pelo outro a partir da convivência. Contudo, é importante que nós, educadores, “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser”, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros (MATURANA, 1998 p.30).

Para esse autor, o respeito e a aceitação a si e ao outro são balizadores da educação. A reflexão sobre os fazeres é que propicia mudanças nos modos de viver o cotidiano. Ela é a cor que imprime saberes. Maturana destaca que é impossível interpretar a realidade cindida daquilo que fazemos. A realidade não fala, somos nós, sujeitos humanos, que representamos o mundo, a realidade e as coisas.

A construção de novos saberes depende da reflexão sobre os erros e/ou enganos, que se interpõem aos fazeres para, dessa forma, construir novas formas de viver consigo e com o outro.

Podemos pensar na possibilidade de reconstrução, se assim cabe nomear, de representações sociais de sujeitos a partir do processo educativo, desde que a interação com o outro seja de respeito e aceitação sobre o que o sujeito educando é e o que vive.

O discurso e a prática devem ter consonância, para Maturana, pois, na maioria das vezes, esquecemos que amar, respeitar o desejo e as diferenças de si e do outro devem fazer parte de um conjunto de ações nas quais a legitimidade de si e do outro é constituída na convivência. A responsabilidade emerge na medida em que refletimos sobre as conseqüências de nossas ações. A liberdade revela-se quando optamos por esta ou aquela conseqüência decorrente de nossas ações. Quando não podemos modificar nossas escolhas (fazeres), ficamos impedidos de superar fazeres e formas de viver a condição humana.

Para a área da educação, o estudo das representações sociais oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua es-

trutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo.

A importância do estudo da teoria das representações sociais e sua aplicabilidade no campo da educação reside em compreender, a partir da pesquisa, os operadores psicossociais das condutas de grupos, assim como estruturas simbólicas de sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, no caso, pais e filhos, professores e alunos. Assim também os mecanismos pelos quais os fatores sociais agem sobre os processos educativos e modificam seus resultados (GILLY, 1989).

As representações sociais relativas à educação, escola, professores, alunos... não são independentes de outros sistemas de representações existentes nos demais segmentos sociais. Significa que essas representações participam da dinâmica psicossocial dos extra-muros da escola.

Considerações finais

Para finalizar, após percorrer uma trajetória que objetivou dar forma e corpo às representações sociais no campo das polifonias entre a emoção e a educação por entre alguns traçados e rabiscos, compreendemos que a emoção e a educação são dimensões importantes e presentes no campo das representações sociais. A orientação de condutas de grupos sociais se inscreve em uma cadeia de imagens e significados na qual a emoção, os pensamentos, a linguagem, a convivência e os fazeres consolidam a construção de conhecimentos para dar sentido e orientação à vida dos grupos.

O campo de discussão não se fecha aqui e, portanto, o desafio de mais um soa para a autora como um convite para a continuidade e o aprofundamento destas e outras questões importantes para o avanço dos estudos da Teoria das Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: _____. (Org.). **Pratiques sociales e représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 59-82.
- ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: EDUNEB, 2001.
- ANDRADE, Maria A. Alonso. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, Denise Cristina; OLIVEIRA, Antonia (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- BERGER, L. P.; LUCKMANN, T. **A Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BANCHS, Maria A. O papel da emoção na representação do SELF e do outro em membros de uma família incestuosa. In: LANE, Silvia Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995. p. 97-113.
- CIRULNIK, Boris. **Os alimentos do afeto**. São Paulo: Ática, 1995.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1998.
- ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e a sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVTCH (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-59.
- GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. **Les représentations sociales: un domaine en expansion**. Paris: Presses Universitaire de France, 1989. p. 259-312.
- GUIMELLI, Christian. **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Nestlé, 1994.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2003.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. **Les représentations sociales: un domaine en expansion**. Paris: PUF, 1989. p. 259-312.
- MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. O imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 15, p.74-81, ago., 2001.
- MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (Orgs). **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1997.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.
- _____. (Org.). **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: EDUFMG, 2001. . p. 45-203.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR ,1978.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PANTAGLEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: LE GOOF, Jacques (Org.). **A história nova**. Traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p 25-64.
- POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- VALENCIA, J.; PÁEZ, D; ECHEVARRIA, A. **Emociones: perspectivas psicosociales**. Madrid: Editorial Fundamentos, 1988.

Recebido em 03.05.09

Aprovado em 23.05.09

LAS TRANSFORMACIONES EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Claudia Finkelstein *

RESUMEN

Este artículo presenta algunos hallazgos encontrados en una investigación realizada en la Facultad de Odontología de la UBA, en el marco de la Maestría en Formación de Formadores, cuyo propósito estuvo centrado en indagar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que se han operado en los docentes de dicha casa de estudios a partir de su paso por la Carrera Docente, e identificar posibles regularidades. Su interés se suscita en que, la formación de docentes universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación en todas partes del mundo, en la medida que ésta es considerada una de las variables importantes a la hora de elevar la calidad de la enseñanza de los futuros profesionales. Siguiendo la lógica cualitativa, se han analizado dos casos en profundidad que en donde es posible encontrar semejanzas y diferencias respecto a las transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio del teórico y el de la clínica), la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional.

Palabras clave: Transformaciones – Representación – Representaciones acerca de la formación – Habitus docente

ABSTRACT

TRANSFORMATIONS IN THE REPRESENTATIONS OF THE UNIVERSITY PROFESSORS

This article presents some findings from a research realized in the Faculty of Dentistry, UBA (Argentina), in the context of the Master in teachers' formation. We intended to investigate the transformations occurred in the practices of education of teachers of the ABA through their steps along the Educational Career, and to identify possible regularities. Our interest is due to the fact that nowadays the training of university professors is, without a doubt, a subject of worry everywhere of the world, in the measure that it is considered to be one of the important variables when is it expected to raise the quality of the education of the future professionals. Following the qualitative logic, two cases have been analyzed in depth, where it is possible to find similarities and differences with regard to the transformations in the representations brings over of the educational being in the spaces separated from the formation (theoretical and clinical), the training and its bond with school biography and professional socialization.

Keywords: Transformations – Representation – Educational representations – Teachers' Habitus

* Magíster en Formación de Formadores, FFyL-UBA. Profesora Adjunta de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Dirección: Puán 480. E-mail: claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Este artículo presenta parte de los hallazgos encontrados en una investigación realizada en el marco de la Tesis de la Maestría en Formación de Formadores dirigida por la Dra. Elisa Lucarelli cuyo objetivo fue indagar las transformaciones en las prácticas de enseñanza operadas en docentes de la Facultad de Odontología de la UBA que hubieren realizado el programa sistemático de formación docente, intentando identificar regularidades y dificultades respecto a estas transformaciones realizadas en las prácticas de enseñanza.

Uno de los ejes de interés de la investigación se centró en la indagación de las transformaciones en las representaciones acerca del ser docente, de la formación y su relación con la biografía escolar y la socialización profesional, operadas en docentes de dicha Facultad, que presentaré a continuación.

La preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza de los futuros graduados es hoy en día un tema central en las universidades de nuestro país y del mundo. Desde esta perspectiva, la formación del docente universitario cobra relevancia, no sólo desde el punto de vista de su actualización académica sino y muy especialmente en la formación pedagógica. En este sentido, la formación de docentes universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación en todas partes del mundo. Rodríguez Rojo (2000, p.16) señala que “la palabra que pudiera definir al movimiento que se observa preocupado por la docencia universitaria, tal vez pudiera ser la de emergente.”

Como en otras partes del mundo, la Universidad de Buenos Aires no está ajena a esta problemática y ha implementado en sus Unidades Académicas diferentes Programas de Formación para sus docentes que han adoptado diversas particularidades en cada una de ellas.

Quisiera referirme en esta oportunidad a la experiencia desarrollada en la Facultad de Odontología, a través de la implementación de la Carrera Docente. La misma es responsabilidad del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica. La profesionalización del docente de odontología supone no sólo una formación disciplinar totalmente diferente a su formación de base, sino que implica la revisión y probablemente la reconversión de modelos docentes que han sido elaborados a lo largo de la biografía escolar¹

Si bien el plan de Formación es del año 1985, a partir de 1999 se realizó un cambio de encuadre en la Carrera Docente abandonando una postura tecnicista² que primó en la formación durante muchos años, hacia un enfoque clínico de formación; éste pone el énfasis en la posibilidad de retorno sobre sí de los alumnos y la revisión de los modelos de formación y desempeño docente, haciendo especial hincapié en los procesos de reflexión acerca del rol, las dificultades, etc.

El enfoque clínico supone que el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo. Este “retorno sobre sí” (FILLOUX, 1996) que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones, sobre uno mismo, sólo pueden realizarse por mediación de otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad que se posibilita este proceso, que es a la vez, interno y externo al sujeto. Es conocerse desde el reconocimiento del otro. Este enfoque se preocupa por entender un sujeto singular y supone una escucha diferente de lo que siente el sujeto y la posibilidad de teorizar. Implica ahondar en la relación de formación y trabajar sobre el deseo, la culpa, el miedo, la angustia y también con lo intelectual. Supone revisar si existe el deseo de ser formado o, si este deseo en realidad, no aparece en la percepción de quien va a formarse.

Trabajar sobre la problemática de las transformaciones me lleva a pensar qué significan estas transformaciones en la perspectiva de los sujetos implicados. La capacidad de cambiar es subjetiva y está sujeta en gran parte al deseo de hacerlo. Souto (2002) señala que la transformación se da sobre algo ya existente en el sujeto. Esto significa que hay que establecer algún tipo de confrontación con el estado anterior y por ende, una disponibilidad a reflexionar y comparar entre el estado “inicial” y el actual (VEZUB, 2004).

En este sentido, la Carrera Docente apunta a generar la posibilidad de reflexión del quehacer

¹ La biografía escolar refiere a interpretar las acciones de los docentes son producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno.

² Se refiere a la concepción que asume que la didáctica se basa en el como hacer de un modo universal, ahistórico, desvinculados del contexto de producción. Se prioriza lo metodológico a modo de receta, desvalorizando el contenido sin contextualizar cada situación de acuerdo a su particular entorno social global, institucional y a las características particulares de los actores. (LUCARELLI, 2004)

docente. Esto significa como hipótesis que, en el sujeto que pasa por el programa de formación, debería existir cierta disposición a someter a análisis sus prácticas de enseñanza. Si no existe esta posibilidad, las transformaciones que pudieran plantearse producto de la CD carecerían de significación para el docente y serían vistas como externas a él.

Este espacio formativo es altamente valorado institucionalmente y por los Profesores Titulares, quienes manifiestan explícitamente los cambios que ellos visualizan en los docentes que pasan por este programa de formación. Sin embargo, desde mi rol de asesora pedagógica³, al recorrer las diversas cátedras de la Facultad, observo que se llevan a cabo, en muchas de ellas, prácticas de enseñanza que no facilitan la apropiación de los saberes por parte de los alumnos, implementadas por docentes que han realizado la CD. No obstante, en su transcurrir como alumnos, han realizado interesantes procesos de reflexión y han llegado a proponer transformaciones en sus prácticas de enseñanza en sus diferentes dimensiones. Estas “regresiones” que se dan en sus desempeños cotidianos provocan interrogantes acerca del impacto real que producen los Programas de formación a nivel de cambios permanentes en estas prácticas.

Los antecedentes teóricos que trabajan la temática de la formación de profesores señalan en general el bajo impacto de los programas de formación (GIMENO SACRISTÁN, 1992), y el proceso de convertirse en profesor (BULLOUGH, 2000). Es interesante que para Bullough, en general los alumnos que aprenden a ser profesores pasan por las prácticas sin cambiar sus perspectivas iniciales y mantienen sus creencias en tanto la formación no las cuestione. Estas funcionan como conocimiento tácito, teorías inválidas y pragmáticas que construyen la base de su práctica profesional. Una vez convertido en Profesor estas creencias se refuerzan y se manifiestan en un estilo de enseñanza relativamente estable. Ahora bien, en general, los autores que trabajan la temática de la formación docente señalan el bajo impacto de los programas de formación en relación con la incidencia de la socialización profesional (primera etapa de trabajo como docente) y de la biografía

escolar en la determinación de los estilos de desempeño. (TERHART, 1987; ZEICHNER y TABACHNIK, 1981). Estas últimas instancias parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación Andreozzi (1996)⁴.

Los casos que se presentan en este trabajo, parten de una particularidad: los docentes realizan la CD cuando ya se han desempeñado dos años como mínimo en esta función⁵. Esto marca diferencias a la hora de pensar la capacidad de reconversión de prácticas habituales en ellos, ya que el programa de formación se inserta luego de la socialización profesional.

Desde la perspectiva que plantea Ickowicz (2004) en un trabajo de investigación realizado en la Universidad del Comahue sobre los trayectos de formación de los docentes universitarios que no han realizado formación de grado, los profesores se inician en esta práctica al realizar sus primeras experiencias como Ayudante de Trabajos Prácticos. Esta investigadora describe dos modelos que pueden resultar de interés: el modelo artesanal, vinculado a la formación en el trabajo y el escolar o formal que delimita un recorrido sistematizado. Es el primero el que prima en estos docentes, hasta el momento de incluir como etapa formativa la CD. Este entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Este modelo se caracteriza, a grandes rasgos, por la elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción.

El modelo escolar, en este caso, estaría representado por la CD con la peculiaridad que los docentes ya han atravesado instancias de formación asistemáticas y de tipo artesanal. Esto supone también una originalidad, en la medida que estos docentes – una vez que han finalizado la CD – combinan en sí mismos los dos modelos formativos.

³ Desde 1999 me desempeño como Asesora Pedagógica de la FOUBA

⁴ Andreozzi (1996) define estilos como conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el desempeño profesional de un sujeto en situación real de trabajo.

⁵ Por reglamentación de la CD de la FOUBA para poder acceder a la CD hay que tener dos años de antigüedad en el cargo.

Como se realizó la investigación

Elijo la lógica cualitativa en tanto entiendo que permitirá la comprensión del objeto a investigar. Esta elección se basa en que esta lógica permite acceder a las estructuras de significados propios de los contextos en que ellos se producen. Remite a trabajar con el paradigma interpretativo, que se basa en la comprensión de los fenómenos y en la imposibilidad de generalizar y predecir. Desde esta perspectiva, el investigador no puede recuperar la perspectiva de los participantes del proceso investigativo sin participar – aunque sea virtualmente – en los contextos en los que se da la acción a analizar. De este modo el lugar del investigador, sus percepciones y apreciaciones forman parte de los datos que el investigador tendrá que considerar. En este caso en particular, mi implicación es directa ya que actualmente formo parte como subcoordinadora del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica de la Facultad de Odontología.

Se analizaron dos casos en profundidad de docentes pertenecientes a una cátedra del último año de la carrera de grado de Odontología, la cátedra de Odontología Integral Niños, que han realizado la Carrera Docente con una antigüedad no mayor a dos años. Esta selección se realiza en función del marco teórico y de los antecedentes que dan cuenta de los procesos que se realizan en los profesores a lo largo del tiempo. Estimo que este lapso es suficiente como para permitir cristalizar las transformaciones que podrían haberse producido al realizar la Carrera Docente y al mismo tiempo, no es demasiado largo como para que se produzcan retracciones ocasionadas por la fuerza de lo instituido.

El dispositivo de recolección de la información combinó entrevistas en profundidad (inicial y de análisis) y observaciones de clases tanto teóricas como sesiones de clínica a cargo de dichos docentes. Sin embargo, luego de realizar la primera entrevista y realizar la observación de la clase teórica, se notaron diferencias entre la narrativa de la docente del Caso I y lo observado. En la entrevista esta docente refiere a haber percibido cambios realizados por haber cursado la CD en su estilo de desempeño respecto al modo de coordinar y su-

pervisar a los alumnos. Esta percepción contrasta fuertemente con lo observado en tanto la clase es expositiva de corte tradicional. La finalidad en cuanto a los interrogantes que se plantean a los alumnos no concuerda con los propósitos declarados por la docente en su entrevista.

A partir de esta situación, me pregunté si el espacio curricular de la clase teórica posibilitaba, por sus características que se implementen los cambios a que refería esta docente. Para permitir la triangulación de fuentes observé también el espacio curricular de la clínica en donde cada docente supervisaba a un grupo de alumnos de manera autonomía, es decir que ellas mismas no debían supervisar con docentes de mayor jerarquía, las decisiones que adoptaban en relación con los alumnos. También realicé una Entrevista a la Profesora Titular de la cátedra (como informante clave). Este abordaje estuvo orientado a la triangulación de fuentes.

¿Que prácticas transforman los docentes universitarios?

Desde un punto de vista más general, a partir de los casos analizados, es posible encontrar semejanzas y diferencias no sólo en los modos de estas dos docentes de encarar y llevar a cabo sus prácticas de enseñanza sino también en las representaciones acerca de la formación y en la percepción que ambas tienen acerca de las transformaciones que se derivan de su paso por la CD.

Ambas tienen gran experiencia docente en la cátedra (una desde el año 1988 y la otra desde 1983), ambas egresaron de la Carrera Docente en el año 2003. Cumplen funciones semejantes en tanto las dos coordinan un pequeño grupo de alumnos a su cargo en el espacio curricular de la clínica y son responsables de determinados teóricos que les son asignados previamente. Reconocen una doble motivación para realizar la CD: por un lado, el impulso generado por quien fuera el Profesor Titular en ese momento y por el otro un interés personal que aparece como más genuino en la docente del Caso I en donde hay un reconocimiento explícito de la necesidad de cambiar su accionar docente.

Este punto diferenciado de partida parece sustantivo ya que se advierte que en esta docente hay una posibilidad de reflexión sobre su modalidad docente, lo que da cuenta de un retorno sobre sí misma. Filloux (1986:57) señala “en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador”. He aquí una condición *sine qua non* para todo proceso formativo, la posibilidad de reflexionar, de retornar sobre sí mismo.

En el Caso II, no parece ser nuclear esta problemática en tanto, como se advierte en todos sus testimonios, en esta docente no hay un reconocimiento pleno de dificultades que dieran lugar a la necesidad de encontrar alternativas para modificarlas (entre ellas una posibilidad: la CD). Es a partir de esta diferencia, que se considera que ambas docentes hacen recorridos diferenciados con algunos puntos en común.

Si bien se analizaron en profundidad los diferentes tipos de transformaciones que surgieron a partir del análisis realizado del material empírico, en esta presentación, voy a centrarme en *transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio del teórico y el de la clínica); la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional*.

En dable realizar algunas aclaraciones: en primer lugar, me refiero a los espacios diferenciados de la formación en tanto institucionalmente la organización horaria de todas las asignaturas que forman parte de la carrera de grado de Odontología determinan tiempos distintos para las clases teóricas y la clínica. Las clases teóricas se caracterizan por ser espacio de formación en donde se privilegia la transmisión de contenidos por parte de los profesores a cargo (generalmente el Profesor Titular o los Profesores Adjuntos de la cátedra). Prima la exposición como estrategia de enseñanza. Los alumnos reciben la información y esporádicamente responden a las preguntas formuladas por los docentes. La interrogación didáctica que prevalece se plantea con fines de control y evaluación de los estudiantes. No se pregunta para generar reflexión ni producción conjunta de conocimiento. Es posible que esto sea consecuen-

cia de la operación de la cultura institucional⁶ (FERNÁNDEZ, 1998) en tanto ésta delimita modos de actuar específicos para este espacio curricular que regulan el comportamiento de forma tal que los mismos aparecen como la única manera posible de actuar.

El espacio de la clínica se caracteriza por el alto grado de variabilidad, impredecibilidad, inmediatez para la toma de decisiones y falta de continuidad. Es un contexto con un alto grado de incertidumbre respecto a las posibilidades reales de anticipar contenidos y experiencias de aprendizaje. En estas condiciones un docente, un pequeño grupo de alumnos y un paciente conforman un escenario complejo sujeto a variadas presiones, una de ellas, el tiempo que es percibido siempre como escaso - asociado al rápido paso del paciente en la clínica, al conflicto que genera en los docentes el tratamiento de los contenidos curriculares, a la dificultad para generar espacios de encuentro donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias, etc. (IRBY, 1995).

Cuando indago sobre las *representaciones acerca la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional* parto de la idea de que estas representaciones regulan el accionar docente de manera no siempre consciente. Hablar acerca de ellas (a través de las entrevistas) permite explicitar sus supuestos y la ideología de la enseñanza⁷ (BALL, 1994) que subyace.

⁶ Lidia Fernández (1998, p.29) define cultura del siguiente modo: “En función de su historia particular, de las características de sus miembros, de la singularidad del ambiente en que funciona y de los recursos con que cuenta, cada establecimiento hace una versión singular de las instituciones generales. Esta versión incluye: un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones, un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las tareas que hacen a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo y el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente; una manera de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea, los intercambios efectivos y el gobierno institucional”

⁷ Ball define a la ideología de la enseñanza como las creencias e ideas acerca de las características de la enseñanza que se consideran esenciales, se incluyen aspectos cognitivos y valorativos, supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, las tareas que deben realizar enseñantes y alumnos, criterios para evaluar el rendimiento, etc. Se inserta en una red de concepciones del mundo social y político.

Aquí se hace necesario incluir el concepto de representación social (MOSCOVICI, 1984), en tanto marca un punto de inflexión entre lo psicológico y lo social. Las representaciones compartidas en toda institución actúan como reguladoras de las acciones, organizadoras del pensamiento y condicionantes de las relaciones intersubjetivas y de la tarea que desarrollan los sujetos. Como construcción social son el resultado de los estados mentales de un grupo social que piensa en común y varían de una organización social a otra; su especificidad está dada por tres cuestiones fundamentales: se presentan como impuestas al sujeto desde lo exterior con carácter obligatorio, no surgen de los individuos aisladamente, sino que se configuran por la acción colectiva, es decir que son más que la suma de las individualidades, y se agrupan siguiendo sus propias leyes.

Las representaciones sociales se presentan de variadas maneras: pueden ser imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede o que dan sentido a lo inesperado, categorías clasificatorias de fenómenos, circunstancias, sujetos o teorías. Son, en definitiva, una forma de conocimiento social, una forma de interpretar la realidad cotidiana y a su vez, las actividades mentales desarrolladas por los sujetos para fijar posiciones frente a acontecimientos y objetos. Desde el punto de vista individual se ordenan en fantasías o fantasmas, en complejos y en imágenes.

Para presentar los hallazgos, comenzaré por referirme a las *Transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio curricular del teórico y el de la clínica)*.

La docente del **Caso I** manifiesta su percepción acerca de lo que es ser docente y de las transformaciones que ha tenido en su accionar docente a partir de su paso por la CD. Sus testimonios informan de ello:

D: A mí la CD me cambió mucho sobre todo en la relación con los alumnos, no encerrarme en que yo era solo la coordinadora del grupo, la jefa del grupo sino abrirme a las expectativas de ellos. (...) Ahora los escucho, no les digo qué tienen que hacer. Tengo paciencia. Antes no. Les largaba de una mi diagnóstico o la forma correcta del tratamien-

to. Ahora puedo bancarme que se equivoquen sin enojarme y sin decirles “la posta”. Me parece que me importa menos lucirme yo con mi sapiencia. Tal vez antes era más insegura y tenía necesidad de demostrar que yo sabía y por eso se los decía. Ahora me importa más que aprendan, que me digan porqué hacen las cosas, que justifiquen, no que prueben porque sí. (Entrevista inicial. Caso I)

Sus expresiones refieren a la aceptación del rol docente como dinámico, sujeto a modificaciones (en este caso por haber cursado la CD) y pasible de reflexión por parte de la protagonista. Dan cuenta de qué significa para ella ser docente, del tratamiento del error como indicador del proceso del alumno y de la posibilidad de descentración del rol del docente en el proceso de enseñar para poder incorporar al “otro”.

Fernández (1985) trabaja dos enfoques que sustentan el desempeño docente y que son los supuestos que implican concepciones acerca del docente, del alumno y el tipo de vínculo entre ellos. En uno de ellos, el enfoque centrado en el alumno, el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado. Para aprender el alumno debe realizar alguna actividad y participar en todos los momentos del proceso. El docente es un experto que guía sin ser única fuente de información. El alumno es visto como un ser potente. Creemos que este enfoque se acerca a las representaciones de esta docente prioritariamente vinculado con el espacio curricular de la clínica.

En este punto puede resultar de interés incluir la perspectiva de Perrenoud (1995) que trabaja el concepto de *habitus*⁸ aplicándolo específicamente a la formación de los enseñantes. Plantea que las acciones desarrolladas por los sujetos son consideradas “naturales” en tanto no hay una profunda reflexión acerca de sus causas y del por qué se actúa de determinada manera. Intenta mostrar que una parte importante de la acción pedagógica ape-

⁸ Retoma de Bourdieu (1988) el concepto de *habitus* que plantea la representación, como producto del *habitus*. Este tiene su origen en las posiciones sociales de los sujetos o grupos que están dadas por la distribución del capital económico y cultural de modo tal que quienes ocupan posiciones similares, posiblemente compartan intereses y disposiciones semejantes y es predecible que produzcan representaciones y prácticas también similares. Son sistemas de disposiciones duraderas pero no inmutables.

la a un *habitus* personal o profesional más que a saberes. Este accionar se funda sobre las rutinas o sobre una improvisación reglada. Una parte de los gestos del oficio son rutinas que sin escaparse completamente a la conciencia del sujeto, suponen la puesta explícita de saberes y de reglas. En la gestión de la urgencia, la improvisación se regula por medio de esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Podría plantearse en este caso que los saberes adquiridos en la CD transformaron el *habitus* que operaba de modo inconsciente antes del proceso de formación. Estos nuevos saberes se han transformado en esquemas de acción y de algún modo actualmente se han vuelto “naturales”.

Al referirse a lo que es ser docente en el espacio de los teóricos, su representación se encuentra ligada por un lado a aspectos vinculares con el alumno que implica reflexión acerca del uso de la autoridad que supone de por sí el rol docente y por otro a acompañar al alumno en su formación. Esto es reconocido como aprendizaje logrado en la CD.

El espacio destinado a las clases teóricas está imbuido de representaciones ligadas a que es ser buen profesor en este espacio curricular (los alumnos y los otros docentes esperan que sucedan en ese espacio determinadas cosas y no otras) y qué es ser buen alumno en este espacio (hay que participar respondiendo las preguntas del docente o haciendo aportes particulares). Probablemente la fuerza institucional de lo instituido⁹ en relación a este espacio opere en sus representaciones.

Pareciera que la representación del ser docente en los teóricos refiere al enfoque centrado en el docente (FERNÁNDEZ, 1985). Esto supone un modelo en donde el docente brinda información, siendo su función principal el ser informante y examinador. Es poseedor y transmisor de la “verdad”. El alumno es el receptáculo que la recibe sin intentar modificarla. Incluso, sin poder hablar. De este modo la relación docente-alumno, formador-formado se reduce a la recepción y emisión de información en donde este último deposita en el primero la capacidad de reflexión y de autonomía generándose una situación de dependencia.

La representación del formador en este caso remite al padre omnisciente de la infancia (KAËS,

1968). El docente es el único poseedor de la verdad, indiscutible y que se impone. Está ligado a una representación del docente como autoridad científica y por ende, la enseñanza es un proceso de transmisión. Se concibe a los alumnos como receptores de ese saber y al conocimiento como externo al sujeto. En este sentido, la formación se relaciona con la superación de pruebas para adquirir ese conocimiento y también con la fantasmática de la madre nutricia. A nivel inconsciente la formación se vincula con el imago materno y su poder. El estudiante es complementario en su deseo de ser nutrido pero al mismo tiempo manifiesta la ilusión de devorar al docente para absorber su poder y su saber. Este saber puede ser usado como modo de control. El saber y el poder van juntos. Por otro lado, el saber es patrimonio de unos pocos. El alumno es pasivo y sólo puede ser copia de quien lo forma hasta dónde éste se lo permita.

Es interesante observar cómo, para la misma docente, cambia la representación del ser docente de acuerdo con el ámbito de desempeño del mismo, delineando modelos de actuación contradictorios. Podríamos pensar nuevamente en la fuerza de lo instituido y la sensación de impotencia frente a toda posibilidad de cambio (en el espacio curricular del teórico los alumnos no pueden incluir referencias a sus casos clínicos, no se puede implementar otro tipo de estrategia de enseñanza) y la depositación de esta imposibilidad en los otros – los alumnos – los otros docentes.

Enriquez (1996) afirma que todo acto de formación refiere a una serie de modelos explícitos marcados por el deseo de omnipotencia y el temor/deseo a la impotencia. Plantea como uno de los modelos el de alumbrador (partero) que trata de hacer nacer, de facilitar el desarrollo o la actualización de potencialidades reprimidas o inhibidas. Se basa en sostener el respeto incondicional al otro, en acercarse con una actitud empática, de modo de garantizar que el otro se convierta potencialmente en lo que es y que aún no ha podido mani-

⁹ Castoriadis (1983) habla de un “imaginario social efectivo” (instituido) y de un “imaginarios social radical” (instituyente). Lo instituido refiere a lo que está hecho, organizado, estructurado. Lo instituyente refiere a lo que desafina a lo instituido, al cambio, desafía lo que ya está organizado para cambiarlo. La tensión instituido – instituyente se manifiesta en todas las dimensiones: la personal, la institucional, la social.

festar. Se trata que el formador pueda crear un clima de confianza para permitir que emerja la verdadera forma. Basado en las ideas de Rogers supone la idealización del otro, (ya que implica que el otro esté dispuesto a entrar en esta relación y progresar) y su sobreprotección (en tanto el alumno se enfrenta a una madre nutricia que permite llegar a la autonomía). No se permiten la ambivalencia o el rechazo y esto trae aparejado un gran sentimiento de culpa por parte del estudiante.

La representación de esta docente respecto al rol desempeñado en el ámbito de la clínica bien podría vincularse con la descripción precedente. De esta manera, la carrera docente aparecería como instituyente y provocadora de cambios en la representación acerca del ser docente en el espacio de la clínica. Este espacio curricular, menos sujeto a determinaciones institucionales puede ser, y de hecho lo es, objeto de reflexión y cambio. Este modelo propuesto se acerca al enfoque centrado en el alumno (FERNÁNDEZ, 1985), en donde el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado.

La representación aquí estaría vinculada con el deseo de formar, ligado a la pulsión de vida. Se desea crear, modelar. Así mismo la tendencia a deformar se encuentra siempre presente y representa la pulsión de muerte. Esto se vincula a que en todo aprendizaje – al significar un cambio, siempre hay una renuncia. Hay algo que muere para dar lugar a lo nuevo. Por otro lado, aparece una representación vinculada a la superación de pruebas en donde la docente acepta que el alumno es un ser independiente y que será formado por su mediación. Esto le permite al docente la constitución de buenos objetos por identificación introyectiva.

Como hemos visto, ocurre todo lo contrario con las representaciones vinculadas al ser docente en el teórico. Esta contradicción podría tener que ver con lo planteado por Filloux (1996) en el sentido de que toda formación supone ir al encuentro de viejos hábitos, vencer las resistencias que se tengan para aceptar conocimientos nuevos. En este caso, tal vez en la docente hayan operado en su proceso formativo realizado en la CD resistencias muy fuertes para construir un nuevo rol en este espacio. Al decir de este autor “uno se instruye contra algo, quizás hasta contra alguien y por supuesto contra sí mismo” (FILLOUX, 1996, p.57).

Finalmente, el reconocimiento de esta docente de los aspectos gratificantes de ser docente se encuentran también vinculados a acompañar el proceso formativo del alumno.

La docente del **Caso II** se percibe a sí misma con “vocación docente”, comprometida con la tarea docente, “flexible”, estableciendo un vínculo con los alumnos que excede el rol docente y se acerca un poco al rol materno. Las representaciones acerca de la formación inciden en las relaciones que mantienen formadores y formados en todo proceso de formación. Si bien no son las únicas que regulan las prácticas pedagógicas definen en gran medida las características que asume cada situación particular.

Para Käes (1968) la situación de formación se confunde con el universo maternal y la representación del conocimiento se liga al alimento. De este modo la formación se representa como control, creación o modelado. El formador es identificado con la madre que nutre y protege o por el contrario, que niega el alimento a sus hijos y los rechaza. Es probable que al tener un accionar diferenciado con los alumnos según la representación construida¹⁰, ambas representaciones hayan estado presentes en la situación que se analiza.

Enriquez (1996), en su planteo teórico, desarrolla modelos de formadores. Uno de ellos refiere a dar una buena forma. Esta docente alude a este modelo en la dimensión de tipo estático basado en el supuesto que los sujetos tienden a mantener un comportamiento ordenado que les permite orientarse hacia una buena forma que es similar para todos. Esto supone que el formador mismo encarna la buena forma que los formados tratarán de imitar o introyectar. Se convierte en un ideal que hay que interiorizar. Enriquez (1996) señala que este modelo supone despojar al formado de su propia experiencia, de sus vivencias, angustias, dudas para ser sustituidas por una forma estática y repetitiva.

¹⁰ La docente del Caso II construye una representación diferenciada de los alumnos en el espacio de la clínica. Recurre a una categorización elaborada previamente en función de la historia compartida con ese alumno y opera en consecuencia. Esto determina diferentes tipos de actuación según se trate en su representación de “buenos alumnos”, (son los que realizan las prácticas odontológicas de manera “correcta”, es decir, coinciden con lo que sería su forma de actuar), o “alumnos menos dotados” (los que “no saben”), a quienes les indica precisamente cómo actuar.

Al referirse a lo qué es ser docente en el espacio de los teóricos, su representación se encuentra ligada a un espacio sin conflicto, donde se transmiten los contenidos y se realizan preguntas con un doble objetivo: en primer lugar para evitar que los alumnos se duerman y en segundo para que piensen. Pareciera que las representaciones de este espacio responden al enfoque “centrado en el docente” (FERNÁNDEZ, 1985) caracterizado por brindar información y donde el estudiante deposita en el docente la capacidad reflexiva y de autonomía.

Por otro lado, su representación acerca del docente en el espacio curricular de la clínica refiere a un docente que orienta, guía al alumno, monitorea su accionar y lo obliga a volver sobre sus conocimientos previos. Sin embargo las observaciones dan cuenta que no siempre sucede lo que la docente percibe. Las observaciones realizadas muestran claramente que esta docente realiza preguntas pero para corroborar el procedimiento realizado y da indicaciones precisas acerca de la práctica clínica a realizar sin indagar los presupuestos de los alumnos.

Se podría afirmar que el modelo representado por esta docente se acerca más al enfoque centrado en el alumno, en donde el formador pasa a ser orientador y guía del proceso del formado. Cuando se intenta llevar adelante este modelo, para el formador se plantea un conflicto entre el modelo adquirido y el que se intenta desarrollar. Asumir el cambio de posición supone que en el proceso de formación se ha renunciado a aquellas partes de sí que no quieren formarse o deformarse.

Dados los datos empíricos, es probable que esto no se haya realizado completamente en el proceso formativo de esta docente (en la CD) y que prime una representación de sí misma que no concuerda con su accionar pedagógico. Podría aventurarse que los saberes adquiridos en la CD y la capacidad real de esta instancia formativa para someter a reflexión el habitus que operaba de modo inconsciente han sido poco efectivos.

A continuación se abordarán las *representaciones acerca de la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional*.

Kaës (1968) trabaja las representaciones acerca de la formación; éstas pueden encontrarse en estado incorporado, al ser interiorizadas por medio de los procesos de socialización primaria y secundaria, o en estado objetivado, es decir, en producciones culturales: productos materiales, elementos prescriptivos, elementos expresivos y las acciones y prácticas cotidianas de enseñantes y alumnos.

Mastache (1993) advierte sobre la dificultad de cambiar el sistema de representaciones debido a que se incorporan en la socialización primaria – como las referidas a la formación – y por tanto, tienen efectos duraderos.

En los testimonios producidos por la docente del **Caso I** se observa el peso que adquiere su biografía escolar en la consolidación de su sistema de representaciones. Pareciera ser que el impacto que esta produjo, fundamental en cuanto al futuro desempeño profesional del docente en términos de Terhart (1987), opera como referente permanente en esta docente. Sus referencias hacia figuras formadoras de la primera infancia (maestras) han dejado una fuerte impronta que ella reconoce en su actual accionar como docente. Valoriza atributos ligados a aspectos vinculares y de personalidad y reconoce a la formación que como un proceso que va más allá de la enseñanza. Estos modelos operaron como fuente de identificación a tal punto de desear seguir la docencia como profesión.

No obstante, la socialización secundaria produce modificaciones a nivel de las representaciones. Las representaciones acerca de la formación en los formadores están mediatizadas no sólo por la socialización primaria sin también por el proceso de socialización secundario como educador. La institución que lo forma transmite representaciones y no sólo saberes para su formación.

D: *...Y acá en la Facultad... Mi madrina de beca de la Facultad era de esa cátedra... y ella me ayudó mucho. Ella me pidió que me quede en la cátedra cuando me recibí, me quedé un tiempo... aprendí.* (Entrevista inicial. Caso I)

Desde esta perspectiva podemos destacar el peso de la socialización profesional como fundante de las representaciones. Se observa que las figuras que han sido objeto de identificación positiva y han sido importantes en la construcción de su bio-

grafía escolar han operado a través de dos tipos de aspectos: por un lado, están las figuras que han aportado rasgos valorizados respecto a cuestiones tales como la dulzura, la manera de ser y hablar, enseñar para la vida que refieren a contenidos que van más allá de los específicos de la enseñanza.

Por otro lado, se reconocen las figuras que han sido influencias en su proceso formativo en el ámbito de la Facultad, las que han aportado rasgos ligados directamente con la enseñanza (comenzar como ATP para ir aprendiendo a ser docente, hacer cursos, la CD y “estar” con los alumnos estableciendo un vínculo). Estos rasgos aparecen valorizados en la propia percepción de su estilo de desempeño, y reconocidos como producto de su proceso de formación en la CD. Sus testimonios dan cuenta que en este caso, la CD produjo un impacto percibido por la docente en su modelo de relación con los alumnos y en la identificación del otro como diferente y con características que remiten a tiempos y estilos de aprendizaje diferenciados.

Otro hecho a destacar es el proceso de reflexión sobre sí misma que pareciera se permite esta docente. En este sentido, Filloux (1996) afirma que lo esencial del proceso formativo en un formador es el nivel de retorno sobre sí mismo que éste pueda hacer. A partir de tomar conciencia de lo que ocurre en su relación con el formado, puede realizar ese retorno reflexivo sobre sí mismo.

Finalmente se puede decir que las representaciones tanto individuales como colectivas tienen aspectos latentes y aspectos manifiestos. Estos últimos o conscientes ocultan en grado diverso las significaciones inconscientes. Los aspectos latentes o fantasmáticos se pueden analizar a partir de sus aspectos manifiestos u objetivados. Una parte del aspecto inconsciente puede hacerse consciente por medio de un proceso reflexivo. Los testimonios recogidos de esta docente permiten advertir del impacto que provoca el dispositivo de recolección de información – especialmente la entrevista de devolución en su proceso reflexivo funcionando a modo de toma de conciencia de cómo operó la CD en el cambio producido por la docente.

Importa recordar que desde el punto de vista de las representaciones específicas respecto a la formación Käes (1968) considera que ellas inci-

den en las relaciones que mantienen alumnos y maestros y entre sí con la tarea. Condicionan los vínculos psicológicos – identificaciones y afectos – y los técnicos, ocasionando que las prácticas y relaciones pedagógicas dependan en gran parte de las representaciones acerca de la formación que estén operando. A su vez, estas representaciones dependen de las fantasmáticas que expresan y de sus relaciones entre los aspectos manifiestos y latentes. Se analiza la incidencia de las representaciones de la formación en estas prácticas y sus posibilidades de cambio en función del predominio de la sumisión, la defensa o la elaboración del fantasma.

El proceso reflexivo que realiza esta docente podría permitir la elaboración de la dimensión fantasmática produciendo la superación de las angustias vinculadas a las diferentes fantasmáticas y la posibilidad del cambio entre los contenidos de la representación. De este modo la docente reconocería al educando como un ser que se forma por su mediación y que no es su posesión. Se facilita la elaboración de la problematización de las relaciones y de la situación pedagógica.

Las entrevistas y observaciones realizadas dejan ver que esta docente reconoce al alumno como otro diferenciado, con potencialidades, a quien puede acompañar desde una posición de seguridad en sí misma y donde prima el deseo de formar por sobre el de deformar. (Kaës, 1968). Ya se ha señalado el valor que para este autor adquieren los procesos de socialización primaria y secundaria en la construcción de las representaciones acerca de la formación.

En los testimonios producidos por la docente del **Caso II** se advierte que el peso más fuerte que opera en consolidación de su sistema de representaciones está ligado a la socialización secundaria. Las figuras formadoras que han configurado parte de su biografía escolar las reconoce en la formación universitaria. Valoriza aspectos vinculados con lo emocional y lo vincular. El trato con el alumno es destacado como importante pero no hay aspectos relacionados directamente con la enseñanza.

Por otro lado, también distingue a figuras que han sido importantes en la etapa de socialización profesional (TERHART, 1987). Hay reconocimiento hacia figuras que operaron de acompañantes

en su trayecto inicial en la docencia en la cátedra. Valoriza atributos ligados a aspectos vinculares y de personalidad. Probablemente estas figuras se hayan constituido en modelos de identificación. No hay referencias a modelos sustantivos en etapas anteriores de su formación.

Tampoco esta docente percibe modelos que hayan influido en la constitución de su estilo de intervención actual.

E: Había algo previo a la CD en que te sintieras menos segura como docente, algo que hubieras querido cambiar?

D: La verdad desde lo personal, la verdad que no. Pero bueno, no lo digo por pedantería, yo los teóricos siempre tuve alguna persona que me dijo que bien esto, (...) pero muchas veces tuve la satisfacción que alguien te diga, no desde el compromiso... (Entrevista inicial. Caso II)

Pareciera que la percepción de su modalidad a la hora de enseñar en especial en el espacio curricular de los teóricos es constitutiva. Podría pensarse que para esta docente no hay registro de cómo se construye un estilo a la hora de enseñar, tampoco hay percepción del punto de inicio, por lo tanto tampoco lo hay respecto figuras que hayan influido en este trayecto. Así mismo, la cátedra y la Facultad aparecen como espacios muy valorizados que permiten el desarrollo personal.

Puede resultar de interés introducir en este punto la conceptualización realizada por Lidia Fernández (1988) acerca de las formas de relación que los individuos mantienen con los establecimientos institucionales. Los sujetos establecen con la institución una pertenencia formal que deriva de la posición que se ocupa en el sistema de distribución de responsabilidades (que supone cierto grado de discrecionalidad e implica un cierto grado de enajenación). Esta autora retoma lo planteado por Argyris (1976) que afirma que la pertenencia implica un intercambio entre los factores de inversión y los de retribución. En la medida que se mantengan en equilibrio disminuyen las posibilidades de conflicto y crisis en relación con esta pertenencia.

Por otro lado, se establece también una pertenencia fantasmática, que supone que el establecimiento se configura para el sujeto como espacio imaginario donde operaran fenómenos de circulación fantasmática y resonancia y también puede

ser utilizado como defensa contra ansiedades de tipo arcaico. El sujeto entonces, a partir de ese interjuego configura una imagen que organiza y regula la estructuración de su pertenencia. Al mismo tiempo, la comparte en ciertos rasgos y cualidades con los demás miembros.

E: Como te definirías como docente?

D: Es una gran vocación en principio. Yo siempre digo que la Facultad es como mi segunda casa, si bien estoy y dedico tiempo... porque no son sólo las horas que estoy los jueves, uno tiene siempre una serie de tareas, en distintos horarios, otros cursos, y demás. Pero a mí la Facultad me abrió muchas puertas. Yo lo siento desde adentro. No sé si me entendés. No son puertas de éxito. Son puertas internas. Yo digo que toda la seguridad que uno puede tener, toda la experiencia, toda esta cosa de grupo de pertenencia y de contención a mí me lo dio la Facultad, me lo dio la cátedra (...) para mí yo lo hago con un gran compromiso. (Entrevista inicial. Caso II)

Es un espacio que es como una “segunda casa”, que “abre puertas internas”, contiene, aporta a la experiencia. Demanda gran compromiso, esfuerzo, tiempo, renunciaciones. Aparentemente, el equilibrio entre los factores de inversión y de retribución se mantiene estable.

Por otro lado, los aspectos identificados como gratificantes tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos y el reconocimiento de sus pares.

Finalmente, como se ha señalado precedentemente, la representación acerca de la formación, se vincula tanto a la madre que nutre y protege y a la que niega el alimento a sus hijos. Esto se sustenta en el modo diferenciado de operar con los alumnos, en función de la representación construida. Ya se ha hecho referencia a los conceptos vertidos por Mastache, quien afirma que el sistema de representaciones no es inmutable, puede cambiar, pero para que esto suceda es necesario que se introduzcan nuevas representaciones - por ejemplo a través de un nuevo dispositivo formativo.

A pesar que la CD podría haber operado en ese sentido, en la medida que no hay conciencia de la necesidad del cambio, su impacto es nulo. De este modo se impide la elaboración del fantasma.

En cuanto a las representaciones respecto al ser docente, la protagonista de este caso, mani-

fiesta un doble modelo materno (KÄES, 1968). Es tanto la madre que nutre y protege como la que niega el alimento y rechaza a sus hijos. Depende del tipo de alumno que haya construido en su representación. Desde la perspectiva de Enriquez (1996), adhiere al modelo de la “buena forma” en la dimensión de tipo estático y repetitivo. Es esta docente quien encarna esta *buena forma* que los estudiantes deberán imitar o introyectar.

Por otro lado, también esta representación es doble respecto a los modelos de actuación dependiendo de los espacios en donde se actúe. En el espacio curricular del teórico, responde al enfoque “centrado en el docente” (Fernández, 1985). En cambio, en el espacio curricular de la clínica se manifiestan ambos, el que acabo de citar y el “centrado en el alumno” (Fernández, 1985) donde el rol predominante es guiar, orientar y monitorear al estudiante. Sin embargo, como ya he mencionado, el implementar este modelo puede resultar conflictivo ya que generalmente hay una contradicción entre el modelo adquirido y el que se intenta desarrollar. Esto implica hacer un proceso interno que supone renunciar a aquellas partes de sí que no quieren formarse o deformarse.

Ya se ha planteado la duda que esto suscita en el investigador y que se haya instalado en la docente de este caso, una representación de sí misma que no concuerda con su estilo de intervención.

Finalmente, unas palabras en relación con las propias representaciones de las protagonistas de los casos frente a su proceso de formación.

Como lo señala Kaës (1986) las situaciones de formación pueden ser vividas como expresión de la pulsión de vida (deseo de ser formado, de cambiar) y de la pulsión de muerte (deseo de permanecer intacto, de no morir, en tanto aprender implica cambiar, perder algo). Puede aventurarse que la docente del **Caso I** está signada por la pulsión de vida, en tanto reconoce cambios y transformaciones a partir de su proceso formativo.

Podría decirse, en cambio, que probablemente en la docente del **Caso II** operó la resistencia al cambio, (a ser formado, a aprender). Esto tal vez haya generado la emergencia del fantasma de la autoformación, como una forma de negar la identificación con el formador y controlar la angustia

derivada de la de-formación que podría generarse en su proceso de formación.

Para seguir pensando

A partir de los casos analizados es posible encontrar semejanzas y diferencias en la percepción que ambas docentes tienen acerca de las transformaciones que se derivan de su paso por la CD.

Es posible que la diferencia en el punto de inicio en ellas opere como un punto de inflexión que de alguna manera ha condicionado el proceso formativo. La posibilidad de reconocer aspectos a modificar en el accionar docente determina de alguna manera el aprovechamiento de la instancia formadora de la CD en cuanto a su potencial instituyente.

Como ya se ha señalado, las transformaciones siempre refieren a la capacidad de cambiar, que es subjetiva y aluden al orden del deseo. Los testimonios de ambas docentes difieren al respecto: la docente del **Caso I** manifiesta esta necesidad de cambio a partir de sus reflexiones sobre ese estado inicial y por ende, al elegir pasar por la CD como forma de modificar aquellos aspectos que no encuentra satisfactorios de sus prácticas de enseñanza, percibe modificaciones concretas.

En cambio, la docente del **Caso II** parte del supuesto que posee una especie de “don natural” para ejercer este rol y no encuentra aspectos de sus prácticas de enseñanza que le resulten imperiosos cambiar. Consecuentemente, el reconocimiento explícito de transformaciones operadas por su paso por la CD es escaso. Iniciar un proceso formativo, como es la CD supone plantearse en qué se quiere ser formado, y cuál es el cambio esperado. Pareciera entonces que esta última docente ha realizado un proceso adaptativo que le ha permitido ajustarse mejor, al menos desde el nivel de lo consiente, a su trabajo como docente sin plantearse conflicto alguno.

La docente del **Caso I**, al haber podido realizar un proceso reflexivo- un retorno sobre sí puede reconocer transformaciones en variados aspectos de sus prácticas y sus representaciones. No ocurre lo mismo con la docente del **Caso II**. Por ende su no reconocimiento de transformaciones es válido en la medida que seguramente, refleja la realidad, es de-

cir, no ha habido cambios sustantivos en su modo de operar ni de concebirse como docente.

La capacidad generadora de transformaciones de los programas formativos requiere de quienes pasan por este espacio formativo, estar en disponibilidad para cambiar, para realizar un trabajo consciente y no siempre gratificante acerca de concepciones sobre el enseñar, el aprender, el ser

docente, ser alumno. Esta potencialidad se instala en el orden de lo personal y desafía profundamente a los programas formativos en tanto éstos necesitarán no sólo implementar modalidades que permitan identificar a quienes no están en disponibilidad, sino fundamentalmente, diseñar dispositivos de acompañamiento que favorezcan las tan ansiadas y auténticas transformaciones.

REFERENCIAS

- ANDREOZZI, M. El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. **Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, año V, n. 9, p.20-31, octubre 1996
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BLANCHARD LAVILLE, C. **Saber y relación pedagógica**. Buenos Aires: Novedades educativas - U.B.A. 1996.
- BOURDIEU, P. **Algunas propiedades de los campos**. Ficha de la exposición de la Escuela Novia Superior. París, 1976.
- _____. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1988.
- BULLOUGH, R. Jr. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: BIDDLE, B; GOOD, T; GOODSON, I. **La enseñanza y los profesores I**. México: Ed. Paidós, 2000. p. 99-165.
- CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad**. Barcelona: Tusquets, 1983.
- ENRIQUEZ, E. **Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores**. Buenos Aires: Ficha de cátedra. FfyL - UBA, 1996.
- FELDMAN, D. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique, 1999.
- FERNÁNDEZ, L. **La situación de formación y sus condiciones**: una mirada pedagógica institucional al problema. Buenos Aires: Ficha de cátedra. FfyL - UBA, 1986.
- _____. **Supuestos de la tarea docente**. Material para la cátedra Trabajo de campo II. FfyL – UBA, 1985.
- _____. **Instituciones educativas**. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- FERRY, G. **El trayecto de la formación**: los enseñantes: entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.
- FILLOUX, J. C. **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires: Novedades educativas, U.B.A, 1996.
- FINKELSTEIN C. La carrera docente en la Facultad de Odontología, UBA, y las transformaciones a nivel de las prácticas. **Tesis de Maestría** (en Formación de Formadores). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2007.
- FREUD, S. **Psicología de las masas y análisis del yo**. Buenos Aires: Ballesteros, 1970.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Profesionalización docente y cambio educativo. En: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (comp.). **Maestros. Formación, práctica y transformación escolar**. Buenos Aires: Miño Dávila, 1992. p. 113-144.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J.. En: APODACA, P.; LOBATO, C. (comp.). **Calidad en la Universidad**: orientación y evaluación. Madrid: Leartes Editorial, 1997. p.153-171.
- ICKOWICZ, M. La formación de profesores n la Universidad: avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. **Revista del IIICE**, Buenos Aires, año XII, n. 22, p. 13-20, junio 2004.

IRBY, D. ¿Cómo los docentes en la clínica toman decisiones pedagógicas en el marco de los Teaching Rounds? **Acad. Medicine**, Londres, v. 67, n. 10, p 208-231, octubre, 1992.

KAËS, R. Cuarto estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar. En: KAËS, R. y otros **Fantasma y formación**. París: DUNOD, 1968. p. 40-68.

LISTON, P.; ZECHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica**. IICE-FFyL – UBA, 1994.

_____. **Tesis Doctoral**: El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. FFyL – UBA, 2004.

MASTACHE, A. **Representaciones acerca de la formación**: literatura y mito. IICE – FFyL – UBA, 1993. (Colección Documentos de trabajo N° 2)

_____. **La fantasmática de la formación**. Ficha de cátedra de Didáctica II. FFyL – UBA, 1998.

MOSCOVICI, S. **Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1984.

PERRENOUD, P. **El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes**: análisis de las prácticas y toma de conciencia. Ginebra: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, 1995.

TERHART, E. **Teoría de la formación del profesorado**. Madrid: Hispagraphis, 1987.

UBACyT (2004-2007). Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la universidad de Buenos Aires: aprendizajes iniciales, propuestas curriculares y dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación en el marco de la articulación teoría-práctica. F051. Directora: Dra. Elisa Lucarelli. IICE-UBA.

VESUB, L Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. **Revista del IICE**, Buenos Aires, año XII, n.. 22, p. 3-12, junio 2004.

Recebido em 13.03.09

Aprovado em 12.06.09

O TRABALHO DOCENTE NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Ivonete Barreto de Amorim *

Sandra Regina Soares * *

RESUMO

A pesquisa de que trata o presente artigo objetivou conhecer as representações de professores do ensino superior privado sobre o trabalho docente nesse nível de ensino. Os participantes do estudo são professores de duas instituições de ensino superior privado na Bahia. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e da Associação Livre de Palavras (ALP) e tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977). A discussão dos resultados indica que os elementos das representações dos participantes que emergem dos dados se relacionam a duas dimensões: uma que contempla a questão do estatuto social e profissional (condições de trabalho, regime de trabalho etc.), e outra que envolve o fazer docente, o exercício concreto do processo ensino-aprendizagem. Quanto à primeira dimensão, os elementos das representações dos participantes variam em função da instituição em que atuam. No que concerne à dimensão do fazer docente, os dados indicam uma grande convergência, independente da instituição, de alguns elementos das representações acerca do trabalho docente no ensino superior privado.

Palavras-chave: Trabalho docente – Ensino superior privado – Representações sociais

ABSTRACT

TEACHING IN REPRESENTATIONS OF PRIVATE UNIVERSITY PROFESSORS

This article presents part of the discussion of a research results whose objective was to investigate private university professors' representations about teaching. The participants of the study are professors of two private universities in Bahia. The data had been collected by means of half-structured interview and by free associations. The deriving data of the interview technique had been dealt with in accordance with the analysis of content of the thematic type (BARDIN, 1977). Results indicate that the elements of participant representations who emerge of the data relate to two dimensions: one that deals with social and professional statute (conditions of work,

* Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Endereço: Rua Dr. Hosannah de Oliveira, 72. Edifício- Paradise Hill, Alto do Itaigara – 41.815.215. E-mail: ivoneteeducadora@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-doutorado em Educação pela UNISINOS. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: sandra.soares@usherbrooke.ca / ssoares@uneb.br

work load); and the other whose focus is teaching practice, the concrete exercise of the teaching-learning process. Concerning the first dimension, the elements of participants representation vary in function of the institution where they act. Regarding the second dimension, data indicate a great convergence, independently of the institution, in relation to some elements of the representations concerning teaching in universities.

Keywords: Teaching work – Private higher education institutes – Social representations

Introdução

O ensino superior privado faz parte do processo de institucionalização tardia da universidade no Brasil. As instituições privadas, geralmente de natureza confessional ou filantrópica, adotaram características muito semelhantes às universidades públicas, assumindo, gradativamente, a pesquisa e implantando programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto, o caráter e o papel das instituições de ensino superior privado vêm se modificando nos últimos vinte anos. A partir da década de 1990, no cenário internacional e nacional, verificou-se uma expansão significativa dessas instituições, não mais como universidades, mas como instituições isoladas que oferecem, principalmente, cursos que exigem menores investimentos em equipamento, pessoal e funcionamento, possibilitando o acesso a esse nível de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” (UNESCO, 1999, p. 32).

No Brasil, de acordo com os dados do MEC/INEP, Sinopse 1995-2004, o número de instituições privadas, em 1995, era da ordem de 684, e o das públicas equivalia a 210. Em 2007, dados do SINAES indicam que as instituições públicas passaram para 257, enquanto as instituições privadas tiveram seu número aumentado para 2.141. Dentre essas, a grande maioria era particular, ou seja, com fins comerciais e lucrativos, e minoritariamente confessionais, filantrópicas e comunitárias, características que, até então, distinguiram esse tipo de instituição. Conforme a mesma fonte, ainda no ano de 2007, as instituições privadas eram responsáveis pela matrícula de 3.260.967 estudantes, enquanto as públicas assumiam o contingente de

1.192.189 estudantes matriculados. Em decorrência, o número de professores do ensino superior, no país, passou de 131.641, em 1990, para 292.504, em 2005. Desse total, 194.471 atuavam em instituições privadas, significando, em percentual, 66% do número de professores em exercício.

A expansão do ensino superior privado de natureza particular (designação do MEC para diferenciar o ensino privado com fins lucrativos daqueles de natureza confessional, filantrópica e comunitária) expressa a consolidação do ideário neoliberal que preconiza, dentre outros aspectos, o mercado como regulador da sociedade global, pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, economia baseada em empresas privadas, privatização das empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais. Esse ideário estabeleceu as condições políticas e ideológicas favoráveis à privatização do ensino superior em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, determinando, como registra Boaventura de Souza (2005), a transformação da educação superior em negócio, a partir da difusão da idéia de que a universidade pública (assim como Estado) é irreformável, e a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário.

Essa política privatista da educação superior envolve duas perspectivas que se retroalimentam: uma delas se configura pela redução do financiamento, pelo Estado, das instituições públicas, a outra se caracteriza pelo estímulo à implantação do ensino superior privado empresarial. O trecho a seguir extraído do documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, ilustra bem essas duas perspectivas:

... a introdução de uma diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem

contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho (...). A experiência demonstra que, se se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais (BANCO MUNDIAL, 1995, p.31 e 69).

Essas agências financeiras, preocupadas em assegurar a expansão do capital, procuram alinhar a instituição de ensino à empresa, pressionam para que os governos reduzam o investimento financeiro na universidade pública e que essa ultrapasse a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, através de parcerias com o capital, e alterem sua legislação de forma a facilitar a criação de instituições privadas particulares, nacionais e internacionais. A proposta, em andamento, é de eliminação gradativa da distinção entre a universidade pública e a universidade privada voltada para o lucro, transformando essa instituição em empresa.

Uma proliferação de leis, decretos, portarias, conforme Sguissardi (2004), constroem as bases para a implantação gradativa do modelo de universidade neoprofissional, heterogênea e competitiva que, aos poucos, vem-se configurando a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 90, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), da Lei das Fundações (8.958/94) e das diversas portarias e decretos, que instituem novas relações entre Estado, empresas e universidade, da Lei n.11.079/04, que ampara normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privado, possibilitando a utilização de recursos públicos por instituições privadas, da lei n. 11.096/2005, que institui o programa Universidade para Todos – PROUNI, considerada como uma forma de fortalecer o segmento privado mercantilista, pois a vaga do educando é negociada com isenção de um conjunto de impostos, marcando a redução do papel do Estado.

Esse conjunto de textos legais adotados pelo governo brasileiro, em consonância com as regras determinadas pelas agências financeiras internacionais, estabeleceu uma dinâmica que vem alterando o modelo de universidade pautado na

indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão para o modelo pautado na diferenciação das instituições: isoladas, centradas no ensino, e as universidades, com responsabilidade de desenvolver a articulação entre pesquisa-ensino-extensão. Essa diversificação instaura uma divisão e hierarquização entre os docentes em função de diferentes condições de trabalho e salário, fragmentando a identidade do docente da educação superior. Uma parcela, composta daqueles que atuam nas universidades, em especial os que têm título de doutor e atuam nos programas de pós-graduação e, portanto, desenvolvem ensino e pesquisa, ainda mantém a “centralidade” do *status* e do prestígio do professor universitário, a despeito da crise financeira, institucional e política dessa instituição. Enquanto outra parcela, majoritária, se situa na “periferia”, caracterizada pela precarização do trabalho docente, atuando, de forma geral, no ensino superior privado. Essa nova realidade naturalmente irá impactar nas representações acerca da docência da educação superior.

Nesse contexto complexo e contraditório, foi empreendida esta pesquisa, de natureza qualitativa, que objetivou conhecer as representações de professores sobre o trabalho docente no ensino superior privado. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e Associação Livre de Palavras (ALP). Essa última consiste na produção espontânea de termos evocados por meio de palavras estímulo, especialmente escolhidas em relação ao objeto de estudo e que, conforme De Rosa (1988), têm potencial para fazer emergir as dimensões latentes que estruturam o universo semântico específico das representações estudadas, em função de seu caráter projetivo.

Os dados oriundos da técnica de entrevista foram tratados de acordo com a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977), desde que possibilite uma compreensão mais aprofundada das significações que possuem os participantes sobre os aspectos em estudo. Após a identificação das unidades significativas de conteúdo nos depoimentos de cada sujeito, essas unidades de sentido foram agrupadas por dimensões de análise.

Os sujeitos do estudo foram cinquenta e oito professores que atuam em duas instituições de ensino superior privado, uma delas em funciona-

mento na Bahia, há muitas décadas, e outra, a partir do ano de 2004, denominadas neste estudo, respectivamente, instituição A (IA) e instituição B (IB). Desse contingente, que respondeu a ALP, apenas doze foram entrevistados. Seis são professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, três da instituição A e três da instituição B. Outros seis são professores dos cursos de Ciências Contábeis; da mesma forma, três atuam na instituição A e três na instituição B. Dentre todos, nove são do sexo feminino e três são do sexo masculino. No que concerne à titulação, três são especialistas, oito mestres e um doutor.

Na medida em que o presente estudo tem como foco as representações que docentes da educação superior possuem do seu próprio trabalho, em especial no contexto de instituições privadas, esclarecer o conceito de representação tem uma importância fundamental, pois se constitui como meio de apreender os significados atribuídos pelos participantes a esse objeto, isto é, ao trabalho docente no ensino superior privado.

O conceito de representação social

O ser humano, desde que nasce, é instigado a conhecer, a apreender o contexto em que está inserido para adaptar-se, resolver os problemas com que se defronta a todo momento e dominar física e intelectualmente a realidade. Esse processo se concretiza pela via da representação. Só é possível decodificar o seu entorno se o sujeito o interioriza mentalmente, ou seja, se constrói uma representação mental do objeto que o desafia. Conforme Jodelet (1989), representar ou se representar é um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Isso significa que não existe representação sem objeto quer seja uma pessoa, uma coisa, um evento material, físico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria, real ou imaginária. A representação, enquanto ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, tornaria este último simbolicamente presente, a despeito de sua ausência e mesmo inexistência eventual.

Todavia, como afirmam diversos autores (ABRIC, 1994; JODELET, 1989), a representação não é um simples reflexo da realidade, mas

uma organização significativa que reestrutura a realidade integrando, ao mesmo tempo, as características do objeto e do sujeito. Jodelet (1989) acrescenta que a representação assume a marca do sujeito e de sua atividade de reconstrução e interpretação do fenômeno ou objeto em questão, o que confere à representação um caráter construtivo, criativo, autônomo e de expressão do sujeito. As representações são formadas a partir da interação dialética entre o individual e o social, entre a atividade psicológica e as condições sociais. Portanto, “elas são ligadas a sistemas de pensamento mais largos, ideológicos ou culturais, a um estado de conhecimentos científicos e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos”¹ (JODELET, 1989, p. 35). Assim, a psicologia social, com a contribuição decisiva de Moscovici (1976), a partir de seu trabalho sobre as representações de psicanálise, agrega à discussão sobre a representação o fato de que o nível social dá suporte e determina o nível das manifestações individuais.

O caráter social atribuído às representações pode ser explicado sob diferentes ângulos: determinações do contexto social no processo de produção das representações e de seus conteúdos, de serem produzidas por grupos sociais, não por indivíduos isolados, e de formação das condutas e de orientação da comunicação social. O ângulo da determinação do contexto social no processo de produção das representações é sublinhado por Rouquette et Rateau (1998, p.17), quando afirmam que o conteúdo das representações “resulta de uma elaboração lenta que não é independente dos movimentos profundos da sociedade, dos modos de produção de sua riqueza e de sua organização política”². Jodelet (1989) destaca a importância das redes de comunicação midiáticas ou informais na elaboração e difusão das representações sociais, constituindo um a via de influência e mesmo de manipulação social.

¹ “elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état de connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l’expérience privée et affective des individus”.

² “resulte d’une élaboration lente qui n’est pas indépendante des mouvements profonds de la société, des modes de production de sa richesse et de son organisation politique”.

Concernente ao ângulo que atribui o caráter social das representações à condição de serem produzidas no interior de grupos e não por indivíduos isolados, cabe considerar que as imagens e representações produzidas pelo indivíduo sobre os objetos e fenômenos, aos quais tem acesso, se transformam em representações sociais quando exprimem o contexto social mais amplo, se ajustam e reajustam mediante as trocas e interações entre os membros dos grupos a que pertencem (BONARDI; ROUSSEAU, 1999). Nessa perspectiva, articulando o social e o individual, Abric (1994) registra que as representações sociais são construções sociocognitivas, nas quais o componente cognitivo se refere ao sujeito ativo e a seus mecanismos psicológicos de elaboração da representação, e o componente social concerne ao contexto ideológico e ao lugar do indivíduo ou do grupo no sistema social. A coexistência dessas duas lógicas, conforme o autor, explica por que a representação integra, simultaneamente, aspectos racionais e irracionais e, ainda, contradições aparentes. Ademais, releva destacar, como faz Moscovici (1976, p. 66, tradução nossa), que elas “são organizadas de maneira fortemente diversa conforme as classes, as culturas ou os grupos e constituem tantos universos de opinião quanto os de classes, culturas e grupos existentes”³

O ângulo que atribui o caráter social das representações às funções de formação e orientação das condutas e comunicações é considerado por Moscovici (1976) como o mais significativo. Jodellet (1989) afirma que, enquanto sistemas de interpretação do real, as representações sociais intervêm, também, em processos variados, a exemplo de: difusão e assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento individual e coletivo, definição das identidades pessoais e sociais, formas de manifestação dos grupos e de transformações sociais.

Abric (1994) identifica quatro funções das representações sociais: de saber; identitária; de orientação e de justificação. Saber é a função primeira das representações na medida em que, como afirma Moscovici (1976), elas são uma forma de saber popular, uma compreensão própria e coerente dos fenômenos, que permite, aos atores sociais, traduzir e decodificar conhecimentos assimilando-os ao seu universo, transformando o estranho em familiar.

A função identitária permite situar os indivíduos e grupos no contexto social mediante a elaboração de uma identidade pessoal e social gratificante, em consonância com normas e valores sociais determinados. As representações que definem a identidade de um grupo desempenham um papel importante para o controle social que o coletivo do grupo exerce sobre seus membros.

A função de orientação dos comportamentos e das práticas sociais remete ao caráter prescritivo das representações, pois elas, refletindo o contexto social e ideológico mais amplo, estabelecem o que pode e o que não pode ser feito pelos membros do grupo, ou, no dizer de Abric (1994, p. 17), “Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável num contexto social dado”⁴. Ademais, conforme o autor, a representação produz um sistema de interpretações prévias e expectativas em relação à realidade, que são transformadas pelos mecanismos de seleção e filtragem das informações, visando ajustar essa realidade à representação prévia, o que determina que a existência de uma representação anterior a uma situação ou interação defina o “jogo” antes mesmo que ele se inicie, ou seja, “as conclusões são colocadas antes mesmo que a ação se inicie”⁵ (ABRIC, 1994, p.17).

A função de justificação das representações sociais permite aos sujeitos e grupos explicar *a posteriori* as condutas e práticas assumidas, sendo suscitada, em especial, nas relações entre grupos, justificando e contribuindo para a manutenção das diferenças sociais e da distância entre esses. Como ilustra Abric (1994, p.18), “... na situação de relações competitivas vão ser progressivamente elaboradas representações do grupo adversário, visando lhe atribuir características justificando um comportamento hostil a seu respeito”⁶.

A construção e a reconstrução de representações sociais, como vimos, sempre motivadas pela necessidade dos sujeitos e grupos, de tornar deter-

³ “sont organisées de manière fort diverse selon les classes, les cultures ou les groupes et constituent autant d’univers d’opinions qu’il y a de classes, de cultures ou de groupes”

⁴ “Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné”.

⁵ “les conclusions sont posées avant même que l’action ne débute”.

⁶ “dans la situation de rapports compétitifs vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard”.

minados objetos (teorias científicas, fenômenos sociais, etc.), estranhos e abstratos, em algo familiar e concreto, se verificam graças a dois mecanismos de pensamento: a ancoragem e a objetivação. O mecanismo da ancoragem transforma o objeto estranho e desafiante, por meio de ações de codificação, classificação, categorização e comparação desse novo aos modelos e teorias prévias. Esse mecanismo mental não é, de forma alguma, puramente intelectual, “mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não-familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma” (MOSCOVICI, 2003, p.65).

O mecanismo de objetivação visa tornar concreto o abstrato, a partir da associação do conceito ou elemento estranho a imagens familiares, o que pressupõe uma comparação, pois, como afirma o autor: “Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio de substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente, se torna visível em nossas mentes” (MOSCOVICI, 2003, p.72).

Em síntese, conforme Jodelet (1989), as representações sociais se configuram como uma forma de conhecimento do senso comum, elaborada e compartilhada socialmente, constituída de informações, conteúdos cognitivos, ideológicos, prescritivos ou normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens concernentes a um determinado aspecto da realidade, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos, justificar suas condutas.

Os elementos que compõem as representações sociais, conforme diversos estudos (ABRIC, 1989; GUIMELLI, 1994), possuem uma organização particular. Assim, alguns deles, pela frequência de sua aparição no discurso e pela natureza das ligações que estabelecem entre os demais elementos, ocupam um lugar central. Eles configuram a significação da representação e constituem seu núcleo central, mais estável e mais resistente às mudanças, por exemplo, as atitudes e crenças a respeito do objeto da representação. Para ABRIC (1994), de acordo com a natureza do objeto e a finalidade da

situação, o núcleo central poderia assumir duas dimensões diferentes. Nas situações cuja finalidade é operatória, por exemplo, nos contextos de atividade profissional, o núcleo central assumiria uma dimensão funcional integrando os elementos mais importantes para a realização da tarefa. Nos contextos em que estão fortemente presentes aspectos de ordem afetiva, social ou ideológica, o núcleo central assumiria uma dimensão normativa integrando, por exemplo, uma norma, um estereótipo ou uma atitude fortemente marcada.

Os outros elementos da representação, denominados de periféricos, constituídos de interpretações de informações, julgamentos e estereótipos formulados a propósito do objeto da representação, são organizados hierarquicamente em torno do núcleo central. Eles constituiriam, conforme o autor, a parte mais facilmente acessível da representação social, aquela de interface entre o núcleo central e a situação concreta. Cumprem basicamente três funções: de concretização, de regulação e de defesa. A função de concretização configura-se na medida em que esses elementos permitem a ancoragem das representações sociais na realidade, tornando-as compreensíveis e transmissíveis. A função de regulação permitiria à representação social adaptar-se às transformações do contexto, sem alterar seus fundamentos. A função de assegurar a defesa e adaptação das representações sociais à realidade seria determinada, principalmente, pelo contexto imediato e pela experiência vivida dos sujeitos.

Assim, as representações são atos do pensamento que orientam as práticas e, ao mesmo tempo, são determinadas pelas práticas sociais. Portanto, representações e práticas se engendram mutuamente, sendo impossível, como afirma Autes (1985, *apud* ABRIC, 1994), dissociar a representação, o discurso e a prática.

As representações de professores do ensino superior privado sobre o trabalho docente

As representações acerca do trabalho docente na educação superior, no contexto atual de diversificação do caráter das instituições desse nível de ensino, parecem ser alvo de um processo de mu-

dança, como sinalizam os dados desta pesquisa. Esses revelam que os depoentes não mais reconhecem a representação, hoje, na representação que lhes orientou na opção de ingresso no ensino superior. Essa representação concebia o trabalho docente como possuidor de um *status* profissional, entendido como sinônimo de ascensão social e de prestígio profissional. *Status* atribuído ao salário mais elevado, à idéia de que esse professor faz parte de uma elite de cientistas e ao prestígio social da instituição. Assim, o ingressar nesse universo era um sonho, como ilustra a fala: *sonhei durante muitos anos ser professor de ensino superior, era participar de uma elite*. Sonho de integrar uma elite de intelectuais, cientistas bem remunerados, enfim, de ascensão profissional.

As representações sociais, em outros termos, as representações compartilhadas pelos membros de grupos sociais ou profissionais, são o resultado de uma elaboração lenta intimamente associada aos movimentos da sociedade, à sua organização política, a seus modos de produção econômica e ao estágio dos conhecimentos científicos, assim como à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos (JODELET, 1989). Nessa perspectiva, cabe destacar que a representação do professor da educação superior como membro de uma elite de cientistas e profissionais se construiu associada ao contexto político e social mais amplo no qual a educação superior era, basicamente, assumida pela universidade pública ou pela universidade privada confessional. Essa instituição, de origem medieval, teve, historicamente, um caráter elitista, tanto no contexto internacional quanto nacional.

Na modernidade, assumiu duas funções essenciais, a de formar profissionais de alto nível a fim de contribuir para o desenvolvimento do projeto de nação de cada país e a de produzir conhecimento pela via da pesquisa em consonância com o modelo de universidade proposto por Humboldt na Alemanha, no início do século XIX. Apesar dessas duas funções não terem, na prática, se traduzido em um “casamento perfeito”, como sinalizam diversos autores (HUGHES, 2008; PAOLI, 1988), interessa, neste estudo, destacar a significativa concordância nos discursos dos docentes universitários, assim como nos documentos dessas instituições, acerca do princípio da indissociabilidade entre o

ensino e a pesquisa como distintivo do *status* de universidade que, provavelmente, contribuiu para a construção da referida representação de trabalho docente nesse nível de ensino.

Essa representação do professor da educação superior como membro de uma elite de cientistas e profissionais, contudo, aparece nos depoimentos dos participantes como coisa do passado, o que sinaliza a emergência gradativa de outras representações sobre esse trabalho. Como indica Moscovici (2003), as representações sociais, depois de elaboradas, ganham vida própria, circulam, se articulam, se repelem, são transformadas e podem dar origem a outras representações, cujo entendimento não pode prescindir, como afirma o autor, da apreensão da sua historicidade. “Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu” (p.41).

Os aspectos que emergem dos depoimentos acerca do trabalho docente do ensino superior privado, aportados pelos participantes, ao que tudo indica, situam-no entre os contextos de proletarização e de profissionalização, como veremos mais adiante. Antes, convém explicitar, brevemente, como estamos entendendo cada um desses contextos.

A perspectiva de proletarização do trabalho docente coloca em destaque a crescente degradação e desqualificação desse trabalho, resultantes da alienação do processo de concepção do trabalho e da perda do controle sobre sua atividade, que concorrem para a identificação da atividade ocupacional docente com as subcondições do trabalho assalariado fabril, submetido aos princípios da administração empresarial, baseados na divisão do trabalho, na centralização do processo de tomada de decisões e em formas sofisticadas de controle do trabalho docente. Expressam-se em medidas como planejamento por objetivos, módulos instrucionais, formas padronizadas de diagnóstico e avaliação, ensino programado por computador que visam garantir a eficiência educacional (COSTA, 1995).

A perspectiva da profissionalização aparece como contraposição à tese da proletarização do trabalho docente com base no argumento de que, dado o caráter desse trabalho, voltado para seres humanos, inevitavelmente boa parte das decisões

implicadas são de responsabilidade do professor. Assim, mesmo diante das tentativas de padronização e de controle externo, a alienação do professor do processo de concepção e planejamento do seu trabalho é impossível, impedindo uma identificação mais estreita com o trabalho fabril (JIMÉNEZ, 1991, *apud* COSTA, 1995).

Tardif e Lessard (2007, p.17) sustentam que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, dentre outras razões, pois, na sociedade da informação e do conhecimento, são fundamentais os conhecimentos formais, as informações abstratas e as tecnologias. Em consequência, as profissões e semiprofissões, que controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico, se expandem e se tornam mais valorizadas. Ademais, as atividades ocupacionais cujo “objeto de trabalho” são seres humanos, e, por conseguinte, desenvolvem um trabalho interativo, passam por um processo de crescente elevação de seu *status*.

As representações dos participantes, em especial da instituição B, tendem a conceber o trabalho docente como mais próximo da perspectiva da proletarianização, em função de diferentes aspectos, como se pode perceber nos depoimentos:

A mais valia em cima do empregado, então qual é o desafio que eu acho? Você diz o seguinte, já não tem mais trabalho escravo nesse país. O quê? É pior do que no tempo que teve. Onde o empresário só quer tirar de você. Cada dia afunila seu salário (Kayan, Cont. IB).

O que você sente em salas apertadas com 60 alunos que você não pode nem andar na sala direito então a gente se sente mesmo acuado. Hoje educação virou negócio e como negócio, o empresário investe seu capital e quer remunerar seu capital, é essa visão hoje (Tafarel, Cont. IB).

A instituição não reconhece o nosso trabalho, está mais preocupada com o aspecto financeiro, são grupos empresariais (Plínio, Cont. IB).

A extinção do recesso (...) isso me incomoda muito, porque aí não está se pensando na dimensão hu-

mana, está se pensando no lucro, está se pensando em escravizar o professor. (...) Eu acho que não vale a pena, porque é um trabalho que você faz, mas que a instituição não reconhece. Você pode ser demitido de uma hora para a outra. (...) Me sinto muito insegura, a política é muito agressiva eu acho que você pode estar nesse semestre e não estar no outro (Uine, Ped. IB).

Eu gostaria de trazer, na verdade, o sentimento de que nós somos descartáveis. Isso me dá uma sensação de impotência muito grande (Pamila, Ped. IB).

Passar o cartão de ponto, o horário de entrada, o horário de chegada, cumprir horário sem necessidade, isso me deixa muito chateada, porque a produtividade não quer dizer apenas se você está na instituição (Rosilda, Ped. IA).

Esses depoimentos, pronunciados com notada emoção, principalmente da parte dos participantes da instituição B, indicam a força do sentimento de desprestígio e de desvalorização profissional nas representações que parecem estar em via de construção. Como testemunham os participantes da pesquisa, os docentes “periféricos” da educação superior são substituíveis com frequência, permanecendo, portanto, fora das discussões sobre as dimensões que desenham os rumos do ensino superior, alienados em relação ao ser e agir no trabalho. Essa alienação ganha maior dimensão diante da falta de organizações profissionais ou de classe que reflitam sobre essa realidade laboral e sistematizem suas necessidades e proposições de enfrentamento da deterioração do trabalho docente, isso porque, como afirma Veiga (2006, p.472), a “identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que se quer, o que não se quer e o que se pode como professor”.

Esse desprestígio também é percebido pelos depoentes da instituição A, embora não seja sentido com a mesma intensidade. Assim, mesmo se reconhecendo, principalmente, na perspectiva da profissionalização, em especial devido à compreensão de possuírem relativa autonomia e controle do seu trabalho e por se sentirem mais seguros nessa instituição, apesar de igualmente contratados como horistas, comungam com a compreensão dos demais participantes de que o professor

do ensino superior vivencia uma situação de perda de prestígio, pois tem que atuar em várias instituições para complementar o salário, não tem condições para desenvolver pesquisa, e de que a tendência de todas as instituições do ensino superior privado, mesmo as reconhecidas como filantrópicas, é assumirem a lógica empresarial, a ênfase no lucro e a visão do estudante como cliente.

A diferença de sentidos atribuídos ao desprestígio por parte dos pesquisados das duas instituições privadas de ensino superior visadas neste estudo guarda relação com a natureza específica de cada uma e com as práticas que elas oportunizam. A instituição A tem natureza filantrópica, longa tradição de formação de profissionais reconhecida na sociedade, e sua fundação é anterior à década de oitenta e, portanto, à onda neoliberal. Digno de nota é que, mesmo vivenciando problemas financeiros e explicitando críticas ao regime de trabalho, dentre outras, os professores dessa instituição, participantes da pesquisa, se sentem profissionais com *status*, valorizados e menos submetidos a controles empresariais e punitivos, como ilustra o depoimento:

... nós estamos passando por uma fase difícil, em transformação, mas em relação ao acadêmico nós sempre tivemos muita liberdade para atuar em sala de aula, e no dia que isso não acontecer, realmente perde a característica de ensino, então autonomia é o ponto fundamental (Nina, Cont. IA).

A instituição B, de natureza privada comercial, criada na década de 2000, por sua vez, parece desenvolver uma gestão marcadamente empresarial, em que os professores se sentem, principalmente, como fonte de lucro e destituídos de qualquer autonomia para desenvolver seu trabalho, o que fica evidenciado nos depoimentos.

Essa tensão entre a proletarização e a profissionalização da docência, em outros termos, a coexistência nas representações dos participantes de elementos referentes a lógicas aparentemente distintas, está presente, também, nos dados oriundos da associação livre de palavras (ALP), a partir do termo indutor “trabalho docente no ensino superior privado”, realizada com cinquenta e oito professores dos cursos de pedagogia e contabilidade das duas instituições. A palavra *dedicação* reuniu maior

número de adeptos e teve a ordem de evocação⁷ menor, ou seja, foi mais prontamente lembrada, o que poderia indicar, conforme Vergès (1989, 1992), a sua centralidade, em relação às demais, nas representações desses participantes. Além dessa palavra, aparece na mesma condição, e remetendo ainda à perspectiva da profissionalização docente, as palavras *compromisso* e *pesquisa*. Entretanto, algumas palavras que reuniram um menor número de adeptos e que tiveram ordem de evocação alta remetem para a perspectiva da proletarização, por exemplo: *exploração*, *competitividade* e *instabilidade*.

Fica evidente a ambiguidade presente nas representações dos sujeitos da pesquisa na medida em que a maioria das palavras oriundas da ALP, que obtiveram maior frequência e menor ordem de evocação, sinaliza para o sentido de reconhecimento da profissionalidade da docência, isto é, para a compreensão da existência de saberes profissionais específicos do campo da pedagogia universitária, mas os dados da entrevista tendem para o sentido oposto, da proletarização. Com efeito, os saberes pedagógicos não foram destacados por nenhum dos participantes. Em contrapartida, quatro deles registraram a importância de dominar os conteúdos da matéria e um destes sinaliza a importância de dominar outros conhecimentos.

Nesse sentido, essas representações se distanciam do que tem sido formulado por diversos autores (CUNHA, 2006; MARCELO GARCIA, 1999, TARDIF, 2002), que argumentam em favor da complexidade da docência atribuída, dentre outros aspectos, ao fato de envolver condições singulares para seu exercício e de exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Entre esses saberes, Tardif (2002) destaca: saberes e ações de ordem técnica visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva que aproximam o ensino de um processo de de-

⁷ A ordem de evocação, ou seja, o *ranking* de aparecimento dos termos apresentados pelos participantes, a partir da palavra indutora, e a frequência, número de vezes que cada termo é citado pelo conjunto dos participantes, articulados fornecem pistas acerca dos termos que constituem o núcleo central da representação social do fenômeno em estudo.

envolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade.

Apesar da ausência de elementos que indiquem o reconhecimento desses saberes fundamentais na configuração da profissionalidade do docente da educação superior, em especial nos dados da entrevista, boa parte dos participantes defende, como atributos necessários à sua ação como docente da educação superior, a relação entre ensino e pesquisa e a relação teoria e prática. Reconhece a responsabilidade desse professor na formação dos estudantes: geral, profissional e como cidadãos, o que se evidencia nestas falas:

... é de uma responsabilidade e de uma dimensão imensa o papel que o profissional exerce, então a contabilidade enquanto professor, a gente pode influenciar a ação do indivíduo no planejamento da carreira dele, orientando o que ele pode fazer melhor, incentivando a cultura, o estudo ou podendo fazer o contrário também, estar denegrindo a imagem dele dizendo que o que ele aprende não serve, que ele não consegue aprender nada (Tafarel, Cont. IB).

... é você incentivar, motivar, desenvolver nele as competências, as habilidades; mostrar para aquele estudante que ele tem um longo caminho pela frente, que ele não deve parar ali, que ali é apenas mais um degrau da vida dele e incentivar para que ele cresça cada vez mais (Nina, Cont. IA).

É uma trama, porque o professor ele tem uma responsabilidade muito grande, ele está formando um cidadão, então se ele não está comprometido, se ele não tem essa responsabilidade com o que ele faz, ele não vai ser um bom professor. Um professor não pára de estudar, ele tem que estar sempre se atualizando, ele tem que estar sempre buscando coisas novas (Eva, Cont. IA).

Eu posso melhorar ainda mais a relação com o outro. Então o meu compromisso, o que faz um bom educador, um bom professor, é o compromisso com o desenvolvimento do outro não importa a disciplina e o nível de ensino. O compromisso com o crescimento do outro é que me faz feliz (Petrina, Cont. IA).

Para os alunos os professores contam muito! Pois dão a régua e o compasso na vida deles, contam muito, contribuem muito, pode até ser que exista um conflito nas relações, mas dão realmente a ré-

gua e o compasso no trabalho (...) O trabalho docente envolve um trabalho material, um trabalho cognitivo, um trabalho com o outro, é um trabalho interativo, um processo reflexivo (Maiana, Ped. IA).

O reconhecimento de tamanha responsabilidade quanto à formação dos estudantes, aliado ao distanciamento em relação aos saberes específicos da docência, nesse nível de ensino, parecem explicar outro elemento das representações, em processo de construção, acerca do trabalho docente do ensino superior, qual seja, o mal-estar diante do que denominam de *falta de interesse e de estudo dos estudantes*, de *descaso em relação à aula*, de *descompromisso diante da sua formação*, de *falta de competências cognitivas para estar no ensino superior*, a *infantilidade*, a *queixa* etc. Assim, frente à idealização do seu papel social e às dificuldades dos estudantes concretos, que têm diante de si na sala de aula, o empenho na preparação de uma “boa aula” não é suficiente para possibilitar a esse professor partir do ponto em que os estudantes se encontram e contribuir para gerar as aprendizagens pretendidas. Esse hiato, ainda pouco compreendido pelos próprios professores, além de sinalizar um distanciamento da perspectiva da profissionalização, parece provocar sentimentos dolorosos, como revela o testemunho: *o sentimento de angústia só não aumenta, porque os estudantes já chegam com essa deficiência, como alguns mal sabem escrever, mal sabem formular frases, uma idéia.*

Em contrapartida, dentre os aspectos apontados pelos participantes que geram um bem-estar no trabalho docente, destaca-se a existência de uma boa relação com os estudantes, traduzida no envolvimento e interesse do estudante na aprendizagem, no reconhecimento por parte dos estudantes do saber e da contribuição do professor, e na afetividade na relação professor-estudante.

Considerações finais

A pesquisa em foco oportunizou-nos identificar um processo de mudança das representações do trabalho docente do ensino superior e conhecer alguns elementos das representações em processo de construção acerca desse objeto, de professores que atuam nas instituições de ensino superior privado, participantes deste estudo.

Os elementos das representações dos participantes sobre seu próprio trabalho no contexto do ensino superior privado, que emergem dos dados, parcialmente apresentados neste texto, sugerem a existência de duas grandes dimensões: uma que contempla a questão do estatuto social e profissional (condições de trabalho, regime de trabalho, etc.) e outra que envolve o fazer docente, o exercício concreto do processo de ensino-aprendizagem.

Concernente à primeira dimensão, os elementos variam de uma instituição para outra. Ainda que inseridos num contexto mais amplo similar, qual seja de mercadorização do ensino superior privado, a história de cada instituição, as práticas de gestão, a forma como se relacionam com os professores – se os reconhecem como profissionais, que têm certa autonomia, ou como trabalhadores produtivos⁸ – elas oportunizam, definem variações nas representações dos participantes. Assim, enquanto para os participantes da instituição A, a ênfase nessa dimensão está colocada na percepção de que são reconhecidos como profissionais pela instituição e que gozam de certa autonomia acadêmica, para os participantes da instituição B, um dos componentes essenciais dessa dimensão é a situação de exploração e de perda de controle do seu trabalho. A consciência individual dessa condição de exploração não parece redundar na busca de formas de sua superação a partir da articulação

entre os pares, da reflexão coletiva sobre essa realidade. Os depoimentos dos participantes não vão além da denúncia. É forte o sentimento de desconfiança, de receio e de crítica aos pares.

Quanto à dimensão do fazer docente, parece haver uma grande convergência em relação a alguns elementos, em especial à capacidade de interagir com os discentes, ao domínio dos conhecimentos disciplinares, à compreensão do papel do professor na formação mais ampla dos estudantes e à importância da relação entre ensino e pesquisa. A grande maioria dos participantes não reconhece a necessidade de dominar saberes específicos da docência, apesar de ter dificuldade de lidar com diversas situações concretas na sala de aula, por falta desses saberes e dessa formação específica. Assim, sem a consciência da complexidade da docência, sem uma formação própria para seu exercício e sem espaços de construção e afirmação da sua profissionalidade⁹, os professores parecem ficar mais facilmente reféns das determinações da administração gerencial da instituição, distanciando-se da perspectiva da profissionalização da docência.

⁸ Trabalhador produtivo assumido aqui no sentido definido por Marx: “Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 1988, v. II, p.101). Para o autor (1988, v. II, p.102), ser trabalhador produtivo não significava “sorte” e sim “azar”.

⁹ O termo profissionalidade faz referência à natureza mais ou menos elevada e sistematizada dos saberes e capacidades utilizadas no exercício profissional, conforme Bourdoncle (1991).

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p.187-203.
- _____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.11-21.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., 1995. p.31 e 69.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONARDI, C.; ROUSSEAU, N. **Les représentations sociales**. Paris: Dunod. 1999.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 94, p.73-92, janv./mars, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.861/2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 10 de mar. 2009
- _____. **Censo da educação superior 1991-2004**. Brasília: INEP, 2007.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado: projeto de pesquisa. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Mimeografado.
- DE ROSA, Annamaria Silvana. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. **Connexions - Psychosociologie et Sciences Humaines**. Paris: Érès, n. 51, v. 1, p. 27-50, janv./juin, 1988.
- DESAULNIERS, Marie-Paule et al. Le professionnalisme vers un renouvellement de l'identité professionnelle. In: LEGAULT, Georges A. (Dir.). **Crise d'identité professionnelle et professionnalisme**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2003. p 183-226.
- GUIMELLI, C. Les représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Dir.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 11-24.
- HUGHES, Mark. Los mitos en torno de las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald (Ed.) **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 29-43.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Dir.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p.31-61.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 2.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. 2. éd. Paris: Presses universitaires de France, 1978.
- _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação. Tendências da educação superior para o século XXI. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.
- PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**: educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade, São Paulo, Cortez, n.22, p. 27-52, 1988.
- ROUQUETTE, M.-L.; RATEAU, P. **Introduction à l'étude des représentations sociales**. France: Presses Universitaires de Grenoble, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes (Orgs). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.
- VERGÈS, P. Représentation sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: JODELET, D. (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Universitaires de France, 1989. p. 387- 405.
- _____. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v.45, n.405, p. 203-209, 1992.

*Recebido em 16.06.09
Aprovado em 16.07.09*

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO

Marinalva Lopes Ribeiro *

Anna Virgínia Araújo **

RESUMO

O estudo objetivou compreender as representações sociais dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia sobre o ensino universitário no processo de formação de professores. Os dados foram coletados mediante a técnica Associação Livre de Palavras (ALP), realizada no processo de dois grupos focais organizados com a participação de dezessete estudantes. Esses informantes evocaram quarenta e quatro palavras, cujos sentidos estariam associados ao termo indutor: *ensino universitário*. Após o tratamento dos dados, evidenciaram-se os elementos que provavelmente constituem o núcleo central dessas representações, a saber: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento, aluno*. No entanto, ao analisarmos, também, os elementos que constituem o sistema periférico das referidas representações, constatamos uma evidente contradição indicativa de que a formação universitária não foi suficiente para transformar as representações criadas e reproduzidas durante a vida escolar desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino universitário – Representações sociais – Formação de professores

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS FROM LECTURING COURSES ABOUT THE COLLEGE TEACHING

The study aimed at understanding the social representations of the about-to-be-graduated students from the lecturing courses of a public university in the State of Bahia about the college teaching in the process of teachers training. The data was collected by using the technique of Free Association of Words (F.A.W.), performed in the process of two focal groups organized with the participation of seventeen students. These informants came up with forty-four words of which the meanings were associated with the inductive term *college teaching*. After the treatment of the

* Doutora pela Université de Sherbrooke, Canadá. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS. Mestre em Educação pela UFBA. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Endereço para correspondência: UEFS - Departamento de Educação, Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, Caixa Postal 252 e 294 – 44036-900 Feira de Santana - BA. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

** Especialista em Educação. Professora Substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Endereço para correspondência: UEFS - Departamento de Educação, Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, Caixa Postal 252 e 294 – 44036-900 Feira de Santana - BA. E-mail: annavaraujo@yahoo.com.br

data, the elements that probably constitute the central core of these representations were put into evidence; they are: *learning, teacher, interchange, knowledge, student*. However, when we analyzed the elements that constitute the peripheral system of the representations referred to above, we became aware of the existence of an evident contradiction, indicating that the college training wasn't enough for undergraduate students to transform the representations that were created and reproduced during these individuals' school life.

Keywords: College teaching – Social representations – Teachers training

Introdução

Este trabalho visa comunicar os resultados de uma pesquisa de metodologia qualitativa, com uso de alguns procedimentos estatísticos, que objetivou compreender as representações sociais de estudantes concluintes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública acerca de ensino no seu processo de formação, enquanto professores. Para a consecução desse objetivo, examinamos os conceitos de ensino e suas bases epistemológicas, os modelos conservador e emergente de prática educativa e o conceito de Representações Sociais, teoria formulada pelo francês Serge Moscovici. Após fazermos uma breve descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentamos e discutimos os achados na empiria. Por fim, apresentamos as considerações conclusivas.

O ensino e sua base epistemológica

O ensino, uma das tarefas mais representativas, universais e complexas da ação docente, tem sido expresso por uma série de verbos como: ensinar, instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar (GIL, 2007), que indicam uma diversidade de sentidos para essa prática. Assim, diversos autores se esforçam para defini-la. Para García (1999), o ensino é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto organizado e institucional, a qual pressupõe uma interação entre formador e formando, objetiva a mudança e contribui para a profissionalização de sujeitos. Nessa prática, o autor salienta a participação consciente e a boa vontade explícita dos sujeitos envolvidos no processo de consecução dos objetivos traçados.

Para Rios (2006), o ensino formal, ou seja, enquanto uma ação intencional e organizada que se articula à aprendizagem, é um exercício de mediação que se produz na relação com os alunos, considerando o saber que eles já possuem e a realidade, de modo a estimulá-los a posicionarem-se criticamente diante do instituído e a modificá-lo, caso seja necessário. Quer dizer, o ensino é um ato de criação e de recriação.

Hargreaves (2004) destaca o ensino como um trabalho de transformação, de estímulo à criatividade e à inventividade para desenvolver no estudante a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las. Este trabalho envolve, dentre outros, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da utilização da pesquisa e do trabalho em equipes e em redes.

Esses autores comungam com as idéias da necessidade de interação entre professores e estudantes, de movimento do processo e da possibilidade de mudança, de transformação, de recriação da realidade a partir do ensino. O ensino, nessa ótica, portanto, está longe de se “dar”, está longe de ser uma técnica gerada para produzir resultados aceitáveis nas provas, mas, como afirmam Rios (2006) e Hargreaves, (2004), é algo que se faz no trabalho conjunto dos professores com seus alunos, cuja missão social é moldar a vida e transformar o mundo.

Vale ressaltar que não se pode compreender o ensino sem considerar a base epistemológica na qual ele está fundado, pois o modelo pedagógico vai ser estruturado a partir de um modelo epistemológico. Mesmo quando o professor não tem clareza sobre as teorias e concepções que embasam a sua prática, elas estão presentes em suas ações na sala de aula. Nesse sentido, Becker (2001, 2002)

propõe três diferentes formas de conceber a relação entre ensino e aprendizagem a partir de três modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, com sua base epistemológica no empirismo; a pedagogia não-diretiva, com sua base epistemológica no apriorismo ou inatismo; a pedagogia relacional, baseada epistemologicamente no construtivismo. Sem pretender fazer uma apresentação exaustiva desses modelos, citaremos, a seguir, algumas das suas características fundamentais.

Empirismo, segundo Matui (1995), é uma teoria epistemológica que considera o conhecimento como algo externo; vem de fora mediante os sentidos ou as experiências. Com efeito, refere Becker (2001) que o conhecimento (conteúdo) vem do mundo do objeto (meio físico ou social) para ser estocado através dos sentidos, na sua grade curricular. Na perspectiva empirista, o ensino se dá centrado no professor que dita, fala, decide, ensina, pois crê que somente ele pode produzir algum novo conhecimento no aluno. Este, por sua vez, só aprende se o professor lhe ensina, lhe transfere o conhecimento. Assim, o papel do aluno é escutar passivamente, executar ordens em silêncio, quieto, repetindo quantas vezes forem necessárias, até aderir em sua mente o conhecimento transmitido pelo professor. Do ponto de vista epistemológico, a prática do professor está baseada na crença de que o aluno é uma folha de papel em branco, uma *tabula rasa* que ainda não recebeu inscrições, a qual é preenchida com os conhecimentos que são depositados em sua mente.

Segundo Becker (2001), apriorismo é originado do termo *a priori*, quer dizer, aquilo que é posto antes como condição do que virá depois. A perspectiva apriorista que, segundo Matui (1995), também é conhecida como racionalismo, idealismo, inatismo e pré-formismo, considera que o conhecimento é algo que o indivíduo traz, ou inato ou programado, em sua bagagem hereditária. Essa bagagem inata seria submetida ao processo maturacional de forma pré-determinada ou *a priori*. É importante lembrar que o apriorismo se opõe ao empirismo na medida em que relativiza a experiência, pois, nessa epistemologia, toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, absolutizando-o. A base do apriorismo é, portanto, que o sujeito está para o objeto, sem a interferência do meio.

Nesse modelo, fica difícil visualizar a prática de sala de aula, conseqüentemente o ensino, pois o conhecimento é centrado no aluno, que aprende por si mesmo. O professor é despojado de sua função, uma vez que o pólo do ensino é desautorizado, na medida em que o pólo da aprendizagem é tornado absoluto. A relação de ensino e aprendizagem não consegue fecundar-se mutuamente, de modo a causar prejuízo para ambos os pólos. O professor pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que ele já traz (BECKER, 2001).

A epistemologia construtivista propõe que o conhecimento não seja dado como algo terminado, acabado. Ao contrário, ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social pela força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária, como era defendida pelo apriorismo. Em síntese, no construtivismo o sujeito e o objeto não são estruturas separadas, mas constituem uma só estrutura pela interação recíproca.

Um dos pressupostos do construtivismo é que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimentos, os quais dependem do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios do sujeito aprendente. Tais esquemas são revisados, modificados, enriquecidos, adaptados à realidade, tornando-se cada vez mais complexos. Nesse sentido, a fim de propiciar que o estudante seja ativo e protagonista na construção do conhecimento, é fundamental que o professor exerça um papel igualmente ativo, pois é ele quem dispõe das condições para aquele acionar seus conhecimentos prévios, favorecendo sua atividade mental que passa pelos processos de equilíbrio, desequilíbrio e re-equilíbrio, processos esses que não têm efeitos apenas cognitivos, mas incidem no auto-conceito e na maneira de o estudante perceber a universidade, o professor, seus colegas e a maneira de se relacionar com eles.

O professor, na perspectiva construtivista, não acredita no ensino em seu sentido conservador, em que ele transmite, por força do ensino, o conhecimento, de forma linear. Ao contrário, numa relação dialética, o professor, além de ensinar, aprende aquilo que o estudante já construiu até o momento, quer dizer “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A abordagem dessas epistemologias remete-nos ao conceito de paradigma na perspectiva de Kuhn (2007, p. 221), para o qual “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. A partir dessa compreensão, os modelos pedagógicos e epistemológicos que relacionam o ensino e a aprendizagem revelam, também, a sistematização de idéias, teorias, modelos, padrões compartilhados que fundamentam a prática educativa dos professores e permitem a explicação de certos aspectos dessa realidade. Já que o ensino se expressa na prática educativa, consideramos pertinente analisar os seus modelos que, como refere Behrens (2003), são: o conservador e o emergente.

Modelo conservador de prática de ensino

O modelo conservador, segundo Behrens (2003), Becker (1993, 2001), Freire (1996), Libâneo (1985), Lucarelli (2000), Moraes (1997), Mattui (1995), Mizukami (1986), Sordi (2000), revela uma postura pedagógica de valorização do conteúdo humanístico e da cultura geral. Todavia, caracteriza-se pela reprodução do conhecimento e apresenta-se como um processo austero, conservador, cerimonioso que tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes. Vejamos, com base nesses autores, como se configura, neste modelo, o ensino.

O ensino pautado no modelo conservador, mediante o método indutivo, enfatiza aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma sequencial, lógica, ordenada, desvinculada das outras disciplinas, do corpo do curso e da realidade. Tal concepção de ensino valoriza, principalmente, a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações, a repetição dos conteúdos e a memorização destes pelo aluno. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor. O processo de ensino considera, em geral, os seguintes passos: a preparação do estudante, a apresentação de pontos chave, a associação do conhecimento novo com o já conhecido por meio da comparação e abstração, a generalização e a apli-

cação por meio da explicação de fatos adicionais e ou resolução de exercícios.

Vale acrescentar, a partir das idéias de Sacristán e Pérez Gómez (1989), que esse ensino magistral não apenas produz aprendizagens que rapidamente são esquecidas, nem só utilizam um método que desconsidera a personalidade criadora do aluno sem estimulá-lo intelectualmente, fazendo com que ele fracasse ou não adquira motivações para aprender; o ensino magistral é, também, o recurso de reprodução de uma sociedade hierarquizada, na qual se estimula a obediência, a disciplina e a ordem de superiores, para conseguir cidadãos mais dóceis e menos críticos do poder estabelecido.

Na universidade, de acordo com Gil (2007), Hargreaves (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), García (1999) e Gauthier (2006), no modelo de prática educativa conservador, o ensino, geralmente, é uma tentativa de ensaio e erro, pautado na reprodução dos processos pelos quais o professor passou ao longo de sua própria formação como estudante, mediante contatos ininterruptos com seus próprios professores (fase de pré-treino) e em palestras, nas quais algumas pessoas ouvem alguém expor um determinado assunto. A sua autoridade vai-se construindo justamente em cima do acúmulo de conhecimentos que consegue adquirir e da segurança em transmiti-los. Representado dessa forma, o ensino, centrado na pessoa do professor, em suas qualidades e habilidades, foi-se naturalizando nas representações sociais e servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores. No entanto, afirma Hargreaves (2004, p.41), “Os professores que não se mantêm aprendendo por mais do que tentativa e erro são um risco para seus alunos”.

Como já assinalamos anteriormente, ensinar é uma atividade complexa, especialmente na universidade, hoje, quando são cobrados do professor universitário um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, ou seja, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes (saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica), que antes não eram exigidos para a docência, em especial os saberes da ação pedagógica legiti-

mados pela pesquisa e pela própria atividade dos docentes. Os professores universitários são pesquisadores do seu campo específico de conhecimento, e o fazem com propriedade, mas grande parte não aprendeu nem discute com os seus pares os saberes profissionais específicos dessa profissão, de modo a potencializar aprendizagens significativas nos estudantes (GAUTHIER, 2006). Com efeito, garante Rios (2006), para alguns, ensinar e refletir têm sido coisas desacreditadas ou, pelo menos, de importância menor.

O modelo de prática educativa emergente

O modelo de prática educativa emergente, de acordo com Behrens (2003), estabelece uma aliança entre vários paradigmas, a exemplo do paradigma holístico, da abordagem progressista, do ensino como pesquisa e da instrumentação da tecnologia inovadora, que têm em comum a produção do conhecimento. Esse modelo, conforme diversos autores (BEHRENS, 2003; BECKER, 1993, 2001; CUNHA 2005; FREIRE, 1998; LIBÂNIO, 1985; LUCARELLI, 2000, MASETTO, 2003; MATUI, 1995; MORAES, 1997; MIZUKAMI, 1986), concebe o ensino conforme descrito a seguir.

O ensino baseado no modelo emergente tem como enfoque a construção de competências profissionais (técnica/pedagógica, política e humana) dos estudantes e está alicerçado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento. Baseado em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, é capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos. Para isso, o professor pode propor projetos criativos e transformadores que propiciem a aprendizagem significativa e as relações pessoais e interpessoais do ser humano, por acreditar na capacidade dos estudantes e na legitimidade de seus sentimentos e emoções.

Embora alguns professores universitários ainda desenvolvam práticas educativas baseadas na transmissão de conhecimentos, pautadas apenas em deveres, tarefas, no programa da disciplina que ministram e nos critérios de aprovação e reprova-

ção dos estudantes, há, também, docentes que, tendo mudado essa representação histórica das funções do professor, se preocupam com as necessidades e interesses desses sujeitos, com o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e comportamentos, com a formação da pessoa humana, principalmente no que diz respeito a como lidar com outras pessoas, de modo a propiciar condições para eles aprenderem algo, ou seja, se eduquem. Nesse sentido, como afirma Gil (2007, p. 7), “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”.

Para finalizar nossa reflexão sobre a ação de ensinar a partir dos modelos de prática educativa, recorremos a Pimenta e Anastasiou (2002) e Rios (2006), quando defendem que ensinar é um projeto coletivo, um trabalho conjunto que envolve uma parceria entre professores e alunos numa nova perspectiva do ensinar e aprender na sala de aula. Isso pressupõe um compromisso da conquista do conhecimento com posicionamentos de sedução, parceria e solidariedade.

Um olhar sobre a teoria das representações sociais

De acordo com Sá (1996), o termo representações sociais refere-se à teoria, ao conceito, e, também, aos fenômenos que acontecem no conjunto da sociedade, quer dizer, toda vez que um saber é gerado e comunicado e se torna parte da vida coletiva de um determinado grupo social, ou para resolver algum dos seus problemas ou ainda para explicar algum evento, diz respeito ao estudo das representações sociais (RS).

Associadas a uma sociedade em constante processo de transformação, segundo Moscovici (1978), as RS são guias que permitem ao sujeito dar sentido à sua conduta, compreender a realidade a partir de seu próprio sistema de referências, adaptar-se e definir seu lugar no grupo social.

É Jodelet (2001, p. 22) quem formula uma definição que nos parece mais clara para representação social: “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um obje-

tivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como alicerce o senso comum, ou ainda, o saber ingênuo, natural, quer dizer aquele saber produzido e adquirido pelos indivíduos em processos de conversações, gestos e interações que estabelecem em sua vida cotidiana, os quais vão aos poucos circulando e se cristalizando num dado grupo social, tornando-se um código comum que serve para a formação de condutas (práticas sociais) e para a orientação das comunicações sociais. Cabe notar que, nesse processo, o indivíduo se constitui como sujeito de forma ativa, reconstituindo o objeto representado.

Embora o próprio Moscovici (1978) afirme que a representação seria um conceito perdido, pois, a ciência moderna não levava em consideração o senso comum, Jodelet (2001) mostra que essa forma de conhecimento diferenciada do saber científico, devido a sua importância na vida social e à possibilidade de elucidação dos processos cognitivos e das estruturas sociais é, também, legítima. Além disso, considerando o referencial da ciência moderna, para a qual a neutralidade era pressuposto para se pesquisar, compreender o mundo, estabelecer princípios e regras para a sociedade, as RS, ao contrário, têm como finalidade tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade, na medida em que motivam e facilitam a transposição de conceitos e teorias para o plano do saber imediato.

O mecanismo de estruturação das RS se dá mediante duas faces indissociáveis como no caso de uma moeda: a face figurativa e a simbólica. Enquanto aquela tem a função de exprimir facilmente a elaboração mental de um indivíduo ou grupo sobre um determinado objeto, a face simbólica atribui sentidos a essa imagem, de acordo com o seu sistema de crenças e valores pré-existentes. Assim, dois processos sócio-cognitivos originam as RS: objetivação (passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas); ancoragem (classificar, rotular e dar nome – dar sentido) (MOSCOVICI, 2003).

Além dessa grande teoria psicossociológica, Jean-Claude Abric, em 1976, fundamentado na

idéia de que os elementos das RS são hierarquizados e que toda representação é organizada em torno de um núcleo central, criou a teoria do núcleo central (NC), com papel descritivo e explicativo complementar. O NC organiza os elementos da representação e lhe dá sentido. É o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança e, portanto, assegura a sua perenidade. Apesar disso, as RS têm características contraditórias, pois são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e, também, marcadas por diferenças interindividuais. Para dar conta dessa contradição, a teoria do NC admite a existência de um sistema periférico que contextualiza as determinações do NC, resulta em flexibilidade, mobilidade e expressões individualizadas das RS.

Considerando que o conteúdo representacional do ensino universitário, partilhado por licenciandos, interfere nas atitudes que esses sujeitos desenvolvem durante o curso de formação para professores, podendo interferir em sua prática profissional em sala de aula, resolvemos usar como referencial teórico a teoria das representações sociais (TRS) de Serge Moscovici. Enfocamos este estudo na compreensão das representações de ensino universitário dos concluintes de diversos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia, e na estrutura dessas referidas representações.

Os procedimentos metodológicos

Para compreender as representações dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura sobre ensino, optamos por uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com o uso de procedimentos estatísticos. Para coletar os dados, utilizamos as técnicas Associação Livre de Palavras (ALP) e Grupo Focal. Este reúne de seis a doze pessoas e um animador, a fim de discutir, de forma estruturada, um assunto particular. É uma das técnicas de pesquisa das mais populares em ciências sociais e em marketing. Apesar de ser flexível, de baixo custo e rápido, o grupo focal apresenta certas limitações, como a possibilidade de vies, o desvio ou domínio das discussões por um dos participantes e dificul-

dades no momento da análise (GEOFFRION (2003). No desenvolvimento desta pesquisa, organizamos dois grupos focais, um com a participação de dez e outro com a participação de sete estudantes matriculados no último semestre dos cursos de licenciatura de uma universidade pública, que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

A Associação Livre de Palavras (ALP) é uma técnica projetiva que consiste em solicitar aos participantes que escrevam os substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas de um determinado termo indutor. No caso deste estudo, cuja intenção foi destacar a possível estrutura interna da representação de ensino, ou seja, o universo semântico relacionado a essa representação e seu possível núcleo central, a aplicação prática da técnica consistiu em solicitar aos participantes do Grupo Focal que evocassem, isto é, trouxessem à lembrança, seis palavras e expressões relacionadas ao termo indutor “ensino” e os registrassem em um formulário impresso.

No campo educacional a ALP tem sido utilizada por diversos autores (MACHADO, 2005; NÓBREGA e COUTINHO, 2003; PAREDES e LIMA, 2005; SOUZA e SILVA, 2005; VERGÈS, 1989, 1992). Como vantagem, a ALP possibilita a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes de forma descontraída e espontânea na interação entre os sujeitos participantes do grupo focal. Vale ressaltar, todavia, que essa técnica também apresenta desvantagens, dentre as quais a difícil interpretação, caso seja tomada isoladamente, e a dificuldade em se distinguir, nas associações produzidas, aquelas que são organizadoras da representação, ou seja, as que apresentam características de centralidade (OLIVEIRA et al, 2005). Esse limite pode ser minorado mediante o cruzamento da frequência de aparecimento dos termos registrados pelos sujeitos a partir da associação livre e o *ranking* de aparecimento desses termos (VERGÈS, 1989, 1992). Evidentemente, tal hipótese não é aceita pela totalidade dos estudiosos interessados na pesquisa da estrutura de uma representação, a exemplo de Abric (1994). No entanto, concordamos que o fato de enunciar um termo em pri-

meiro lugar, denota que tal termo está mais acessível na memória do sujeito, de modo a representar a importância que lhe é atribuída no seu esquema cognitivo.

Análise e discussão dos dados

A partir do termo gerador *ensino*, os participantes dos grupos focais evocaram 44 diferentes palavras. Considerando apenas aquelas que foram repetidas pelo menos duas vezes, calculamos a mediana da frequência das evocações, cujo resultado foi cinco (5) e, em seguida, a mediana da ordem de evocação das palavras citadas por cada sujeito, cujo resultado foi três e meio (3,5). Em seguida, organizamos o quadro de quatro casas (Vide QUADRO).

Como se pode notar, no quadrante superior esquerdo, estão as palavras que podem constituir o núcleo central das RS de ensino universitário: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento, aluno*; o quadrante superior direito ficou vazio, por falta de elementos que tivessem frequência superior a 5 e média de evocação maior que 3,5; os elementos intermediários, situados no quadrante inferior esquerdo, são: *cultura, transmissão, diálogo, dinamismo, construção, método*. Por fim, os elementos periféricos, aqueles mais afastados do núcleo central, são constituídos dos seguintes termos: *educação, interação, escola, amor, vida, estudo, reflexão, dedicação, experiência*.

Na busca dos sentidos dos elementos que provavelmente compõem o núcleo central das representações de ensino, percebemos que elas parecem estar ancoradas em elementos indicadores de uma ação pedagógica que privilegia tanto o modelo epistemológico empirista, centrado no *professor*, que transfere o *conhecimento* para os alunos, quanto no modelo construtivista, no qual o conhecimento seria constituído na interação (*troca*) entre o *aluno* ativo e protagonista do processo de *aprendizagem* e o objeto do conhecimento, com a mediação do professor. Como vimos anteriormente com Gil (2007), se a ênfase recai na *aprendizagem*, há uma modificação do papel do professor.

**QUADRO - Os traços salientes das
palavras evocadas em relação a ensino**

ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO					
		≤ 3,5	<i>f</i>	> 3,5	<i>f</i>
FREQUÊNCIA	SUPERIOR A 5,0	NÚCLEO CENTRAL aprendizagem professor troca conhecimento aluno	11 7 6 6 5	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS	
	INFERIOR A 5,0	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS cultura transmissão diálogo dinamismo construção método	2 2 2 2 2 3	ELEMENTOS PERIFÉRICOS educação interação escola amor vida estudo reflexão dedicação experiência	3 3 4 2 2 2 3 2 2

Nos demais quadrantes, que tanto podem alimentar quanto ameaçar o núcleo central (NC), destacam-se outros termos que confirmam essa contradição, própria das representações sociais: *transmissão* e *método* contrapondo com *cultura*, *construção*, *diálogo*, *amor*, *vida*, *reflexão*, *interação*, elementos tão defendidos por uma perspectiva de ensino emergente.

Essa incoerência no discurso dos participantes nos faz pensar na possibilidade de que os sistemas de crenças e de representações de estudantes universitários que estão se graduando em professores das variadas áreas do conhecimento, construídos sobre o ensino ao longo de suas vidas, ainda estão enraizadas e que, portanto, essa formação, durante quatro a cinco anos, não tenha sido suficiente para transformá-los.

Além do que foi posto acima, o discurso dos participantes nos instiga a arriscar outros sentidos:

é possível que a prática pedagógica desses futuros professores, em conformidade com essas representações e com a crise de paradigmas a qual estamos vivenciando, esteja oscilando como o pêndulo de um relógio: ora privilegie a valorização da experiência e da cultura dos seus alunos, de modo a estabelecer com eles um diálogo amoroso fundamentado na humildade e de modo a provocar a reflexão sobre formas de produção e de preservação da vida, enfim, estabelecer com esses sujeitos formas de interação respeitosa que se efetive na construção e reconstrução deles mesmos e do mundo; ora esteja baseada em perspectivas teóricas que privilegiem a autoridade e a transmissão de conhecimento pelos professores a estudantes passivos; ora esteja baseada em perspectivas tecnicistas, pautadas em pressupostos como eficácia e eficiência, que privilegiem novos processos instrucionais, quer dizer, o método de ensinar.

De fato, as representações costumam a se transformar, o que ocorre, prioritariamente, via as práticas e da periferia para o núcleo central. Se essa premissa for verdadeira e, analisando os elementos que compõem o quadrante destinado aos elementos periféricos das RS de ensino, não surpreende que o movimento via a transformação dessas RS já esteja acontecendo, na medida em que os elementos que o constituem são palavras-chave de práticas e concepções de ensino emergentes, embora tenham sido as menos frequentes e não prontamente evocadas pelos participantes da pesquisa.

Considerações finais

Objetivávamos, com este estudo, compreender as representações sociais de estudantes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública acerca de ensino no seu processo de formação enquanto professores.

As RS dos graduandos, participantes deste estudo, sobre *ensino*, parecem estar centralizadas nos termos: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento e aluno*. Já no sistema periférico das representações em apreço, aquele que, segundo a teoria das RS, tanto pode alimentar quanto ameaçar o núcleo central, destacam-se termos que evidenciam uma grande contradição, que é própria das representações sociais, já que, como mostramos anteriormente, elas comportam, ao mesmo tempo, elementos indicadores de estabilidade e de mobilidade, de rigidez e de flexibilidade. Assim, os sujeitos da pesquisa evocaram: *transmissão e método* contrapondo com *cultura, construção, diálogo, amor, vida, reflexão, interação*, elementos esses constituintes de perspectivas de ensino antagônicas.

A análise dos dados nos leva a crer, portanto, que as RS de ensino desses futuros profissionais estejam ancoradas em elementos reveladores de uma ação pedagógica que privilegia dois modelos epistemológicos: o empirista, centrado no *professor* que detém o conhecimento e o transfere para os alunos, e o modelo construtivista, que tem como premissa a construção da aprendizagem pelo aluno ativo e protagonista em interação (*troca*) com

o objeto do conhecimento, com a mediação do professor.

Concordando com Gauthier (2006), quando afirma que o ensino na formação é responsável pela constituição de um manancial de saberes, no qual o professor se abastece para resolver problemas específicos do ensino na sala de aula, concluímos que essa formação ainda não ajudou o licenciando a criar bases epistemológicas firmes nas quais possa formalizar os saberes e as habilidades específicas do exercício do magistério. Assim, paradoxalmente, as RS dos licenciandos participantes deste estudo, ora parecem firmar-se na tradição pedagógica que povoa as recordações de sua infância e poderiam permanecer até o início da formação docente, ora parecem firmar-se numa epistemologia construtivista, que inspira uma pedagogia relacional, na qual os sujeitos da aprendizagem constroem o conhecimento numa relação dialética, em que tanto o professor quanto o aluno aprendem. Ao que parece, então, o ensino universitário, no que diz respeito à formação de professores, não tem cumprido o objetivo primordial que é a mudança de representações, de atitudes e de práticas construídas ao longo das experiências de vida dos sujeitos e contribuir para a construção de representações de ensino alternativas a esse modelo estandardizado.

Como propõe Cunha (1999), a universidade é convocada a formar professores cujo trabalho esteja alicerçado numa epistemologia emergente; tenham autonomia para buscar soluções para os seus embates; valorizem os alunos enquanto sujeitos contextualizados, autônomos, envolvidos com suas existências, suas escolhas e suas responsabilidades; adotem uma didática contextualizada. Nesse sentido, urge uma formação que instigue a construção do pensamento crítico-reflexivo sobre a prática educativa vivida na trajetória de formação, para que os futuros professores da escola básica possam fazer a ruptura com as representações sociais construídas no senso comum sobre o ensino. Somente assim eles podem construir suas práticas sobre novas bases epistemológicas e, consequentemente, contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos da escola básica.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Éd). **Structures et transformations de représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 213-225.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1995.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Ed.Injuí, 2006.
- GEOFFRION, Paul. Le groupe de discussion. In: GAUTHIER, Benoit (Dir.) **Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données**. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2003. p. 333-356.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 61-73.
- MACHADO, Laêda Bezerra. A estrutura da representação social de construtivismo entre professores alfabetizadores. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2005. p. 411-430.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse son image et son public**. 2. éd.. Paris: Presses universitaires de France, 1978.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 67-77.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos T.; TEIXEIRA, Maria C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

PAREDES, Eugênia; LIMA, Rosely. A pesquisa científica dentro da universidade: representações sociais de professores. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2005. p. 244-260.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo : Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno, J.; GÓMEZ, A. Pérez. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria, 1989.

SORDI, Mara Regina Lemos de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, Josiane Maria Oliveira de; SILVA, Antonia Oliveira. O conhecimento social dos professores e alunos sobre o tripé universitário. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2005. p. 395-410.

VERGÈS, P. Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: D. Jodelet (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 387-405.

_____. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

Recebido em 27.04.09

Aprovado em 25.05.09

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UNA EXIGENCIA CONTEMPORÁNEA

Susana Seidmann *

Sandra Thome **

Jorgelina Di Iorio ***

Susana Azzollini ****

RESUMEN

Es enorme la brecha entre el “educador requerido” por el siglo XXI y el “educador disponible” por la formación propia del XX. En el marco de los procesos de reformas educativas que se iniciaron en la década de los ’90, el profesionalismo adquirió especial importancia. Considerando que la problematización de la profesionalización docente involucra la consideración de las opiniones, valoraciones, creencias y significaciones de los propios docentes - representaciones sociales - acerca de su actividad y del contexto en el cual ésta se lleva a cabo; se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de describir el contenido de la representación social del trabajo docente que tienen los maestros de escuela primaria. Se realizaron 10 entrevistas a profesores de ese nivel en la Provincia de Buenos Aires. Se realizó un análisis cualitativo a través del análisis de las categorías emergentes de los discursos. Las dimensiones principales son: vocación, trabajo asalariado y profesionalismo. Se concluye que éstas se corresponden con la *themata* Ego/Alter y que en el proceso de objetivación aparece una tensión entre la vocación entendida como “apostolado” y el trabajo asalariado en la que el rol docente surge desvalorizado e impotente. El carácter dialogal de la *themata* se resemantiza a partir del discurso sobre la profesionalización.

Palabras clave: Representaciones sociales – Profesionalización docente – Identidad

* Doctora en Psicología. Prof. Titular Regular de Psicología Social Cat. I. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría en Psicología Social Comunitaria (UBA). Directora del proyecto UBACyT P051. Directora Equipo Asociado al Proyecto de Investigación “Representações Sociais de estudantes universitários (pedagogia e licenciatura) sobre o trabalho do professor”, Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) y Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil. Dirección: Juramento 2828 2° B (CP 1428) – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: susiseidmann@yahoo.com.ar

** Lic. en Pedagogía. Maestranda en Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Becaria de investigación Universidad de Belgrano. Ayudante de primera interina de Psicología Social Cat I, Facultad de Psicología, UBA. Jefa de Trabajos Prácticos, Cátedra Psicología Social, Universidad de Belgrano. Investigadora en Representaciones Sociales en UBA y Universidad de Belgrano. E-mail: sandrathome@yahoo.com

*** Lic. en Psicología. Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Becaria de investigación, Conicet. Ayudante de primera interina de Psicología Social Cat 1, Facultad de Psicología, UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: jorgelinadi_iorio@yahoo.com.ar

**** Dra. en Psicología, Investigadora Adjunta del Conicet, Prof. Adjunta de Psicología Social Cat. I y Prof. de Postgrado (Facultad de Psicología, UBA), Directora del proyecto de Investigación UBACyT P429, Investigadora formada en proyecto de Investigación UBACyT P051. E-mail: susana1060@yahoo.com.ar

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF THE RESEARCH ON SOCIAL REPRESENTATIONS UPON TEACHING AS A PROFESSION: A CONTEMPORARY DEMAND

There is a huge gap between the *needed educator* for the 21st century and the *present educator* resulting from the 20th century formation. Thinking critically about the teachers' formation, besides the objective aspects, like mastering and having a practical and theoretical aptitude in the own work field, professional autonomy, having the capacity of taking decisions, of anticipating the consequences of those decisions and of evaluating critically the action, involves the consideration of opinions, appraisals, beliefs, attitudes, expectations and the main meanings of the own teachers – social representations – about the main aspects of their activity and the context in which it takes place. These reasons motivated an exploratory research about the *social representations of professional teaching* in primary school teachers in the province of Buenos Aires, Argentina. An intentional sample was selected whose size was determined by the criteria of informational saturation. The results show that the professional level of teaching is a secondary attribute of the idealized aspects, like the vocation and the commitment, which show the ideological aspect of the social representations.

Keywords: Social representations – Professional teaching – Identity

1. Introducción

Abordar la representación social de la docencia, a partir de la mirada de los maestros, implica considerar la potencia del entramado de significados tejido en un contexto de relaciones cada vez más complejo. Los cambios sustantivos en la política, la economía y la cultura someten a la escuela a un conjunto de demandas que se traducen en nuevas exigencias para el perfil profesional docente.

En el marco de los procesos de reformas educativas que se iniciaron en la década de los '90 en diferentes países de América Latina (TORRES, 2000), el profesionalismo adquiere especial importancia. Sin embargo, Dubet (2004) destaca que sólo algunas de las mutaciones con que la Escuela se enfrenta se deben a políticas neoliberales. Según refiere, nos encontramos con una declinación de una forma escolar canónica, donde la vocación cambia de naturaleza, pasando de una identificación a determinados valores de un modo clerical a una realización subjetiva vinculada a la competencia profesional según el *ethos* protestante del trabajo:

Este cambio de naturaleza de la vocación implica un desplazamiento de la legitimidad profesional. El tra-

bajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una experticia y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La Escuela deja de ser “un orden regular, sea éste laico, para convertirse en una burocracia profesional” (DUBET, 2004, p.1).

Desde una perspectiva histórica-antropológica, Batallán (2007) señala que en el análisis del trabajo docente se entrecruzan la significación que éste tiene para quienes lo ejercen, con el sustrato histórico y político sobre el cual dicha identidad se refunda permanentemente. Según la autora, “la noción de profesión aplicada a una actividad supone en términos generales un conocimiento privativo en un campo de saber cuya calidad se rige por parámetros estipulados por la comunidad de oficio, de acuerdo a la tradición de su ejercicio” (p.17). En este sentido, para los docentes, su identidad en tanto maestros está ligada a la particular labor de enseñar o conducir el proceso pedagógico y esta especificidad es la fuente de su legitimidad social, dotando a su práctica cotidiana de un sentido público.

Efectivamente, Vaillant (2004, 2006) destaca que el concepto de profesión es socialmente construi-

do como resultado de un marco ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social e histórico donde se desarrollan. Sostiene que la profesionalización docente está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña y que estos rasgos no se legislan pero se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral.

En cambio, Tenti Fanfani (2006) considera a la docencia como una “cuasi profesión”. Por un lado, comparte o posee las tres características que Weber (1919) describe para definir las profesiones –preparación académica específica; autonomía en el ejercicio de su actividad áulica y prestigio y reconocimiento social–, pero por el otro, a diferencia de lo que sucede con las profesiones liberales clásicas, los docentes son trabajadores asalariados que desarrollan su actividad en contextos institucionalizados, están sometidos al control jerárquico, no eligen a “sus clientes” y la posibilidad de carrera no depende exclusivamente de su desempeño.

No obstante, las competencias docentes requeridas para hacer frente a las demandas de las sociedades modernas, de sistemas escolares descentralizados e instituciones escolares autónomas, implican, como sugiere Burke (1996), un profesionalismo entendido como dominio y aptitud teórico-práctica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la acción.

En cuanto a las investigaciones acerca de la construcción de la identidad profesional del docente, Tenti Fanfani (2005), en un estudio comparativo entre Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, abordó las actitudes y expectativas de los docentes sobre su rol profesional, las nuevas tecnologías y otros aspectos que configuran la carrera docente. Encontró que los cambios producidos en las políticas de profesionalización resultan ineficaces porque descuidan la cultura de los actores y se presentan siempre más inclinados al cambio de las estructuras. Según refiere, un cambio en la subjetividad de

los docentes, y por lo tanto en sus prácticas, requeriría un horizonte de tiempo largo y un conjunto de predisposiciones y competencias específicamente orientadas a la negociación, la discusión y el acuerdo.

Duschatzky (2007), con una metodología participativa, indagó sobre los modos de producción de la escuela contemporánea, utilizando el concepto de “maestro errante”, para dar cuenta de la existencia de nuevas prácticas docentes que surgen de las exigencias de la realidad, pero que no se inscriben en los marcos institucionales vigentes.

Batallán (2004), desde una perspectiva etnográfica, puso de relieve aspectos que impiden a los docentes definirse a sí mismos como sujetos de una transformación escolar. Según la investigadora, eso ocurre debido a la relación que se establece entre la noción del sujeto de la enseñanza a ser disciplinado y una concepción de poder que genera la emergencia de sentimientos autocondenatorios. Se suma a eso la existencia de una devaluación del conocimiento escolar, que al ser equiparado con una información hecha a la medida del aprendiz y transmitido uniformemente en etapas prefijadas por el sistema educativo, no hace más que colocar al maestro en un lugar de transmisor de un saber producido por otros.

Es decir que, para analizar el quehacer docente es necesario considerar las opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, imágenes y significaciones de los propios docentes acerca de los aspectos sustantivos de su actividad y del contexto en el cual ésta se lleva a cabo. Una manera de abordarlos es a través del estudio de las representaciones sociales en su génesis, estructura y transformación. Éstas resultan una vía para la comprensión del papel de la inscripción de los sujetos – docentes – en un orden social y en una historicidad. También para la construcción social de las interpretaciones que se producen en el marco de una cultura (JO-DELET, 2000).

2. Objetivo

Describir el contenido de la representación social del trabajo docente que tienen los maestros y maestras de escuela primaria, así como también los procesos de objetivación y anclaje.

3. Metodología

En el ámbito de una investigación mayor coordinada por el Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-Ed. y con el apoyo de la Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, del Laboratoire Européen de Psychologie Social y de la Maison des Sciences de l’Homme, París, Francia, sobre las representaciones sociales de futuros profesores (estudiantes de pedagogía y profesorado) acerca de la docencia, el presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de una investigación asociada, desarrollado en la Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo con abordaje cualitativo titulado: “Las prácticas docentes y su representación social en maestros bonaerenses de nivel primario de enseñanza”.

Para esto se seleccionó una muestra intencional, no probabilística, de diez docentes de nivel primario de enseñanza de la Provincia de Buenos Aires, distribuida por cuotas de sexo y tipo de institución (escuela pública o escuela privada). Teniendo presente que el énfasis de la investigación

cualitativa está centrado en el “examen en profundidad de los significados operantes, más que en la representatividad y la posibilidad de reproducción” (BANISTER; BURMAN; PARKER et al, 2004, p. 26).

Desde una perspectiva cualitativa y procesual en el estudio de las representaciones sociales, se utilizó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Los mismos fueron sistematizados y codificados a partir de la construcción de categorías emergentes, con el soporte técnico del software ATLAS.ti.-Versión WIN4.1 Esto permitió una caracterización de los contenidos de las representaciones sociales, facilitando así, el registro de los indicadores de objetivación y anclaje de las mismas.

4. Resultados

El material de las entrevistas se agrupó en diversos núcleos temáticos, en función de las evocaciones de los entrevistados. Tal como se muestra en la tabla 1 (Número de menciones relativo a los ejes temáticos), se distinguen tres dimensiones principales: vocación, trabajo asalariado y profesionalidad.

Tabla 1: Número de menciones relativo a los ejes temáticos

Ejes temáticos	Temáticas mencionadas	Número de menciones	Totales	%
VOCACIÓN	Comparación con otras profesiones	17	135	26
	Elección laboral	10		
	Idealización del rol	84		
	Vivencia placer	24		
TRABAJO ASALARIADO	Condiciones laborales	37	181	34,5
	Cultura institucional	50		
	Desvalorización del rol	53		
	Vivencia displacer/ Desgaste	41		
PROFESIONALIDAD	Autonomía áulica (creatividad)	23	80	15
	Perfeccionamiento/capacitación	26		
	Conciencia crítica de la práctica	31		
OTROS	Vinculación con maternidad	7	128	24,5
	Modelo docencia/ Memoria	16		
	Ideología	29		
	Diferencias por género (explicitadas)	5		
	Función Tarea	22		
	Mirada del otro	36		
	Necesidad de reconocimiento	13		
Total		524	524	100

La **vocación** incluye los aspectos idealizados de la práctica docente, los motivos de la elección profesional y el mandato social sobre el rol docente.

Algunos fragmentos de las entrevistas son ilustrativos de este eje:

... quien elige la docencia es porque realmente le gusta, no va por la plata. Obviamente que uno no va por la plata, si no, no habría docentes. (Mujer, 35 años, antigüedad 10 años).

La docencia es después de mis dos hijos lo que más amo en la vida (...) tuvo que ver con quien fue mi maestro de 7mo grado que para mi era como idolatrado (...) yo me enganché a dar clases y se me va el cansancio, es algo similar a lo que te pasa cuando te subís a un escenario (...) Para mí la docencia es parte de mi vida, mucho más que una profesión o un medio de vida. (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

...en la película Patch Adams (...) dice que hacer medicina es mucho más que mejorar la muerte, que tiene que ver con mejorar la calidad de vida (...) ésa es la profesión como para equiparar con la docencia. (Hombre, 26 años, antigüedad 5 años)

Lo que más me gusta es que uno con los chicos hace milagros, porque trabajas con personas que son auténticas, que te dicen la verdad, que te demuestran cariño, que te dicen cuando las cosas les gustan o no les gustan, y eso para mí es fantástico (...) Eso de sentir como uno es el que lo introduce en todo un mundo distinto al enseñarle a leer y a escribir. (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años).

Me paguen lo que me paguen, no tiene precio, y, creo que se lo traspasa a todo mundo, porque, de hecho, mucha gente me lo dice. (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años).

Cuando cierro la puerta y estoy frente a ellos, es como que el mundo afuera deja de existir para mí. Es como una magia. Todo se transforma. Te olvidás de todo, de los problemas, de las cosas malas, ponés toda tu energía en lo que hacés. (Mujer, 30 años, antigüedad 7 años)

Yo le diría que si quiere estudiar para ser maestra tiene que tener mucha responsabilidad y tiene que querer mucho a los chicos y tenerles mucha paciencia, porque si es una persona nerviosa, impaciente, mejor elegir otra cosa, porque con los chicos hay que dedicarse, entregarse de corazón, con

amor, lo demás casi viene solo, siempre hay una manera de enseñar y los chicos aprenden según como una les enseña. (Mujer, 30 años, antigüedad 7 años)

... yo creo que uno siempre puede hacer más. En cualquier realidad, la realidad de la escuela privada, la de la escuela estatal, la de la villa miseria, siempre se puede hacer más, solamente hay que comprometerse... (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años)

Como se puede observar, la dimensión vocación, desde la mirada de los maestros, alude fuertemente a los aspectos afectivos y vinculares como indicadores para ellos del nivel de compromiso y dedicación inherentes al trabajo docente. Por otro lado, también aparecen sentimientos omnipotentes fusionados a lo que ellos definen como la finalidad de la tarea docente.

El **trabajo asalariado** alude a los aspectos más heterónomos de la cotidianeidad del docente: dependencia institucional, verticalidad jerárquica, cultura organizacional de la institución escolar y condiciones laborales reales:

Me enoja mucho con mis colegas que se dedican a la docencia porque no les queda otra cosa, o porque es muy común en la carrera de la docencia, es muy fácil una inserción laboral, porque durante mucho tiempo, eran pocos años de estudio, no sé si la salida laboral y rápida... (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años).

Yo creo que lo ideal sería que el sueldo docente fuese más alto, que permitiera trabajar un turno (...) trabajar cuatro horas a cargo del grupo y cuatro horas para hacer este tipo de cuestiones, perfeccionamientos... (Mujer, 35 años, antigüedad 12 años)

Está el que ve la docencia sólo como una salida laboral, es el que no innova nunca, año tras año da lo mismo. El que si no lo mueven de grupo mejor, porque total ya tiene todo armado. En realidad es docente como podría atender un kiosco, es lo mismo. (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años).

El docente no decide muchas de las cosas que tiene que hacer, las deciden los directivos (...) y después los inspectores (...) este tipo de cosas son las que van golpeando un poco la iniciativa, las ganas de hacer algo, las convicciones se ven así achachadas por esta realidad. (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

Hay maestras que van a trabajar porque son pocas horas, están ahí como si nada, cobran su sueldo y como si nada se van. No es que uno no tiene que cobrar. Nadie va a trabajar gratis, porque es un trabajo como otro cualquiera, y uno tiene sus compromisos para cumplir... (Mujer, 30 años, antigüedad 7 años)

A los únicos a los que no se nos pregunta, cuestiona, sobre qué queremos charlar, debatir, trabajar, durante esta jornada donde supuestamente el foco está puesto en nuestro trabajo, en nuestra especificidad, es, recae en la responsabilidad de una persona que es ajena a veces a la escuela. Entonces uno se siente realmente ajustando una tuerca de una máquina que no conoce. (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

Pero no fue fácil tomar la decisión (...) estaba como bastante desprestigiada la docencia y además el tema era: te vas a morir de hambre (...) ganan dos pesos con cincuenta (...) te va a pasar como al viejo de historia, nadie le da pelota.... (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

... desde el gobierno hacen mucho para que se devalúe, desde la falta de recursos para poder trabajar como corresponde, los sueldos no dignos, comentarios que se hacen en los medios de comunicación... (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años).

Estos fragmentos sobre el trabajo asalariado indican el malestar docente relativo a la cultura institucional de la que forman parte los maestros. Ésta aparece como un condicionante externo de la práctica, como si ellos no fuesen coproductores de esta misma cultura.

La **profesionalidad** incluye una mirada crítica del docente hacia una práctica contextualizada, la necesidad de capacitación permanente, creatividad y autonomía al interior del aula y correspondencia entre las aspiraciones profesionales y las políticas públicas. En palabras de los entrevistados/as:

... me gustaría por ejemplo, tener acceso, tiempo para hacer perfeccionamientos, talleres, otro tipo de cosas para profesionalizarme más, que, bueno, es prácticamente imposible. La otra realidad también es, bueno, las personas que les gustaría conocer, perfeccionarse, o no cuentan con el dinero necesario porque la mayoría de los perfeccionamientos buenos son realmente costosos (...) Tengo muchas amigas que trabajan en escuelas estatales que dicen, ah!, bueno, hago lo que puedo, si más no se puede acá adentro. Entonces, eso es desgano

por parte del docente, una realidad. (Mujer, 36 años, antigüedad 18 años).

... ser responsable, querer formarse y no solamente quedarse con lo que nos da la formación del profesorado, o que nos dan las instancias formales de nuestra formación, sino poder indagar más, juntarse con otros para conocer. (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

Hoy te encontrás con alumnos que salen recibidos con el título y que hasta unen palabras pero ni siquiera saben hacer una separación correcta de palabras, entonces, ¿Vos podés enseñar lo que no sabés? es imposible (...) Lamentablemente se nota esta pauperización de cómo salen formados los docentes. (...) [aunque la] tomo como algo transitorio. (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años).

... yo no creo en los grandes cambios que se proponen desde las reformas educativas sino que se trata de formar mejor a los maestros y darles mejores oportunidades.... (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años)

... hay que tener conciencia de lo que uno está haciendo, y a la vez cuestionarse constantemente. Eso porque los errores que uno cometa si bien no se van a fijar definitivamente en un alumno, si bien no es que si uno cometió un error para siempre, esa persona va a repetirlo, por suerte. Si está bueno que uno pueda revisarlo, modificarlo y ser en definitiva un docente que esté mejor para eso, para el alumno, para la sociedad... (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años).

... a veces parecería que uno está más cumpliendo con determinados ritos que carecen de sentido, tanto para el trabajador, para el docente, como para el alumno, y que es ahí donde la escuela empieza a perder peso. (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

... realmente logré muchas cosas en todos estos años y me doy cuenta también que a medida que va pasando el tiempo estoy como más... experimentada, no sé como decirlo, y resuelvo situaciones que al principio parecían no tener solución (...) cambié radicalmente en como evaluar, en realidad tomar la evaluación como parte del aprendizaje y no simplemente para saber si aprueba o no aprueba (...) pero, por ahí no es lo más común y a veces me choco contra las opiniones del resto de la gente, pero, bueno... (Mujer, 38 años, antigüedad 20 años)

... particularmente desde que soy maestro no vi un cambio tan rotundo. Me parece que se están viendo en estos últimos años, especialmente en los últi-

mos tres, cuatro años, los resultados de políticas más profundas que fueron destruyendo la escuela pública, llámese la Ley Federal de Educación, que fue destruir un proyecto de educación que si bien no tendía a que la sociedad fuera justa e igualitaria, tenía otra visión de lo que era un ser humano. Me refiero a la ley 1420 que fue literalmente pasada por arriba, digamos, donde era claro que la educación era laica, gratuita e libre y pasó a ser esto... (Hombre, 35 años, antigüedad 7 años)

... lamentablemente en educación nunca hay crisis, ¿por qué? Porque como que los docentes tendemos a hacer que enseñamos, los chicos a hacer como que aprenden, las escuelas como que educan, la sociedad como que respeta las escuelas y en realidad nadie hace nada y claro, nunca se entra en la crisis. Podemos hablar de crisis sanitaria, crisis energética, pero nunca hablamos de crisis en la educación y es real esto (...) creo que la educación en la Argentina hace años que viene en crisis (...) y cada vez la crisis es más profunda... (Hombre, 42 años, antigüedad 20 años)

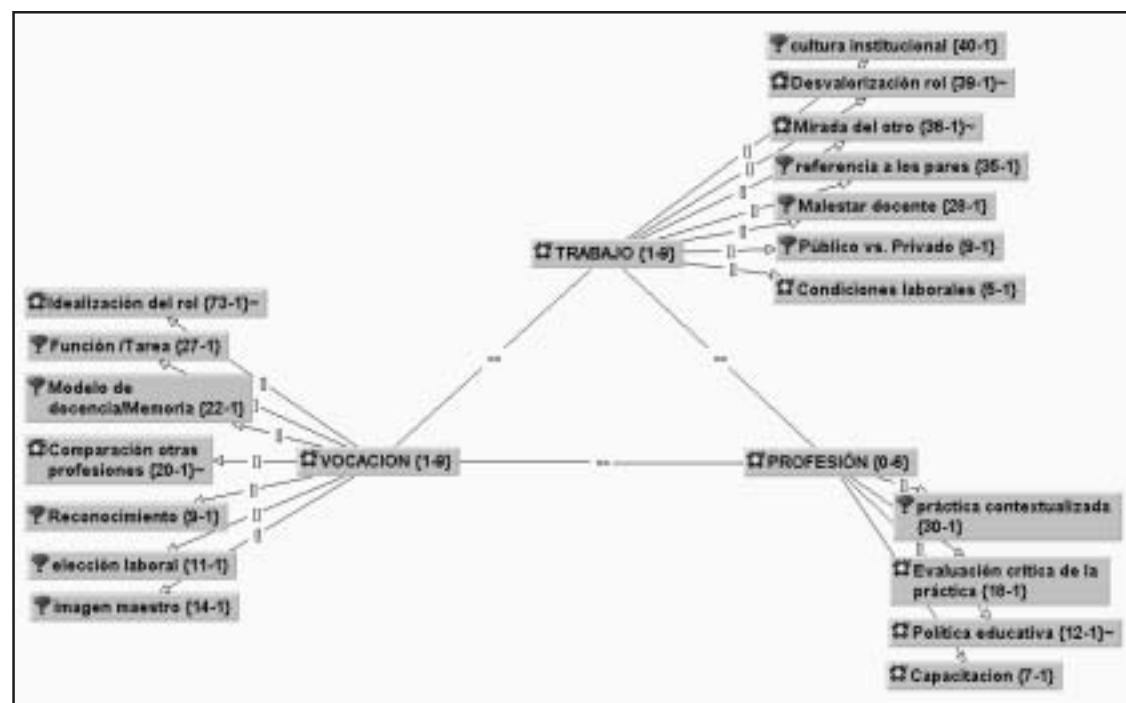
... creo que si los Estados no tienen en cuenta en los presupuestos anuales, este tipo de cosas, como las construcciones, mejoramiento de las escuelas, los aumentos salariales, yo creo que la desvalori-

zación es, no hay escapatoria, ¿no? (...) el maestro tiene que ver todo con todo, que el maestro esté corriendo de un colegio a otro para poder llegar a un presupuesto que le permita vivir hace que el docente no se pueda perfeccionar; hace que el docente rinda menos en su trabajo, bueno, no es lo mismo trabajar en un lugar que trabajar en tres... hace también que muchas veces no se comprometa, que no se sienta reconocido (...) son como muchas cuestiones, yo creo que lo económico como política de Estado tiene mucho que ver. (Mujer, 36 años, antigüedad 18 años)

La **profesionalización** se presenta polarizada entre las aspiraciones e intereses individuales y lo que debería ser planificado desde las políticas educativas. Sin embargo, no sólo tienen impacto a nivel de una superación personal, sino también de prestigio social. Asimismo, las respuestas de los entrevistados y entrevistadas dejan entrever que las posibilidades de transformación son dialécticas, es decir, del sistema educativo y del educando a la vez que del propio docente.

A continuación se presenta la red de relaciones entre las tres dimensiones consideradas donde, además, se presentan las subcategorías subordinadas a éstas. (Gráfico 1)

Gráfico 1: Focus Network sobre “Trabajo Docente”



En el gráfico precedente se visualizan las dos etapas del análisis inductivo de datos, textual y conceptual, ambos basados en reducciones inclusivas del material relevado. El triángulo central, constituido por las categorías *Vocación*, *Trabajo* y *Profesión*, permite pensar cómo, en las expresiones de los entrevistados, el trabajo docente está apuntalado en la relación y asociación entre dichos aspectos, los cuales serían constitutivos de su práctica, lo cual no limita el predominio de algunos sobre los otros.

Dicho análisis conceptual sólo fue posible a partir de la codificación textual del material, que permitió definir, a posteriori, cada una de las categorías. En este sentido, al hablar de *Vocación* se hace referencia a la idealización de su rol, a la definición de su tarea, a su biografía escolar, al reconocimiento por parte de los otros, a los motivos sobre la elección profesional y a la imagen del docente. El *Trabajo* está definido por la cultura institucional en la que se despliega su práctica, la desvalorización del rol, la mirada de los otros, las relaciones con sus pares, los sentimientos de malestar, el tipo de dependencia institucional – pública o privada – y las condiciones laborales. Finalmente, la *Profesión*, se define a partir de las menciones a prácticas contextualizadas, evaluaciones críticas de la práctica, referencias a las políticas educativas, en tanto aspectos no inmediatos del espacio áulico y capacitación o perfeccionamiento.

5. Conclusión

La prevalencia en los discursos de los participantes de las dimensiones vocación-trabajo-profesión revela el contenido de la representación social del trabajo docente.

El polo vocación-trabajo, a modo de imán, resemantiza la práctica docente en el sentido que la presenta como una polaridad (“cielo” o “infierno”, bueno-malo, placentero-displacentero). El mayor número de menciones para Trabajo (44%) se manifiesta en tensión con las menciones sobre Vocación (26%). Es decir, para los maestros, dar cuenta de la condición del trabajo docente en su realidad asalariada sería afirmar, desde el rechazo, la cuestión vocacional. De esta manera, la idealización aparece como un mecanismo de defensa colectivo que les permite a los maestros continuar con una tarea do-

cente en una realidad adversa: bajos salarios, excesiva carga horaria de trabajo, cambios incoherentes de políticas educativas, violencia escolar, desdibujamiento de las relaciones institucionales.

Otro aspecto de dicho mecanismo de defensa es la *themata* sobre la que gira el contenido de la representación social: Ego/Alter; siendo el “verdadero” docente asociado a la vocación y considerando a quienes asumen el rol como un trabajo, como desprovistos de los atributos identitarios necesarios para desempeñarlo.

Por otro lado, la Profesión, como alternativa de la vocación, aparece como una resemantización temática que podría apuntar a las posibilidades de emergencia de nuevas representaciones.

El eje temático de la profesionalización/profesión aparece anclado en una polarización entre los aspectos relativos a la vocación como sostén del quehacer docente, basado en los mandatos sociales de los otros significativos, y la necesidad de capacitación asociada a un malestar docente efectivizado en la práctica cotidiana, que es vivida en una dimensión de mayor complejidad, relacionada con la conciencia crítica de la realidad.

Con relación al proceso de objetivación, la profesionalización se construye alrededor de los procesos que vinculan el ejercicio de la docencia con roles idealizados en la Vocación – otorga reconocimiento del otro, aspectos relativos a la tarea y las disposiciones psicológicas necesarias para la misma – en contraposición con las prácticas que se manifiestan en la Profesión – evaluación crítica de la misma, políticas educativas – y el Trabajo que aborda tanto los aspectos desvalorizados de la experiencia docente, las condiciones laborales y la cultura institucional.

Los procesos inherentes a la construcción de esta representación social revelan los altos niveles de contradicción que la constituyen, en la cual una forma de atemperar aquellos aspectos negativos y críticos de la práctica real es sobrellevarlos con idealizaciones extremas.

6. Discusión

En el proceso de **objetivación** aparece una tensión que sería constitutiva del núcleo figurativo de las representaciones sociales. Es decir que, a

partir del contenido sobre la vocación surge la imagen de la docencia como *apostolado* (Ego), a partir del trabajo asalariado aparece un rol docente desvalorizado e impotente (Alter), y finalmente, la superación de esa supuesta contradicción se hace presente desde el contenido sobre la profesionalización, que da lugar a la emergencia de una imagen docente de potencia y cambio.

Estos aspectos se fueron seleccionando y combinando de manera tal que, como sostiene Tedesco (2000), la lucha por la definición dominante del oficio docente todavía supone combinaciones variables de esos tres elementos – vocación, trabajo asalariado y profesionalidad – los cuales se hacen presentes en la cotidianeidad de la práctica docente.

Desde el punto de vista del **anclaje**, las contradicciones emergentes aluden al propio carácter fundacional de la profesión, donde el peso que tienen las representaciones relacionadas a la vocación y a las cualidades morales del docente se explican por la función que se asigna al sistema educativo en el momento constitutivo del Estado y la sociedad capitalista moderna (TEDESCO, 1986). En este sentido, podríamos considerar el discurso emergente de la vocación filtrado en la idealización frecuente del rol docente como un discurso de autolegitimación y todavía en busca de reconocimiento social.

En este sentido, es necesario destacar que el reconocimiento social y sus diferentes formas de interacción constituyen uno de los *themata* básicos que generan representaciones sociales de individuos y grupos (MARKOVÁ, 2006). El reconocimiento social y su negación comprenden variaciones de las dos tendencias dialogales, Ego y Alter, que pueden expresarse en “nosotros” y “ellos” como los poseedores o no de las cualidades necesarias para el desempeño del rol docente.

Como indica Jovchelovitch (2000), lo social engendra en su dinámica determinantes históricos, políticos y económicos que, aunque posea límites, también constituye un espacio para trascender fronteras institucionalizadas y para instituir nuevas fronteras. O sea, es desde esta perspectiva, que se podría avanzar hacia nuevas representaciones acerca de la docencia, ya que la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva del fenómeno de las representaciones sociales se tejen en este entramado.

En el nuevo escenario de las políticas educativas que propugnan la calidad de la educación poniendo énfasis en la “profesionalización” docente, los aportes de la investigación en representaciones sociales permiten develar que la construcción social de la identidad del trabajo docente excede el plano de las orientaciones político-académicas, y encuentra su complejidad dentro de la propia cotidianeidad del mundo escolar.

REFERENCIAS

- BANISTER, Peter et. al. **Métodos cualitativos en psicología**: una guía para la investigación. México: Universidad de Guadalajara, 2004.
- BATALLÁN, Graciela. **Docentes de infancia**: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BATALLÁN, Graciela. El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia: limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 19, p.63-81, 2004.
- BURKÉ, Andrew. Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo. **Revista Perspectivas**, Ginebra, v. 26, n. 3 sept. 1996.
- DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: SEMINARIO INTERNACIONAL GOVERNABILIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA, 2004, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2004. Disponible en URL: <http://www.universia.net.co/docentes/view-document/documento-105.html>.
- DUSCHAZTKY, Silvia. **Maestros errantes**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

JODELET, Denise. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: JODELET, D.; GUERRERO TAPIA, A. SEMINARIO: EL ESTADO ACTUAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, 2000, México. **Anais...** Mexico: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000. p 7-30.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Solar Bib; Dimensión Argentina, 1986.

_____. Educación, globalización y formación del ciudadano. **Palabra y Persona**, Año 4, n. 7, p. 4-12, ago. 2000.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

TORRES, Rosa María. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. **Revista Perspectivas**, Ginebra, v. 30, n. 2, p. 1-21, jun. 2000.

VALLANT, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. **Documentos de Trabajo PREAL**, Santiago de Chile, n. 31, p 5-40, dic. 2004. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

VALLANT, Denise; ROSSEL, Cecilia. **Maestros de escuelas básicas en América latina**: una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL, 2006. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

WEBER, Max. La ciencia como profesión. En: WEBER, Max. **El trabajo intelectual como profesión**. Buenos Aires: Brujhera, 1983. p.35-52. Ed. original 1919.

Recebido em 28.04.09

Aprovado em 26.04.09

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE A PROFISSÃO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Marli André *

Márcia Hobold **

RESUMO

Com o presente trabalho objetivou-se conhecer as representações de estudantes dos cursos de licenciatura de uma instituição privada do sul do Brasil. O principal instrumento de coleta de dados foi o questionário que buscou conhecer os motivos e as expectativas em relação à futura profissão. Os sujeitos da pesquisa foram 100 estudantes matriculados no primeiro ano do curso de licenciatura de diferentes áreas. Os resultados do questionário mostraram que a grande maioria dos futuros professores se sente motivada a buscar uma formação que os prepare para fazer com que seus alunos sejam capazes de aprender. Revelaram, em seus depoimentos, que sua escolha profissional teve o apoio de seus pais. Seus amigos, no entanto, criticam sua decisão profissional pela baixa remuneração, pelo desprestígio social e pelas eventuais dificuldades com os alunos que frequentam a escola hoje. Na questão em que os estudantes podiam se expressar mais livremente, surgiram posições heterogêneas entre uma visão idealizada e romântica da profissão e uma consciência das dificuldades a serem enfrentadas.

Palavras-chave: Profissão docente – Licenciatura – Representações.

ABSTRACT

PROSPECTIVE TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS ON TEACHING AS A PROFESSION

The main objective of this paper is to know how students from a big private university located in the South of the country represent teaching. A survey type of questionnaire was used to both describe the group of 100 students and to disclose their views, motifs and expectations towards their future profession. The results showed that the majority of the students feel themselves motivated to find new teaching methods so that most of their pupils will be able to learn. When talking about their professional choice, the students report that they received family support, but their friends were

* Doutora em Educação. Professora do “Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Endereço para correspondência: PUC-SP, Rua Ministro Godói, 969, sala 4E15 – 05014-901 São Paulo. E-mail: marliandre@pucsp.br

** Doutora em Psicologia da Educação. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Endereço para correspondência: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Campus Universitário, s/n, Bom Retiro – 89201-974 Joinville/SC. E-mail: marcia.hobold@univille.br

very critical of their choice, based on the following reasons: teaching is a badly paid profession, has low social prestige and to teach children and young nowadays is not an easy task. Data from the opened question revealed both romantic and idealized views as well as realistic and objective perspectives concerning the future teaching profession.

Keywords: Teaching profession – Teacher education – Social representations

Introdução

Realizar pesquisas que permitam conhecer como os futuros professores percebem, entendem e explicam a profissão docente é uma tarefa relevante, pois com base nos dados obtidos, as instituições formadoras podem ter um ponto de partida para construir seu projeto político pedagógico. Isso permitirá que as disciplinas e demais atividades da formação inicial sejam planejadas de modo a que os futuros professores possam confrontar suas expectativas e crenças sobre a profissão docente com os conhecimentos a que forem expostos no curso.

Embora se reconheça a relevância da temática, estudos que se disponham a investigar as percepções, os modos de entendimento ou as representações dos estudantes dos cursos de licenciatura sobre a profissão docente são ainda bastante escassos no cenário educacional brasileiro (ANDRÉ, 2000)

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existent são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos. Como ressalta Imbernón (2001), é na formação inicial que o futuro professor deve aprender as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado.

A formação inicial tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalidade docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor.

A profissionalidade é construída por meio das situações exteriores da profissão que são, de alguma maneira, interiorizadas pelos docentes e representadas na sua ação profissional. Há, neste caso, uma internalização da exteriorização dos conceitos e das concepções advindas do campo profissional da docência. As internalizações não são neutras ou simplesmente absorvidas, elas são ressignificadas pelos indivíduos e constituem a *essência profissional* (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

O presente texto busca identificar elementos das representações de estudantes de licenciaturas, futuros professores, sobre os conhecimentos específicos da profissão docente ou sobre a profissionalidade. Discute inicialmente os conceitos de profissionalidade docente e de representações sociais que servem de filtro para a leitura dos dados. Descreve, em seguida, os procedimentos metodológicos e, na sequência, apresenta os resultados da análise.

Profissão e profissionalidade docente

O vocábulo “profissionalidade” surge na Itália entre os anos 1960 e 1970, no contexto dos movimentos sindicais dos trabalhadores para fazer frente às mudanças na organização social do trabalho e para reivindicar o reconhecimento das qualificações profissionais, como afirma Dadoy (1986, citado por MATHEY-PIERRE e BOUDONCLE, 1995, p. 138). É um termo ainda em construção, assumindo em algumas situações uma certa ambiguidade, pois serve tanto para a luta dos trabalhadores para valorizarem as suas qualificações, quanto aos empresários para conseguirem melhores resultados e maior eficiência. De modo geral, falar em profissionalidade é falar de um “conjunto de saberes e de saber fazer, novos ou não, que são estruturados e mobilizados por uma pessoa ou um

grupo em função de um fim, num lugar e num tempo determinado, quase sempre em uma situação nova”, diz Courtois (*apud* MATHEY-PIERRE e BOURDONCLE, 1995, p. 142-143). O mesmo autor explica ainda que a profissionalidade leva em conta a história do indivíduo (pessoal, social, cultural...) e que, contrariamente à qualificação, ela apela explicitamente à motivação, ao sistema de valores dos indivíduos, ela transfere para o âmbito profissional o que seria considerado do domínio “privado”.

As discussões sobre profissionalidade docente surgiram muito recentemente na área de educação, no contexto das reformas educacionais e no sentido de valorização da prática docente. Um dos autores que, de certa maneira, introduziu essa temática no Brasil foi Gimeno Sacristán (1995, p. 65), que formulou a seguinte definição: “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Na concepção do autor, a profissionalidade reveste-se de um caráter multifacetado, já que envolve elementos das dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e axiológica. Ele chama, assim, a atenção para o importante papel do sujeito no desenvolvimento da profissionalidade.

No entanto, ele enfatiza que a discussão da profissionalidade não deve se circunscrever ao professor, mas deve ser “parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar” (p.65). Ou seja, ele lembra que o sistema escolar é um importante fator a ser considerado, seja porque é onde se concretiza a acção docente, seja porque há vários determinantes desse sistema que extrapolam o desempenho pessoal.

Popkewitz (1986, *apud* Gimeno Sacristán, 1995) declara existirem três fatores que contribuem para a prática pedagógica do professor, isto é, fatores que constituem o fazer docente. O autor considera o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sócio-cultural. O primeiro, representado pela efetiva prática da docência, constitui-se pelas experiências adquiridas no fazer pedagógico, diário ou de rotina. O segundo refere-se ao con-

texto da classe docente, ou seja, o fazer individual que se torna coletivo e é pinçado para o campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. O terceiro aspecto é representado pelo contexto sócio-cultural, ou seja, os conteúdos e os valores eleitos pela própria cultura e legitimados pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Estes conteúdos e valores referenciam a prática docente e são validados pelos professores. Certamente que, nas suas interações sociais e na realização de seu trabalho, o professor ressignifica esses aspectos, porém, são eles que alicerçam a prática pedagógica.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) associam o conceito de profissionalidade docente ao de profissionalização. Para esses autores, a profissionalidade é um processo interno, que consiste na aquisição de conhecimentos específicos que são mobilizados nas atividades docentes. Já a *profissionalização* é um processo externo que se refere ao *profissionismo* ou *profissionalismo* e envolve a reivindicação de *status* dentro da divisão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nessa perspectiva, falar de profissionalidade significa, “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão” (p. 74).

Entende-se, com base nesses vários autores que a profissionalidade docente é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que compõem a competência do professor. Estes aspectos constituem a subjetividade profissional, que são as experiências apreendidas e acionadas no cotidiano escolar. É um ‘saber fazer’ construído por meio de referenciais externos, no qual interferem variados elementos dos campos profissional, político, pessoal, sociocultural, porém, se torna um saber próprio e único. Esse saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se dian-

te da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

Muitos fatores concorrem para a constituição da profissionalidade docente, tais como os pessoais e profissionais, os cognitivos e afetivos, os individuais e coletivos. Esses múltiplos aspectos afetam e constituem as experiências escolares, familiares, profissionais, que compõem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor, no qual estão incluídos conhecimentos, valores, habilidades, modos de percepção e de compreensão da realidade que o cerca.

Tomar esse repertório como objeto de estudo torna-se fundamental tanto para o próprio docente, que pode decidir se quer ou não modificá-lo na direção desejada, quanto para os formadores de professores, que podem extrair daí elementos para aperfeiçoar suas práticas formativas. A teoria das representações sociais parece-nos ser um instrumental teórico e metodológico muito adequado para esse tipo de investigação, pois permite uma aproximação ao mundo vivido dos sujeitos, ao seu modo particular de entendimento da realidade.

As representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que orienta as relações do sujeito com o meio físico e social e determinam seus comportamentos e práticas.

Para adentrar o campo das representações sociais, apoiamo-nos em Moscovici (1978, p.57), que discute o conceito de representações, como “o que *re-presenta* um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência”. Ao nos propormos a estudar as representações dos futuros professores sobre a profissionalidade, pretendemos reunir conceitos, experiências que pertençam a regiões distintas de atividades e de discursos sociais, como nos diz Moscovici, para buscar esclarecer um pouco mais a profissionalidade docente.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais não apenas guiam as ações, mas também remodelam e reconstituem os elementos do meio ambiente em que ocorrem tais ações, integrando-as em uma rede de relações que se vinculam aos objetos, fornecendo as noções teóricas e os fundamentos que tornam essas relações estáveis e eficazes.

A teoria das representações sociais nos ensina que existem, por parte dos estudantes de licenciatura, uma série de conhecimentos sobre o ser professor, que não são propriamente acadêmicos, mas advém da cultura, de suas experiências anteriores como alunos, das práticas e conversações cotidianas (MOSCOVICI, 2003). Esses conhecimentos do senso comum podem coexistir com os conhecimentos profissionais adquiridos no curso de formação ou podem oferecer obstáculos a novas aprendizagens.

Daí a importância de investigarmos como os futuros professores compreendem sua profissão e que expectativas desenvolvem em relação ao magistério, ou seja, que elementos estão presentes em suas representações da profissão docente.

Procedimentos metodológicos

O principal instrumento de coleta de dados foi o questionário, aplicado no ano de 2006 a 100 estudantes de licenciatura de uma universidade comunitária do sul do país, que estavam concluindo o primeiro ano. A aplicação do questionário ocorreu em sala de aula, após a apresentação do objetivos da pesquisa, bem como da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento utilizado foi o mesmo que vem servindo de base para cerca de 30 grupos de pesquisadores, de universidades brasileiras e estrangeiras, vinculados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – CIERS-Educação. Os estudantes tiveram tempo suficiente para concluírem, individualmente, as respostas.

Os questionários eram compostos por três partes: a primeira tratava de associação livre; os estudantes escreviam quatro palavras que lhe vinham à mente quando eram mencionadas, nessa ordem, as seguintes palavras: DAR AULA, ALUNO e PROFESSOR. A segunda parte, composta de 20 questões tinha o formato de “carta” que o estudante preenchia para ser enviada a um amigo ou a uma amiga. A terceira parte visava caracterizar o aluno, seus dados pessoais e socioeconômicos.

Para fins do presente texto foram consideradas as questões do perfil do estudante e as seis

últimas questões da “carta” a um amigo. Cada questão oferecia quatro opções de escolha, seguidas de um espaço para justificativa da resposta. A última questão era aberta, possibilitando livre manifestação.

Caracterização dos licenciandos

Os dados extraídos do perfil do estudante permitiram fazer uma caracterização do grupo. Dentre os 100 licenciandos, 07 não preencheram os dados do perfil. Entre os 93 respondentes 16 eram da Matemática, 25 de Letras, 20 de História, 14 de Ciências Biológicas e 18 de Educação Física. Todos cursavam o primeiro ano da licenciatura, a grande maioria (88) no período noturno. Os demais (05) estavam matriculados no período da manhã e eram alunos do curso de licenciatura em Educação Física.

Quanto ao gênero, os estudantes estavam distribuídos da seguinte forma:

Curso	Masc.	Fem.
Matemática	03	13
Letras	03	22
História	07	13
Ciências Biológicas	04	10
Educação Física	09	09
Total	26	67

Deste modo, do total de respondentes, 28% são do sexo masculino e 72% do sexo feminino, situação que comprova que nos cursos de formação de professores a grande maioria é composta por estudantes do sexo feminino.

Quanto à “faixa de idade” o questionário permitiu verificar que 41 estudantes (44%) tinham entre 17 e 19 anos; 32 (35%) entre 20 e 23 anos; 16 (17%) tinham entre 24 e 30 anos; e os restantes (03) tinham acima de 31 anos. Um estudante não assinalou nenhuma das quatro alternativas. O que chama a atenção nesse quadro é o grande número de estudantes com menos de 20 anos. É um grupo muito jovem.

Quanto à “cor de pele” 81 licenciandos consideraram-se brancos, 07 pardos, 02 negros, 01 ama-

relo, um assinalou “pardo” e “indígena” e 08 não responderam à questão.

O “estado civil” dos licenciandos ficou assim distribuído: 76 solteiros, 13 casados e/ou casadas e/ou com união estável, 01 separado (desquitado, divorciado), 01 se identificou como “amasiado”, 08 não responderam e 01 assinalou duas opções: “solteiro” e “casado e/ou casada e/ou em união estável”. Esses resultados são compatíveis com a juventude do grupo.

Quanto à escolaridade das mães dos licenciandos, 19 estudaram até a 4ª série; 21 até a 8ª série; 15 completaram o ensino médio; 05 tinham o ensino médio incompleto; 18 o curso superior completo; 07 o superior incompleto; 07 assinalaram a opção “outra” e especificaram curso técnico e/ou pós-graduação (especialização e mestrado); 05 não responderam à questão.

Já as respostas para a “escolaridade do pai” ficaram assim distribuídas: 16 só estudaram até a 4ª série; 17 até a 8ª série; 24 tinham o ensino médio completo; 06 o ensino médio incompleto; 15 o superior completo; 08 o superior incompleto; 04 assinalaram a opção “outra”, especificando que 02 pais concluíram especialização e 02 um curso técnico; 02 assinalaram a opção “não sei”; 08 não responderam à questão.

Os dados de escolaridade mostraram que há muito pouca diferença entre mães e pais: a maior parte completou ou está completando o ensino médio, o que indica que os filhos, de modo geral, terão oportunidade de atingir um nível mais elevado de escolaridade do que seus pais.

Para a questão “sua família contribui financeiramente para sua manutenção?”: 24 responderam que “não”, 68 assinalaram o “sim” e 08 não responderam. Isso retrata que a maioria dos estudantes depende financeiramente dos pais.

Na questão em que os licenciandos tinham que indicar qual a renda mensal da família, computando os ganhos de todos os membros, inclusive os seus, observou-se a seguinte distribuição das respostas: 21 assinalaram “até 03 salários mínimos”; 48 “de 03 a 10 salários mínimos”; 14 “de 11 a 20 salários mínimos”; 02 “de 21 a 30 salários mínimos”; 01 “mais de 30 salários mínimos”; 06 assinalaram “não sei” e 08 não responderam. Grande

parte dos estudantes (74%) é originária de famílias que se situam nas camadas médias da população: percebendo até 10 salários mínimos.

Diante da questão “em sua casa, você tem computador conectado à Internet” 75% dos estudantes responderam afirmativamente, 22% disseram que não e 09 deixaram a questão em branco. Esse índice parece muito bom, em especial se comparado à população brasileira e se for considerado o nível socioeconômico da maioria dos estudantes.

Motivações para a escolha da profissão docente

Na questão que objetivava conhecer as motivações dos licenciandos para a docência, 80 estudantes assinalaram que se sentiam “desafiados a buscar novos métodos de ensino”; 05 se mostraram “descrentes do processo de ensino” e 15 se sentiam “num impasse entre o desafio da busca e o desânimo por não atingir meus objetivos”.

Esses dados revelaram uma atitude positiva da grande maioria dos estudantes (80%) para enfrentar os desafios que, eventualmente, encontrarão no ensino. Mostram-se dispostos a investir em novas formas de ensinar, provavelmente porque acreditam que, com isso, poderão atender mais efetivamente as crianças e jovens que têm acesso à escola.

A grande maioria dos estudantes do primeiro ano da licenciatura parece valorizar aquilo que Roldão (2007) considera a atividade específica da profissão, o *ensinar*. Mas qual seria a concepção de ensino desses estudantes? A ação de ensinar, segundo a autora, nos remete a uma série de entendimentos históricos e conceituais, um campo de tensões entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber”. Na primeira concepção, ensinar é entendido como uma forma tradicional de transmitir informações acumuladas ao longo da história da humanidade e, na segunda, o ensinar é concebido como a capacidade de mobilizar o aprendiz para querer aprender, o que requer um vasto campo de saberes.

Segundo Roldão (2007):

A função de *ensinar*, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela

figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especificidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (grifos da autora, 2007, p. 95).

Será necessário, pois, que, no curso de licenciatura, essas concepções sejam debatidas, para que não se reforce uma concepção tradicional de ensino como transmissão, que leva em conta apenas um dos lados do processo, o do professor. É importante que se destaque a dupla transitividade do ato de ensinar, como enfatiza Roldão (2007), em que ensinar é fazer com que o aluno aprenda.

Os dados também revelaram que 15% dos estudantes se sentem “num impasse entre o desafio da busca e o desânimo por não atingir meus objetivos”. Isso significa que os estudantes não estão muito seguros sobre o que farão no futuro. Seria interessante investigar melhor as razões dessas respostas. Seria decorrente da visão negativa com que a escola básica é hoje retratada na mídia? Seriam os baixos salários que não atrairiam os jovens? Seria uma clara decorrência da desvalorização social do professor da educação básica? É possível que várias dessas razões expliquem as respostas desse grupo.

Ainda houve cinco licenciandos que responderam que se sentem “descrentes do processo de ensino”. Vale a pena acompanhar esses estudantes ao longo do curso para verificar se essa opinião persiste ou se sofre modificações.

De modo geral, as respostas dos estudantes, futuros professores revelam uma motivação positiva para o ensino e uma disposição para encontrar alternativas que ajudem os alunos a se apropriarem dos conhecimentos, a aprender.

Expectativas quanto ao Futuro da Profissão

Quanto à questão “se eu fosse dar um conselho para você que quer ingressar no magistério eu diria”: 61% dos estudantes assinalaram a respos-

ta: “seus alunos aprenderão se você estiver preparado”; 38% assinalaram “não deixe escapar o sonho de ensinar a seus alunos” e um estudante assinalou as duas alternativas. A alternativa “não espero muito dos alunos” não foi assinalada pelos respondentes.

Verificamos que a maioria optou por uma resposta bastante objetiva, que valoriza o preparo profissional do professor e sinaliza a crença na capacidade de aprendizagem do aluno. Chama a atenção, no entanto, o número de respondentes que escolheu a opção que enuncia uma visão romântica: o “sonho de ensinar”. Será que o curso vai ajudar a mudar essa visão?

Na próxima questão, os estudantes deveriam dizer sim ou não para o seguinte enunciado: “minha família acha que fiz uma boa escolha profissional”. Dentre os 100 estudantes, 83% responderam afirmativamente e 16% disseram que não.

As justificativas dos estudantes para as respostas de que suas famílias não acham a docência uma boa escolha profissional incidiram sobre a baixa remuneração e a desvalorização do magistério como profissão. Um dos estudantes mencionou, inclusive, que iria trancar a licenciatura no final do ano e começar outro curso.

Quanto aos 83% que disseram ter o apoio da família em sua escolha profissional, as justificativas foram as mais variadas, mas houve certa concentração nas respostas de que seus familiares tinham alguma atividade ligada à educação, como pode ser ilustrado pela resposta de um estudante: “Meu pai é professor, e minha mãe está na faculdade de pedagogia também, eles deixaram em aberto a opção para meu futuro, e é isso que eu quero”.

Houve também respostas que deixaram evidente a valorização, por parte dos pais, do papel do professor, como, por exemplo: “Eles vêem o professor como o pilar da sociedade”. Esse tipo de visão pode ter um efeito muito positivo, reforçando a importância do professor, mas corre o risco de situar apenas no docente a responsabilidade pela qualidade do ensino. Sabe-se que há muitos fatores envolvidos no sucesso ou no fracasso escolar, advindos das políticas públicas, da gestão da escola, das condições institucionais. Caberá aos cursos de formação trazer à tona essa reflexão para não

reforçar uma visão simplista e unilateral que pode estar presente nas representações dos estudantes.

Também foram dadas justificativas que denotam uma visão quase ideológica da profissão, tal como: “estarei envolvida no aprendizado dos alunos, serei o passado/presente e o futuro deles, farei parte do que eles irão se tornar”. Também houve justificativas românticas, fundamentadas na afetividade, como “ser professor é uma profissão maravilhosa, mas exige muito amor”.

Por fim, houve uma justificativa que mostra a licenciatura como um momento transitório para uma definição profissional a mais longo prazo, como é ilustrado pela seguinte resposta: “depois de formada pretendo fazer um mestrado em engenharia industrial, para trabalhar em empresas”.

Quanto a questão: “meus amigos falam que ser professor” vale/não vale a pena, 79% das respostas indicaram que “não vale a pena”, 19% que “vale a pena”, um não respondeu e outro assinalou as duas respostas. As justificativas de que ser professor “não vale a pena” se concentraram na baixa remuneração e no incômodo na profissão. Na grande maioria das respostas, os estudantes mencionaram que os amigos alertam para a desvalorização da profissão. Algumas respostas ilustraram a opinião dos amigos: “não ganha bem e é mal tratado pelos alunos e pelas escolas”; “os alunos são rebeldes e pagam muito mal para os professores”; “porque é uma profissão muito mal remunerada e sem estrutura (principalmente a rede pública), isso torna a profissão cansativa”; “essa profissão não é reconhecida pela sociedade, não tem valor nem para a população, nem para o governo”.

Os amigos que apoiam a escolha profissional dos estudantes, dizem acreditar na realização profissional, assim como, na “nobreza” da profissão: “só através dela você se realiza como pessoa, e é como o vinho quanto mais velho melhor”; “acreditam que o professor é nobre e diferencia-nos dos demais”; “na verdade porque eles acham que vida de professor é fácil, principalmente para os concursados”.

Constata-se que as opiniões dos pais e dos amigos divergem quanto à escolha profissional dos licenciandos. Apesar das justificativas serem, praticamente as mesmas, quanto à desvalorização do

profissional da educação, nos quesitos de baixo salário e de desvalorização social da profissão, os familiares (83%) apoiam a decisão dos estudantes, enquanto seus amigos os desencorajam (79%).

Na questão em que os estudantes deviam escolher qual a profissão que mais se aproximava de professor, as respostas ficaram assim distribuídas: médico - 14; padre/pastor - 05; advogado - 03; pedreiro 11; engenheiro - 01; psicólogo - 47; 12 estudantes escolheram outra profissão, dentre as quais: dona de casa, vinicultor, trabalhador autônomo, artista, político, veterinário e sociólogo; e 07 estudantes não responderam. Assim, para a maioria, a profissão de professor está mais próxima de do psicólogo ou de do médico. Isso revela que, de alguma forma, eles percebem a docência como um campo em que se aplica um tratamento. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p.65), há diferenças entre a profissão docente e a do médico ou do psicólogo:

Os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, ao passo que os médicos e terapeutas trabalham na maior parte do tempo em ambientes restritos, protegidos, com um só cliente de cada vez. O fato de trabalharem com coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo. .

Tendo 61% dos estudantes relacionado à profissão de professor às de médico e psicólogo, será necessário um trabalho no curso de licenciatura para que estes percebam as diferenças e se tornem conscientes do caráter interativo da profissão e de sua dimensão pública e coletiva.

A última questão da “carta” era totalmente aberta e requeria que os estudantes deixassem uma mensagem para seu amigo ou sua amiga. Dos 100 respondentes, 69 completaram a consigna: “gostaria ainda de dizer que...”, o que mostra que eles gostaram do tipo de instrumento ou que ainda tinham algo a dizer.

A análise das respostas abertas possibilitou organizá-las em quatro grupos: a) visão idealizada da profissão; b) crença na função social da docência; c) satisfação com a opção pela licenciatura e docência; d) dúvidas quanto à opção.

Visão idealizada da profissão

Nesse grupo foram reunidas tanto as respostas que atribuíam à iniciativa pessoal do professor e à sua tenacidade o sucesso da profissão, quanto as que indicavam uma visão romântica da profissão. Cerca de 30 dos 69 respondentes escreveram uma mensagem que podia ser incluída nessa categoria. Termos como motivação, garra e dedicação foram recorrentes nas falas dos estudantes.

Para ser um professor que saiba motivar seus alunos, é preciso que primeiro ele esteja motivado e acredite naquilo que ensina.

Mesmo sabendo de todos os obstáculos que irei encontrar, tenho a certeza que darei melhor de mim para ajudar na formação de nossas crianças e adolescentes.

Pretendo ir a fundo e não me decepcionar com minha profissão. Quero ter garra e conseguir chegar lá.

Esta profissão é a que escolhi para a minha vida e não vou desistir independente das dificuldades.

Pretendo que todos os desafios que aparecerão possam ser cumpridos.

Irei me dedicar a minha profissão, para ser uma profissional capaz e competente.

Vou me preparar para ser uma ótima professora.

Para ser um bom professor, você tem que gostar e se dedicar à profissão.

Mesmo desapontado com o atual sistema educacional brasileiro, um estudante diz:

Apesar de não acreditar no sistema de ensino no Brasil, irei tentar ser um ótimo professor.

Para uma boa parte do grupo de estudantes, o ser professor está fundamentalmente ligado a um esforço pessoal. Parece que força de vontade, gosto pela atividade e dedicação serão suficientes para alcançar o sucesso profissional. É evidente que o gosto pela atividade, a motivação e a dedicação são ingredientes necessários para o exercício profissional. Mas não são certamente suficientes. Há conhecimentos específicos, por exemplo, sobre como se dá o processo de aquisição da escrita e o raciocínio matemático que são

absolutamente imprescindíveis para o professor das séries iniciais. E outros, de natureza pedagógica, psicológica, curricular, socioantropológica que devem fazer parte da formação. Será que os professores formadores estão atentos a esse modo de pensar dos estudantes de licenciatura? E o que farão diante disso?

Crença na função social da docência

Nessa categoria foram reunidas aquelas mensagens que imputam à docência um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais justa. Alguns exemplos podem ilustrar essa visão:

Vale a pena pensar no futuro da sociedade, não somente no seu e da sua família.

O professor deve saber lidar com as diferentes classes sociais que vão aparecer dentro da sala de aula.

Precisamos unir forças para uma nação mais digna, por isso devemos nos empenhar para sermos diferentes e melhores a cada dia.

Ser professor é muito importante e necessário para a sociedade, pois os educadores são responsáveis pelo aprendizado dos outros.

Sou brasileiro e nunca desisto! Por isso acredito na evolução da educação e na transformação do nosso país.

Apesar das dificuldades, o fato de estar contribuindo para uma sociedade mais justa compensa as desavenças.

Ainda que encontremos muitas dificuldades no magistério, sem o professor nenhuma outra profissão existiria. Para tudo isso é necessário aprender e ensinar, papel de poucos heróis.

Esse último depoimento desperta preocupação porque atribui superpoderes à profissão o que revela uma visão mistificada da realidade, que precisaria ser submetida a uma severa análise crítica.

Nos vários depoimentos acima, pode-se observar tanto uma atribuição redentora à educação, como se fosse a salvadora da pátria, como um reforço ao importante papel sociopolítico do professor. É louvável que os estudantes enfatizem a dimensão política da docência, mas se deve investigar melhor se

essa é uma posição construída pelo estudante ou se é uma reprodução dos discursos ouvidos na família ou mesmo no curso de formação.

Além disso, cabe indagar se os estudantes que atribuem à docência uma importante função social têm consciência dos inúmeros fatores que concorrem positiva ou negativamente para a sua efetivação. Se isso não ficar muito claro, há o risco de jogar toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar nas costas do professor ou de qualquer outro fator isolado, o que se aproximaria das observações do senso comum.

Pode-se concluir que essas concepções dos licenciandos acerca do professor e da profissão docente expressam aquilo que faz parte do imaginário social, que é marcado pela “gênese e desenvolvimento histórico da função docente” e pelos “discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola”, como muito apropriadamente afirmam Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54).

Caberá aos formadores do curso de licenciatura fazer emergir essas opiniões e possibilitar que os futuros docentes possam submetê-las à análise crítica com base nos conhecimentos profissionais veiculados nas disciplinas e demais atividades formativas.

Vale a pena pontuar ainda alguns aspectos que emergiram na análise das repostas abertas do questionário, como a satisfação ou a dúvida quanto à escolha da profissão docente.

Satisfação com a opção pela licenciatura/docência

Seis estudantes deixaram uma mensagem que mostrava sua satisfação com a escolha realizada, bem como com a formação recebida na universidade comunitária.

Estou realizada sendo uma profissional da educação.

Adoro meu curso e estou satisfeita com ele.

Não troco o curso por outro, pois estou decidida na minha escolha.

Adoro o curso que estou fazendo e pretendo utilizar outros métodos de aprendizagem, para fazer

com que todos tenham um ótimo desempenho profissional.

“Estou muito contente com a minha escolha e não me arrependo disso.

Uma dessas estudantes demonstrou expectativa de encontrar no curso as condições para atuar na profissão:

Mesmo assim, quero aprender e faço o curso porque gosto. Só vou saber como é lecionar quando estiver preparada.

Dúvida quanto à opção

Três estudantes manifestaram, em seus depoimentos, preocupação, e mesmo indecisão, sobre a escolha profissional:

Descobri que não é o que eu quero para a minha vida profissional.

Infelizmente não tenho certeza que fiz a melhor escolha, pois vejo colegas que se formaram na metade ou em um terço do tempo que estudei e que são melhores remunerados e reconhecidos pelos esforços, mas tenho esperança que alguém enxergue que um país depende da educação do seu povo.

Não pretendo lecionar para ensino fundamental ou médio, somente para curso superior.

Essa indecisão por parte de apenas três estudantes é até surpreendente porque é muito pequena, em especial se considerarmos que a maioria dos estudantes ingressou muito jovem na universidade e ainda estava no primeiro ano.

Em síntese

Os dados de caracterização dos alunos de licenciatura indicam que a grande maioria é muito jovem, pois 79% têm menos de 23 anos. Outro

dado ainda mais surpreendente é que 44% encontram-se na faixa etária entre 17 e 18 anos. São jovens que vivem com os pais e deles dependem financeiramente. Essa informação tem que ser seriamente considerada pelo curso de formação, já que se trata de um grupo que está praticamente no final da adolescência. Daí surge um desafio sobre como planejar e desenvolver sua formação profissional.

Ao registrar as opiniões da família e dos amigos sobre a sua opção pela docência, os estudantes parecem repetir os discursos que circulam na mídia e no senso comum, tanto sobre a importância da profissão quanto sobre as eventuais dificuldades que encontrarão no seu exercício. Cabe ao curso de formação um papel fundamental na desconstrução dessas idéias gerais e na construção de uma real profissionalidade docente.

A análise das respostas abertas sobre como os estudantes concebem a profissão revelou certa heterogeneidade: ora uma visão romântica e idealizada do ensino e da educação, ora uma crença na função social da docência. Talvez isso se deva ao fato de estarem apenas iniciando um longo processo de construção da sua profissionalidade. O que desponta, nesse momento, são idéias originadas de sua experiência enquanto aluno e dos discursos que circulam na mídia e em outros espaços da sociedade.

Os elementos identificados por esta pesquisa como constituintes das representações dos estudantes de licenciatura podem ser muito úteis à instituição, que poderá tomá-los como desafios para revisão do projeto político pedagógico e para o delineamento de práticas formativas voltadas ao atendimento da realidade concreta dos estudantes e das escolas e para o desenvolvimento de uma profissionalidade comprometida com uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A Pesquisa sobre formação de professores no Brasil -1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.
- BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “Professionalité”. **Recherche et Formation**, Paris, n. 19, p.137-148, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan/abr., 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, p. 63-91. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da nossa época, 77.)

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

_____. (Org.). **Psicología social I: influencia y cambio de actitudes: individuos y grupos**. Barcelona: Paidós, 1985.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RAMALHO, B; NUNEZ, I; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, v. 12, n. 34, p.94-103, jan./abr. 2007.

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

Recebido em 30.04.09

Aprovado em 30.05.09

IDENTIDADE DOCENTE E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E DE PROFESSORES

Karla Karlburger Moreira Lassala *

Alda Judith Alves-Mazzotti **

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar e comparar as representações de “professor” construídas por alunos e alunas de Pedagogia de Universidades do Estado do Rio de Janeiro, tendo, como hipótese, que essas representações seriam diferentes em função do gênero. Como suporte teórico, adotou-se a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem estrutural. O estudo usou parte da base de dados de uma pesquisa sobre representações do trabalho docente, desenvolvida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, reanalizando esses dados por gênero. Foram também realizadas entrevistas com grupos masculinos e femininos de docentes. Os resultados indicaram que, embora no núcleo central de ambas as representações figure o elemento educador, no grupo feminino o sentido desse elemento é matizado pelo termo dedicação, tradicionalmente atribuído à docência dos primeiros anos e que também figura no núcleo, levando à conclusão de que as representações dos grupos são diferentes. A análise dos sistemas periféricos, responsáveis pela operacionalização e manutenção de estabilidade do núcleo, confirma essa conclusão, uma vez que aponta forte carga afetiva na prática docente no grupo feminino, destoando do sentido profissional atribuído ao trabalho docente pelo grupo masculino.

Palavras-chave: Representação Social – Gênero e docência – Identidade docente – Trabalho docente

ABSTRACT

TEACHING IDENTITY AND GENDER: REPRESENTATIONS OF EDUCATION’S STUDENTS AND TEACHERS

The objective of this research was to analyze and to compare the representations of *teacher* constructed by Education students from Universities of Rio de Janeiro. We had as hypothesis, that these representations would vary in function of gender. The Social Representation’s theory in its structural approach was adopted as theoretical support. The study used part of the database about representations of the teaching

* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá. Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar. Centro – 20071-001 Rio de Janeiro. E-mail: karlassala@br.inter.net

* PhD em Psicologia da Educação. Vice-Reitora de Pós-Graduação, na Universidade Estácio de Sá. Endereço para correspondência: Universidade Estácio de Sá. Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar. Centro – 20071-001 Rio de Janeiro. E-mail: aldamazotti@estacio.br

task, developed by the International Center of Studies in Social Representations and Subjectivity – Education, revisiting these data through the gender grid. Interviews were also done with groups of male and female teachers. Results indicated that, although the central nucleus of both representations shows the element *educator*, in the female group the direction of this element are modified by the term *dedication*, traditionally attributed to the teaching of the first years and also present in the nucleus, leading to the conclusion that the representations of both groups are different. The analysis of the peripheral systems, responsible for the practice and stability of the nucleus, confirms this conclusion, since they point out a strong affective aspect of teacher’s practice in the female group, contrasting with the attributed professional direction of teaching in the male group.

Keywords: Social Representation – Gender and teaching – Teacher’s identity – Teacher’s work

Introdução

A chamada crise da identidade docente vem sendo debatida no meio acadêmico há algumas décadas. Questões referentes aos modelos de formação do magistério, à eficácia das políticas educacionais, aos conhecimentos considerados necessários ao trabalho docente, dentre outros, são pesquisadas e discutidas sem que se constatem avanços significativos. Velhos problemas persistem, como deficiências na formação, baixos salários, desvalorização profissional e péssimas condições de trabalho. Para sair deste impasse, torna-se necessário pensar a identidade docente, desvelando o amálgama determinações históricas e sociais, materiais e simbólicas, que a constroem.

No que se refere aos modelos de formação do magistério, apesar do intenso debate sobre os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, que remonta ao início dos anos 80, tais esforços não resultaram em melhorias significativas na prática docente ou na valorização dos profissionais da educação. Quanto às políticas públicas para a educação implementadas no Brasil a partir da década de 90, os resultados são ainda menos animadores. Compromissos assumidos com organismos internacionais de financiamento, no sentido de expandir a educação básica sem aumentar os investimentos na mesma proporção, sobrecarregaram os professores com um grande número de novas funções; e, para garantir maior controle na efetivação das prioridades, tais políticas estabelecem regras de orienta-

ção e controle do trabalho docente, que diminuem drasticamente a autonomia do professor, contribuindo para a desprofissionalização do magistério. (FREITAS, 2003, 2007; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2004). Para Tardif (2007, p.41), essa determinação externa se estende aos conteúdos veiculados nos cursos de formação, uma vez que, para esse autor:

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (...), entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à “pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários”. Em suma, pode-se dizer que as diferentes articulações (...) entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla.

Assim, o professor vive atualmente um paradoxo: ao mesmo tempo em que é apontado como figura central na construção de uma sociedade mais justa, favorecendo a construção de novos paradigmas éticos e culturais, seu ofício nunca foi tão desvalorizado (NÓVOA, 2000). Esse movimento, ao mesmo tempo em que ressalta a complexidade do trabalho docente, no que se refere às novas demandas feitas à prática pedagógica, resulta em desqualificação do magistério e deterioração da confiança do professor em seus próprios conhecimentos.

O impacto deste cenário na identidade docente vem causando enorme desconforto aos professores, especialmente ao primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que apontam vários fatores como responsáveis pelo que foi denominado mal estar docente (ESTEVE, 1999): descompasso entre a formação recebida e a realidade das escolas; perda da autonomia na orientação de seu próprio trabalho; falta de ajuda da família, que transferiu à escola até mesmo a responsabilidade pela socialização básica das crianças; desinteresse e dificuldades dos alunos no que se refere aos conteúdos escolares; responsabilização pela baixa qualidade do ensino público; desprestígio social do professor e da própria educação escolar; baixos salários; acúmulo de tarefas que consideram desviadas de sua função; e importância crescente de fontes alternativas de acesso à informação com o advento de novas tecnologias; entre outros. Esse conjunto de fatores seria responsável pela imagem social que os professores percebem ter – incompetentes e “pobres coitados” – o que degrada sua identidade profissional, provocando neles sentimentos de menos valia e desamparo (ALVES-MAZZOTTI, 2007a, 2007b, 2008a). A profunda desvalorização da profissão se evidencia no aumento da evasão de professores em exercício, bem como na diminuição da procura pelo magistério, seja nos cursos de Pedagogia, seja nas Licenciaturas.

Apesar da força desses determinantes externos, sobretudo o distanciamento entre a formação e a prática e a precarização subjacente às políticas educacionais dos anos 90, a desprofissionalização do magistério tem sido consistentemente associada à feminização da profissão docente (ALVES-MAZZOTTI, 2008a; BRUSCHINI; AMADO, 1988; CARVALHO, 1996; HYPOLITO, 1991; LOURO, 2001; SANTOS; LUPORINI, 2003; KULESZA, 1998).

Cabe lembrar que, até o século XIX, os professores das escolas primárias no Brasil eram praticamente todos do sexo masculino, uma vez que a formação de professores para aquele nível nasce vinculada aos tradicionais Liceus, destinados à formação das elites masculinas, o que irá influenciar as primeiras iniciativas de criação de Escolas Normais, que ainda resistiam à co-educação (KULESZA, 1998). Esta situação foi se modificando

muito lentamente ao longo do século XIX e, somente com a separação dos Liceus por volta da última década do século XIX, as Escolas Normais passam a ser prioritariamente destinadas às mulheres. Castelo Branco (1995, *apud* KULESZA (1998, p.70) registra que as razões para o início do processo de feminização do magistério podem ser vistas de forma eloquente no discurso do governador do Piauí, ao reabrir, em 1910, a Escola Normal no Estado, anteriormente ligada ao Liceu, só para o sexo feminino:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter os minguados ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços.

Aqui já se observa o primado da afetividade, com a “vocação natural”, a dedicação, o amor às crianças e a capacidade de doação excessivamente valorizadas e associados a uma naturalização do “feminino”, em detrimento de uma visão profissional do magistério, vinculada ao domínio de saberes específicos. O processo de feminização do magistério surge, portanto, de modo intencional e atrelado à desprofissionalização e aos baixos salários.

No limiar do século XX, a presença feminina já dominava largamente a docência nas primeiras séries, e com ela, disseminava-se a idéia de que, para ser professora dos primeiros anos de escolaridade, as qualidades mais importantes são aquelas ligadas a uma naturalização do feminino, ou seja, a vocação, o amor, a doação e a dedicação às crianças, relegando-se a um longínquo segundo plano o conhecimento dos conteúdos e das técnicas de ensinar. Embora a imagem e a posição social da mulher em nossa cultura tenham mudado muito do final do século XIX para cá, esses sentidos do trabalho docente nas primeiras séries, instituídos àque-

la época, parecem se manter até hoje. Coerentemente, a feminização do magistério tem sido usada para manter a distribuição desigual de prestígio e de salário em comparação a outras profissões, contribuindo para uma representação profissional esvaziada.

No entanto, até a década de 90, a relação entre a presença maciça das mulheres no magistério e a desprofissionalização foi pouco explorada nas pesquisas, principalmente no que se refere às implicações dos estereótipos de gênero, na construção da identidade docente. Novaes (1984) já alertava que o predomínio feminino no magistério primário contribuiu para a desvalorização profissional, uma vez que as mulheres historicamente ocuparam uma posição subalterna em nossa cultura. Em outras palavras, a representação da docência dos primeiros anos de escolarização como uma atividade inerente à vocação feminina, pautada pelas práticas domésticas, legítima e perpetua a desprofissionalização do magistério, refletindo-se na identidade docente (SANTOS, 2008; SILVA, 2006). E o que é mais grave, essa representação parece estar sendo assumida e realimentada pelas próprias professoras.

Pesquisas realizadas por Alves-Mazzotti (2004, 2006, 2007a, 2008a, 2008b) com professoras do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), sobre a representação de identidade e o trabalho docente têm consistentemente indicado a centralidade por elas atribuída à *dedicação* e ao *amor às crianças* ao falar de seu trabalho. Para a autora, esses sentidos parecem se apoiar em dois mecanismos: em primeiro lugar, no entender das professoras, a formação não as capacitou a lidar com o aluno real, aquele que encontram atualmente nas escolas; segundo, esses alunos são “carentes de tudo”, então, elas “têm que ser tudo, mãe, psicóloga, assistente social”. A sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade dos alunos, aliada às precárias condições de trabalho, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, o qual é reforçado pelo desprestígio social vivenciado na profissão. Tal situação parece induzi-las à adoção de mecanismos defensivos que as levam a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos

sentidos atribuídos à *dedicação* e ao *amor*, que são, então, naturalizados como essenciais à identidade desse profissional.

Vários outros autores (ALVES, 2006; CERISARA, 2002; ONGARI; MOLINA, 2003; SILVA, 2006) têm manifestado preocupação quanto à possibilidade de as professoras dos primeiros anos escolares combinarem referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola características das práticas domésticas e da maternagem. Como afirma Carvalho (1999, p.13):

Em especial as professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental parecem ter uma relação com os alunos marcada com o vínculo afetivo e a personalização, com grande autonomia de decisão no interior de sua própria sala de aula e pouca atenção aos temas mais abrangentes em discussão no conjunto da escola, levando a falar da existência, nas séries iniciais, de uma forma marcadamente feminina de organizar o trabalho e relacionar-se com os alunos.

Concluindo, desde o final do século XIX se dissemina a idéia de que, para ser professora dos primeiros anos de escolaridade, as qualidades mais importantes são aquelas ligadas a uma naturalização do feminino, relegando-se a um longínquo segundo plano o conhecimento dos conteúdos e das técnicas. A precariedade da formação e as políticas dos anos 90, ao não favorecerem a profissionalidade, parecem levar as professoras a manterem a ênfase no afetivo. É a “lógica do amor” de que fala Lopes (2008) ao analisar a profissionalidade dos docentes portugueses, o que indica que este sentido da docência é não apenas de longa duração, mas transcultural, uma constatação que é também corroborada pelos trabalhos de Tardif e Lessard (2008), no Canadá, e de Seidmann, Thomé, Di Iorio e Azzolini, (2008), na Argentina.

Cabe enfatizar que a aparente permanência, no tempo e no espaço, da relação entre a presença maciça de mulheres no magistério das primeiras séries escolares e determinadas características atribuídas à docência nesse nível de ensino não leva a admitir uma “natureza feminina”. O termo “gênero”, que designa a dimensão socialmente construída das identidades e das relações entre homens e mulheres, é utilizado pelo movimento feminista justamente para se contrapor ao determinismo bi-

ológico, acentuando o caráter fundamentalmente social e histórico das distinções baseadas no sexo (LOURO, 2007).

Entretanto, no interior pensamento do feminista e das teorias de gênero, persiste o debate entre partidários da igualdade entre homens e mulheres e os defensores da diferença. Como explica Carvalho (1999), os defensores da igualdade movem-se no campo dos direitos civis fundamentais e nos valores centrais da modernidade, enquanto defensores da diferença, entre os quais se destacam Nancy Chodorow e Carol Gilligan, enfatizam, com base em estudos psicanalíticos e cognitivos, as diferenças psicológicas entre homens e mulheres e a influência da maternação na formação das personalidades universalmente diferentes de meninos e meninas (CARVALHO, 1999). A questão da construção sócio-histórica das subjetividades masculina e feminina e suas relações com atributos e condutas está, portanto, ainda em aberto.

Diante da problemática aqui brevemente exposta, esta pesquisa teve como objetivo analisar e comparar as representações sociais de *professor* apresentadas por alunos e alunas do primeiro ano de Pedagogia de Universidades do Estado do Rio de Janeiro. Por suas raízes na cultura, suas relações com as práticas e as identidades sociais, bem como por seus aspectos simbólicos, as representações sociais constituem um valioso instrumental para a compreensão desta questão.

Abordagem teórico-metodológica

A opção por alunos de Pedagogia, ao invés de professores em exercício, deveu-se ao fato de que há muito poucos docentes do sexo masculino atuando no primeiro segmento do ensino fundamental, o que tornaria sua localização por meio de uma busca nas escolas muito difícil. Por outro lado, contávamos com a possibilidade de trabalhar com dados de alunos de Pedagogia, futuros professores daquele segmento, obtidos em uma pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), o que foi feito.

A teoria das representações sociais, adotada neste estudo, foi introduzida por Moscovici (1978), que propõe um modelo capaz de dar conta dos

mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações, bem como de suas operações e funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. Segundo Moscovici (1978, p. 28), a representação social é “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”. Jodelet (2001, p. 22), principal colaboradora de Moscovici, define as representações sociais como “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. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos”.

Dentre as vertentes atuais da teoria, optamos pela abordagem estrutural das representações proposta por Jean Claude Abric (1998) que considera que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos da representação constituem o sistema periférico (SP), que é a parte operatória da representação. Sendo mais sensível às características do contexto imediato, o SP constitui a interface entre a realidade concreta e o NC.

Este estudo utilizou os resultados de um teste de livre evocação¹ e de uma questão aberta disponibilizados por um banco de dados do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade–Educação (CIERS-Ed). Esses dados, correspondentes a 287 sujeitos, foram re-analisados por gênero, constituindo-se dois grupos, (um com 258 mulheres e outro com 29 homens). Após a entrevistas em dois grupos de professores, separados por gênero, com três sujeitos cada, a fim de testar a centralidade do núcleo central e aprofundar a compreensão da representação de professor, favoreci-

¹ O teste de livre evocação de palavras consiste em solicitar ao sujeito que escreva as primeiras palavras que lhe ocorram ao ouvir a expressão indutora apresentada pelo pesquisador. A seguir, pede-se que ele indique as duas palavras mais importantes, dentre as que escreveu, ordenando-as.

da por meio da interação grupal. As respostas da pergunta aberta do questionário e os resultados dos grupos de discussão foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os dados do teste de livre evocação de palavras em cada grupo foram tratados com o software EVOC, que identifica possíveis elementos do núcleo central, considerando a frequência (F) e a ordem da média de evocação (OME) das palavras. Os resultados são distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo, correspondendo ao núcleo central. As que se situam no quadrante superior direito são consi-

deradas “periferias próximas” ao núcleo central, e as do quadrante inferior esquerdo constituem a periferia propriamente dita. No quadrante inferior esquerdo se situam os elementos de contraste, os quais são de mais difícil interpretação, podendo indicar mudanças em curso na representação ou a existência de sub-grupos.

Resultados e discussão

No que se refere ao sexo feminino, os resultados do teste de livre evocação tratados com o software EVOC deram origem à estrutura apresentada a seguir.

Tabela 1: Estrutura da representação social de professor para estudantes do sexo feminino

F>=36	Palavras evocadas	f	OME< 2,4	Palavras evocadas	f	OME>=2,4
	dedicação	36	2,361			
	educador	144	2,158	amigo	79	2,456
F<36	capaz	11	2,364	ajuda	13	2,769
	compreensivo	11	2,182	aluno	14	2,429
	criativo	17	2,353	amor	24	3,000
	educação	16	1,938	aprender	15	3,400
	importante	12	2,167	atencioso	17	2,647
	lutador	14	2,143	aula	12	2,417
	profissão	20	1,750	conhecimento	25	2,840
	respeito	17	2,000	ensino	18	2,722
	responsável	15	1,933	escola	21	2,952
				ética	10	2,700
				exemplo	11	2,455
				paciência	18	2,722
				pesquisador	12	2,750
				prazer	12	2,417
				responsabilidade	15	2,400

A Tabela 1 indica que o Núcleo Central (NC) é constituído por dois elementos: *educador* e *dedicação*. O elemento *educador* apresenta grande saliência, posto que sua frequência é superior ao triplo da correspondente à *dedicação*, o outro componente do núcleo. A importância do elemento *educador* é ilustrada pelas falas das estudantes e confirmada pelas professoras que participaram da entrevista em grupo, as quais têm todas mais de uma década de prática:

O educador é quem inicia o homem em qualquer profissão. O desenvolvimento de uma sociedade

consciente depende da fala de um educador em sala de aula. (AF)²

Educador é o formador, né? Então eu acredito que ele vá além do educar enquanto transmitir conteúdo, ele forma realmente uma pessoa... ele tem a possibilidade, principalmente nas séries iniciais, de promover a formação até de personalidade, de características de personalidade. (PF)

² Para diferenciar os registros de cada discurso, foi utilizada uma sigla para cada grupo, com a respectiva distinção de sexo: (AF) para questionário aluno feminino, (AM) para aluno, masculino, (PF) para professor, feminino e (PM) para professor, masculino.

A centralidade do termo *educador* está associada ao elemento *dedicação*. A idéia de dedicação é destacada em vários estudos sobre identidade e trabalho docente, como, por exemplo, os de Alves-Mazzotti (2007, 2008a, 2008b). Essa autora afirma que as professoras consideram que *ser professor hoje* requer muita *dedicação* e força de vontade para superar carências das crianças e a falta de recursos que encontram nas escolas. O aluno é, portanto, o referente de *dedicação*. Note-se, ainda, que na periferia próxima se encontra o termo *amigo(a)* com forte tendência à centralidade, uma vez que tem frequência muito alta (N=79) e ordem de evocação no limite da centralidade ($\geq 2,4$), o que reforça a coloração afetiva do termo *dedicação*. As falas que se seguem parecem confirmar esse sentido de *dedicação*:

O ato de educar é um ato de amor. É necessário que o educador plante dentro da sala de aula a sementinha da afetividade, da emoção, da alegria... (AF)

Para ser professor você tem que gostar e se dedicar... Buscar sempre o melhor de você e de seus alunos... Vencer os desafios com caráter e orgulho. (AF)

A profissão do magistério exige muita abnegação e dedicação e as crianças merecem nosso esforço de todo coração. (AF)

Louro (2001) afirma que a representação da professora dedicada, que compõe a imagem maternal da docência, faz com que esta atividade perca seu caráter profissional, pois, sendo movida por doação e amor, a prescinde da discussão salarial. Nesta visão, o magistério é a “vocação natural” das mulhe-

res, própria das habilidades de mãe que são atribuídas pela cultura a todas as mulheres. Esse sentido da profissão docente é assimilado por muitas das estudantes, uma vez que, embora a palavra *vocação* não figure na estrutura de representação de *professor*, ela está explícita, como atributo associado à *dedicação* e ao dom, em mais de 100 depoimentos sobre a escolha da profissão, que aparecem nos questionários respondidos pelas alunas:

Para ser professor é necessário que haja uma vocação e dedicação verdadeiras. (AF)

Ser professor é um dom e nem todos nasceram com esse dom... (AF)

Para compreender melhor os sentidos dos elementos do NC, é necessário analisar sua relação com o sistema periférico, já que este é o responsável por sua concretização no cotidiano, atribuindo-lhe um sentido prático, bem como por protegê-lo, mantendo sua estabilidade (FLAMENT, 1994). Note-se que os elementos *conhecimento* (N=25) e *amor* (N=24) aparecem com frequências mais altas e muito próximas, podendo-se especular se isto pode significar, como sustentam muitos autores, que o segundo é facilitador da aprendizagem do primeiro. Da mesma forma, *paciência* (N=18) e *atenção* (N=17) são requisitos fundamentais para o exercício da docência dedicada. Pode-se, ainda, inferir que a frequência do elemento *amigo* (N=79) remete a um forte investimento afetivo na relação professor/aluno, que pela própria definição, extrapola a dimensão profissional.

A seguir, a possível estrutura da representação social de professor para os estudantes homens.

Tabela 2: Estrutura da representação social de professor para estudantes do sexo masculino

F \geq 12	Palavras evocadas	f	OME $<$ 2,5	Palavras evocadas	f	OME \geq 2,5
	educador	21	2,000	aula	12	2,750
F $<$ 12	aluno	6	1,500	amigo	5	3,000
	competente	8	2,000	autoridade	5	2,800
				conhecimento	6	2,667
				profissional	9	3,667

A Tabela 2 indica que o NC é constituído por elemento único, *educador*, sendo sua frequência praticamente o dobro do segundo termo mais frequente, *aula* (N=12)

Afirmações referentes a educador indicam que, diferentemente do que ocorre com o sexo feminino, este termo é permeado pela idéia da qualidade do trabalho docente para os futuros professores:

O professor é uma referência dentro de uma comunidade ou cidade, ele deve ser uma referência para atual e futuras gerações. (AM)

Como educador é muito bom você ver um aluno no começo do ano sabendo quase nada e no final ver que já sabe bastante, graças ao nosso trabalho. (AM)

A análise do sistema periférico parece justificar a conclusão de que o elemento educador tem significado diferente no grupo masculino. À exceção de *amigo*, todos os demais elementos – *autoridade, conhecimento e profissional*, são claramente relacionados à profissionalidade docente.

Quanto às entrevistas com os grupos de docentes femininos e masculinos, realizadas com objetivo de testar a centralidade das representações dos estudantes, adotou-se o seguinte procedimento: foi mostrada, inicialmente, a tabela referente aos estudantes do mesmo gênero do grupo entrevistado, esclarecendo-se o significado dos diferentes quadrantes e indagando se concordavam ou não com a representação apresentada. Nessa etapa, os discursos dos professores foram muito similares aos dos estudantes. Em um segundo momento, foi exposta a estrutura da representação social de professor apresentada por estudantes do gênero oposto. Em ambos os grupos, a comparação provocou grande impacto.

No grupo de professoras, foi unânime a reação de levar as mãos ao rosto, em sinal de espanto. A fala que se segue ilustra a posição do grupo:

Muito forte essa diferença, eu vejo como questão cultural mesmo, de costume da gente de reproduzir coisas de lá de trás, de heranças culturais. (PF)

No grupo de professores, a comparação das estruturas provocou uma grande pausa durante a qual o grupo aparentemente buscava explicações mais racionalizadas, como a que se segue:

Eu tenho dois focos diferentes para ver isso. Um deles é pela própria questão biológica da diferença entre homem e mulher, principalmente a questão dos hormônios onde na mulher a mudança é mais rotineira, inclusive ao longo do dia. E outra também é pela questão social. Não sei qual delas tem maior peso na formação do homem e da mulher ao longo da vida. Que são criados, infelizmente de forma muito diferente, o homem pra ser superior e a mulher pra aceitar. A educação dos dois é muito diferente. (PM)

Pode-se aqui constatar que a biologização das diferenças entre homens e mulheres permeia fortemente as relações sociais. Ou seja, a partir das diferenças sexuais, vários atributos são creditados a essa diferença, servindo de base para verdadeiras “teorias” sobre diferenças de comportamentos, aptidões e habilidades sociais:

Olha, pelo que eu to entendendo, na visão das mulheres sobre a educação, o negócio é mais maternal e não numa visão mais profissional... Tanto que aqui nem tem a palavra profissional. (PM)

Para o grupo de professores, a comparação das estruturas parece estar em consonância com as representações que circulam em nossa sociedade sobre a construção das diferenças de gênero e que interferem diretamente na formação de identidade e de prática docente:

Veja o seguinte: eu sou profissional, posso amar o que faço mas nem por isso vou tratar dessa forma, vou pegar no colo ou vou ficar chorando. (PM)

Pode-se aqui constatar a biologização das diferenças entre homens e mulheres, uma vez que, a partir das diferenças sexuais, vários atributos são creditados a essa diferença, servindo de base para verdadeiras “teorias” sobre diferenças de comportamentos, aptidões e habilidades sociais:

Isso tudo (apontando ambas as representações) acaba afetando a gente. Uma mãe de aluno não fala com um professor de Educação Física da maneira como fala com a professora do filho. Não fala de jeito nenhum. (PF)

Até porque professor voltado pra área dos pequenos quase a gente não vê. O pessoal fica naquela: ah, porque ainda precisa de muitos cuidados (faz o movimento de aspas na palavra cuidados), já fica meio assim. (PF)

Conclusões

A comparação do NC das representações apresentadas pelos grupos masculino e feminino indica que, embora o elemento *educador* figure em ambos, o grupo de alunas agrega a este elemento o sentido de *dedicação*, tradicionalmente atribuído à função docente por associação à representação do feminino em nossa cultura. De acordo com Abric

(1998), dois grupos só têm a mesma representação se os NC forem idênticos; quando eles são diferentes, as representações são diferentes, o que leva à conclusão de que docentes do sexo masculino e feminino têm representações diferentes acerca do que é ser professor. As diferenças marcantes encontradas no sistema periférico das representações dos dois grupos reforçam esta conclusão, ao mostrar que a representação dos professores, tal como é operacionalizada na prática escolar, tenderá a ser bem diferente do que ocorre com as professoras.

Partindo-se do pressuposto teórico segundo o qual o sistema periférico organiza-se com elementos reguladores que visam resguardar a estabilidade do NC e “traduzi-lo” para as práticas cotidianas (ABRIC, *apud* SÁ, 1998) parece válido concluir, com base nas diferenças encontradas entre os grupos considerados, que o gênero, de um lado, é forjado pelas práticas sociais, e de outro as orienta no mesmo sentido, perpetuando o círculo vicioso. Em outras palavras, os sentidos que figuram no sistema periférico da representação de *professor*, apresentada pelo grupo de alunas – como *ajuda, amor, atencioso, paciência* – parecem influenciados pela naturalização dos atributos ditos femininos, mas, por outro lado, ao orientar suas práticas, elas re-

forçam os estereótipos e desprofissionalização neles implicada.

Os resultados desta pesquisa mostram que, se as marcas do gênero têm ecos em todos os espaços sociais e em todas as atividades humanas, tais repercussões interferem diretamente nas condutas e escolhas dos sujeitos, inclusive no exercício profissional. O estudo permitiu explicitar como os sentidos vinculados ao ser professor(a) historicamente construídos na cultura, mesmo os que carregam conotações derogatórias para o sujeito, são apropriados; por uns, de modo aparentemente inconsciente, por outros, com finalidades defensivas, para suprir deficiências de toda ordem (políticas, institucionais, pessoais e outras), as quais os impedem de assumir plenamente suas verdadeiras funções.

Finalmente, esta pesquisa (re)afirma, assim como vários estudos anteriores, que o eixo de estudos das relações de gênero necessita aprofundamento pelos profissionais da educação, sobretudo na formação daqueles que trabalharão diretamente com os anos iniciais da educação básica, buscando a desnaturalização dos estereótipos relacionados à docência nas primeiras séries do ensino fundamental, passo essencial à construção da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C.. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares em representações sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008a.
- _____. Identidade docente de professores de 1º e de 2º segmento do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. 1 CD-ROM. v.1.
- _____. Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007a.
- _____. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.
- _____ et al. Um estudo sobre os processos formadores das representações sociais de ser professor. **Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais 3**. Brasília: UnB, v. 1, p. 1-13, 2007b. Conferência apresentada na Jornada Internacional, 5, 2007.
- _____ et al. Os sentidos do ser professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2004.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T.. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

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

_____. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, A. B.. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época, n. 98).

ESTEVE, J. M.. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FLAMENT, C.. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachoux et Niestlé, 1994. p. 85-118

FREITAS, H. C. L.. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Número especial.

HYPOLITO, A. M.. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

JODELET, D.. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

KULESZA, W. A.. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998.

LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/spce.doc>>. Acesso em: 28 de maio de 2008.

LOURO, G. L.. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

NOVAES, E. M.. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A.. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ONGARI, B.; MOLINA, P.. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, A. R. de J.; LUPORINI, T. J.. Uma reflexão sobre a feminização do magistério. **Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 17-23, jun., 2003.

SANTOS, L. L.. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, E. A. dos. Histórias de vida, gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia da FCT – UNESP. Disponível em: <www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos>.. Acesso em: 15 nov. 2008.

SILVA, H. L. F. da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 327-337, jul./dez., 2006.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em 27.05.09
Aprovado em 27.05.09

REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE: um estudo através do Procedimento de Classificação Múltipla e da Análise de Similitude

Claudia Maria de Lima *

Yoshie Ussami Ferrari Leite **

Célia Maria Guimarães ***

Edson de Castro Quintanilha ****

Maria Suzana De Stefano Menin *****

Alberto Albuquerque Gomes *****

Juliana Ap. Matias Zechi *****

Alessandra de Moraes Shimizu *****

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo caracterizar as representações sociais de estudantes universitários sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização. Os sujeitos foram 19 estudantes de segundo ano de cursos de licenciaturas e de Pedagogia. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação do Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) que usou 25 palavras que foram as mais expressivas para representar o trabalho docente através de levantamento anterior. As classificações das palavras pelos sujeitos no Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) foram estudadas através da Análise de Similitude. Os resultados indicam que os estudantes em formação ainda apresentam uma visão idealizada e romântica do exercício da docência e um

* Professora Doutora em Psicologia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP de São José do Rio Preto. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: claudiamarialima@uol.com.br

** Professora Doutora em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: yoshie@fct.unesp.br

** Professora Doutora em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: cmgui@fct.unesp.br

*** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: edquintanilha@gmail.com

**** Professora Titular em Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: menin@fct.unesp.br

***** Professor Doutor em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: alberto@fct.unesp.br

***** Professora Mestre em Educação da Faculdade de Presidente Venceslau – UNIESP. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: juzechi@ig.com.br

***** Professora Doutora em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília. Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsen, 305 UNESP – 19060-900 Presidente Prudente/SP. E-mail: ashimizu@flash.tv.br

distanciamento considerável da futura atuação como exercício profissional. Por outro lado, mostram o estabelecimento de relações entre aluno e compromisso, o que pode estar indicando a elaboração de conhecimentos e visões que aproximam os respondentes de componentes concretamente presentes e necessários ao exercício profissional da docência. Por fim, percebemos que as representações sociais encontradas entre os futuros professores revelam a força da cultura, da história dos cursos de formação de professores para educação básica no Brasil.

Palavras-chave: Trabalho docente – Representações sociais – Procedimento de Classificação Múltipla – Análise de similitude

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHING: a study through the Multiple Classification Procedure and the Analysis of Similarity

This study aims to characterize the social representations of university students upon *teaching*, trying to identify its constituents and understand the dynamics of its organization. The subjects were 19 sophomore students of teaching degree courses and pedagogy. Data collection occurred through the application of the Multiple Classification Procedure (MCP) using 25 words that were the most expressive to represent *teaching*, obtained through previous survey. Classifications of words by the subjects in Multiple Classification Procedure (MCP) were studied through the Analysis of Similarity. The results indicate that students in training still have a romantic and idealized vision of the practice of teaching and a considerable distancing with their future professional practice. On the other hand, they show the establishment of relations between students and commitment, which may indicate the development of knowledge and insights that brings close the respondents to present components specifically required for the practice of teaching. Finally, we found that social representations among future teachers show the strength of culture, of the history of teacher training courses for basic education in Brazil.

Keywords: Teaching – Social representations – Multiple Classification Procedure – Analysis of Similarity

Introdução

A formação de professores tem-se constituído palco de inúmeras pesquisas e debates ao longo dos anos. Muito se fala do caráter dessa formação, bem como dos seus problemas decorrentes. Um dos problemas mais fortemente apontados diz respeito à fragmentação dos processos formativos do professor. Tal fragmentação, pautada pelo princípio da racionalidade técnica¹ traduz-se por meio de currículos desarticulados, em que não há uma íntima relação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos.

Segundo Rodrigues (2005, p. 4), historicamente, a formação de professores no Brasil esteve:

... caracterizada pela desarticulação das questões enfrentadas no cotidiano pelos profissionais da educação, com ênfase nas habilitações e suas especificidades. A concepção que permeia essa proposta de formação é orientada pela Pedagogia tecnicista e do primado dos estudos psicológicos e pela psico-

¹ A racionalidade técnica é uma perspectiva de formação que supõe a atividade educativa como sendo uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica. Herdada do Positivismo, consolidou-se no Brasil a partir dos anos 1970 (GÓMEZ, 1998).

logia condutivista. Os cursos privilegiam a formação de um técnico-especialista e de um transmissor de conhecimentos, garantida pelo livre acesso aos métodos e técnicas de ensino preconizados na época. Aliada a uma herança positivista, a relação teoria e prática caracteriza-se por um distanciamento raramente transposto. A Pedagogia tecnicista baseia-se num modelo de racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Enfim, separa quem planeja e quem executa.

Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins pre-determinados. Objetiva-se o controle cada vez mais burocrático do trabalho do professor.

Nos últimos anos, o ordenamento legal tem modificado essa situação, ao menos nos aspectos de políticas educacionais, uma vez que, com a vigência das diretrizes curriculares das diferentes licenciaturas², incluindo nessas a da Pedagogia, tem-se proposto um modelo em que se pretende diminuir a dicotomia “teoria e prática”.

Entretanto, Saviani (2008) aponta que a despeito das mudanças legais, atualmente, os processos formativos no ensino superior configuram dois modelos de formação de professores. Num deles, priorizam-se os conteúdos culturais-cognitivos; a formação de professores se limita à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Noutro modelo, considera-se que a formação dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. O primeiro modelo é o que tem predominado nas Universidades e demais instituições brasileiras do ensino superior.

Recentemente, os cursos de formação de professores para educação básica passaram a reformular seus currículos impulsionados pelas exigências das novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de Pedagogia. O debate nacional a respeito do conteúdo das diretrizes aponta perigos para os cursos formadores relacionados à qualidade e identidade da formação dos professores com possíveis consequências negativas aos objetivos da escola. Libâneo (2006, p. 848) tece críticas contundentes às diretrizes para os cursos de Pedagogia:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela descon-sideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de Pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as idéias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental.

Em relação às diretrizes curriculares para as diferentes licenciaturas, o panorama também é mais de críticas e preocupação do que de perspectivas de transformações positivas em relação ao tipo de formação que se processa nas universidades:

No contexto em que foram produzidas, de grandes embates sobre as políticas de formação de professores dos anos FHC, as diretrizes provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções norteadoras dos currículos e da história e trajetória das relações entre as áreas específicas da

² Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia e Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 001/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação.

Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. Tais procedimentos, permitidos pelo conteúdo das diretrizes, em relação à *carga horária e o tempo de duração, ao espaço destinado aos estudos do campo da educação*, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos científicos culturais e a *concepção de práticas e estágios supervisionados*, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas, na medida em que apresentam uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica (...). (FREITAS, 2007, p. 1211).

Diante desse debate, estudos têm mostrado que mudar a legislação educacional é insuficiente para a mobilização de posicionamentos e compreensões sobre o trabalho docente dos sujeitos envolvidos. Verifica-se, dessa maneira, que há outros fatores que devem ser objeto da análise de processos formativos: a representação social é uma delas.

Estudar as representações sociais que futuros professores elaboram sobre o trabalho docente é um meio de podermos avaliar como temos realizado a formação inicial na universidade, de modo particular neste momento em que os cursos formadores de professores foram alterados pelas novas diretrizes curriculares. Mas, também, favorece a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu trabalho e a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professor; são aspectos-chave que moverão suas escolhas, ações e interações como professor.

Sendo assim, ao considerarmos as questões relativas à formação do futuro professor, é necessário que admitamos a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se busca. Se é verdadeiro que quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação é necessária a quem aprende, do mesmo modo, o aluno

detém um saber sobre si e sobre o mundo e por meio deste interage e se situa. Esse conhecimento precisa ser conhecido e reconhecido pelos formadores como condição para o estabelecimento efetivo de trocas com os pares e com o aluno futuramente.

Baseando-se, principalmente, em Moscovici (1978) e Jodelet (1989), Guimarães (2005) sintetiza que as representações sociais são elaborações psicológicas e sociais, construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado de espontâneo, ingênuo, vulgar, do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico.

Moscovici (1978, 1984b) denomina esse tipo de conhecimento de prático. Explica que ele se constitui a partir de nossas experiências, das informações, dos conhecimentos e modelos de pensamento recebidos e transmitidos por intermédio da cultura, da educação e da comunicação social. Por isso, em muitos dos seus aspectos é conhecimento socialmente elaborado e compartilhado.

O conceito de representação social, segundo o modelo teórico unitário de Moscovici (1978, 1984a, 1981), designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso-comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente caracterizados.

Num sentido amplo, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais constituem modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal. Tanto isso é verdadeiro que apresentam características específicas em relação à organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Cada indivíduo elabora e lança mão de RS de algo que tem relação com o grupo ao qual pertence. Não se trata de opiniões sobre o objeto de representação ou imagens. As RS explicitam como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia de ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Também, oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de

valores, necessidades, interesses de um mesmo grupo. Diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo uma forma própria. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções etc., tendo um efeito de realidade para o indivíduo (GUIMARÃES, 2000).

Consideramos, portanto, que parte dos saberes sobre a docência dos professores em formação podem apresentar-se na forma de representações sociais, em que se destacará um consenso na forma como essa profissão é conceituada. Esse consenso destacará os elementos mais centrais das representações e, através dele, buscaremos inferir quais aspectos culturais, comuns ao grupo dos sujeitos representantes, são responsáveis pela força dos elementos comuns das representações.

Isto posto, percebemos a necessidade de uma compreensão maior desse contexto de forma a poder modificar os processos formativos e oferecer aos alunos e às instituições formadoras uma ressignificação do trabalho docente.

A construção da pesquisa

O presente estudo insere-se no âmbito de um grupo maior de pesquisa – Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) – Fundação Carlos Chagas, SP e tem como objetivo geral caracterizar as representações sociais de estudantes universitários sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização.

A pesquisa maior do CIERS-ED realiza-se na forma de um estudo longitudinal, seguindo alunos durante a sua formação. Iniciou-se com a aplicação de um questionário a alunos do primeiro ano de Pedagogia e outras Licenciaturas com questões de associação livre sobre Professor, Aluno e Dar Aula e outra parte, na forma de carta, com vinte questões sobre vários aspectos do trabalho docente (formação, representações sobre o futuro aluno, os professores, sugestões para melhorar o ensino, imagens sobre a profissão, opinião da família e amigos sobre a escolha da profissão docen-

te) e um conjunto de questões sobre dados de perfil pessoal e sócio-econômico dos respondentes.

No segundo ano, a pesquisa prosseguiu com a aplicação de outro instrumento, o Procedimento de Classificação Múltipla (PCM), para a investigação da estrutura das representações mais específicas sobre a docência dos alunos dos segundos anos de formação a partir das palavras que mais compareceram nas questões de associação livre do questionário anteriormente aplicado, analisadas pelo EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges; versão 2002) e das que mais se sobressaíram nas análises do material do questionário pelo programa ALCES-TE (Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte de Max Reinert, 2005).

Neste texto, apresentamos a segunda etapa da pesquisa acima referida (PCM), realizada na UNESP de Presidente Prudente com estudantes de Pedagogia e Licenciatura. Anteriormente, no primeiro questionário, havíamos investigado 278 alunos, dos Primeiros e Últimos anos, dos cursos de Licenciaturas (Matemática, Física, Geografia e Educação Física) e Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente. Agora, com o PCM, entrevistamos 19 estudantes desses cursos (13 das licenciaturas em Matemática, Física, Geografia e Educação Física e 6 da Pedagogia), no segundo ano. Esses estudantes haviam respondido ao primeiro questionário.

Procedimento de Classificação Múltipla

Segundo Roazzi (1995) o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) é um dos instrumentos para explorar a forma como as pessoas categorizam e elaboram sistemas de classificação. É uma extensão de técnicas anteriores (KELLY, 1955, STEPHENSON, 1953, *apud* ROAZZI, 1995) que buscam provocar a construção de categorias pelas pessoas e conhecer o modo como se organizam. Baseia-se, no entanto, no reconhecimento bastante consolidado na Psicologia de que, ao conhecer o mundo, as pessoas fazem classificações a partir de critérios diversos, dados por suas experiência pessoais ou grupais e elementos da cultura.

No campo das representações sociais, o PCM pode ser um instrumento útil de investigação, pois demonstra como indivíduos de um mesmo grupo podem estabelecer critérios comuns e partilhados para conceituar um mesmo objeto através da eleição dos mesmos critérios para categorizá-lo. Assim, o PCM tem um interessante papel em tentar explicar o consenso que ocorre nas representações sociais (ROAZZI, 1995 e 2002).

No caso de nosso estudo, o PCM pode nos mostrar o que há de comum na conceituação do trabalho docente pelo grupo de estudantes em formação entrevistados, destacando a forma da organização dessas representações através dos elementos consensuais, mais fortes e, possivelmente, também mais centrais da representação.

O PCM é um procedimento no qual se pede aos participantes da pesquisa que agrupem conjuntos de palavras da maneira que acharem mais apropriada, nomeiem os grupos e justifiquem os conjuntos feitos. Ele contém duas etapas; uma de classificação não-dirigida, no qual os sujeitos formam grupos com as palavras que são oferecidas através do critério apenas de haver pontos em comum entre elas e, a segunda etapa – classificação dirigida – na qual o experimentador fornece um critério para os agrupamentos que o sujeito deve fazer; por exemplo, o que mais tem a ver com o conceito a categorizar e o que menos tem a ver com ele (ROAZZI, 1995).

Em nossa pesquisa, apresentamos individualmente a cada estudante 25 palavras previamente escolhidas a partir dos resultados do EVOC e do ALCESTE realizados em função de questões propostas no primeiro questionário. Essas 25 palavras haviam se mostrado as mais frequentes e significativas nos dois softwares como mais ligadas ao trabalho docente. (Vide LISTA a seguir).

AJUDAR, ALEGRIA, ALUNO, AMOR, ANGÚTIA, APRENDIZADO, ATENÇÃO, CAPACITADO, COMPANHEIRO, COMPREENSÃO, COMPROMISSO, DEDICAÇÃO, DIÁLOGO, DISCIPLINA, EDUCAÇÃO, EDUCADOR, ENSINAR, ESTUDO, PACIÊNCIA, PROFISSÃO, RESPEITO, RESPONSABILIDADE, SABEDORIA, SALA DE AULA, VOCAÇÃO

Assim, na aplicação individual do PCM, pedimos, num primeiro momento, que o estudante agrupasse as 25 palavras em conjuntos, como lhe aprouvesse. Após feitos os grupos, deveria nomeá-los e justificar sua constituição. Esse primeiro procedimento foi a Classificação Não-Dirigida. Num segundo momento, pedimos a cada entrevistado que fizesse grupos de cinco palavras; primeiro, deveria agrupar as que “mais têm a ver” com trabalho docente; depois, as que “menos têm a ver”; em seguida as que “ainda têm a ver”; e, finalmente, “as que ainda não têm a ver”. Esse segundo procedimento refere-se à Classificação Dirigida.

Todos os grupos feitos pelos entrevistados foram anotados, assim como suas justificativas na primeira fase.

As escolhas das palavras pelos sujeitos nesse Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) foram estudadas através da Análise de Similitude; um procedimento trazido para a análise de representações sociais por Flament (BOURICHE, 2003).

A técnica de Análise de Similitude busca identificar a organização interna das representações sociais a partir do princípio de similitude, isto é, o quanto as pessoas coincidem na forma de representar um objeto. Por esse princípio, dois itens serão mais próximos em sua relação quanto maior for o número de sujeitos que os tratam da mesma maneira e que aceitem ou rejeitem os dois ao mesmo tempo (BOURICHE, 2003; TAVARES, 2008). Assim, se entre um número X de palavras, algumas dentre elas são repetidamente escolhidas numa população, veremos que terão um índice de similitude alto; enquanto que, se forem escolhidas pouco frequentemente, seu índice de similitude será baixo. Em representação social, reconhece-se, numa representação, não apenas uma seleção de elementos constituintes, mas uma organização, um conjunto de relações entre elementos. Essas relações não são transitivas, mas de proximidade e simétricas. Ou seja, quanto mais os mesmos elementos são sempre afirmados para representar algo, maior a similitude entre eles e maior coesão na representação (BOURICHE, 2003).

A partir da análise matemática de grafos, segundo Bouriche (2003) é possível uma Análise de Similitude. Esta busca calcular os índices de esco-

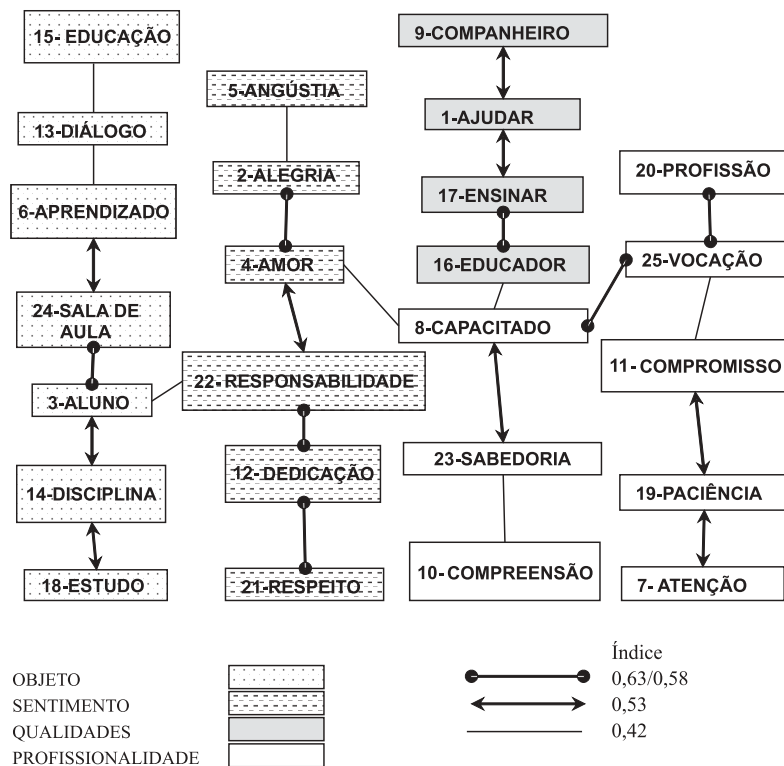
lha das palavras dadas aos sujeitos e as representa graficamente através de uma Árvore Máxima, ou seja, os conjuntos de palavras que contêm as escolhas mais frequentes no grupo pesquisado, como mostraremos adiante.

Voltando à entrevista com os 19 estudantes (seis de Pedagogia e 13 das Licenciaturas - Matemática, Física, Geografia e Educação Física) obtivemos, na primeira fase de Classificação Não-Dirigida, uma Árvore de Similitude) composta de quatro principais ramos ou “grafos”, como são chamados (BOURICHE, 2003 e TAVARES, 2008), os quais denominamos:

- **Objetos do trabalho docente**, com as palavras: *educação, diálogo, aprendizado, sala-de-aula, aluno, disciplina e estudo*;
- **Sentimentos**, com as palavras: *angústia, alegria, amor, responsabilidade, dedicação, respeito*;
- **Qualidades**, com quatro palavras: *companheiro, ajudar, ensinar e educador*;
- **Profissionalidade**, com as palavras: *capacitado, sabedoria, compreensão, profissão, vocação, compromisso, paciência e atenção*.

Entre os “grafos” foram estabelecidos sinais indicadores de proximidade entre as palavras.

ÁRVORE DE SIMILITUDE: CLASSIFICAÇÃO NÃO-DIRIGIDA³



Obs: índice = quantidade de pares sobre quantidade de entrevistados




Para a montagem dos grafos e conseqüentemente, das árvores, procedemos da seguinte maneira: em primeiro lugar, retomamos as entrevistas realizadas, que foram digitadas, apresentando os agrupamentos que os estudantes fizeram e suas justificativas. A partir daí, iniciamos a construção, organizando as palavras de acordo com sua frequ-

ência e com sua similitude. O índice de similitude foi obtido através da aplicação de uma fórmula em que o número de ocorrências de um certo par de palavras é dividido pelo total de sujeitos. Quanto

³ Os números dentro dos retângulos com as palavras na Árvore referem-se apenas ao número da palavra na lista das mesmas dadas ao sujeito.

mais o número tende a 1, maior o índice de similitude entre o par de palavras; quanto mais o número tende a zero, menor o índice.

Através dos índices de similitude nos foi possível construir o grafo usando como sinais indicadores, os seguintes:

	=	0,63
	=	0,53
	=	0,42

Esses elementos indicam a maior ou menor ligação entre as palavras e grafos.

Buscou-se, também, deixar os grafos abertos e não fechá-los em círculos, de forma a não recontar uma mesma ligação entre as palavras e manter caminhos de acesso entre as palavras (“vértices”) dentro dos grafos, além de excluir dos grafos as ligações de menor índice de similitude entre as palavras.

Com os dados organizados, pudemos identificar quatro grafos com ligações entre si. Em seguida, realizamos uma leitura das justificativas apresentadas pelos estudantes sobre a composição dos grupos para verificar sua constituição e, em que medida, essas justificativas mais se relacionam com as classes de palavras que representam os principais grafos da Árvore de Similitude.

Em relação ao grafo que denominamos **Objeto do trabalho docente**, composto das palavras *educação, diálogo, aprendizado, sala-de-aula, aluno, disciplina* e *estudo*, pode-se notar na árvore de Similitude que as palavras com ligação mais forte foram *sala de aula* e *alunos*; numa intensidade um pouco menor apareceram as palavras: *aprendizado*, ligada a *sala de aula* e *disciplina* ligada a *aluno* e *estudo* ligada a *disciplina*. Alguns estudantes que também visualizaram este grupo, o denominaram de: “a arte de ensinar”, “sala de aula”, “fugindo da escola”, “os deveres de um aluno”, “o lugar onde se aprende”, “objetivo do professor”, “dom do professor”, “realidade”, “prática de ensino”, “educação”.

Ao formarem esse grupo, os alunos justificaram sua composição, dizendo que essa se referia ao que envolve a educação ou ao que precisa ter

na sala de aula: o estudo e a aprendizagem; ou ao que falta na realidade da escola e que precisaria ter; ou ainda, o lugar onde se aprende e os deveres de um aluno. Exemplos:

Esse aqui seria mais voltado pra a educação, o que envolve a educação. O nome pode ser ‘A arte de Ensinar’. Aqui é o que envolve a arte de ensinar, estudo, sala de aula, aluno. (NT, F, Licenciatura em Matemática)⁴

Do mesmo jeito que acho que o aluno tem deveres, acho que o professor tem que exercer sua profissão com sabedoria, compreensão e compromisso sempre ajudando o aluno nas suas dificuldades. (A, Licenciatura em Pedagogia)

Uma coisa leva a outra, né? A profissão é cumprida na sala de aula e dela faz parte ensinar, educar com diálogo e responsabilidade respeitando o aluno e a si mesmo”. (A, Licenciatura em Pedagogia).

Quanto ao grafo de **Sentimentos**, com as palavras: *angústia, alegria, amor, responsabilidade, dedicação* e *respeito*, as palavras que aparecem com mais fortes ligações foram *responsabilidade* com *dedicação* e *respeito*, *responsabilidade* com *amor* e *alegria*. Alguns estudantes o denominaram de “sentimentos do professor”, “ato de ensinar”, “utopias do ensinar”. Relatam a necessidade do professor possuir esses sentimentos para atuar na prática em sala de aula, características inerentes ao compromisso profissional necessário ao professor.

Exemplo:

... eu daria o título de “Sentimentos”. São alguns sentimentos relacionados a todas as pessoas. (SN, F, Licenciatura em Educação Física).

Imaginei na hora que o professor tá entrando na sala de aula, o que passa na cabeça dele, tudo que ele sente. Às vezes, essa angústia é até pelo próprio medo de não conseguir passar o que ele quer realmente. E pra ser um bom profissional tem que ter respeito, tem que ter amor, tem que gostar do que faz. Tem que ter estes sentimentos... eu acho... (A, F, Licenciatura em Pedagogia)

Eu acho que para escolher uma profissão é preciso de cada uma delas. Para escolher uma profissão é preciso compromisso, responsabilidade, dedica-

⁴ Para cada participante da pesquisa citados colocamos apenas a sigla de seu nome, sexo F ou M e curso a que pertence.

ção, amor e vocação. São palavras fundamentais na hora de escolher uma profissão. (D, F, Licenciatura em Pedagogia)

Os grafos denominados **Qualidade e Profissionalidade** se misturaram nas justificativas dos estudantes. Eles aparecem tão juntos que poderíamos colocar a hipótese de que formam um único grupo. As palavras que aparecem nesses grupos são: *companheiro, ajudar, ensinar, educador* (Qualidades); *capacitado, sabedoria, compreensão, profissão, vocação, compromisso, paciência e atenção* (Profissionalidade). Nesses grafos, apareceram, com mais fortes ligações as palavras, *profissão* com *vocação* e *capacitado*; assim como as palavras *ensinar* e *educador*. Os estudantes denominam esses agrupamentos de “profissão”, “professor”, “educador”, “compromisso do professor”, “habilidades do professor” e “formação do profissional”. Justificaram que essas palavras representam o que está mais relacionado à profissão e ao que é preciso ter na profissão de educador. Uma das habilidades que foi mais apontada como necessária à profissão foi a vocação. Exemplo:

Ai coloquei compromisso, uma coisa que, às vezes, a gente vê que falta no professor; não prepara a aula com tanto amor; né; e capacitação que tem que ter pra, ele tem que ter o conhecimento, sabedoria pra isso; compreender às vezes as dificuldades do aluno que ta passando por um momento, assim, que não é, difícil daquele pessoal dele, então que ele tem que ser mais maleável; o diálogo que tem que ter com o aluno pra não ser aquela aula ali maçante, você vê aquele professor como uma coisa distante não como uma pessoa que ta ali pra te ajudar, pra te ensinar; ai vocação, o cara tem, tem gente que você vê que não devia estar ali mesmo, sabe; ensinar, que é o que ele faz. Eu separei como se fosse o principal do educador. (SN, M, Licenciado em Física).

... o professor tem que ter uma formação... ele vai adquirir a sabedoria (...) estar capacitado, tem que ter uma vocação, que já é um dom interior dele, que ele se identifica com aquela profissão, tem que ter compromisso. (A, F, Licenciatura-Pedagogia)

Apesar destas fortes ligações entre as palavras na árvore de Similitude, percebemos que algumas justificativas não se encaixaram propriamente nos principais ramos da Árvore de Similitude porque

misturaram as palavras entre esses ramos. Como exemplo, temos um estudante que agrupou no grupo denominado “o educador ideal” as palavras *educador, dedicação, ensinar, vocação, respeito, compromisso, responsabilidade, paciência, ajudar, capacitado, companheiro e sabedoria*, justificando que essas são as características que o educador deve ter. Segundo o estudante

... ele deve ter vocação primeiro, ele deve ter compromisso com o que ele vai fazer, ele tem que se dedicar, ele tem que respeitar os alunos, tem que ter paciência. Eu acho são características fundamentais de um bom educador, tem que ser companheiro, ele é um exemplo de sabedoria pros alunos. (Sujeito 06, NOME F., Licenciado em Educação Física).

É importante destacar que algumas das ligações possíveis entre os grafos ilustram concepções centrais dos estudantes sobre o trabalho docente. Por exemplo, ao montarmos a Árvore de Similitude a palavra *vocação* teve uma ligação forte com a palavra *profissão* e com a palavra *capacitado*. Já a palavra *responsabilidade* aparece fortemente ligada à *dedicação* e *respeito*, como também com *amor* e *alegria*. Assim, *vocação* e *amor* são vistos pelos estudantes como componentes importantes para o trabalho docente.

A composição desses grafos nos parece mostrar uma das faces da representação do trabalho docente para os alunos pesquisados. Esses futuros professores indicam que o local legitimado para o exercício profissional é a escola, em especial, a sala de aula, e mostram que o fazer docente está intimamente relacionado a um compromisso moral e social, mais que uma simples atividade profissional que tem suas exigências e limites; ser professor para esses jovens parece ser uma idealização da finalidade social do seu trabalho. Ao olhar desse aluno, a atividade docente é envolta numa aura de ações positivas, mas ainda etéreas e com pouca relação com as escolas contemporâneas e suas crianças reais.

Roldão (2007, p. 102) se interroga sobre o que é ser um professor e o que o distingue de outros profissionais e membros da sociedade. Para a autora:

... o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe

ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber.

Entretanto, na Árvore de Similitude analisada, para nossos futuros professores, saberes específicos do professor inexistem. Os conceitos são constituintes de um universo periférico e que não traduzem a especificidade da profissão docente. Ao relacionarem palavras intimamente ligadas a um campo de sentimentos e ainda mais forte, ao estabelecerem um elo entre *profissão* e *vocação* parecem nos mostrar que há um chamamento quase religioso, um dom natural, para ensinar e que aprender a ensinar pode não ser tão necessário. Ao contrário, pode ser descartado.

Aqui precisamos discutir se futuros professores podem entender a futura profissão como qualquer outro cidadão. Estamos acostumados a ver a profissão docente como espaço de abnegações, de dedicação, de doação. Mas não será essa uma construção social e que interessa a manutenção de uma ordem social? Ver a profissão docente como resultado de um trabalho de especialista não

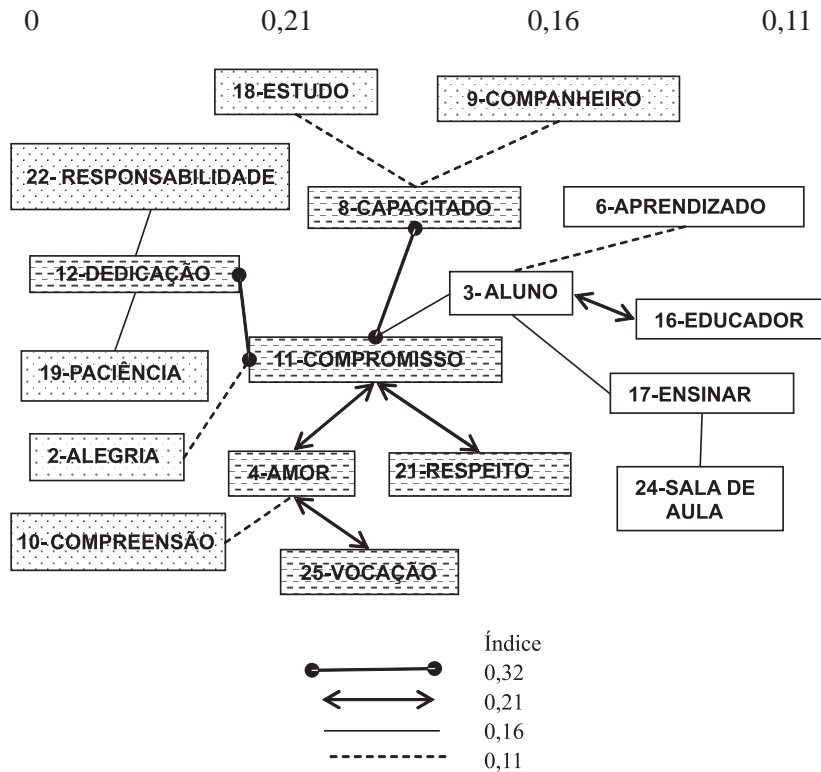
daria a esse profissional possibilidades e exigências que poderiam resultar numa modificação dessa mesma ordem?

Parece-nos necessário nos questionar sobre a formação desses alunos e de quanto estão sendo preparados para pensar sua profissão. Para Nóvoa (1995, p.12), os professores não estão prontos para esses tempos difíceis e paradoxais, em que se exige deles quase tudo, que resolvam todos os problemas do mundo, mas lhes oferece pouco ou quase nada. Assim, é preciso que ofereçamos aos futuros professores condições de pensar sua profissão.

A Classificação Dirigida

Num segundo momento, pediu-se aos estudantes entrevistados que agrupassem, em conjuntos de cinco palavras, as que mais tivessem a ver com o trabalho docente; depois as cinco que menos tivessem a ver. O resultado dessa parte do procedimento é apresentado a seguir.

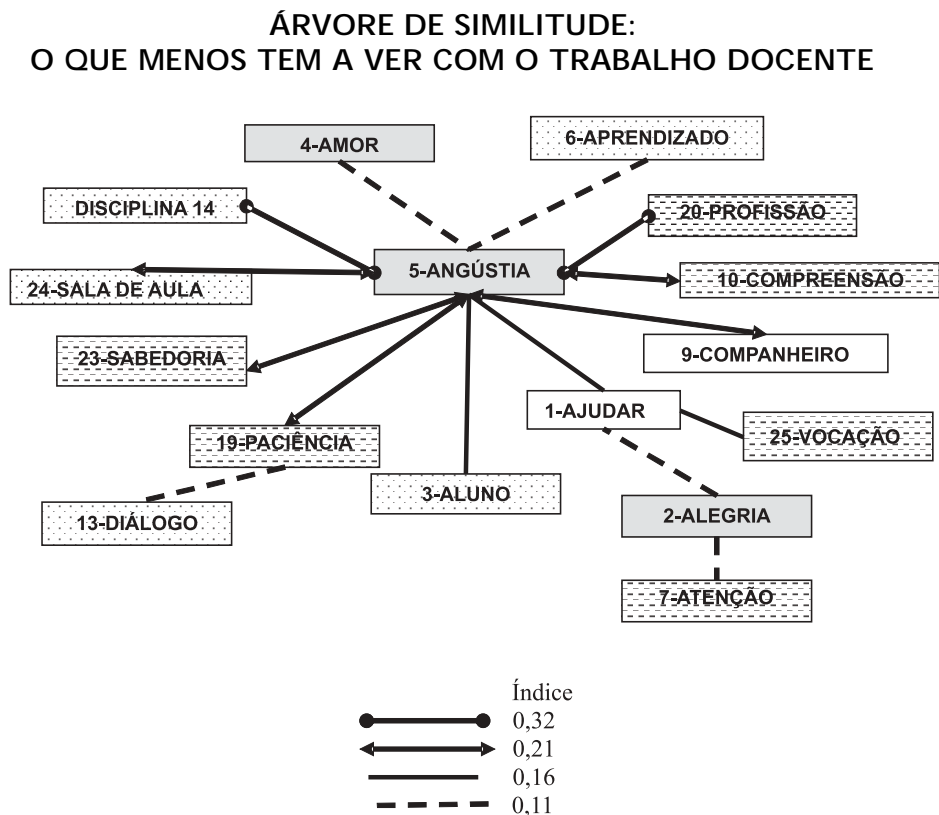
ÁRVORE DE SIMILITUDE: O QUE MAIS TEM A VER COM O TRABALHO DOCENTE



Obs: índice = quantidade de pares sobre quantidade de entrevistados

A Árvore de Similitude das palavras que mais têm a ver com o trabalho demonstra dois principais grafos que podemos denominar de “Profissionalidade” e outro “Objetos do trabalho Docente”. Na “Profissionalidade”, notamos com fortes ligações as palavras *capacitado*, *compromisso* e *dedicação*. Com uma ligação ainda forte, aparecem as palavras *amor*, *vocação* e *respeito*, ligadas com *compromisso*. Com uma ligação mais tênue aparecem as palavras *paciência* e *responsabilidade* ligadas com *dedicação*; *estudo* e *companheiro* ligados com *capacitado*, *alegria* ligada com *compromis-*

so e *compreensão* ligada com *amor*. Assim, podemos concluir que para os estudantes entrevistados, a profissão docente inclui competências e habilidades do profissional e sentimentos. Com relação ao segundo grafo, percebe-se uma forte ligação entre *aluno* e *educador*, e, depois entre *aluno*, *ensinar* e *sala de aula*. Segue a ligação entre *aprendizado* e *aluno*, um pouco mais fraca. Ressaltamos, portanto, que a palavra *aluno* aparece como central ao trabalho docente, ligando inclusive os “Objetos do trabalho docente” com a “Profissionalidade” através da palavra *compromisso*.



Obs: índice = quantidade de pares sobre quantidade de entrevistados

A Árvore de Similitude das palavras que menos têm a ver com o trabalho docente apresenta como ponto central a palavra *angústia*, em torno da qual aparecem com forte ligação *disciplina* e *profissão*. Num segundo momento, também ligadas a *angústia*, aparecem *sala de aula*, *sabedoria*, *paciência*, *compreensão* e *companheiro*, todas com o mesmo índice de ligação. Com uma

ligação um pouco mais fraca aparecem *aluno* e *ajudar*, ligadas a *angústia* e a palavra *vocação* ligada a *ajudar*. Constatamos que os estudantes entrevistados, ainda no segundo ano da Pedagogia ou das Licenciaturas, quando solicitados a escolher entre as 25 palavras as que não têm a ver com o trabalho docente, indicaram a *angústia*, como sentimento central ligado à Profissionalidade e ao

Objeto do trabalho do Professor, como algo que não deveria estar relacionado ao trabalho docente.

Considerações finais

A análise dos dados demonstra que os estudantes em formação ainda apresentam uma visão idealizada e romântica do exercício da docência e um distanciamento considerável da futura atuação como exercício profissional. A negação da angústia como componente da atuação profissional docente, a exemplo de outras profissões e mesmo da vida cotidiana, parece reforçar a idealização da profissão. Não podemos descartar a importância de componentes tais como “dedicação”, “respeito”, “alegria”, “amor” no exercício da docência, assim como não basta ser capacitado e responsável para atender às exigências da profissão, a exemplo da formação iluminada pela racionalidade técnica. Por outro lado, como podemos esperar em estudos sobre representações sociais, os dados demonstram o estabelecimento de relações entre aluno e compromisso, o que pode estar indicando a elaboração de conhecimentos e visões que aproximam os respondentes de componentes concretamente presentes e necessários ao exercício profissional da docência na educação básica.

As representações sociais encontradas entre os alunos revelam a força da cultura, da história dos cursos de formação de professores para educação básica no Brasil e do exercício da docência pautados na idéia de vocação e desprendimento pessoal, mas também influenciadas pelo discurso recorrente nos meios educacionais e na literatura da área sobre o valor de ser um professor comprometido com seu aluno.

Um novo papel vem sendo construído para a formação de professores no Brasil e essa construção traz uma nova concepção de trabalho docente e de professor. Será que a formação inicial terá força para imprimir mudanças nas representações preexistentes? Será que estamos formando professores capazes de superar o paradigma da racionalidade técnica? A transformação das práticas educativas consideradas inadequadas às necessidades dos alunos dos tempos atuais carece iniciar pela transformação da forma de proceder a for-

mação inicial dos profissionais responsáveis pelo trabalho docente no cotidiano das Instituições de Educação.

Ramos de Oliveira argumenta:

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (RAMOS DE OLIVEIRA et al., 2006, p.548).

Podemos depreender que investigar as RS que os futuros professores têm do trabalho docente pode contribuir para a construção de um outro paradigma de formação do professor e de compreensão das motivações docentes; formação que parte de uma outra maneira de compreender o futuro aluno e a função do professor, como também a função da instituição de educação perante a sociedade brasileira.

Ainda a título de considerações finais, gostaríamos de acrescentar algumas palavras sobre os limites do método de obtenção das representações – PCM – e da análise das mesmas – Análise de Similitude – que utilizamos.

As representações que compareceram nas árvores de similitude obtidas demonstram a proximidade, similitude, dos elementos das representações que já estavam dados para os sujeitos na lista das 25 palavras. Assim, é bom lembrarmos que, no PCM, os sujeitos não escolhem como vão representar um objeto mas, sim, que critérios usam para aproximar elementos constituintes das representações já dados.

No nosso caso, as 25 palavras sobre o trabalho docente já haviam mostrado forte ligação com este objeto, pois foram as mais ditas no EVOC ou as de maior significância no ALCESTE. Dessa forma, o PCM levou os participantes da pesquisa a se posicionarem em relação a essas palavras e constituírem critérios para aproximá-las do objeto, trabalho docente, ou afastá-las. Pelo PCM pudemos inferir sobre a lógica interna dos sujeitos para selecionar

os grupos em comum sobre a docência ou os que mais têm a ver e os que menos têm a ver.

A análise de similitude, por sua vez, dá conta de mostrar proximidades ou distâncias entre os elementos dados para as escolhas no PCM, mas não explica outras relações entre esses elementos. Segundo Bouriche (2003), a Análise de Similitude não explica relações de causalidade ou de implicação entre os elementos, ou seja, por que estão ligados ou em que direção. Apenas mostra que pares de elementos são os mais afirmados em conjunto por uma população. Ele também não detecta os elementos que são “sinônimos” num conjunto; ou seja, algumas vezes, dois elementos aparecem muito junto não porque se relacionem, mas porque são

elementos idênticos, sinônimos. Em nosso estudo, não corremos o risco de lidarmos com sinônimos, uma vez que as 25 palavras já haviam se mostrado relevantes no EVOC e no ALCESTE, pois mais afirmadas e significativas. Além disso, uma relação entre elas já seria evidente. O que a Análise de Similitude fez foi destacar, dentre as palavras dadas, aquelas mais presentes e próximas entre os 19 alunos, mesmo que não esclareça a direção dessa proximidade.

De qualquer forma, mesmo considerando esses limites, pensamos ter encontrado, com os procedimentos utilizados, características marcantes das representações sobre a docência em nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BOURICHE, B. L'analyse de similitude. In: ABRIC, J.C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 221-252.
- FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 de março 2009.
- GÓMEZ, A. P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 353-379.
- GUIMARAES, C. M. **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: JM, 2005.
- _____. **Representações sociais e formação do professor pré-escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- JODELET, D. Les représentations sociales. Un domaine en expansion. In: JODELET, D (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.31-61.
- LIBÂNEO, J. C. Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Número especial. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 de março 2009.
- MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984a. p. 539-566.
- MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984b. p. 3-70.
- _____. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press. 1981. p. 181-209.
- _____. **A representação social da psicanálise**. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Z. M. et. al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.
- RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificação múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n.1, p.1-27, 1995.

_____. A questão do consenso nas Representações Sociais: um estudo do medo entre adultos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 179-192, maio-ago. 2002.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

TAVARES, R. M. Similitudes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, REUNIÃO TEMÁTICA DOS GRUPOS DE PESQUISA, 4, 5, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

Recebido em 24.04.09

Aprovado em 25.06.09

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR-SUJEITO: UM ESTUDO SOBRE SEU ENDEREÇO E ADEREÇO

Maria de Lourdes Soares Ornellas *

RESUMO

Este escrito, nomeado de *representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço*, pretende mostrar ao leitor que o professor-sujeito tem lugar e posição na sala de aula, portando como endereço seu saber e como adereço seu agalma. O estudo se assenta na teoria das representações sociais referenciada na concepção moscoviana. Constitui-se de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo apreender as representações do professor-sujeito entre doze professores da rede municipal em exercício no ensino fundamental do município de Lauro de Freitas – Bahia. O instrumento de coleta de dados aplicado foi a Associação Livre ou evocação, é uma técnica projetiva que possibilita ao sujeito trazer à lembrança algo que está presente na sua memória. Após a aplicação procedeu-se a análise dos dados coletados, e os resultados mostram que os sujeitos associam o professor-sujeito em sala de aula como aquele que tem representações *falante, comprometido, afetivo, preparado e animado*. São representações partilhadas e orientadas pelos aspectos imagéticos, cognitivos e afetivos. A análise dessas representações pautou-se em alguns construtos da teoria psicanalítica através dos quais se tentou desvelar o que estava no avesso das associações livres realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-Chaves: Representação social – Professor-sujeito – Construtos psicanalíticos

ABSTRACT

Social Representation of the Teacher-Citizen: a study on its localization and adornment.

We pretend to demonstrate that the teacher have a legitimate place and position in the classroom carrying his or her knowledge as localization and its agalma as its adornment. The research is based upon Moscovici's theory of social representations. It is an ongoing research which aims to seize the representations of teacher-citizen of 12 teachers from a public primary school in Lauro de Freitas (Bahia, Brazil). We collected data through free associations (or evocation) which is a projective technique which turns possible the remembering of something present in the subject memory. Results show the subjects associate the teacher-citizens to one which shows to be *talkative, engaged, affective, prepared and animated*. These are representations shared and

* Doutora em Psicologia da Educação. Professora titular da Graduação e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Afetos e Representações Social (NEARS). Líder do grupo de pesquisa Gepe(rs) (Grupo de pesquisa em psicanálise e educação e representação social). Psicanalista. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: ornellas1@terra.com.br

guided by the imagetic, cognitive and affective aspects. The analysis of these representations was based on constructs from psychoanalytic theory which tried to reveal what was on the other side of the free associations made by the subjects of the research.

Keywords: Social representation – Professor-citizen – Psychoanalytic constructs

Principiar esta escrita falando de representações sociais sobre o professor-sujeito tem uma intenção: revelar que este par é fundante para uma escuta do que acontece na escola, nos enlaces feitos, desfeitos e refeitos na relação transferencial professor-aluno. Esses sujeitos transferem entre si afetos prazerosos e desprazerosos, estes, se bem trabalhados podem contribuir para a análise das formas e cores desenhados nos pergaminhos do projeto pedagógico da escola.

Vale ressaltar que o conceito de representação social aqui trabalhado se assenta em Moscovici e Jodelet, e a análise da fala dos sujeitos é iluminada tomando como referência Freud e Lacan. A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como essa realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano. Neste entendimento, a fala do autor instiga a reflexão do conceito:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Essa história, além de sinalizar a origem, pontua os terrenos demarcados pela representação social. Trata-se de um conceito germinado nessa complexidade, no entanto, não é apenas a soma das contribuições advindas dos estudiosos, é a construção de algo de novo, pretendendo observar um fenômeno básico da realidade cotidiana.

As argumentações de Moscovici (1978) e Ibañez (1988) sinalizam duas justificativas para essa

complexidade conceitual: a primeira refere-se ao fato de a representação social ser um conceito híbrido, não pertencendo a uma única área do conhecimento, visto que, sua origem vincula-se tanto à sociologia quanto à psicologia – o que leva a pensar que a representação social é um conceito psicossocial. A outra justificativa deriva da primeira, pois, como os conceitos aglutinados de outras áreas são mais restritos, uma vez que tratam basicamente de objetos e não de fenômenos, constituem dimensões imagéticas em relação ao próprio conceito de representação social.

Ao estudar o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, pode-se dizer que a representação social expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzida coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação entre os sujeitos. Nesta lógica, Jodelet (2001) aprofunda o construto: “As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão” (p. 41).

É possível pontuar-se que esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva e que, portanto, não constitui uma categoria bipolar: cognitivo e afetivo encontram-se enredados, podendo-se, desse modo, também afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico que envolve tanto a racionalidade quanto os afetos.

Pesquisadores da área de educação e fora dela mostram-se preocupados em integrar aspectos afetivos e simbólicos na elucidação e análise das representações sociais, concebendo que na atividade

representativa o objeto deixa de existir como tal, para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado como uma contingência psicossocial. Moscovici (1978) pensa representação associada às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social, simultaneamente como um produto e um processo: “a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente...” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

No papel de sujeitos cognitivos, afetivos, tais pesquisadores produzem e comunicam a seus pares, incessantemente, suas próprias representações, designadas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes. Nesta compreensão, a fala a seguir explicita o processo:

Identificar a natureza complexa das representações sociais implica, inevitavelmente, estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, na combinação de um saber que não se dá apenas por processos cognitivos, mas que contém aspectos inconscientes emocionais, afetivos, tanto na produção como na reprodução das representações sociais (LANE, 1993, p. 61).

Na última década, o estudo das representações sociais tem espaço relevante na educação e de modo específico na Psicologia da Educação. Observa-se hoje um número cada vez maior de pesquisas nessa área, o que pode contribuir para a construção de um novo olhar no que se refere aos processos educativos e subjetivos que interagem na sala de aula.

Aspectos afetivos constituem-se de processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula e é possível que a psicanálise possa contribuir com esse debate e que as representações sociais de professor-sujeito apontem para a escola que queremos construir. O mestre da psicanálise acalentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir com a sociedade como um todo e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e desejava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. A partir daí a psicanálise, ainda que sutilmente, ousou adentrar os muros da escola.

A psicanálise, por sua vez, não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas pode

refletir sobre o que tem sido feito e contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular psicanálise e educação é um grande desafio, e o fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante do instrumento da escuta é o que lhe permite, muitas vezes, contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo.

“O mal-estar na escola”, observam Outeiral e Cerezer (2003, p. 1) “tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces.”

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor, que penso que algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação. Uma escuta que deve ser feita na sala de aula é a relação transferencial que se estabelece entre professor e aluno.

Para engatar uma conversa sobre o que o título desse estudo suscita, faz-se pertinente dizer que as representações sociais deste estudo foram apreendidas tomando-se como referência a consigna: o professor-sujeito deve ter endereço e adereço. Tarefa não tão simples, práxis que se principia tal como o grafite e o papiro nas mãos da criança: começa com as garatujas, em seguida estas dão lugar a rabiscos e estes se revelam em algumas inscrições e imagens que são representadas na constituição desse manejo do professor-sujeito.

Lacan (1978) diz que cada sujeito constrói sua subjetivação em três tempos lógicos: tempo de *ver*, *compreender* e *concluir*. Assim posto, peço licença ao mestre para parafraseá-lo quando marco o tempo (i)lógico do professor: o tempo de *admirar*, o tempo de *decifrar* e o tempo de *nomear*. O primeiro tempo (tempo de *ver*) fala das primeiras inscrições do laço com o Outro, advém do desejo de experimentar; a sala de aula é a corda bamba, um véu, que ainda não tem forma, tamanho e cor. É o começo...

O segundo tempo, o *decifrar*, tem a conotação de que há algo que se insinua, há um desvelamento do seu lugar de professor, do seu processo laboral, da relação professor-aluno. O terceiro tempo se

presentifica pela relação pulsional de *nomear*. Nesse tempo, o professor faz um salto, porque se autoriza professor, registra na lousa sua nomeação e escuta ser chamado de professor por seus pares e por um número expressivo de alunos. Nesse momento, tem como representações o seu endereço nomeado de Sujeito suposto saber (Sss)¹ engendrado na sala de aula e seu adereço é visto pelo agalma², brilho que possivelmente tem no instante em que optou em tornar-se professor. Esse agalma faz movimento na sala de aula na medida em que professor e aluno enlaçam-se, e tornam-se sujeitos do processo de aprender. Nesse instante, faz-se fundante discorrer sobre alguns filósofos e psicanalistas, os quais se debruçaram sobre o construto sujeito.

Inspirado em Montaigne, Descartes constrói as bases da metafísica do sujeito no século XVIII e este advento epistemológico deixa marcas fundantes na filosofia ocidental. Nesse tempo, a filosofia do sujeito é inaugurada pela significante razão e vai até o século XIX. No momento em que Descartes anuncia o seu *cogito ergo sum* (penso logo existo), cunha essa inscrição na filosofia do sujeito. Lacan (1978) subverte no *penso onde não sou e existo onde não sou pensado*, ou seja, eu não penso, eu não sou, fazendo incidir a negativa, o não, sobre o eu, dessubstanciado, e, assim, desconstrói o sujeito, demonstrando, em última análise, que ele, o sujeito, não é nem será, retirando dessa forma, do campo psicanalítico, a visão ontológica que incluía o sujeito substanciado.

Lacan escreveu o Seminário 8 - *A transferência* e nos fez entrar no enigma do amor de transferência. O objeto *a* não se coloca como um objeto cujo atributo pode satisfazer o desejo por sua presença ou o frustrar por sua ausência, sua função é ser causa de desejo. O brilho fugaz do agalma não é representado na sua completude, não é a luminosidade totalizante a que Heidegger se referiu.

Este conceito, que tem origem na religião, vem do grego *agallein*, que significa adereço, aquilo que serve para enfeitar. É um objeto precioso de poder benéfico ou maléfico, traduzido por ornamento, brilho que, para Lacan, é o objeto causa de desejo, o objeto *a*. O objeto de desejo é parcial e é perdido, como bem pode ser visto quando Alcibíades compara Sócrates com a estatueta grotesca de

Sileno e se encanta com o agalma que parece ver em Sócrates. Referindo-se a esse tempo, citado por Kaufmann, Lacan pontua: “Nessa época, objetos desse gênero eram também receptáculos, caixas de jóias; o agalma é portanto não apenas objeto precioso, mas também objeto escondido no interior, enfim, como objeto de oferenda, ele é aquilo com que se pode captar, seduzir a atenção divina” (KAUFMANN, 1996, p. 16).

Esse objeto, que se aproxima de sedução e enamoramento, abriga em seu interior, escondido, o objeto de desejo, o agalma. Não é a beleza dele, nem a ascese, que Alcibíades deseja, mas esse objeto único, esse agalma que ele viu em Sócrates e do qual Sócrates o desvia, porque sabe que não o tem. Se, por um lado, é pela transferência que o psicanalista é investido da posição de Grande Outro e se implica como aquele que possui um agalma; por outro, o professor se vê como um objeto parcial, por ser o objeto do desejo do aluno. O agalma do professor é visto pelo seu aluno como clarão na sala de aula, num momento evanescente que marca no objeto o enigma do real inscrito no seu saber ainda que não sabido.

O referido seminário indaga sobre o agalma, esse objeto galante, escondido no interior desse Sileno grotesco que o personagem atópico de Sócrates representa. Por essa via, encontro um fragmento do diálogo em *O banquete*, de Platão, para pensar sobre o que se passa na sala de aula, sabendo-se de antemão que o tema do qual trata *O banquete* é: de que serve ser sábio sem amor? Lacan emprega os termos *erastès* e *erômanos*, inspirado na relação professor-aluno, que se estabelecia em Atenas, ressignificando-os para se referir à relação analisante x analista e pergunta: O que se passa no amor ao nível desse par *erastès* (sujeito do desejo, da falta) e *erômanos* (no par é o único que tem alguma coisa)? Nesse sentido, tomo de empréstimo esses dois termos e aqui tento metamorfoseá-los na relação transferencial que se passa entre o aluno e o professor, lugar

¹ Lacan utiliza esta nomeação para dizer que o sujeito (paciente) atribui um saber ao analista. Um saber a respeito do seu gozo (LACAN, 1993, p. 87).

² Objeto de desejo brilhante, galante, termo que vem do “Gal”, brilho, no antigo francês. J. Lacan utiliza esta expressão no Seminário 8 – “A transferência” (1993, p. 139)

e posição em que se encontra seu endereço. Na sala de aula, o aluno (*erastès*) está no lugar e na posição daquele a quem algo lhe falta, que quer aprender, quer saber e, supostamente, pensa poder encontrar suas respostas na fala do professor. A posição do professor (*erômânos*) é confortável, posto que é demandado pelo aluno e faz semblante de ter supostamente algo a oferecer, ou seja, mostra-se como sujeito de um suposto saber e esse Sss sabe, conhece o manejo de como articular com o objeto com vistas a sustentar a transferência, singular para o processo de aprender.

Enquanto dialogo com meus alunos na universidade, tanto em nível de graduação como na pós-graduação, na tentativa de seguir uma disciplina intelectual, me interrogo se é possível fazer presentificar-se um outro nível de discurso na sala de aula e que este seja endereçado e adereçado ao professor-sujeito? Foi pensando nessa indagação que principiei uma pesquisa a qual está em andamento, com 12 sujeitos, meus orientandos de TCC (trabalho de conclusão de curso) que atuam em escolas publicas municipais do ensino fundamental.

O construto teórico no qual me apoio é a teoria das representações sociais, tendo claro que o rigor metodológico é indispensável à consecução da pesquisa. Esse rigor não diz respeito apenas ao cumprimento das etapas, mas também à adequação das mesmas ao aporte teórico e ao objeto em estudo, bem como aos instrumentos de análise.

Abric (1994) e Sá (1996) falam que os procedimentos de coleta e análise de dados é ainda um desafio para o pesquisador. Vários são os métodos e as técnicas de coleta utilizados no campo das representações sociais. A técnica da Associação Livre, também chamada de evocação, é uma

produção verbal, significa o ato de evocar, ou seja, trazer à lembrança algo que está presente na memória do sujeito. A técnica é um antigo teste projetivo que tem utilidade, tanto em Psicologia Clínica, quanto em pesquisas de Psicologia Social. Vários teóricos aplicam essa técnica por duas razões: a primeira, pelo fato de apreender de maneira descontraída e espontânea, os discursos manifestos e latentes e a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida, reduzindo limites.

No campo das representações sociais, a técnica da associação livre consiste em solicitar ao sujeito que produza palavras que possam imaginar a partir de uma ou mais palavras indutoras. Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 03) argumenta:

O caráter espontâneo, portanto menos controlado aliado à dimensão projetiva desta produção, deveria permitir o alcance, mais fácil e rapidamente do que numa entrevista, dos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A livre associação permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam suplantados ou mascarados nas produções discursivas.

Ao convidar esses sujeitos para essa investigação, socializei o objeto o qual se referencia no título desse artigo e, em seguida, apliquei a técnica da Associação Livre, bastante utilizada em pesquisas as quais se reportam a representação social. A consigna pautou-se pela formação discursiva: *Leia as palavras abaixo. Faça uma associação livre e escreva ao lado de cada uma delas quatro palavras que vêm à sua cabeça. Em seguida, faça um círculo na palavra mais importante para você e escreva o porquê.* Os sujeitos receberam uma ficha assim estruturada:

Professor-sujeito _____
 Sala de aula _____
 Aprendizagem _____

Escreva porquê: _____

Após análise das respostas, chegou-se à seguinte enunciação: com relação às palavras escritas pelos sujeitos, nove deles concentraram-se na palavra **professor-sujeito** e as palavras circuladas versaram sobre: **falante, comprometido, afetivo, preparado, animado**.

Com relação ao porquê, oito sujeitos se referiram: a) *quando o professor fala, passa afeto e se prepara para enfrentar a sala de aula e esta ganha vida*. b) *o professor precisa ser preparado, estudar e trazer seu saber para a sala de aula com vontade de brilhar*. c) *o professor-sujeito não é rude, é afetivo e isso contribui para o aluno aprender*. d) *Admiro muito o professor que é carismático, prende a atenção do aluno na sala de aula, sabe ensinar*. e) *o professor precisa brilhar para o aluno se encantar*. Observo que estas palavras circuladas revelam o endereço e adereço do professor sujeito. Escrevem seus porquês e ressaltam a sala de aula como um lócus de ensino, o qual tem endereço e adereço. Ao se reportarem ao professor afetivo, carismático e que brilha, revelam o adereço do professor sujeito. Adereço refere-se ao agalma (palavra grega) do professor, ou seja, o brilho que deve ter, o que favorece, no caso da sala de aula, o aluno aprender.

Freud chamou a psicanálise de pós-educação, afirmando que ela é que vem depois, mesmo que essa educação tenha feito o que fez e seus efeitos. Na escola, o professor-sujeito deve deixar desvelar na relação transferencial novas práticas teóricas e epistemológicas e não perder o endereço no espaço em que pode cair na tentação de confundir sujeito com indivíduo.

As elaborações de Freud sobre o sujeito não se confundem com a inteligência do indivíduo, o sujeito não é sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. Esta é, para Lacan, a metáfora típica – o sujeito está descentrado com relação ao indivíduo. Este sujeito é um outro, quer dizer seria uma outra cena (MAGALHÃES, 2004, p. 68).

A citação convida-nos a traçar a diferença e demonstrar que o indivíduo e o sujeito estão em bases opostas. O vocábulo vem do grego *individuum* e pode ser pensado como indivisível. Do ponto de vista lógico, indivíduo é um ser representa-

do por aquele que admite predicados, ou seja, é um ser humano indiviso. É uma espécie qualquer, orgânica ou inorgânica, que constitui uma unidade distinta (FERREIRA, 1999, p. 1120).

Para a filosofia, o indivíduo é o Um, que se refere ao único, supõe a união de duas bandas formando uma unidade completa (LALANDE, 1996, p. 56). Quem se autoriza chamar-se de sujeito? O vocábulo “sujeito”, do latim *subjectum*, seu principal conceito foi cunhado por Aristóteles. Mais tarde, Freud afirma que o sujeito se funda no desejo e Lacan complementa afirmando que esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. A linguagem é condição do inconsciente (...). O inconsciente é a implicação lógica da linguagem: com efeito, não há inconsciente sem linguagem (LACAN, 1970, p. 180).

O sujeito revela-se num outro campo, no campo simbólico, não se constitui enquanto uma unidade, é dividido fendido, é falante, faltante, desejante, incompleto e traz nas suas Formações do Inconsciente o sonho, ato falho, chiste, fantasia, sintoma, os quais estão assujeitados ao inconsciente.

Mesmo os sujeitos encontrando o endereço e adereço do professor-sujeito, este está dividido; segundo Lacan (1978), é dizer que só há sujeito em ser falante (o fala-ser, *le parletre*). É a ordem do significante que causa o sujeito, estruturando-o num movimento de divisão que faz advir o inconsciente. O conceito de sujeito em psicanálise implica no próprio desconhecimento deste em relação àquilo que o determina, ou seja, o inconsciente. Essa relação de desconhecimento é constituinte do sujeito e permite articular várias polissemias possíveis de se pensar a cultura, a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno. A noção do inconsciente ainda é estranha à educação, pois é difícil conviver com a idéia de que possa existir um saber do qual nada se sabe, mas sustenta a *verdade* do desejo tanto de aprender quanto de ensinar. As bases filosóficas da contemporaneidade estão assentadas em indagações pontuais que envolvem as representações sociais do professor-sujeito e seu endereço e adereço se desenham na indagação: se o professor é sujeito, qual o endereço e adereço da sua *verdade* em sala de aula?

Para tentar falar algo sobre essa indagação, trago um pequeno filete da canção do cantor e compositor Caetano Veloso: *você diz a verdade e a verdade é seu dom de iludir*.³ O dizer do poeta coincide com o dizer da representação social e o dizer da psicanálise. A representação, segundo Moscovici, é um conceito que escapa, ou seja, é um conceito que quando pensamos que já captamos, desliza, escapa. Para a psicanálise, a palavra é ambígua, e o sentido, ao mesmo tempo que ilumina, oculta a *verdade*. A *verdade* é sempre parcial, é da ordem do impossível dizê-la na sua totalidade.

Dizer que a *verdade* é não-toda significa precisamente que ela não mais deve ser buscada na relação entre um significado e um referente, como bem faz o professor não sujeito. Faz-se preciso trabalhar o sujeito do discurso na sala de aula na perspectiva de que é o simbólico que constitui o professor-sujeito falante, o qual vai falar de um saber faltante.

O ato de educar expressa, em sala de aula, que há um que sabe (o professor) e outro que não sabe (o aluno). A representação social do professor que não é sujeito se configura naquele que transmite o conteúdo, repetindo os autores, é o disciplinador das regras, é aquele que desconhece a singularidade de cada aluno. Esse jeito de ser professor funciona como porta-voz de saberes e conhecimentos e faz do aluno objeto, ainda que este, possivelmente, se rebelde e reinvente seu próprio semi-saber.

Urge que emergja em ato a nomeação de professor-sujeito que, objetivado e ancorado em representações sociais de *falante, comprometido, afetivo, preparado e animado*, encontra na sua maestria o real, ou seja, aquilo que não cessa de não se inscrever.

Tanto ensinar como aprender é um ato de desejo. Entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende há um movimento pulsional que enoda os elos: real, simbólico e imaginário, os quais estruturam esse professor-sujeito que é movido pelo desejo inconsciente.

Por essa via Kupfer acrescenta:

Sem dúvida. O professor é também um sujeito marcado pelo próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali.

Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo (2001, p. 94).

Enquanto pesquisadora, indago: a representação social de professor-sujeito contida no ensaio dessa estudo coloca afeto como efeito de *colchete* para sustentar seu endereço e adereço? Nesse sentido, Birman tenta articular:

O estatuto dos afetos ocupa uma posição controvertida na filosofia de Descartes, na medida em que estaria entre pólos do corpo e do sujeito, como lugar de passagem entre um registro e outro. Como idéias confusas e não simples, marcadas pela obscuridade e não pela clareza e luminosidade, os afetos não teriam a consistência dos pensamentos. (2005, p. 162).

Esse dizer do autor me faz pensar que o significante afeto da época em que se remete estava no campo da fragilidade e lançado no limbo, como foram as várias tentativas de colocar os aspectos subjetivos do sujeito também nesse lugar. Em Lacan, esse sujeito só recebe uma definição consistente a partir do seu texto *Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960). Em 1960, Lacan disse: “Um significante, é o que representa o sujeito para um outro significante”. Em seguida, esse dizer foi modificado para o seguinte: “Esse sujeito é o que esse significante representa, e este só representa algo para um outro significante”.

As últimas décadas do século XX foram marcadas pela falta de pulsão na palavra do Outro e pôde-se afirmar o anúncio de um certo desenho que tem forma e cor de ceticismo. A palavra “utopia” que foi enodada pelo real, simbólico e imaginário do contexto ocidental, desde a Revolução Francesa, saiu da letra escrita, da letra falada e da luta do sujeito no mal-estar da civilização. O ideário de felicidade prometida pelo iluminismo, pelo qual o sujeito teria a condição de organizar uma sociedade próxima da igualitária, desde quando pudesse ter o domínio da razão modelada na ciência, obscureceu, e esse fato parece expressar o desamparo em que o sujeito se vê enredado.

Nessa lógica, Birman analisa:

Não é por acaso, certamente, que assistimos nos dias de hoje a um vigoroso processo de reevangeli-

³ Verso da música *Dom de iludir*, de Caetano Veloso.

zação do mundo, através do qual se retorna à religião como busca de proteção face ao desamparo. Busca-se, assim, uma visão de mundo reasseguradora que possibilite proteção ao sujeito frente ao medo do indeterminado e ao acaso (BIRMAN, 2005, p. 229).

As representações sociais do professor-sujeito, apreendidas nas falas dos sujeitos da investigação, revelam que na sala de aula esse professor, em que pese ser sujeito, não é todo, mas é clivado, sujeito da falta; o objeto, causa de desejo⁴, emerge, embora se encontre perdido. Tenta-se se aproximar desse objeto, mas esse objeto escapa, porque seu saber também é não-todo.

É possível dizer que as representações sociais do professor-sujeito fazem a crítica à transmissão do saber da ciência. Para os pesquisadores que se colocam no lugar de professor-sujeito, fazer ciência não é necessariamente estar produzindo pesquisa e pontua essa formulação tomando como marco epistemológico a concepção de que a ciência que o capital fomenta é uma ciência em que a produção do objeto de consumo é endereçado a um indivíduo, que porta o adereço do descartável, subverte a lógica do sujeito do inconsciente, incompleto e eleva o indivíduo ao estado de racionalidade plena.

As representações sociais do professor-sujeito tem endereço (o saber produzido na sala de aula) e também adereço agalma (desejo, escuta, estilo e relação). É o professor que discute com o aluno o discurso do mestre e o quanto este pode ou não contribuir na produção do conhecimento. Nesse sentido, Pereira (2008, p. 200) nos convida a encontrar a função do mestre:

Todo mestre, todo professor, todo governante, de nossos tempos, se insistir no prolongamento injustificado de sua função ou no seu igualamento ao pai primeiro (e a Deus), o máximo que forjarão a si é o lugar de paródia. Se não admitirem o impossível de

tudo saber, essa impostura, própria da sua função, torna-se parodístico e derrisório.

O autor, nessa fala, insinua que, em grande medida, o professor é aquele que se assemelha ao pai e impõe essa posição derrisória no ato de ensinar. Quando os sujeitos desse estudo circulam as palavras *falante, comprometido, afetivo, preparado e animado*, representações que revelam uma posição de ardeio, movimento, transito, na busca desse professor-sujeito. Nesse momento é possível que o lugar de paródia se apresente e, assim, possa emergir o outro lugar: o de professor-sujeito. As representações sociais de professor-sujeito expressas pelos sujeitos deste estudo estão ancoradas na concepção do professor que fala, que se compromete, que é afetivo, preparado e animado. Desse modo, metodologicamente, a técnica de Associação Livre teve como objetivo os sujeitos apreenderem o professor-sujeito a partir de uma composição preexistente. É uma organização que é ao mesmo tempo simbólica e imagética e orienta a informação sobre o objeto de estudo.

A representação social, ao estudar a ação do professor na sala de aula, expressa um saber prático de como os sujeitos do estudo sentem, assimilam, apreendem e nomeiam o que é ser professor-sujeito. São representações partilhadas na comunicação, orientadas no sentimento de pertença e metaforicamente similar a uma *dobradiça*, significante que se move num gesto de semi-abrir e semifechar para dar passagem ao professor-sujeito até a sala de aula, portando na sua algibeira o endereço e o adereço, marcas inscritas originadas no mal-estar na civilização e na vida cotidiana.

⁴ Definição de Lacan: o objeto, causa de desejo, é a causa da falta do sujeito. (CHEMAMA, 2007, p. 279).

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- IBANEZ, G. T. Representaciones sociales, teoría y método. In: IBANEZ, G. T. (Coord.). **Ideologías da vida cotidiana**. Barcelona: Sandai, 1988. p. 126-149.
- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LACAN, J. **Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano: escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.
- _____. **O seminário 20: mais ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970
- _____. **O seminário 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. **O seminário 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAGALHÃES, S. (Org.). **O sujeito da psicanálise**. Salvador: Associação Psicanalítica, 2004.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, D. C. (Org.). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: PAREDES, A.S. **Metodologia de estudo das representações sociais**. Lisboa; João Pessoa: UBPB, 2003. p. 87-94.
- OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- SÁ, C. P. A. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

*Recebido em 30.04.09
Aprovado em 25.05.09*

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ANALISADOR DA EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROFISSÃO EM EDUCAÇÃO: o caso dos agentes de desenvolvimento no Québec

François Larose *

Dany Boulanger **

Yves Couturier ***

Johanne Bédard ****

Serge J. Larivée *****

Tradução: Anderson Araújo-Oliveira¹

RESUMO

Este artigo discute as condições que marcam o aparecimento e a estruturação de ofícios e de profissões no campo da educação em um momento em que se repensa a articulação entre a escola, a família e a comunidade. Para tanto, definimos os atributos de uma representação social (RS) e o que a distingue da representação enquanto característica cognitiva individual e buscamos demonstrar sua pertinência teórica por meio de um estudo realizado com agentes de desenvolvimento em meio escolar e comunitário, profissão relacional emergente no Québec. Identificamos mais precisamente os indícios de construção de uma RS dessa profissão, a especificidade das competências às quais ela recorre, as suas finalidades, bem como as prescrições associadas ao seu exercício na interface entre três sistemas complexos que são a escola, a família e a comunidade.

Palavras-chaves: Representações sociais – Relação escola, família, comunidade – Metodologia – Estatística textual – Gênese das profissões

* Doutor (Ph.D) em Educação. Professor na Faculdade de educação, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE-CREAS. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Local A7-119, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: francois.larose@usherbrooke.ca

** Doutorando em educação. Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Local A7-356, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: dany.boulanger@usherbrooke.ca

*** Doutor (Ph.D) em Serviço social. Professor na Faculdade de Letras e ciências humanas, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté de Letras e ciências humanas, Local A5-313, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: Yves.couturier@usherbrooke.ca

**** Doutor em Pedagogia. Professora na Faculdade de educação, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Local A7-111, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: johanne.bedard@usherbrooke.ca

***** Doutor (Ph.D) em Pedagogia. Professor na Faculdade de ciências da educação, Université de Montreal, GREASS-CRIFPE. Endereço para correspondência: 90, ave. Vincent-d'Indy, Faculté des sciences de l'éducation, Local C-344, Montréal (Québec-Canada) H2V 2S9. E-mail: serge.j.larivee@umontreal.ca

¹ A revista da FAEEBA agradece a Anderson Araújo-Oliveira, doutorando em Educação na Université de Sherbrooke/Québec, Canadá, pela tradução para a língua portuguesa que fez do presente texto, possibilitando a sua publicação neste número sobre Educação e Representações Sociais.

ABSTRACT

THE SOCIAL REPRESENTATIONS AS AN ANALYSING TOOL FOR THE BIRTH OF A NEW PROFESSION IN EDUCATION: the development agents' case

In this paper we analyse the objective and subjective conditions of development of trades and professions within the education field while the relationships between the school, the family and the community is being restructured. First, we define the social representation (SR) construct by differentiating it from the psychological representation a personal cognitive construct and, therefore, we demonstrate the utility of the SR construct when studying a common sense knowledge corpus produced by practioners of a new trade, the development agents in school and community in Québec. Further on, we describe what are the indications of the construction of a SR for this new trade, the specificity of the skills and knowledges associated and the prescriptions related to its realization in interface of various complex systems such as school, family and the community.

Keywords: Social representations – School, family and community relationship – Methods – Textual data analysis – Professions' origins

Em voga nos últimos vinte anos, nas ciências humanas e sociais, a teoria das representações sociais (RS) encontrou múltiplos usos em pesquisa, sobretudo no campo das ciências da educação. No entanto, faz-se mister constatar que a utilização abundante do constructo de RS e a ampliação de seu sentido e de sua definição, feito por vários autores, conduziu a uma perda progressiva de seu valor heurístico. Isso sem contar com os erros metodológicos cometidos por numerosas pesquisas que recorrem a este constructo. Assim, por exemplo, num estudo sobre as RS dos professores quebequenses em relação aos alunos deficientes e a sua integração escolar, Kabano (2001) generalizava à profissão, ou seja, a cerca de 64.000 professores regulares do pré-escolar, do primário e do secundário, os resultados tirados de 29 entrevistas realizadas com professores de somente dois desses níveis de ensino. A análise do discurso realizada confundia assim representações individuais (esquemas cognitivos ou imagens mentais próprios a um indivíduo) e RS; esta última constituindo-se como o somatório das primeiras.

Neste artigo, veremos, em primeiro lugar, como se constrói de maneira específica uma RS e como esse constructo se distingue de outros conceitos procedentes da sociologia ou da psicologia, como

é o caso dos conceitos de representação mental, de crença e de percepção. Em um segundo momento, demonstraremos a pertinência teórica desse constructo. Para isso, apresentaremos alguns resultados de um estudo realizado com agentes de desenvolvimento em meio escolar e comunitário, profissão relacional emergente no Québec. Nós trataremos também das condições que marcam o nascimento e a estruturação de ofícios e de profissões no campo da educação em um momento em que se repensa a articulação entre a escola, a família e a comunidade. Em seguida, apresentaremos alguns resultados da análise do discurso de agentes de desenvolvimento e de diferentes interventores das redes de educação, de saúde e de serviços sociais com os quais esses agentes interagem a fim de verificar a existência de indícios de uma provável RS que defina, ao mesmo tempo, este ofício emergente, a especificidade das competências solicitadas, bem como suas finalidades e as prescrições associadas ao seu exercício. Terminaremos este artigo propondo uma reflexão sobre a possibilidade de emergência de uma nova categoria de atores no domínio periescolar², na medida em que a função exercida situa-se menos

² Complementar do ensino escolar

de um ponto de vista da compensação de tarefas escolares por unidades profissionais externas mas, sobretudo, no plano da organização das interfaces entre os sistemas complexos que constituem a escola, a família e a comunidade.

As RS: o que são e o que não são

Para Kant, os objetos do nosso conhecimento são apenas representações mentais, pois o conhecimento direto da realidade em si mesma não nos é possível (DICKERSON, 2004). No entanto, foi graças a Durkheim (1898) que o conceito de representação adquiriu suas letras de nobreza, inicialmente no seio da sociologia e, mais tarde, em psicologia. Para este autor, a representação compreende um vasto universo de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaços, tempos, etc.), de opiniões e de conhecimentos sem distinção. Nesta perspectiva, esse conceito equivale ao conceito de idéia ou de sistema, sem especificação de suas características cognitivas. Durkheim recorre também ao conceito de *representações coletivas* para analisar diferentes fenômenos sociais, postulando a possibilidade de explicá-los a partir das representações e das ações que elas possibilitarão aos indivíduos de diferentes categorias sociais. Piaget (1936, 1950, 1960), por sua vez, vai introduzir uma ruptura importante com relação aos trabalhos de Durkheim, mostrando que, mesmo se as representações coletivas exercerem um certo efeito sobre as representações individuais, o indivíduo – por meio do seu desenvolvimento – adquire uma autonomia no que concerne a suas próprias representações, tanto em relação ao seu processo de socialização como em matéria de cognição. Essas representações evoluem em função das relações sucessivas que o sujeito estabelece com a sociedade. Sendo assim, Piaget remete em questão o pressuposto durkheimiano, segundo o qual existiria uma homogeneidade nas representações transmitidas de uma geração à outra numa coletividade mais ou menos ampla.

Em psicologia, a representação forma a relação simbólica entre o ambiente externo e o nosso mundo mental. Quando codificamos nossas experiências no mundo, construímos representações que

vão desempenhar um papel essencial na nossa compreensão e nas nossas aprendizagens futuras. A representação forma assim uma síntese cognitiva dotada de globalidade, coerência, constância e estabilidade. Ela é o produto de um processo de construção individual a partir da ação do real sobre nossos sentidos, das propriedades neuropsicológicas da memória e, por último, das dimensões afetivas ou ambientais que agem tanto no processo de memorização quanto na organização e na ativação dos esquemas cognitivos que formam as representações do real (BLIN, 1997; VERGNAUD, 2007).

Em princípio, as representações cognitivas, bem como os esquemas aos quais elas colaboram a construir, têm, dentre outras funções, a de orientar nossas condutas. Elas sustentam assim as *atitudes* que, apoiando-nos nos trabalhos de Ajzen e Fishbein (1980) que retomam os de Allport (1935), definimos como uma variável unidimensional, ou seja, uma predisposição aprendida para reagir face a um objeto ou a uma classe de objetos de maneira constantemente favorável ou desfavorável. Nesta perspectiva, se a atitude é estável, a representação que a sustenta e a conduta prevista do sujeito também o serão. Tanto a representação como a atitude são características individuais, variáveis de personalidade. Neste sentido, em contexto de pesquisa não podemos determinar como invariante a simples soma de representações individuais, principalmente quando estas últimas resultam das dimensões cognitivas e de sua mediação em contexto de prática, ou seja quando se deseja levar em consideração a sua mediação conativa³.

Os trabalhos de Moscovici (1961, 2000) e, principalmente, os trabalhos posteriormente desenvolvidos por Moliner (1995, 2001), Moliner e Martos (2005), Markova (2003) e Howarth (2006) permitiram identificar uma dimensão específica do constructo de RS que nos oferece um equivalente coletivo à noção de atitude. Trata-se de uma fun-

³ Por conação ou mediação conativa compreendemos os processos que permitem ao indivíduo orientar, controlar e regular as suas condutas, levando em consideração tanto suas competências cognitivas e metacognitivas como a percepção e a análise que ele faz de um contexto ou de uma realidade. Esta definição se insere na perspectiva proposta por Wallon (1945/1989) e Reuchlin (1978).

ção que é específica às estruturas periféricas das RS e que permite identificar, dentro de um conjunto de conhecimentos do senso comum, construído em função de um objeto social específico, certas dimensões prescritivas que vêm alimentar ou apoiar as atitudes individuais e, por conseguinte, permitir a identificação de prováveis preditores estáveis das condutas dos membros de uma dada coletividade. Nós dispomos, assim, de um instrumento que possibilita a identificação e a descrição de certas invariantes no plano dos esquemas conativos que podem contribuir para a elaboração e a validação de uma teoria da identidade específica de uma certa categoria socioprofissional, considerando-se, todavia, a possibilidade de generalização dessa teoria – a uma classe de profissionais em um dado contexto – que proporciona a qualidade metodológica da investigação em questão.

Do saber experiencial ao saber do senso comum, um processo de reificação?

Se as RS são conhecimentos do senso comum e, deste modo, conhecimentos mais ou menos estruturados, próprios e específicos a uma categoria social, eles são, por conseqüência, o objeto e o produto de um processo de reificação (LAVE; WENGER, 1991; TOMPSETT; ALSOP, 2003). Por reificação, nós entendemos um processo de abstração de um certo número de propriedades estruturais e específicas a um objeto simbólico – por exemplo, os esquemas que compõem, no plano cognitivo, o núcleo central de uma RS – assim como a sua objetivação ou a sua transformação em componentes prescritivos comuns determinando o “que fazer” individual (atitude) ou coletivo em relação a esse objeto. A leitura da gênese e da evolução de uma RS sob a óptica da reificação da experiência coletiva permite assim distinguir o caráter operacional de uma definição bidimensional dos atributos que a compõem (MOLINER, 1995; MOLINER; MATOS, 2005). Nessa perspectiva, uma dimensão essencialmente cognitiva circunscreve o núcleo central e uma dimensão conativa – as estruturas periféricas – se transformam em vetores da integração da experiência individual e coletiva no

plano das atitudes e das prováveis condutas dos membros de uma entidade social em certos contextos bem definidos.

Vista como um processo de reificação de um saber do senso comum, a conceitualização da gênese de uma RS, nos limites da apropriação de um *corpus* coerente de definições conceituais pelos membros de um grupo socialmente circunscrito, está em harmonia com os papéis que Abric (1994) lhes atribui. Esse autor associa à RS uma função de saber, uma função identitária, uma função de orientação ou de prescrição de comportamentos bem como uma função de justificação das condutas efetuadas. Na sua função de saber, ela permite ao indivíduo apreender e compreender o mundo que o cerca, tornando-o portador dessa mesma realidade (HOWARTH, 2006). É favorecendo a aquisição e a integração de conhecimentos num quadro assimilável e compreensível que ela assegura esta compreensão do mundo. Os conhecimentos assimilados refletem o sistema cognitivo e o sistema de valores do grupo ao qual esse indivíduo pertence (ABRIC, 1994).

No que diz respeito a sua função identitária, a RS fornece ao indivíduo uma identidade compatível com as normas e os valores de um certo grupo social (MUGNY; CARUGATI, 1985). Esse indivíduo constrói sua identidade em referência às representações veiculadas no grupo cujo acesso se dá por intermédio de seus intercâmbios sociais (HOWARTH, 2006). A RS exerce igualmente uma função de orientação ou de prescrição de comportamentos e práticas sociais (ABRIC, 1994). Ela fornece um código que ordena e estrutura os objetos do ambiente imediato, permitindo que o indivíduo se oriente no mundo material e social (VOELKLEIN; HOWARTH, 2005). A realização dessa função se apóia em três fatores ou sub-funções (ABRIC, 1994). É em referência às RS que as finalidades das situações sociais são definidas e é em torno delas que as atividades de um grupo se estruturam. Elas agem, assim, como prescritores dos comportamentos que um indivíduo terá dentro do grupo. Elas produzem também um sistema de antecipação e de expectativas que seleciona os objetos do real. Baseado em suas RS, o indivíduo interpreta as informações acessíveis em confor-

midade com seu sistema de expectativas. Uma função similar àquela das atitudes descritas acima pode ser assim identificada.

Por meio de sua função de antecipação, a RS precede toda interação social, o que equivale a afirmar que ela dá forma a seu desenvolvimento e que ela possibilita a decodificação e a seleção dos seus componentes constitutivos (ABRIC, 1994). Ela determina também a natureza dos intercâmbios sociais, normalizando os objetos e designando as regras solicitadas por estes intercâmbios (ABRIC, 1994; VOELKLEIN; HOWARTH, 2005). Ela age, então, como “um sistema que torna certas reações e certas decisões mais prováveis que outras” num dado contexto social (RAUDSEPP, 2005, p. 119). Ela exerce, finalmente, uma função de justificação das condutas *a posteriori*. Para um grupo, o fato de justificar as condutas dos seus membros, após sua realização, permite manter sua posição face à sociedade da qual ele faz parte, ao mesmo tempo em que colabora com sua diferenciação.

Reificação dos conhecimentos, função identitária das RS e emergência de um ofício ou de uma profissão

A literatura científica coloca em evidência as diferentes etapas pelas quais um ofício emergente – do mesmo modo que uma profissão – devem passar para se constituir como objeto do senso comum e, desse modo, ser reconhecido no espaço público (BLIN, 1997; BOUTHILLIER; O’SHAUGHNESSY, 1997; GRABOT, 2004). Apresentando rapidamente, essas etapas são as seguintes: emergência do ofício, seu reconhecimento social, proclamação de seus domínios exclusivos de competências, profissionalização do ofício, emergência de uma disciplina universitária visando o estudo dos conhecimentos e das práticas profissionais e, por último, construção de uma ordem profissional a fim de reconhecer seu estatuto de profissão. No centro dessa dinâmica sócio-histórica, encontra-se a capacidade de um grupo de indivíduos de delimitar um domínio de ação e um campo de conhecimentos e de competências cuja exclusividade é reconhecida tanto pelos sujeitos que exercem uma dada profissão quanto

por outros profissionais direta ou indiretamente a ela ligados (ABBOTT, 2003).

A primeira etapa dessa construção apóia-se na reificação de um certo número de conhecimentos específicos e de traços identitários próprios àqueles que a compartilham. Estes conhecimentos, mais ou menos estruturados, são reconhecidos e compartilhados tanto pelos membros da unidade social em questão quanto pelos atores com os quais eles agem e interagem. Trata-se de conhecimentos de uma dupla natureza. Eles são em primeiro lugar de tipo teórico (o *corpus* que descreve o campo e a especificidade da função) e, em segundo lugar, de tipo prático (o domínio de intervenção e a natureza dos gestos postos em prática) (CROSTA, 1998; WENGER, 1998). No exercício dos ofícios ditos relacionais – como é o caso, por exemplo, do psicólogo, do assistente social, do professor etc. –, o reconhecimento da sua especificidade passa pela emergência de um olhar plural e cruzado efetuado, por um lado, pelos profissionais do ofício em constituição e, por outro, pelos profissionais que exercem ofícios ou profissões reconhecidos. Isso só é possível na medida em que os atores compartilhem um mesmo campo de intervenção e que esse olhar se exerce tanto sobre a natureza do meio de intervenção, como sobre a natureza dos seus sujeitos e sobre a complementaridade dos gestos profissionais postos em prática (COUTURIER, 2004; COUTURIER; CHOUINARD, 2003). Conseqüentemente, há o aparecimento de um discurso reificado, compartilhado e consolidado pelo efeito das interações entre os diferentes atores pensados não mais como indivíduos isolados, mas como vetores de identidades “profissionais”.

A emergência do ofício de agente de desenvolvimento em meio escolar: elementos de dinâmica histórica

A forma pela qual a intervenção dos professores e dos profissionais não docentes acontece no universo escolar, bem como a intervenção dos diversos serviços governamentais dentro e fora desse universo, reflete uma realidade complexa, ao mesmo tempo herdeira da incerteza das prerrogativas de profissões mais ou menos instáveis e da

lógica da intervenção preventiva junto à infância “em situação de risco” na América do Norte (CARRIA, 2006; CARRIER; DUMAS-LAVERDIÈRE; GAGNON, 2006; LAROSE; COUTURIER; BOULANGER, 2007; VAN CUTSEM, 2000). A confluência entre a dimensão socioeducativa da intervenção de profissionais não docentes e a dimensão de socialização específica ao trabalho dos profissionais do ensino aparece no Québec, desde o final dos anos 1960, em um contexto marcado pela introdução das lógicas de práticas de prevenção precoce procedentes da constelação de programas do tipo *Head-Start* nos Estados Unidos da América (BISSEL, 1971; CONNEL, 1994; LAROSE; TERRISSE; BÉDARD; KARSENTI, 2001).

Nos anos 1980 e 1990, a presença de profissionais não docentes no universo escolar atenuou-se progressivamente na maioria dos países industrializados, ao ponto de se tornarem marginais. Durante este período, a quantidade de profissionais dos ofícios relacionais presentes sistematicamente nas escolas canadenses, tais como os assistentes sociais, os psicólogos e os psicopedagogos não cessou de diminuir, essencialmente por motivos econômicos (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, 2006). Tanto no Canadá como em outros lugares, essa tendência consolidou a dinâmica de confinamento das profissões relacionais em torno de um mandato de intervenção de caráter puramente clínico e o quase desaparecimento das relações propícias à emergência de práticas de tipo interdisciplinar entre os atores das redes de educação, de saúde e de serviços sociais (GOUVERNEMENT DU CANADA, 2001; HINSHAW, 1995; LAROSE; TERRISSE; LENOIR; BÉDARD, 2004).

Em contexto escolar, essa tendência veio acentuar a ruptura das relações estabelecidas entre a escola, a família e a comunidade e conduzir a diversas tentativas de respostas compensatórias. Assim, na Grã-Bretanha, como nos EUA, viram-se emergir novos “pequenos ofícios da relação”, tal como o de *Liaison officer* (SANDERS, 2008; VULLIAMY; WEBB, 2003). No Québec, ao contrário, no lugar dos profissionais reconhecidos assistimos antes ao aparecimento e à presença marcada dos profissionais de ofícios menos reco-

nhecidos, os técnicos em educação especializada ou em serviço social. Essa tendência permitia assim liberar os profissionais docentes de um mandato de intervenção para o qual eles estavam pouco e mal preparados, sem contar que ela implicava em pouco custo e nenhum vínculo empregatício a longo prazo para as administrações escolares locais (TARDIF; LEVASSEUR, 2004). As consequências deste fenômeno foram numerosas e importantes, principalmente nas relações hierárquicas entre os profissionais do ensino e os outros interventores no seio das instituições escolares (LEVASSEUR; TARDIF, 2005). Paralelamente ao aumento da presença dos técnicos, viu-se emergir um novo ofício relacional, pouco definido *a priori*, seja no seio das coletividades de implantação das escolas, seja nas próprias escolas. Esses ofícios têm funções de animação, de ligação e de mediação. Eles podem estar centrados nas relações com o aluno, ou nas relações entre a escola, as famílias e seus meio-ambientes. Na secção seguinte, nós nos interessamos particularmente pela figura do *agente de desenvolvimento em meio escolar*.

O agente de desenvolvimento em meio escolar: um ofício relacional situado na interface entre o escolar, o social e o comunitário

Embora o ofício de agente de desenvolvimento emerja em diversos países industrializados a partir dos anos 1990, é somente no início dos anos 2000 que essa função aparece de maneira sistemática no Québec. Centrada inicialmente no desenvolvimento econômico e social, sobretudo no meio rural, essa função aparece no meio escolar desde seu início, situada na interseção entre a escola e os serviços oferecidos pela comunidade. Pouco definida em seu começo, essa função se estruturou pouco a pouco em torno de uma certa quantidade de projetos provenientes tanto do meio escolar como comunitário, tendo como meta principal o restabelecimento de relações entre a escola, a família e a comunidade. Dentre estes projetos, podemos citar os serviços sociais e de saúde numa perspectiva de apoio à resiliência social e escolar de crianças de meio socioeconômico desfavorecido (BILO-DEAU; BÉLANGER, 2007; GOUVERNEMENT

DU QUÉBEC, 2003; TERRISSE; LARIVÉE; BLAIN, 2008).

De uma maneira geral, ao agente de desenvolvimento ou de ligação, independentemente da sua identidade profissional primária, compete desempenhar o papel de apoio ao estabelecimento de relações entre os profissionais do meio escolar, os profissionais das redes de saúde e de serviços sociais e dos diversos organismos comunitários. No entanto, essas funções evoluíram em busca do reconhecimento de um papel de porta-voz da intervenção socioeducativa junto aos profissionais e aos quadros administrativos dessas redes. De fato, uma curta análise do conteúdo de diversos documentos que descrevem as responsabilidades dos agentes de desenvolvimento, pouco importando a sua fonte de utilização, permite identificar certos elementos comuns:

- a promoção da regulamentação e da responsabilização do meio pelo próprio meio (função de apoio ao *empowerment* dos indivíduos e das comunidades);
- a mobilização e o acompanhamento dos atores sociais, econômicos, institucionais e políticos em torno de projetos comuns;
- a implantação e a animação de projetos, assim como a gestão dos momentos de regulamentação entre os diferentes atores;
- o questionamento dos modos de ação convencionais dos diversos interventores implicados e o apoio à análise das práticas profissionais.

Estas características se encontram no centro das descrições articuladas “da profissão” de agente de desenvolvimento no domínio econômico ou comunitário (NAJIM; VEDELAGO, 2001).

A experiência do programa *Família-escola-comunidade: ter êxito juntos* e a gênese de uma identidade profissional

O programa *Família-escola-comunidade: ter êxito juntos* (FECRE) preconiza a construção e a operacionalização, no interior de uma escola primária, de *Planos de Sucesso da Escola* (PSE)⁴ por equipes locais⁵, compostas de membros da escola, de interventores da comunidade e de pais

de alunos. Esses planos são construídos e orientados em função da escolha de um fator de sucesso específico para cada um dos cinco eixos visados (criança, família, escola, classe, comunidade), a fim de inscrever numa perspectiva integradora à ação de diferentes atores (professores, interventores escolares não docentes, interventores das redes de saúde e de serviços sociais, representantes da comunidade, pais de alunos, etc.). Os Planos de Sucesso da Escola devem ser construídos numa perspectiva de duração de cinco anos e ser avaliados anualmente pelo conjunto dos parceiros.

Esse programa situa-se, assim, indiretamente, nas tendências de transformação da intervenção socioeducativa inscritas na evolução que permite passar de uma relação cliente-especialista para o estabelecimento de uma relação de parceria, reconhecendo, ao mesmo tempo, as competências dos profissionais ligados à escola, bem como as dos profissionais de diversas redes que intervêm junto às crianças e às suas famílias. Ele utiliza a construção do objeto da intervenção como ponto de partida para o estabelecimento de uma intervenção profissional de caráter interdisciplinar (LAROSE; BÉDARD; TERRISSE; COUTURIER, 2004; TERRISSE; LAROSE; COUTURIER, 2003), inscrevendo-se numa lógica de “*empowerment*” e de resiliência social e escolar (TERRISSE; LEFEBVRE; LAROSE, 2001). A este propósito, o programa FECRE reconhece a importância do capital social e da sua aplicação, inscrevendo a intervenção educativa e socioeducativa numa lógica de redes interligadas no centro da qual

⁴ No Québec, cada escola deve produzir uma planificação permitindo concretizar o seu projeto educativo. Esse projeto é constituído pelas orientações teóricas próprias à escola e por um conjunto de objetivos que visam melhorar o sucesso escolar dos alunos. Ele deve incluir também uma planificação das ações que valorizam suas orientações e que as integre no dia-a-dia da escola. Trata-se do Plano de Sucesso da Escola (PSE), que deve apresentar os meios e as modalidades relativas ao enquadramento dos alunos a fim de concretizar a melhoria do sucesso escolar destes últimos, assim como uma descrição detalhada do modo e dos meios de avaliação sistemática dos objetivos estabelecidos. O plano de sucesso é avaliado, revisto e, se necessário, atualizado anualmente.

⁵ Enquanto a equipe-escolar é composta pelos profissionais do meio escolar, cuja intervenção acontece de maneira exclusiva na escola, a equipe local se compõe de representantes da equipe-escolar (direção, professores etc.), dos profissionais das redes de saúde e de serviços sociais e dos organismos comunitários, tendo por meta a construção e a gestão do Plano de Sucesso da Escola (PSE).

se encontra a escola (BOTTRELL, 2009; MISUMI, 2005). Ele se inscreve também numa perspectiva de ancoragem das práticas educativas escolares no interior das práticas sociais de referência dos jovens alunos (MARTINAND, 2000; PERRENOUD, 2003). É neste sentido que os conceitos de comunidade-educativa e de equipe-escolar se articulam numa perspectiva integradora (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998B). É também numa perspectiva de apoio ao desenvolvimento das equipes locais e de realização de uma intervenção articulada entre a equipe-escolar e os outros interventores que se define o papel principal do agente de desenvolvimento.

Alguns dados de pesquisa

No quadro de um estudo visando avaliar o impacto do programa FECRE, realizado entre 2006 e 2009⁶, tínhamos por meta – dentre outras coisas – identificar os principais componentes de uma eventual RS do papel e da identidade dos agentes de desenvolvimento que intervêm nesse programa. Os dados que serão apresentados nas páginas seguintes são tirados do resultado da análise lexicométrica de entrevistas realizadas em Maio de 2007 com agentes de desenvolvimento FECRE, bem como dos resultados gerados no âmbito das entrevistas de grupo efetuadas junto a interventores das equipes locais FECRE entre outubro e dezembro do mesmo ano. A amostragem da primeira entrevista foi composta por 15 dos 16 agentes de desenvolvimento associados às 11 comissões escolares⁷ e às 24 escolas que participaram do programa em 2006-2007. A segunda amostragem foi composta por 283 interventores provenientes das 18 equipes locais que agrupavam o conjunto das escolas participantes em 2007-2008. Os agentes de desenvolvimento que participaram dessa segunda amostragem foram excluídos da entrevista para os itens específicos ao seu papel e à sua função.

Método de coleta e de análise dos dados

As entrevistas individuais com os agentes de desenvolvimento foram realizadas por intermédio

de entrevistas telefônicas, de uma duração média de cinquenta minutos, abordando os quatro temas seguintes: 1) definição do papel e das competências do agente de desenvolvimento; 2) história e dinâmica das equipes locais; 3) parceria, colaboração e dinâmica de parceria; 4) e, por último, interação entre os participantes da equipe local. Somente três dos cinco itens do primeiro tema serão abordados nas páginas subseqüentes.

As entrevistas de grupo foram realizadas num contexto específico a esse tipo de coleta de dados elaborada pelos pesquisadores do CRIE (Centro de pesquisa sobre intervenção educativa). Antes de tomar a palavra, cada participante se identifica de modo que o *verbatim* constituído permita atribuir um peso específico ao discurso de cada sujeito; essa ponderação é levada em conta no momento da análise estatística do discurso realizada por meio de um modelo de análise fatorial específico⁸, apropriado para tabelas de dados de frequências dispersos, Análise Fatorial de Correspondências (AFC)⁹ (LEBART; SALEM, 1994; LEBART; PIRON; STEINER, 2003). Neste artigo, só os dois itens do quinto tema da entrevista de grupo, que trata especificamente do papel do agente de desenvolvimento, serão abordados.

Resultados

A primeira série de entrevistas foi realizada junto aos agentes de desenvolvimento. A análise das

⁶ O estudo intitulado “Étude évaluative des impacts du programme “Famille, école et communauté, réussir ensemble” sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d’élèves “à risque” au primaire (2006-2009)” foi financiada pelo Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) e realizada sob a direção do pesquisador F. Larose. Os pesquisadores J. Bédard, Y. Couturier, S. Larivée, A. Lenoir, Y. Lenoir e B. Terrisse também colaboraram nessa investigação.

⁷ Uma comissão escolar é uma entidade jurídica concebida pelo Ministério da Educação do Québec à qual este último delega certos poderes, a fim de administrar, em um dado território, as escolas primárias e secundárias aos níveis organizacional, financeiro, pedagógico etc.

⁸ Nós apresentaremos um único plano fatorial, pois em seu formato original sua legibilidade é consideravelmente reduzida.

⁹ Para mais informações sobre a utilização da lexicometria no âmbito da análise das RS, convidamos o leitor a consultar os trabalhos seguintes cuja referência completa consta da lista bibliográfica apresentada no final deste texto: Larose et al. (2008); Larose, Grenon, Bédard e Bourque (2009).

comunalidades do discurso permite constatar diversas competências contextualizadas que deve possuir o interventor, sobretudo quando este trabalha no âmbito do programa FECRE. Essas competências são, principalmente, a capacidade de análise de situações, as competências relacionais, o conhecimento das particularidades dos meios desfavorecidos, o respeito aos diversos parceiros e o reconhecimento da especificidade das suas competências profissionais ou individuais. O agente de desenvolvimento deve também gozar de um forte senso de organização, de boas capacidades de animação e de sólidas competências metodológicas no plano da investigação, da síntese e da difusão da informação num formato adaptado aos parceiros ou aos indivíduos com os quais ele deve interagir. A análise do discurso dos outros interventores coloca em evidência também diversas qualidades ou competências de ordem pessoal que o agente de desenvolvimento deve possuir de uma maneira geral. As qualidades seguintes são destacadas: ele deve ter uma grande capacidade de escuta, saber se adaptar, ser amável e exercer naturalmente diversas formas de liderança.

A aplicação dessas competências é contextualizada de acordo com o domínio de intervenção do agente de desenvolvimento. Este domínio evolui no ritmo da sua inserção no programa e, conseqüentemente, na equipe local (cf. **figura 1**). Assim, os interventores que possuem menos experiência no programa, ou seja aqueles que participam há apenas um ou dois anos (retângulo vermelho), centram sua intervenção no meio escolar. Eles assumem secundariamente uma função de conexão com o meio familiar, na medida em que eles asseguram a mobilização e a integração dos pais nas atividades e nos projetos organizados no âmbito das atividades escolares. Nessa fase, são as competências comunicativas ligadas à difusão da informação na equipe-escolar, à intenção do pessoal docente, que são priorizadas.

Em sentido contrário, os agentes de desenvolvimento que têm três anos ou mais de experiência no programa assumem sempre essas atividades de difusão de informação, mas eles focalizam sua atenção, sobretudo, nas funções de organização e de apoio aos projetos iniciados e desenvolvidos a

partir da comunidade na qual a escola se insere (círculo azul). Eles assumem uma atividade de acompanhamento junto aos diversos meios escolares, bem como uma função de tradução das iniciativas desenvolvidas no âmbito do Plano de Sucesso da Escola junto às diversas instâncias administrativas, dentre as quais podemos citar a comissão escolar mas também os diversos parceiros tanto governamentais como para-governamentais.

A análise do discurso dos outros 266 interventores que participaram das entrevistas de grupo com as diferentes equipes locais vem confirmar os resultados acima apresentados. Assim, em resposta à pergunta *Como vocês definem o papel do agente de desenvolvimento?*, os diversos atores o qualificam do seguinte modo: o agente de desenvolvimento exerce uma função de mobilização, de organização, de acompanhamento e de informação face às diversas categorias de interventores representados bem como junto aos organismos aos quais eles estão vinculados. A função de mobilização se desenvolve na equipe local mas também na comunidade, em torno de projetos específicos e junto à família, visando à busca de respostas às suas necessidades de informação e de formação, bem como às necessidades que são específicas à criança.

O discurso dos interventores das equipes locais coloca em evidência um certo número de competências individuais ou profissionais que permitem o exercício do papel do agente de desenvolvimento. Mais uma vez, essas competências ou qualidades são coerentes com aquelas que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas com os agentes de desenvolvimento. Trata-se, essencialmente, do respeito para com os diversos atores com os quais eles interagem, assim como de competências ligadas à comunicação e à organização. O espírito de iniciativa e a capacidade de propor projetos inovadores, de orientá-los e de exercer uma forma de liderança fazem também parte do discurso (central) destes sujeitos. Por último, a capacidade de exercer uma função “de transmissor cultural” ou facilitador das interações entre as diversas categorias de interventores e os pais de meios socioeconômicos desfavorecidos permeiam também o discurso dos sujeitos entrevistados.

cepção de uma profissionalidade fechada e, assim, prejudicando diretamente a construção e a perenidade de uma intervenção de caráter interdisciplinar e integrador.

Discussão dos resultados

Pertinência do constructo de RS para a análise da gênese de um ofício relacional

Falávamos, no início deste artigo, sobre diversas condições necessárias para que pudéssemos considerar a gênese de uma representação social, tendo em vista caracterizar uma entidade profissional. No centro destas últimas encontra-se a existência de uma unidade social que se demarca como uma comunidade de práticas e de aprendizagens. Com efeito, se as representações sociais são conhecimentos do senso comum, organizados e estruturados, estes não são homologados por uma comunidade científica. Eles também não são homologados como *corpus* de conhecimentos, descrevendo um campo de especialização exclusivo reconhecido do ponto de vista legal ou jurídico. A capacidade de delimitar uma unidade social bem definida, tanto do ponto de vista de suas práticas específicas como no plano do seu mandato, permite, por conseguinte, presumir a emergência de um discurso comum centrado tanto nos objetos como nas condições de exercício da prática profissional. O contexto no qual este estudo foi realizado permitia exatamente isto.

De fato, o mandato principal dos agentes de desenvolvimento, como é descrito no programa FECRE, delimita a área e a natureza do seu campo de intervenção. A ausência de reconhecimento social da função de agente de desenvolvimento adiciona-se à heterogeneidade dos perfis de formação e das trajetórias profissionais prévias de cada um dos interventores. Isso favorece a emergência de um discurso e de uma prática fundados exclusivamente na zona de interação, que é particular à criação do programa FECRE e às atividades decorrentes de seus fundamentos. A especificidade do mandato e a área de atuação do ofício de agente de desenvolvimento, centrada principalmente na realização das finalidades da equipe local, é uma garantia da criação de um espaço de

interação com os atores cuja profissionalidade é geralmente reconhecida e cuja zona de intervenção primordial é externa à equipe local. Neste caso, há criação das condições propícias à emergência de uma identidade distinta da parte dos agentes de desenvolvimento. Essa identidade está, assim, fundada ao mesmo tempo na comunidade de prática e na coerência das interações com um meio externo ao espaço de intervenção para o qual esse ofício não existe de maneira prévia e precisa.

A necessidade de inscrever a interação numa certa temporalidade, característica fundamental das condições de emergência de uma representação social, reflete-se no conjunto dos dados analisados pela evolução observada no discurso que descreve a função e as competências específicas aos agentes de desenvolvimento. Assim, a transição de um nível de competência e de uma atividade centrada na animação e na mobilização do meio escolar para a integração e a mobilização dos recursos da comunidade caracteriza as especificidades do discurso proferido tanto pelos agentes em exercício há menos de dois anos, como daqueles que participam do programa há mais tempo. Podemos assim supor que esta mesma diferença se transcreve no plano das funções identitárias, de orientação, de prescrição de comportamentos e de justificação das condutas realizadas.

De fato, como havíamos mencionado anteriormente, é favorecendo a aquisição e a integração de conhecimentos num quadro assimilável e compreensível que uma representação social assegura a construção de um esquema comum, permitindo aos indivíduos compreender o mundo que lhes cerca. Num contexto profissional, esse esquema de referência forma o guia de interpretação da missão inerente a uma dada função profissional e constitui um referencial identitário incontornável, na medida em que seus vetores sejam pares credíveis, especialistas do contexto e do ofício. Os conhecimentos assimilados pelos novos profissionais refletem, assim, o sistema cognitivo e o sistema de valor do grupo social ao qual pertencem. Por conseguinte, esses conhecimentos se tornam diretamente acessíveis e operacionais.

No modelo de análise das representações sociais ao qual recorreremos (MOLINER, 1995, 2001;

MOLINER; MARTOS, 2005), o núcleo central integra e articula os elementos cognitivos, descrevendo e limitando o campo da profissão ou do ofício como ambiente específico e distinto de todo outro universo de intervenção profissional. O agente de desenvolvimento é definido claramente como aquele que desenvolve as atividades de um ofício relacional cujas ações são intimamente ligadas a um conjunto de características individuais de competências profissionais fortemente complexas. O exercício das suas funções de gestão e de mobilização depende diretamente das suas competências relacionais, principalmente no que tange à comunicação e à flexibilidade associada à adoção de uma atitude respeitosa face às características individuais dos sujeitos, profissionais ou não, com os quais o agente de desenvolvimento se relaciona. O campo de exercício da profissão não é somente delimitado seguindo um princípio territorial, a escola ou o bairro, por exemplo, mas ele é identificado a partir de pontos marcantes que são as zonas de transição da criança em idade pré-escolar e primária: a família, a escola, a creche, do mesmo modo que os outros ambientes onde a criança transitará regularmente. É o caso, por exemplo, dos organismos comunitários que oferecem serviços à criança e a sua família e dos meios mais institucionais, como a biblioteca municipal ou o centro local de serviços comunitários (C.L.S.C.¹⁰).

No modelo proposto por Moliner (2001), as estruturas periféricas das RS são vetores de elementos prescritivos referentes à organização da atitude e, por conseguinte, da conação dos membros de um grupo ou de uma entidade social. No âmbito do presente estudo, a interação estável entre os agentes de desenvolvimento que trabalham no programa FECRE é assegurada, em primeiro lugar, de um ponto de vista territorial, na medida em que os agentes, trabalhando para uma mesma comissão escolar são convidados a se reunir regularmente. Além disso, a gestão do programa implica anualmente em um mínimo de cinco encontros nacionais, além de encontros conjuntos com as direções das escolas participantes. Em cinco anos de implantação do programa, criou-se assim um espaço de intercâmbios de práticas e de discursos, permitindo o reconhecimento da experiência construída por parte das administrações escolares, bem como

a partilha de um saber empírico que permite a identificação de práticas favoráveis (*best practices*) ao exercício deste ofício. Estas práticas favoráveis são entendidas como prescrições do ponto de vista da ação pelos agentes de desenvolvimento menos experientes. Sendo assim, identifica-se ao mesmo tempo a partilha de um discurso elaborado em torno do sentido e da especificidade do trabalho dos membros da entidade escolar por um lado e, por outro lado, a partilha de um *corpus* de saberes constituídos na ação que são eles mesmos objetos de um processo de reificação.

O nascimento de um discurso reificado na gênese de um ofício relacional

Como havíamos mencionado previamente, a gênese de um ofício ou de uma profissão passa por certas etapas. Essas etapas se constituem essencialmente em:

- emergência do ofício como uma resposta especializada a uma necessidade reconhecida socialmente;
- autoproclamação dos campos de competências exclusivos a este ofício e o reconhecimento diferenciado por pares socialmente reconhecidos;
- profissionalização, isto é, a sistematização de uma formação visando à qualificação e à certificação das competências necessárias para o exercício desse ofício;
- emergência de uma disciplina universitária cuja finalidade está voltada para o estudo dos conhecimentos e das práticas profissionais específicas e distintas de outros domínios de conhecimentos homologados;
- reconhecimento do seu estatuto pela construção de uma ordem profissional.

No centro dessa dinâmica histórica, encontra-se a capacidade de sistematizar um discurso reificado, circunscrito, referindo-se ao mesmo tempo ao campo da profissão, à natureza e aos limites da sua zona de exercício e à especificidade das competências pessoais, bem como das habilidades instrumentais que qualificam seus membros. De acordo com os dados que foram apresentados, os

¹⁰ No Québec, o CLSC representa um ponto de serviço descentralizado que oferece um conjunto de serviços dependentes do Ministério da saúde e dos serviços sociais.

elementos mencionados parecem estar presentes. Eles sugerem também a existência de um início de reconhecimento social mais amplo que o reconhecimento que pode ser exercido pelos agentes de desenvolvimento desse programa, mas abrangente ao conjunto dos profissionais que exercem tal função no Québec. É ao menos, o que sugere a correspondência quase perfeita entre competências e habilidades exercidas nos discursos dos agentes de desenvolvimento que trabalham no programa FECRE e nos documentos prescritivos de certos programas de formação contínua de natureza profissional. É o caso, por exemplo, do programa de Formação de agente de desenvolvimento em meio comunitário, oferecido desde 2009 pelo Colégio de Ensino Geral e Profissional (CÉGEP) de Rimouski. É também neste sentido que se inscrevem as recomendações da Université Rurale Québécoise¹¹ que, em 2007, propunha a criação de uma rede de agentes de desenvolvimento do Québec com o objetivo de facilitar o reconhecimento oficial no âmbito de uma ordem profissional.

À guisa de conclusão

A teoria das representações sociais, ao menos na perspectiva proposta por Moliner (2001), pode revelar-se um instrumento pertinente a serviço do estudo da gênese dos ofícios e das profissões assim como da constituição dos conhecimentos que lhes são específicos. A utilização do modelo, cuja descrição resumida apresentamos no início deste artigo, permite ilustrar como os processos de reificação dos conhecimentos de senso comum, tanto do ponto de vista das práticas quanto do discurso que justifica o investimento de um campo de intervenção, possibilitam a proclamação da profissionalidade. Num contexto de reestruturação das relações de profissionalidade no campo da educação, particularmente no âmbito das reformas curriculares baseadas em distintas interpretações do construtivismo (JONNAERT, M'BATIKA e BOU-FRAHI, 2004), parece-nos particularmente interessante dispor de instrumentos teóricos que permitam investigar o impacto de práticas interdisciplinares em domínios de intervenção emergentes situados à margem do sistema proximal do aluno (escola, família, comunidade etc.).

Assim, no caso do estudo das relações entre discursos internos e externos em relação à especificidade e à profissionalidade das competências manifestadas pelos agentes de desenvolvimento que trabalham no programa FECRE, a identidade dos componentes centrais e periféricos das representações dos diversos atores implicados confirma a complementaridade de vários níveis de leitura. Por um lado, há complementaridade das leituras individuais entre as competências pessoais e as competências profissionais que os sujeitos que exercem tal ofício devem manifestar. Por outro lado, há também complementaridade entre as competências autoproclamadas por parte dos agentes de desenvolvimento e as que são reconhecidas pelos outros interventores de profissões reconhecidas, trabalhando nas diversas redes que oferecem serviços à criança em idade escolar e a suas famílias.

O recurso à teoria das representações sociais permite, por conseguinte, ilustrar de maneira particularmente evidente a relação existente entre as características coletivas, neste caso o que qualifica o ofício relacional existente, e as características individuais que qualificam os vetores dos conhecimentos e das competências que devem ser compartilhados pelo conjunto dos profissionais que exercem tal ofício. Neste sentido, a utilização da teoria das RS oferece uma possibilidade única de distinguir os elementos que dizem respeito à psicologia social e aqueles que são da competência da psicologia geral, escapando, assim, à tendência frequentemente constatada segundo a qual existe uma equivalência entre a somatória das características individuais e a inferência de características coletivas que qualificam uma entidade social. Na medida em que essa distinção é particularmente importante no âmbito da análise da intervenção educativa ou socioeducativa, tanto na instituição escolar como fora dela, a importância desse instrumento conceitual que representa a teoria das RS não deve ser subestimada. É exatamente a este exercício que nos lançamos atualmente no quadro do programa de pesquisa que trata dos processos de transformação aos quais estão sujeitos os dife-

¹¹ A universidade Rural do Québec é uma componente da Université du Québec à Trois-Rivières (<http://www.uqar.quebec.ca/chrural/urq/index.htm>).

rentes ofícios relacionais cujas zonas de especialização se cruzam e se sobrepõem no interior do território cada vez mais indefinido que constitui a escola. A gênese de um novo ofício, o de agente de desenvolvimento, permitirá o nascimento de uma profissionalidade reconhecida? Só a história nos dirá. Não obstante, é imprescindível não perder de

vista que os agentes de desenvolvimento constituem uma nova categoria de atores cuja intervenção será crucial para o alcance do restabelecimento das relações entre a escola e o seu meio, em outras palavras, entre o professor e os contextos reais de vida dos alunos com os quais ele interage no seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. *Écologies liées: à propos du système des professions*. In: MENDER, P.M. (Org.). **Les professions et leurs sociologies**. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 2003. p. 29-50.
- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspect théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses universitaires de France, 1994. p. 11-37.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.
- ALLPORT, G.W. Attitudes. In: MURCHISON, C. (Org.). **Handbook of Social Psychology**. Worcester, MA: Clark University, 1935. p. 798-844.
- BILODEAU, A.; BÉLANGER, J. **L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire**. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux, 2007.
- BISSEL, J.S. **Implementation of planned variation in head-start, review and summary of the Stanford Research Institute Interim Report, v. 1: first year of evaluation**. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, 1971. v.1.
- BLIN, J.F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.
- BOTTRELL, D. Dealing with disadvantage resilience and the social capital of young people's networks. **Youth & Society**, Montclair, N.J., v. 40, n. 4, p. 476-501, 2009.
- BOUTHILLIER, F.; O'SHAUGHNESSY, J. Transformation d'un vieux métier ou émergence d'une nouvelle profession? **Documentation et Bibliothèques**, Montréal, v. 43, n. 2, p. 95-98, 1997.
- CANADA. Gouvernement. **Le travail social au Canada: une profession essentielle**. Ottawa: Développement des ressources humaines du Canada, 2001.
- CARIA, T.H. Connaissance et savoir professionnels dans les relations entre éducation, travail et science. **Esprit Critique, Revue Internationale de Sociologie et de Sciences Sociales**, Paris, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.espritcritique.fr/0801/esp0801article01.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- CARRIER, S.; DUMAS-LAVERDIÈRE, C.; GAGNON, D. Menaces et opportunités pour le travail social de l'intégration des services dans le cadre des réformes actuelles. Une exploration à partir du dispositif de gestion de cas. **Nouvelles Pratiques Sociales**, v. 18, n.1, p. 183-189, 2006.
- CONNELL, R.W. Poverty and education. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 2, p. 125-149, 1994.
- COUTURIER, Y. Que sont les intervenus devenus? La médiation en ligne des métiers cliniques. **Esprit Critique**, v. 6, n. 4, p. 40-47, 2004.
- COUTURIER, Y.; CHOUINARD, Y. La condition interdisciplinaire dans les métiers relationnels: une mise en problème à partir du cas du secteur sociosanitaire. **Esprit Critique**, v. 5, n. 1, 2003 Disponível em: <<http://www.espritcritique.fr/0501/esp0501editorial.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- CROSTA, P.L. **Politiche: quale conoscenza per l'azione territoriale?** Milano: Franco Angeli, 1998.

- DICKERSON, A.B. **Kant on representation and objectivity**. Cambridge: University Press, 2004.
- DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de Métaphysique et de Morale**, v. 6, 1898. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf. Acesso em: 13 jul. 2009.
- GRABOT, D. **Psychomotricien, émergence et développement d'une profession**. Marseille: Grabot, 2004.
- HINSHAW, A.S. Toward achieving multidisciplinary professional collaboration. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, D.C., v. 26, n. 2, p. 115-116, 1995.
- HOWARTH, C. How social representations of attitudes have informed attitude theories. The consensual and the reified. **Theory & Psychology**, Calgary, v. 16, n. 5, p. 691-714, 2006.
- JONNAERT, P.; M'BATIKA, A.; BOUFRAHI, S. **Les réformes curriculaires: regards croisés**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.
- KABANO, J. Les représentations sociales d'enseignants du primaire à propos des élèves handicapés. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**, Rimouski, v. 12, p. 40-43, mai, 2001. Numéro especial.
- LAROSE, F.; BÉDARD, J.; TERRISSE, B.; COUTURIER, Y. Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. **International Journal of Child & Family Welfare**, Leuven, v. 7, n. 4, p. 218-232, 2004.
- LAROSE, F.; COUTURIER, Y.; BOULANGER, D. Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, Toulouse, v. 17, p. 77-93, 2007.
- LAROSE, F. et al. **Étude des motifs d'utilisation et des profils d'adoption de matériel scolaire informatisé (MDI) par des enseignantes et enseignants du primaire au Québec: rapport final**. Sherbrooke/Québec: Université de Sherbrooke / Ministère de l'Éducation, 2008.
- LAROSE, F.; GRENON, V.; BÉDARD, J.; BOURQUE, J. L'analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: perspectives et contraintes méthodologiques. **Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation**, Sherbrooke, v. 12, n. 1. [2009]. No prelo.
- LAROSE, F.; TERRISSE, B.; BÉDARD, J.; KARSENTI, T. **La formation à l'enseignement au préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation**. Toronto: Ministère de l'Éducation du Canada, 2001.
- LAROSE, F.; TERRISSE, B.; LENOIR, Y.; BÉDARD, J. Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles: les conditions de la résilience scolaire. **Brock Education**, Hamilton, v. 13, n. 2, p. 56-80, 2004.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1991.
- LEBART, L.; SALEM, A. **Statistique textuelle**. Paris: Dunod, 1994.
- LEBART, L.; PIRON, M.; STEINER, J.-F. **La sémiométrie**. Paris: Dunod, 2003.
- LEVASSEUR, L.; TARDIF, M. Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. **Éducation et société**, Paris, v. 15, n. 1, p. 169-188, 2005.
- MARKOVA, I. **Dialogicality and social representations**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- MARTINAND, J.-L. Pratique de référence e problématique de la référence curriculaire. In: TERRISSE, A. (Org.). **Didactique des disciplines, les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck, 2000. p. 17-24.
- MISUMI, K. Whole-net base and social capital: Stratified opportunity structure of social capital. **Sociological Theory and Methods**, Tokio, v. 20, n. 1, p. 5-25, 2005.

- MOLINER, P. A two-dimensional model of social representations. **European Journal of Social Psychology**, Cardiff, U.K., v. 25, n. 1, p. 27-40. 1995.
- MOLINER, P. Formation e stabilisation des représentations sociales. In: MOLINER, P. (Org.). **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 2001. p. 15-41.
- MOLINER, P.; MARTOS, A. La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales: une remise en cause? **Papers on Social Representations**, London, U.K., v. 14, n. 3, p. 1-12, 2005.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, S. **Social representations: explorations in social psychology**. London, UK: Polity Press, 2000.
- MUGNY, G. E.; CARUGATI, F. **L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement**. Cousset: Delval, 1985.
- NAJIM, A.; VEDELAGO, F. **L'agent de développement local: émergence et consolidation d'un profil professionnel**. Paris: UNESCO, 2001.
- PERRENOUD, P. Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. **Résonances**, Toulouse, v. 6, p. 18-20, 2003.
- PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
- PIAGET, J. **La construction du réel chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1950.
- PIAGET, J. **La représentation du monde chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1960.
- QUÉBEC. Gouvernement. **Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider: avis à la ministre de l'éducation**. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998a.
- _____. **L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire**. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998b.
- _____. **Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage**. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des adultes, 2003. Disponível em: <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/index.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- _____. **Statistiques de l'éducation: enseignement primaire et secondaire: données du fichier PERCOS**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2006.
- RAUDSEPP, M. Why is it so difficult to understand the theory of social representations? **Culture & Psychology**, Worcester, Ma., v. 11, n. 4, p. 455-468, 2005.
- REUHLIN, M. Processus vicariants et différences individuelles. **Journal de Psychologie Normale et Clinique**, Paris, v. 2, n. 2, p. 133-145, 1978.
- SANDERS, M.G. How parent liaisons can help bridge the home-school gap. **Journal of Educational Research**, London, U.K., v. 101, n. 5, p. 287-297. 2008.
- TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. Transformation de l'enseignement à la lumière de l'essor du travail des techniciens scolaires. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, Caen, v. 1, p. 29-46, 2004.
- TERRISSE, B.; LARIVÉE, S.J.; BLAIN, F. Famille, milieux de pratique et université: synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisés. In: PITHON, G.; ASHDI, C.; LARIVÉE, S.J. (Org.). **Construire une communauté éducative: un partenariat famille-école-associations**. Bruxelles: De Boeck Université, 2008. p. 51-74.
- TERRISSE, B.; LAROSE, F.; COUTURIER, Y. Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille? **Revue Internationale de l'Éducation Familiale**, Paris, v. 7, n. 1, p. 11-31, 2003.
- TERRISSE, B.; LEFEBVRE, M.L.; LAROSE, F. Les tendances actuelles en éducation et soutien parental. In:

GERVILLA, A.; BARREALES, M.; GALANTE, R.; MARTINEZ, I. M. (Org.). **Familia y Educación**. Malaga: Prensas de las Universidades de Andalucía, 2001. p. 47-58.

TOMPSETT, C.; ALSOP, G. On reification: a reinterpretation of designed and emergent practice. **Association for Learning Technology Journal**, Oxford, UK, v. 11, n. 2, p. 61-63, 2003.

VAN CUTSEM, B. Groupe de parole et interdisciplinarité. **Perspectives Soignantes**, Paris, v. 8, p. 133-141, 2000.

VERGNAUD, G. Représentation et activité: deux concepts étroitement associés. **Recherches en Éducation**, Nantes, v. 4, p. 9-22. 2007.

VOELKLEIN, C.; HOWARTH, C. A review of controversies about social representations theory: a British debate. **Culture & Psychology**, Paris, v. 11, n. 4, p. 431-454, 2005.

VULLIAMY, G.; WEBB, R. Supporting disaffected pupils: perspectives from the pupils, their parents and their teachers. **Educational Research**, Washington, D.C., v. 45, n. 3, p. 275-286, 2003.

WALLON, H. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris: Presses universitaires de France, 1989. (Quadrige).

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 10.06.09
Aprovado em 10.07.09

REPRESENTAÇÕES DE LUDICIDADE ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marilete Calegari Cardoso *

Cristina d'Ávila **

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar as representações de ludicidade construídas por professores de educação infantil da rede municipal de Jequié, no Estado da Bahia. Para desenvolver a pesquisa foram observados os princípios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Optamos pela abordagem das representações sociais proposta por Moscovici (2003) e Jodelet (2001), dadas as contribuições significativas dessa abordagem para o estudo da prática escolar. Participaram do estudo seis professoras, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados, escritos autobiográficos e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados indicaram diferenças significativas entre as representações de dois grupos: no 1º grupo (04 professoras) suas representações acerca da ludicidade revelam o brincar como uma atividade de recreação e/ou como artifício pedagógico; no 2º grupo. (02 professoras), o lúdico é vislumbrado como experiência interna e externa do sujeito, sendo um agente potencializador do desenvolvimento infantil através da descoberta.

Palavras-chave: Formação de professores – Educação Infantil – Ludicidade – Representações sociais

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF PLAYFULNESS AMONG INFANTIL EDUCATORS

This paper presents the results of our research which aimed at identifying the representations of playfulness constructed by kindergarden educators in the municipal school of Jequié (Bahia, Brazil). It is a qualitative case-study. We used the social representations approach proposed by Moscovici (2003) and Jodelet (2001) which we believe important to the study of school practices. We had 6 female teachers as subjects and use autobiographical writing and half-structured interviews to collect data. The results show significant difference between the representations of 2 groups.

* Mestre em Educação (UFBA). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Departamento de Ciências Humanas e Letras. Professora de Educação Infantil e Psicologia da Educação na UESB. Endereço para correspondência: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Rua José Moreira Sobrinho, s/nº. Bairro Jequiezinho – 45206.190 Jequié/BA. E-mail: marilete_cardoso@hotmail.com

** Doutora em Educação (UFBA). Pós-doutora em Formação de professores (Universidade de Montreal, Canadá). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do PPGEduc/UNEB. Professora de Didática e Prática de Ensino na UFBA e na UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: cristina@didateca.org

In the first one, composed by 4 teachers, representations of playfulness reveal play as a diversion activity or as a pedagogical artifice; in the second group composed by 2 teachers, playfulness is perceived as an intern and extern experience of the subject, a potential agent of child development through discovery.

Keywords: Teachers' formation – Kindergarden – Playfulness – Social representations

1. Introdução

A inserção da ludicidade na formação e prática de professores é sem dúvida uma meta basilar de uma proposta inovadora, mas, ao mesmo tempo uma tarefa complexa. Os desafios não são poucos, pois parte dos professores demonstram ainda não reconhecerem a ludicidade como agente potencializador do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, muitos reproduzem modelos de educação ocidental moderna em que predominam o conservadorismo e a racionalização dos meios técnicos.

Lembramos que, para romper com essa concepção de educação conservadora, muitos estudiosos que investigam a ludicidade em vários contextos (BROUGÈRE, 1998, 2004; MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004; KISHIMOTO, 2001, 2007; LUCKESI, 2000, 2005; SANTOS, 1997, 2001), ratificam a necessidade dos professores passarem por ações experienciais lúdicas em suas formações inicial ou contínua. Nesse sentido, a ludicidade tem sido apontada pela atual DCN (BRASIL/CNE/CPN°05/2006), em seu artigo 6^o, como uma dimensão importante e necessária ao processo ensino-aprendizagem dos docentes da Educação Básica, principalmente, em nível de Educação Infantil.

No entanto, a inserção da ludicidade como dimensão no processo de formação e práticas dos professores não é recente. Historicamente, ela vem passando por modelos distintos que vieram acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, sendo estes, inseridos em momentos de mudanças e reformulações de propostas educativas como estratégia para saída de problemas de prática pedagógica. (KISHIMOTO, 2001).

Recordamos que o primeiro modelo lúdico instituído na educação infantil foi a *recreação*, sur-

gindo nas escolas maternais francesas, em 1905², a partir das idéias de Froebel. No Brasil, a recreação surge com a expansão dos parques infantis criados a partir dos anos 1920 e 1930³. Todavia, essa concepção nos parece limitada ou, no mínimo, reducionista. Por detrás dessa idéia está o *jogo educativo e recreativo* (atividade física) – o lúdico nesse modelo é usado como um recurso ou suporte para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

Uma segunda corrente defende o lúdico como uma ação interna (seu sentido psicológico) e natural do sujeito, como uma atitude do sujeito em relação ao objeto, tendo como função justificar o valor educativo do jogo sem negar sua espontaneidade. Essa concepção defende que as atividades lúdicas por si mesmas conduzem o sujeito para um *estado de consciência plena*, ou seja, exige do ser humano uma entrega total do corpo e da mente à atividade. (LUCKESI, 2000).

No terceiro modelo, temos os teóricos que defendem o lúdico como uma atividade dotada de significação social – cultura lúdica. Nessa concepção

¹ Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo aprofundado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará. (...) e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (...) k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;...

² Sobre o lúdico no modelo de recreação ver Brougère (1998, p.113-123).

³ Segundo Kishimoto (1993, p.104), a penetração dos jogos de recreação foi iniciada no período imperial, como a instalação das primeiras escolas infantis. Porém, só foi ter seu ponto alto nos anos 1920 e 1930.

o lúdico é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma atividade potencializadora e interativa para que a criança possa descobrir, criar e pensar, assim como um elo para as relações sociais. (KISHIMOTO, 2001; BROUGÈRE, 1998).

Para Arroyo (2008) o imaginário dos professores da educação básica carrega os traços da herança da modernidade, mas se instaura na precariedade das condições em que é exercida a docência. No entanto, e segundo o mesmo autor, as crianças de hoje têm ajudado os docentes a quebrarem com a imagem com que as representam e, também, com práticas pedagógicas já ultrapassadas. Assim, compreendemos que a ação educativa é permeada por relações de poder, desejos que se fazem com as experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que são acumuladas e transformadas ao longo dos fluxos de vida e profissão.

Nesse sentido, uma inquietação tem sido levantada por numerosos pesquisadores quando se pensa no objeto ludicidade na formação e prática de professores de educação infantil, o que não difere de nossa preocupação, quando buscamos saber quem é o professor que utiliza o brincar em sua prática, o que faz/como faz, o que pensa/como pensa, o que aprende e de que forma. Em outras palavras, e por reconhecer a importância dessa dimensão na educação infantil, é que buscamos conhecer as representações sociais sobre ludicidade de professores envolvidos no nosso estudo.

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo conhecer o que pensam os professores de uma determinada escola da rede pública do Município de Jequié-BA sobre o lúdico na educação infantil. Para isso, começamos discorrendo sobre o conceito das representações sociais e como essa teoria nos auxiliou em nosso estudo. Para sustentar o conceito de representações sociais, recorreremos às teorias de Moscovici (2003) e Jodelet (2001). Em seguida, procuramos refletir sobre a história do lúdico na formação de professores de educação infantil. Na terceira e última parte do artigo, apresentamos alguns dados encontrados sobre as representações de ludicidade das professoras pesquisadas.

2. Algumas ponderações sobre o conceito de *representações sociais*

As reflexões em torno do conceito de representações sociais tem sido objeto de diversas disciplinas, como: filosofia, sociologia, psicologia social, história, antropologia. O conceito de representação tem possibilitado o estudo de relações complexas entre sujeito e sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Encontramos, no Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000, p.853), a palavra representação como sendo um vocábulo de origem medieval que indica imagem ou idéia. Já para Japiassú e Marcondes (1996, p. 235), este termo significa: “operação pela qual a mente tem presente em si mesmo uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo” (1996, p. 235). E, no Dicionário Houaiss⁴, encontramos o seguinte sinônimo para representação: idéia: conceito, entendimento, imagem, juízo, opinião.

Na filosofia, encontramos a idéia de representações desde os pré-socráticos que consideravam essa categoria como enganadora, por se tratar de uma opinião comum acerca do mundo. Para Platão, Aristóteles e Descartes, a representação será mencionada a todo tempo, ora como uma forma de verdade, ora como conhecimento comum, ora como forma enganadora de viver a realidade. Porém, Kant estabeleceu um significado generalíssimo, considerando-o o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independente de sua natureza de quadro ou semelhança (ABBAGNANO, 2000). Para Kant (*apud* BRITO, 2007, p. 99), as representações não eram nem verdade nem falsidade, mas algo intermediário, pois:

Não há dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência; do contrário, por meio do que a faculdade do conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que toquem nossos sentidos e em parte produzem por si próprias representações, em parte põem em movimento a atividade de nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las (...). Nenhum

⁴ Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa (2005, p.580)

conhecimento em nós precede a experiência, e todo conhecimento começa com ela

Nesse sentido, “Kant sugere que mesmo que todo nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se organiza juntamente na experiência, assim sendo, o mundo sensível e perceptível se compõe de representações.” (BRITO, 2006, p. 100). E foi dessa forma, portanto, que o termo representação passou a ser usado pela filosofia.

Entretanto, de acordo com Arruda (2002), esse conceito de representações cruza as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Suas raízes nascem na sociologia de Durkheim⁵, passam pela escola dos Annales e se instalam na História Cultural. Diversos conceitos surgem numa área e ganham uma teoria em outra, ainda que possuam uma presença marcante na antropologia e na história cultural.

No campo historiográfico, a história cultural voltou-se para o conceito de Representação, principalmente a partir dos estudos e das reflexões de Roger Chartier. Segundo Casimiro (2006, p.9-46), Chartier afirma que a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Esse historiador conceitua (representação) nesse enfoque e propõe a retomada do conceito de representação num sentido mais particular e historicamente determinado, o qual não é desconhecido desde o Antigo Regime⁶. De acordo com a autora mencionada, “para Chartier, as definições antigas apresentam dois sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que distingue o que representa do que é representado e, por outro lado, a representação como exibição de uma presença”. (p. 17).

O conceito de representação, desenvolvido na vertente da psicologia social por Serge Moscovici, no final da década de 1950, tem o caráter de fenômeno cognitivo, cujas bases buscam as relações entre sujeito individual e coletivo, a diversidade e a unidade, entre conhecimento, práticas e suas representações na sociedade.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são consideradas formas de conhecimento,

geradas na interação com o outro, por isso sua característica híbrida e mutável. As formas e os conteúdos que permitem as relações intersubjetivas são históricos culturais, transformando-se conforme as necessidades individuais ou coletivas. Nesse sentido, as representações dizem respeito ao universo de construções, reelaborações dos indivíduos em relação a um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a história de vida, as condições intelectuais e sua relação com o grupo social. Ele as denominou de representações, dizendo:

... por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 2003, p.181).

As representações sociais, como modalidades de conhecimento prático, guiadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico vivido, ou como construções expressivas, são formas de conhecimento que se demonstram em elementos cognitivos, como imagens, conceitos, categorias e teorias. Assim, “o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu”. (MOSCOVICI, 2003, p.173).

Nessa direção, a representação envolve sempre um conteúdo mental, um ato de pensamento que restitui simbolicamente algo ausente ou aproxima algo longínquo. A teoria pressupõe a subjetividade como estruturada e estruturante do social. O sujeito é ativo, mas suas teorias são dinâmicas. Cada sujeito torna-se representativo da reprodução social do conhecimento.

⁵ Segundo Jodelet (2001, p.29), a primeira formulação sobre representações foi feita por Durkheim, que “insistia no isomorfismo entre representações e instituições: categorias que servem à classificação das coisas, são solidárias às formas de agrupamento social; as relações entre classes o são face àquelas que organizam a sociedade”.

⁶ Citação apontada pela autora. *Dicionário Universal* de Furetière de 1690 (apud CHARTIER, 1988, p. 20).

No entanto, de acordo com Ribeiro (2006), tornar-se representativo não é um processo simples, exige do sujeito a mobilização de recursos cognitivos, de um processo de pensamento cujas bases são a memória e os conhecimentos anteriores, oriundos da experiência, de vivências e de desenvolvimento intelectual, afetivo, físico. Conforme Moscovici (2003, p.60), nesse processo dois mecanismos estão dialeticamente relacionados: a objetivação e a ancoragem.

Para Machado & Carvalho (*apud* BRITO, 2006, p.96), “a objetivação diz respeito à materialização dos conceitos ou das concepções. Seria o que há de mais forte e mais arraigado na representação social, enquanto que a ancoragem diz respeito aos aspectos maleáveis da representação social que podem ser objetivados ou não. Como a representação não é estática, novos elementos vão surgindo e abalando ou não os conceitos ou concepções já arraigados no sujeito.

Assim, e de acordo com as idéias de Moscovici (2003), as representações são concepções. A concepção é fruto da vivência coletiva – o sujeito se apropria do mundo externo, sendo que as representações são conseqüências dessas apropriações. Dessa forma, podemos afirmar que a representação social é coletiva. Uma representação só é representação quando algumas coisas são cristalizadas nos discursos, nos rituais e na cultura. Justamente por isso estudamos a representação de ludicidade como uma Representação Social, buscando entender como estas estiveram presentes nas vidas dos professores e nas suas práticas pedagógicas atuais.

As representações sociais são aprofundadas por Denise Jodelet, a partir dos anos 1960⁷. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 1980, quando essa teorização passa a servir de metodologia variada, como: experimentação em campo e laboratório, por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras, análise documental e de discurso etc. (JODELET, 2001).

Para Jodelet (2001, p.20), as representações são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e con-

correndo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ela adverte acerca da forma de estudarmos as representações e diz: “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrados”. (p.26). Assim, de maneira a fazer justiça à complexidade do conceito, Jodelet acrescenta outros elementos para esclarecer melhor o termo:

... uma representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 2001, p.08).

Nesse sentido, compreendemos que, para Jodelet, as representações sociais são fenômenos sempre ativados e em (re)construção na vida social. As representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma “nova forma” por meio da atividade psíquica. Esta envolve uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo. Como o sujeito se insere numa comunidade concreta e simbólica, este não está condenado a simplesmente reproduzir essa realidade.

Além disso, essa forma de conhecimento adquirido por meio dos processos sociais não é somente um produto de características inerentes à mente humana; também não é um simples reflexo de influências do meio ambiente. O conhecimento apresenta-se como uma construção, em que interagem o sujeito psíquico e o mundo exterior. Assim, a experiência surge como componente principal e desafiador de quem pesquisa, de quem pretende perceber, identificar ou localizar como as representações sociais (RS) são instituídas e instituídas de um dado grupo social.

Jodelet (2001) levanta algumas questões que articulam essas características e os elementos produtores de uma análise em representações sociais: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?

Os pontos levantados pela autora desembocam em três ordens de problemáticas independentes, que estão incluídas em tópicos de trabalhos teóri-

⁷ Para situar o leitor, a obra inaugural de Moscovici, foi “*La psychanalyse, son image et son public*” (1976), sobre a representação social da psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos 1950. (SÁ, 1996).

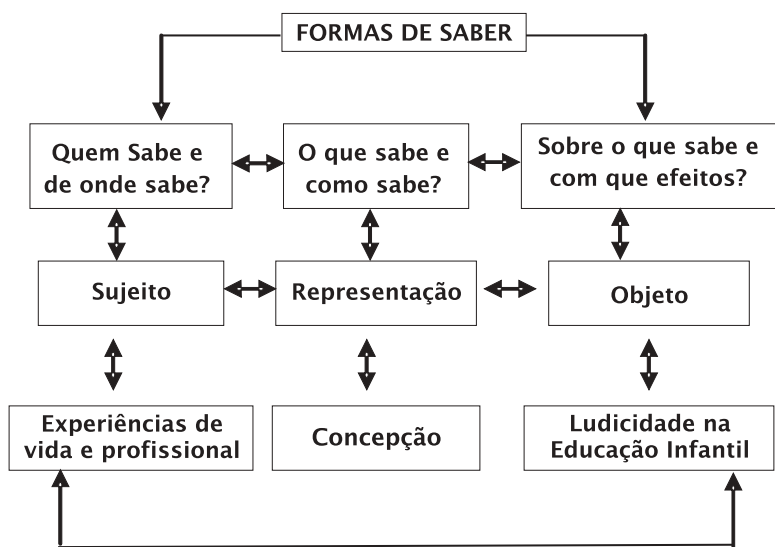
cos e empíricos sobre as representações sociais: a) condições de produção e de circulação das representações; b) processos e estados pelos quais as RS se encontram; c) estatuto epistemológico das representações sociais.

No primeiro, encontram-se os espaços culturais, os meios, a linguagem, o trançado social no qual o sujeito interage e apreende conceitos e informações; no segundo, se encontra a configuração como cognitivamente essas representações são constituídas e evidencia o grau de complexidade que envolve essa forma de saber. E o terceiro, ao mesmo tempo em que aponta as questões epistêmicas, que tratam do conhecimento, do saber e de sua validade (verdade/falsidade), nos

propõe também a orientação do método em representações sociais, na medida em que comprova pontos comparativos entre o conhecimento científico e dito adequado ou do senso comum. (BRITO, 2006).

Sendo assim, por meio do campo conceitual e metodológico das representações sociais, desenvolvemos nossos estudos, buscando identificar as representações de ludicidade que estruturam o grupo de professores, e que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas práticas. O quadro abaixo, baseado em Jodelet (2001) e Brito (2006), indica as questões anteriores e nos trouxe um norte para nosso estudo sobre as representações de ludicidade.

QUADRO I – Estrutura de Análise das Representações Sociais



Fonte: Quadro baseado em Jodelet (2001) e Brito (2006)

3. Relembrando um pouco a história do lúdico na formação dos professores de educação infantil

Trazer um pouco da trajetória da ludicidade na formação dos professores é fundamental para que possamos compreender o processo histórico que envolve a prática dos professores de Educação Infantil. Conforme Nóvoa (*apud* KISHIMOTO, 2002, p. 01), “não é importante apenas porque

nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo, porque permite compreender que não há determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social”.

Ao buscarmos, na literatura atual, os estudos sobre a história do lúdico na formação e prática de professores de Educação infantil no Brasil, perceberemos o quanto são restritos, já que grande parte

das referências consultadas abordam a formação de professores da Educação Básica, em geral. Segundo Nascimento (2005, p.107), “embora a educação infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada.” Tal situação só ratifica que esta temática necessita de maior atenção.

A gênese dos profissionais de educação infantil tem uma trajetória marcada pelo processo de feminização do magistério (KISHIMOTO, 1999). Essa formação nos remete a um tempo em que trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira ou por qualquer profissional, desde que fosse mulher e tivesse jeito para lidar com criança. A história dessa formação está relacionada à organização social estabelecida e ao enaltecimento das mulheres como profissionais, quase exclusivas, da educação.

De acordo com Tanuri (2000, p.64), a primeira Escola Normal brasileira para a formação de professores do ensino primário foi criada na Província do Rio de Janeiro pela Lei nº 10 de 1835. O método utilizado era o Lancaster, de origem inglesa e de características conservadoras. O lúdico, então, não era aceito nos espaços educativos, ou, quando muito, era acolhido na prática dos professores como atividade de descanso, sendo nominado de recreio.

Na Alemanha, Fröebel rompe com esse tipo de formação tradicional e traça um plano de curso de formação para professores de educação infantil. Com a visão romântica da educação, o pensador diferenciou a educação infantil do ensino fundamental e propôs um curso de formação que buscava a integração entre a teoria e a prática do brincar. A concepção de formação profissional, defendida por ele, estabelece a compreensão da relevância do brincar, primeiro, na esfera do adulto, para depois chegar ao universo infantil. Das matérias organizadas em sua proposta destacamos: músicas, trabalhos manuais, dobraduras, trabalhos com madeira, modelagem com argila, desenho e pintura. (KISHIMOTO, 2007).

No Brasil, em 1883, a formação prática do professor estaria vinculada às escolas de educação pré-escolar, a partir das idéias de Fröebel. Conforme Kishimoto (2007), Rui Barbosa, no final do Império, aconselhava um curso de formação de

jardineiras⁸, que não chegou a ser disseminado. Assim como um programa, de dois anos, de formação para profissionais de creches e escolas maternais, em São Paulo, proposto por Anália Franco. Entretanto, o lúdico surge de forma mais clara na formação dos professores de educação infantil e ensino fundamental, por volta das décadas de 1920 a 1930, com o surgimento das Escolas Normais Superiores e com as idéias da Escola Nova⁹. Ressaltamos que o lúdico fazia parte dessas discussões educacionais, seguindo o método de Froebel e Montessori, adaptadas às condições do nosso meio.

Nas décadas de 1945 a 1960, a educação em geral, assim como a formação de professores nas “Escolas Normais”, passam a ter influência dos escolanovistas no que diz respeito à formação de técnicos da educação (LIBÂNEO, 1997). Desse modo, o lúdico passa a ter outra concepção na formação de professores, ou seja, segundo Kishimoto, (1993), o lúdico passa a ser explorado como modalidade de Educação Física, recreação e jogos (recreação como rodas cantadas, atividades com o corpo, com o sentido de atividade orientada na busca de objetivos sob a supervisão da professora).

Nesse mesmo período, ou seja, nas décadas de 1940 e 1950, foi instituído pelo Estado o Programa de Proteção ao Pré-Escolar, que designa cursos de formação sob a denominação de “puericultura”, além de criar Centros de Recreação para combater problemas com crianças de atitudes antissociais. Além disso, esse mesmo programa defendia que o atendimento das crianças deveria ser prioritariamente de cuidado à saúde. Assim, compreendemos que a concepção lúdica nos currículos das Escolas Normais estava condizente com

⁸ Jardineira era o nome intitulado às professoras que trabalhavam com Jardim de Infância. Vale lembrar que, o jardim de infância, no Brasil, surgiu no Colégio Menezes Vieira, em 1875, tendo como finalidade desenvolver a pedagogia fröebeliana baseada no uso do jogo.

⁹ Idéias da Escola Nova, na década de 1920, implementada no Brasil, seguiam a influência de movimentos sociais e políticos no pensamento educacional que aguçavam a esperança e a admiração pela educação. As influências desses movimentos e o desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia foram as bases teóricas da Escola Nova européia e norte-americana, com os princípios científicos de educação e filosóficos da experimentação, nos quais John Dewey se destaca como o principal teórico.

as propostas de educação infantil higienistas e assistencialistas, ou seja, professores utilizavam o lúdico como estratégia educativa e de recreação para cultivar os “bons hábitos de higiene e asseio”, obtendo resultado na saúde e produzindo a obediência. (KRAMER, 1995).

Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que não alterou significativamente o Ensino Normal, visto que a formação de professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação. Contudo, algumas mudanças no campo científico, durante a década de 1950, trouxeram o ressurgimento da educação pré-escolar, através dos trabalhos de Montessori, Piaget e Claparède, que influenciaram a prática e a formação dos professores. A preocupação com os métodos de ensino reaparecia e o lúdico aparecia como um estratagema ou como um artifício pedagógico.

Conforme Pimenta (2000), a partir de 1968 há o predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional proposta para sua implantação. A formação dos professores de educação infantil nessa tendência traz em seu cerne os cursos de curta duração de Pré-escola e recreacionista, oferecidos pela OMEP (Organização Mundial de Pré - Escolar) e COEPRE (Coordenação de Educação Escolar), e de outras instituições com a função de instruir ou preparar os professores. O lúdico nesses cursos continuava a ser trabalhado como um “artifício pedagógico”, ou seja, como um instrumento motivador da aprendizagem.

A partir da década de 1980, a formação dos professores de educação infantil começa a tomar um novo foco. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e com o Plano Nacional de Educação – PNE/2000, essas leis passam a exigir que o magistério da educação básica tenha “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (PNE, 2000). Tais documentos visavam romper com a tradição assistencialista e instalar o componente educativo, integrado ao cuidado, proporcionando a profissionalização das pessoas que trabalham nessas instituições.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1990 até os dias de hoje, surgem nas universidades e em outros espaços de pesquisa muitos estudos sobre a importância da ludicidade para a qualidade de vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. O enfoque dado ao lúdico na formação dos professores continua diverso, mas vigora um acento sobre suas dimensões social e cultural, ou seja, o lúdico passa a ser entendido como uma ação experiencial enraizada na cultura e na história.

Desse ponto de vista partilham estudiosos, como Luckesi (2005) e Maturana e Verden-Zoller (2004), que compreendem o lúdico numa perspectiva mais psicológica, de ordem atitudinal e, embora essa concepção inclua a importância das raízes culturais do jogo, enaltece a ação do indivíduo como aquele que sente e vivencia internamente a experiência lúdica como plena ou inteira. Nessa perspectiva o lúdico pode proporcionar às crianças e aos jovens e adultos experiências de auto-formação, caracterizando-se como *auto-atividade*, envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre os sujeitos.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPNº05/2006) propõem uma formação que valoriza o lúdico na formação inicial e continuada dos professores da Educação infantil. Nessa mesma perspectiva, há pesquisadores como Wajskop (2005), Kishimoto (2007), Formosinho (2007), dentre outros, que vêm defendendo o lúdico na formação dos professores a partir das experiências no cotidiano infantil, ou seja, é necessário que o docente insira o brincar em seus projetos educativos, que defenda um ambiente contextualizado, mas que tenha objetivo e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

Assim, trabalhar com a formação de professores de educação infantil, seja ela inicial ou contínua, nos leva a refletir sobre os saberes desses profissionais, sobre o lúdico, o corpo, a linguagem, a estética, etc.. Esta formação pode ser uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas que foram construídas ao longo das histórias desses sujeitos.

4. Representação de ludicidade encontradas na formação e prática pedagógica de professores de educação infantil

Para desvelar as representações sobre ludicidade (apresentadas na entrevista como idéia, opinião) percorremos um caminho, no qual buscamos responder a: *o que e como sabem* as professoras sobre o lúdico e o que pensam sobre ludicidade. Assim sendo, desvelar qual a representação de ludicidade dos professores da escola Arco-Íris¹⁰ é nosso objetivo.

Para Moscovici (2001), as representações são concepções, porque se trata de um fenômeno de natureza essencialmente cognitiva. A concepção é fruto da vivência coletiva – envolvendo o sujeito, sua pertença social com as implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente transmitidos pela comunicação social. Ao representar alguma coisa ou uma noção, “não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto gradativamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas”. (p.63)

Ao buscarmos o significado da palavra representação/concepção, encontramos os termos “criação, entendimento, idéia, imagem e percepção”¹¹. Para nós, ela consiste em algo construído e representado num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Assim, a representação inclui uma rede de relações que o indivíduo e os grupos estabelecem entre significados e situações que lhes interessam para sua sobrevivência ou sua hegemonia e/ ou reprodução da situação.

Desse modo, a representação que adquirimos sobre alguma coisa está composta por percepções individuais e coletivas, com perspectivas sociais, convencionais, simbólicas, carregadas de dimensões históricas, culturais e políticas. Detectar a representação de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. (REDIN, 2004).

No caso desta pesquisa, entendemos que as representações sobre ludicidade das professoras são influenciadas pelas experiências que habituaram a reconhecer como tal (formação inicial) e também pelas representações sociais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação da criança, seguindo tendências pedagógicas variadas: a tendência romântica, tendência cognitivista e a tendência sociocultural, para citar as de maior ênfase na educação infantil. (KRAMER, 2002).

Partindo dessa compreensão, afirmamos que as vozes dos sujeitos não podem ser descontextualizadas dessa história, que traduz representações cristalizadas pelo processo histórico e que se refletem em nossas práticas recentes. Apresentamos, abaixo, os discursos de nossos sujeitos – as professoras Ana, Aline, Alzira, Eti, Márcia e Sandra¹² – emitidos durante a entrevista, sobre a representação de ludicidade, diante da pergunta: O que pensa sobre a ludicidade na educação infantil?

Nos depoimentos, as seis professoras apontaram diferentes representações de ludicidade: num primeiro bloco, quatro professoras entenderam o lúdico como atividade recreativa ou jogo educativo (experiência externa ao sujeito). De outro lado, encontram-se as duas professoras, que entenderam o lúdico como experiência interna, vivência interna do sujeito, atitude do sujeito que vivencia a experiência e a sugere como fonte de alegria, prazer, tensão e desprazer, na dança das polaridades que nos faz sujeitos de uma ação que integra pensamento, sentimento e razão.

No primeiro bloco de representações, as professoras Sandra, Alzira, Ana e Nair pensam o lúdico como “Brincar é ensinar brincando”, ou seja, o lúdico é visto como um recurso ou suporte para seduzir a criança. O brincar aqui segue o exemplo da tendência romântica, na qual o brincar é concebido como uma atividade livre, de *recreação* – ou como *recurso pedagógico*. Nesse modelo, o lúdi-

¹⁰ Optamos por utilizar um nome fictício para identificarmos a Escola.

¹¹ Dicionário Houaiss, p.153.

¹² Optamos por não citarmos os nomes verdadeiros das professoras envolvidas nessa pesquisa. Assim, criamos nomes fictícios para identificá-las.

co é utilizado como meio para introduzir uma atividade física e trabalhar com o corpo. Além disso, ele tem o sentido de levar a criança a atingir os objetivos estabelecidos pelo professor (BROUGÈRE, 1998). Para as professoras Sandra, Alzira e Ana o lúdico na educação infantil é:

É ensinar, brincando, tem a parte teórica e a parte lúdica. A parte lúdica é mais contar história, dançar, brincar, é deitar para assistir um filme. Hoje eu tenho consciência que ludicidade proporciona para criança mais interesse, mais facilidade. Eu achei que com o lúdico se tornava mais fácil o que a gente quer passar para elas. (Professora Sandra)

Pra começar, a gente vai brincar com as crianças de amarelinha. Tem coisa melhor de aprender os números, entendeu? Agora com o lúdico eles não cansam. Faz com que a criança desperte o raciocínio e o gosto pelo estudar. Quando se trabalha de forma lúdica, há um aproveitamento maior das aulas e um maior aprendizado por parte dos alunos. (Professora Alzira)

Trabalhamos com o lúdico para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Mas, tenho aprendido novas música e, brincadeiras, assim há uma grande troca de aprendizagem. (Professora Ana)

Nessa mesma linha de pensamento segue o relato da professora Nair, que pensa o lúdico como um caminho para “ajudar a criança aprender e desenvolver o raciocínio”. Ela relata o seguinte:

... antes de aplicar a atividade, a gente tem que estar usando o lúdico para chegar à atividade. Eu uso lúdico com os materiais. Eu faço assim, se é matemática, se é quantidade, aí eu uso dados e aí nós vamos brincar e jogar no grupo, depois eu coloco no quadro os pontos do grupo tal, e outro grupo. (Professora Nair)

Ao analisarmos os relatos das docentes Sandra, Alzira, Ana e Nair, percebemos que suas práticas derivam de um pensamento voltado para o ensino. Isso reflete o problema da pedagogia centralizada na figura do professor interessado em promover atividade educativa lúdica direcionada para toda a classe. Além disso, essa acepção de infância e professor romântico provém de um modelo de educação infantil conteudista e conservadora. (ARROYO, 2008).

Caminhando por outra ótica, o segundo bloco de representações provém dos relatos das professoras Eti e Márcia. As idéias e opiniões da professora Eti expressam o lúdico como uma atividade que propicia a plenitude e a experiência. Nesse entendimento, o lúdico é visto como uma *atividade interna, livre e espontânea* pela criança. O brincar é nomeado como um ato que dá prazer a quem se dispõe a vivenciar essa experiência (LUCKESI, 2000).

A ludicidade é a plenitude. O fazer plenamente é se envolver. Esquecer da hora de ir para casa. É não querer ir (...) é quero ficar aqui fazendo (...) é fazer de novo e continuar fazendo, (...) é interação e envolvimento. É alegria, é o brilho nos olhos (...). Hoje, posso ver o lúdico como uma forma prazerosa para o educando. Vejo, também, que a criança se desenvolve melhor brincando. (Professora Eti)

Nessa representação, o brincar é visto como uma dinâmica interna do indivíduo, concebendo a criança como um sujeito em constante interação com o meio, se estruturando num processo de desenvolvimento integral e pleno. Podemos observar essa concepção nas falas de Márcia:

A ludicidade pra mim é uma grande descoberta Porque o lúdico pra mim é aprendizagem, interação com as crianças. Porque a ludicidade pra mim é uma grande integração, relação com meus alunos e entre eles, através do brincar, jogar, falar, tocar, sentir. Agora, que estou na educação infantil que eu fui descobrir o que é ludicidade. (Professora Márcia)

Complementando essa visão, o lúdico nessa concepção é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo experiência, descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos (BOUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2007).

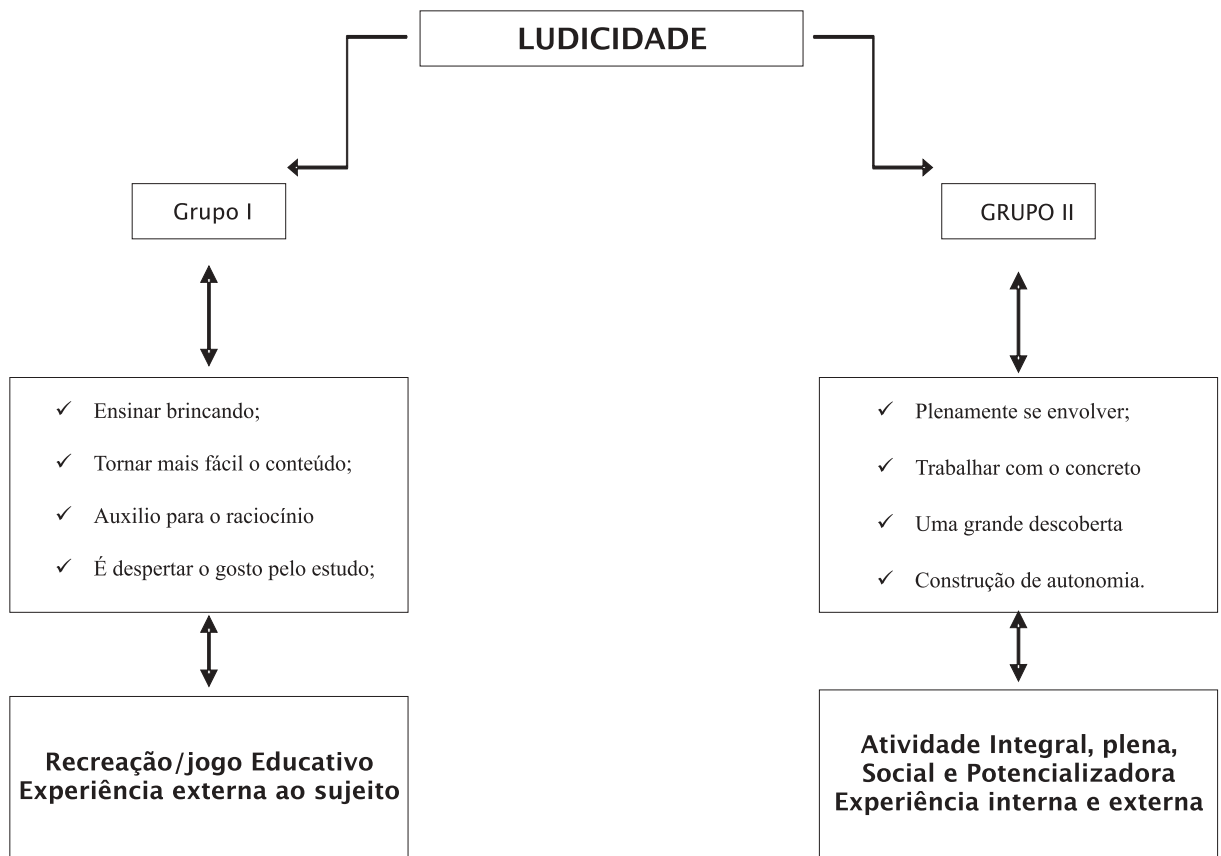
Segundo Kishimoto (2008), a educação dos sujeitos ocorre no cotidiano, nas redes de relações (conversas em família, na escola, nos círculos de amigos). “Tais espaços devem se tornar locais de aprendizagem e partilha de conhecimentos”. Por esses relatos, podemos perceber que as professoras vêem a ludicidade como agente potencializador de aprendizagem de seus atores e acreditam que a

ação lúdica integra-se ao mais alto espírito de uma prática pedagógica, pois elas investem na capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora.

O relato da professora Eti apresenta a perspectiva de uma experiência social, ou seja, a professora compreende o lúdico como uma experiência interna enraizada na cultura e história dos sujeitos:

O lúdico possibilita à criança interagir com outras crianças, e possibilita a construção de sua autonomia. Levando a criança a entrar num mundo da imaginação, magia, prazer e alegria. Olha, acredito que o lúdico possibilita a aprendizagem e também a partilha; o professor é o mediador, por isso, há essa troca. A gente vai aprendendo, e cada dia é uma experiência nova. (Professora Eti)

QUADRO II – Síntese das Representações sobre ludicidade



Assim sendo, em síntese, interpretamos que, para as seis professoras investigadas, as representações de ludicidade se encontram contidas em dois grupos de pensamento diferentes:

- Sobre o primeiro grupo (professoras Sandra, Alzira, Ana e Nair), podemos dizer que suas representações acerca da ludicidade revelam o brincar como uma atividade de recreação e/ou como artifício pedagógico: é ensinar brincando; é tornar mais fácil o que a gente quer passar; é auxílio para o raciocínio; é despertar o gosto pelo estudo; é um bom emprego às aulas; é um caminho para atividade.
- Quanto ao segundo grupo (Professoras Márcia e Eti), revelam o lúdico como uma atividade de descoberta e como partilha. Suas representações de ludicidade desvelam: é plenamente se envolver; é trabalhar com o concreto; é uma

grande descoberta; é a construção de autonomia. Seus relatos conjugam uma concepção de ludicidade sintetizada entre a idéia de experiência interna do sujeito, enraizada nas práticas socioculturais e determinada historicamente.

No quadro acima, destacamos algumas idéias expressivas dos discursos apresentado e criamos uma síntese da representação de ludicidade dos professores da escola Arco-Íris (QUADRO II).

A comparação entre as falas das professoras do primeiro e do segundo grupo parece-nos indicar que o primeiro representa a ludicidade de uma forma dicotomizada, ou seja, os sujeitos vêm o aprender e o brincar de forma isolada. Contudo, percebemos no segundo grupo um conceito mais idealizado de ludicidade – a representação se ancora numa atividade integral e plena, potencializadora do desenvolvimento humano.

5. Considerações finais

Com base nos dados levantados nas análises de entrevistas e escritas autobiográficas, foi possível destacarmos:

a) a compreensão de que as narrativas dos professores enriquecem e reforçam as transformações desencadeadas na interação social que se dá no meio profissional; consideramos ainda que, na busca de um enredo para suas histórias, as narradoras selecionam, estabelecem relações, organizam os fatos, encontram justificativas, clarificam suas representações sobre a ludicidade em suas práticas;

b) as representações sobre ludicidade das professoras são influenciadas por suas experiências progressas e também pelas representações soci-

ais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação infantil: tendências romântica, cognitivista e a psicossocial;

c) das representações de ludicidade das professoras, destacamos: brincar é ensinar brincando; brincar é plenamente se envolver; brincar é trabalhar com o concreto; brincar é um maior aprendizado; brincar é uma grande descoberta; brincar é uma aprendizagem significativa; brincar é a construção de autonomia.

Por fim, mesmo com a ampliação e o desenvolvimento no campo pedagógico da educação infantil, entendemos que o último modelo, que aponta o brincar como *espaço social* ainda não está sendo, efetivamente, colocado em prática na formação dos professores pesquisados. Sendo assim, entendemos que esses professores necessitam refletir e dialogar mais com seus pares, acerca de suas idéias e representações de ludicidade na educação infantil, a fim de que possam ressignificar suas práticas pedagógicas.

Finalmente, compreendemos que a pesquisa parece indicar a falta de implantação de uma política voltada à educação infantil na rede municipal de Jequié, para que a mesma fortaleça o espaço infantil e a formação contínua dos professores. Portanto, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação desse município, juntamente com as escolas e com as instituições de ensino superior, necessita intensificar a dimensão lúdica na formação inicial e continuada de seus professores, no sentido de trazer o rigor teórico-metodológico da ludicidade para as práticas educativas, assim como reconhecer essa dimensão como um aspecto basilar para a qualidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi.. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 117, p.127-147, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 6 out. 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- _____. Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano, 2000.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 05/2006. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília : MEC [19..]. Mimeografado.
- BRITO, T. T. R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: percorrendo caminhos e encontrando representações. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASIMIRO, A. P. B. S. Mediações entre educação, memória e cultura no Brasil colonial. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Livia Diana R. (Orgs.). **História, memória e educação**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-46. (Educação contemporânea).
- CHARTIER, R.A. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- FORMOSINHO, J.O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In. ____; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- JODELET, D. (Org.) **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 out. 2007.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Depoimento para o GT 07: educação da criança de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. [**Texto encomendado**]...., Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 17/09/2008.
- _____. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- _____. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na educação infantil. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajatória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. n. 2.
- KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimé: 1995.
- _____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: FAGED/UFBA, 2000. (Coletânea ludopedagogia, ensaios, 1).
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em: 19 set. 2007.
- MATURANA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em sociologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, M. E.P do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo, 62).

PIMENTA, S. G. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 21, p. 35-44. out./nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 11 out. 2007.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Cadernos de educação infantil, v. 6).

RIBEIRO, R. M. O. “**A máquina do tempo**”: representação do passado, história e memória na sala de aula. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, maio/ago., 2000.

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

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). **A ludicidade como uma ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido em 26.03.09

Aprovado em 26.05.09

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SOBRE OS AFETOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Luciana Rios da Silva *

RESUMO

A educação contemporânea tem assumido um discurso de respeito às idiossincrasias e de valorização das singularidades. Entretanto, percebe-se, ao longo da história, que nossa vida afetiva tem sido sistematicamente negligenciada em função do aspecto cognitivo, nos mais variados ambientes de interação. No contexto escolar, essa situação se anuncia em resultados insatisfatórios, decorrentes da cisão entre aspectos cognitivos e afetivos. Este estudo investiga *as representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*. O *locus* de pesquisa é uma escola do município de Feira de Santana. Os objetivos investigatórios se delineiam na identificação dos afetos existentes no contexto escolar, enfatizando a relação professor-aluno e as implicações dessa relação no processo ensino-aprendizagem, além da investigação das representações sociais dos adolescentes sobre o afeto. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e constitui-se em um estudo de caso, tendo como sujeitos 12 adolescentes de ambos os sexos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação, entrevista e desenho. Após a coleta, todo o material foi analisado à luz da análise do discurso, tendo como resultado as representações sociais sobre os afetos, que se ancoram em: (des)prazer, (des)enlace, desejo de aprender, (in)validar o aprender, professor (in)completo.

Palavras-chave: Afetos – Representações Sociais – Adolescentes – Relação professor-aluno

ABSTRACT

TEENAGERS SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT AFFECTS IN THE TEACHER-STUDENT RELATION AND ITS IMPLICATION IN THE LEARNING-TEACHING PROCESS

Contemporary education has assumed a discourse of respecting idiosyncrasies and highlighting singularities. Nevertheless, we can perceived throughout history that our affective life has been systematically neglected in favor of the cognitive aspect, in the most varied environments. In school context, this situation produces unsatisfactory results, due to split between affect and cognition. This study investigates *the social representations of adolescents about affect in the teacher-student relation*. The

* Mestre pelo PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Analista Universitário na área de Pedagogia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Endereço para correspondência: UEFS - Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – 44036-900 Feira de Santana/BA. E-mail: luciana-uefs@hotmail.com

locus of research is a school of the municipality of Feira de Santana (Bahia, Brazil). Our objectives are identifying actual affections in the school context, emphasizing the teacher-student relation and the implications of it in the teaching-learning process, as well as investigating social representations of adolescents about affect. Our qualitative case-study research had as subjects 12 adolescents. We collected data through observation, interview and drawing. Further on, the whole material was submitted to discourse analysis. Results show social representations about affects that anchor themselves in: (dis)pleasure, (dis)union, desire of learning, to (in)validate the learning, (in) complete teacher.

Keywords: Affects – Social representations – Adolescents – Teacher-student relation

A educação está sempre presente, de forma direta ou indireta, na vida dos sujeitos, modificando-os em sua relação com o contexto social em que estão inseridos. A sociedade contemporânea tem exigido papéis sociais que se modificam constantemente, devido à sua própria dinâmica. Fala-se em cidadãos “singulares”, “críticos”, preparados para atuar em vários campos do saber e se atribui à escola a função de formar esses sujeitos. É pertinente lembrar, que somos dotados de cognição e afeto, de razão e emoção e, para contemplar o que nos tem sido imposto pela contemporaneidade, precisamos de fato, nos ver e sermos vistos como sujeitos idiossincráticos.

Entretanto, percebe-se que, ao longo da história, nossa vida afetiva tem sido sistematicamente negligenciada por nossa cultura. Se olharmos por um prisma hierárquico, podemos perceber que, em grande medida, é atribuído status de supremacia às questões que envolvem o aspecto cognitivo e, relegado a um patamar inferior, os aspectos interligados aos afetos. Essa visão também se reflete no contexto escolar, e o lugar que deveria ser o nascedouro do respeito às singularidades, trabalha numa ótica de supressão do afeto, tratando, de certa forma, os alunos como se fossem iguais.

O presente estudo visa levantar algumas reflexões em torno da dimensão afetiva, uma questão que perpassa toda a história da humanidade e que pode ser referendada como um dos grandes enigmas da vida humana. Suscita muitas indagações e questionamentos, principalmente quando se trata da relação dicotômica (razão e emoção / cognitivo e afetivo) adotada por diversas instâncias, como a escola, embora algumas práticas já demonstrem

perceber que sentir e pensar são ações que não se dissociam.

Tendo em vista que o processo educativo é permeado por afetos, sejam estes prazerosos ou desprazerosos, torna-se fundamental seu entendimento, pois pode contribuir, de forma significativa, nas relações entre os sujeitos e conduzi-los a uma aprendizagem reflexiva e articulada com os diversos saberes, rumo à construção de uma escola que possa repensar o professor e aluno enquanto sujeitos históricos e que atenda as demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, o presente estudo aborda as representações sociais dos alunos adolescentes, em relação aos afetos existentes na relação professor-aluno no contexto escolar de uma instituição pública situada no município de Feira de Santana – Bahia.

Como principal objetivo para execução da pesquisa, buscou-se investigar quais as representações sociais dos alunos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno, tendo como suporte, identificar os afetos existentes no contexto escolar, enfatizando as relações entre os alunos e professores, além de analisar as implicações dessas relações no processo ensino-aprendizagem. O estudo teve como sujeitos 12 (doze) adolescentes (06 meninos e 06 meninas) estudantes, que moram nas proximidades da escola e que pertencem a uma população desfavorecida economicamente. Nesta escrita são apresentados alguns conceitos que facilitam o entendimento sobre afetos e as suas vertentes, seguidos de uma discussão sobre a teoria das representações sociais e sua pertinência; discorre-se, por último, a respeito das representações sobre os afetos que se fizeram presentes nos dis-

cursos dos adolescentes e as influências destas sobre a aprendizagem dos sujeitos.

As ações, expressões e pensamentos humanos não podem ser devidamente compreendidos se não forem considerados os afetos que os acompanham em todos os momentos e em todas as situações. Eles compreendem toda a gama de sensações vividas pelo sujeito, que podem ser prazerosas, como amabilidade, alegria e hilaridade, ou desprazerosas, como melancolia, antipatia, medo, ódio, ciúmes, inveja. Todas essas sensações derivam das relações de amor e de ódio, com as quais se convive cotidianamente. Muitas vezes, esses dois afetos se confundem, se mesclam, se fundem, e, então, ama-se e odeia-se uma mesma pessoa ou situação. Isso significa que vivemos em ambivalência¹, ou seja, com a presença de sentimentos opostos.

Retomando a noção de ambivalência, Ornellas (2005) define afeto como um conjunto de “fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza, etc” (p.233). O conceito elaborado pela autora pode ser metaforicamente representado pela figura do yin e yang², que aparentemente demonstra oposição, mas que, a partir de uma análise mais aproximada, deixa ver a união e complementaridade entre os opostos, numa idéia de movimento e reciprocidade, assim como a ambivalência dos afetos, que, em certa medida, legitima uns aos outros.

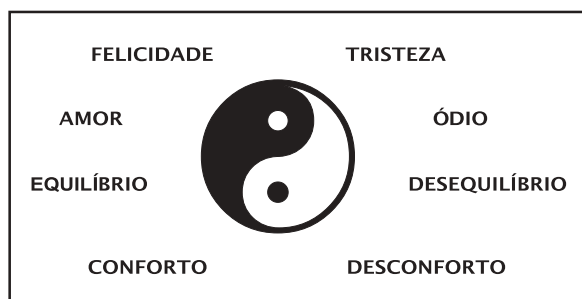


Figura 1: yin e yang

Trazendo a discussão sobre os afetos para a sociedade contemporânea, percebe-se que, aos poucos, o sujeito do *cogito*, inaugurado pela modernidade a partir de Descartes, aquele que acre-

ditava ser capaz de, pela razão instrumental, conhecer a natureza e toda a humanidade, vai se perdendo e se vendo órfão de suas verdades absolutas e de suas certezas, as quais se diluem, à medida que a sociedade se desenvolve. Homens e mulheres contemporâneos produzem e vivem mudanças de valores, de noção de família, educação, religião, nação, entre outros. Vêm perdendo suas referências devido a essa volatilidade e assumem como *verdades* o mercado e a moeda, buscando, muitas vezes, encontrar sua identidade nas imagens e representações propostas pela mídia, nas quais o poder do ter é superior ao ser.

Nessa ótica mercadológica, os desejos são transformados em necessidades que precisam ser prontamente atendidas, a fim de alimentar a sensação de uma prometida felicidade promovida pelo consumo. Daí se diz que vivemos numa sociedade descartável, em que as trocas são feitas por conta de uma espécie de saturação e da constante busca pelo novo, acarretando em gradual perda da capacidade criativa. Essa necessidade de renovação também atinge a relação entre as pessoas, pois há uma nova forma de pensar, de julgar, de se relacionar, de se casar ou não, de viver a família, a natureza, a cultura e a história.

Bauman (2007) apresenta o conceito de vida líquida³ para caracterizar a sociedade na qual estamos vivendo. Para o autor, uma sociedade “líquido-moderna” é aquela em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação das formas de agir em hábitos e rotinas. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não mantém a mesma forma por muito tempo. A subjetividade passa a ter uma nova configuração. A existência, entendida como ser-com-os-outros, vai se esgarçando. Os valores e comportamentos não são os mesmos, dando a impressão de que o sujeito contemporâneo tornou-se

¹ Ambivalência: a coexistência, em um sujeito, de tendências afetivas opostas em relação a um mesmo objeto. (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 32).

² Símbolo utilizado pela Filosofia Chinesa, que representa o princípio da dualidade.

³ “A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante (...) é uma sucessão de reinícios...” (BAUMAN, 2007, p. 8).

incapaz de fazer investimentos afetivos. Cada um vive sua vida de forma individualista e permanece numa relação somente até quando estiver conseguindo extrair algo de interessante para si mesmo.

Lembrando que os sujeitos da pesquisa são estudantes que se encontram na adolescência, cabe ressaltar que, no universo social e cultural em que estão inseridos, também estão presentes exigências em relação às mudanças de comportamentos para as quais muitas vezes ainda não estão preparados. Há uma confusão de papéis, pois, não sendo mais criança e não sendo ainda adulto, tem dificuldade em se definir nas diversas situações de seu contexto social. Para Freud (1989), na fase da puberdade surgem os primeiros enlaces amorosos e os primeiros indícios do desligamento das figuras parentais, o que significa que o adolescente caminha na intenção de encontrar sua própria identidade através do fortalecimento de sua autonomia e na reconstrução dos seus valores.

Torna-se de fundamental importância a atenção para as relações que se estabelecem no contexto escolar do adolescente, se a preocupação se pauta na qualidade do processo ensino-aprendizagem. A habilidade de lidar com esse adolescente está diretamente relacionada às possibilidades subjetivas do professor, que vão muito além de suas capacidades pedagógicas ou de todo seu conhecimento de conteúdos. Sua posição é importante perante o adolescente, visto que sua função social lhe permite atuar dentro e fora dos muros escolares, pois, servindo como referência, colabora na formação de cidadãos.

Nesse contexto, é interessante observar o conceito psicanalítico de transferência⁴, tendo em vista que, ela se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor. Segundo Morgado (2002) ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade e ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Dessa forma, o conteúdo a ser ensinado deixa de ser o centro do processo pedagógico e a figura do professor e sua significação para o aluno é que passam a ser a chave para o aprendizado.

Não se pode esquecer que a transferência é um processo inconsciente, portanto, não se escolhe racionalmente amar ou odiar esse ou aquele

professor ou transferir sentimentos bons ou ruins, dependendo da situação. A transferência é algo que acontece sem que os sujeitos se dêem conta, quando o desejo inconsciente busca ligar-se a “formas” (professor, analista) para esvaziá-las de seu valor real e colocar ali o sentido que a ele interessa.

O interesse deste estudo é investigar o posicionamento dos alunos através das suas representações sociais sobre a relação professor-aluno, por sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Sobre as representações sociais, teoria desenvolvida por Serge Moscovici, é interessante observar que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos... Mas se a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Há muitas boas razões pelas quais isso é assim... (MOSCOVICI, 1978, p. 40).

Uma das razões a que se refere o autor, e talvez a mais consistente, é o fato de a representação social ocupar uma posição híbrida, na qual se cruzam conceitos de origem sociológica, como a cultura e a ideologia, e conceitos de origem psicológica, como as imagens e o pensamento, de modo que representação social pode ser legitimada como um conceito eminentemente *psicossociológico*. Os percursos que deram origem a essa teoria, têm Durkheim como fonte inspiradora e é fundante perceber o caráter inovador que Moscovici atribuiu a sua teoria, à medida que, conforme descreve Madeira (2005), contempla o mundo em movimento, construído na relação permeada pela cultura e pela história.

Numa perspectiva psicossociológica, os sujeitos são pensadores ativos que interagem entre si e produzem e comunicam suas próprias representações sobre os diversos âmbitos em que estão envolvidos. Nesse contexto, Moscovici define representações sociais como um conjunto de con-

⁴ “A transferência acontece quando o paciente transfere para o analista afetos e vivências de outros momentos, compartilhando fatos de sua vida com aquele que julga possuir um saber capaz de ajudar na resolução de problemas.” (KUPFER, 2006, p. 88).

ceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais. (MOSCOVICI, 1978, p. 181). Para o autor, elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais e podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

A teoria das representações sociais recebe contribuições de outros pesquisadores que buscaram conceituá-las. Para Jodelet (2001, p. 22), por exemplo, tais representações se constituem em:

... 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. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

As representações sociais são constituídas por dois processos denominados por Moscovici de objetivação e ancoragem. A objetivação é, segundo o autor, o ato de “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71), ou seja, é tornar concreto o que para nós é abstrato. “A objetivação faz com que se torne real um esquema conceitual (...) é reabsorver um excesso de significações materializando-as” (MOSCOVICI, 1978, p. 110-111). No processo de objetivação, os elementos da representação adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural, ou seja, transformam em objeto o que é representado, e ocorre a “coisificação” (MOSCOVICI, 1978, p. 112) do pensamento.

Sobre a ancoragem, pode-se dizer que é o processo de adequação de algo que nos é desconhecido a um paradigma de categoria preexistente em nosso pensamento. Em outras palavras, é quando trazemos para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado, transformando o que é estranho em algo familiar. “No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Quando atribuímos um nome, possibilitamos a avaliação e comunicação sobre o fato ou

objeto. Pode-se dizer, então, que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, com a finalidade de formar opiniões e de facilitar a interpretação das características.

Os processos de objetivação e ancoragem colaboram na percepção dos conteúdos das representações sociais e dos seus elementos constitutivos, a exemplo de informações, imagens, crenças, valores, opiniões, ideologias, etc, garantindo aos sujeitos condições de se apropriarem das novidades que os desafiam. Podemos dizer então que a objetivação e a ancoragem são processos que se complementam e que colaboram entre si. E na medida em que a objetivação presentifica a realidade, a ancoragem lhe dá significação.

É interessante refletir sobre o fato de que representar alguma coisa é reconstruí-la, retocá-la, transformá-la com marcas pessoais. Como as representações sociais se elaboram no cotidiano das sociedades, Jodelet (1989) considera que elas devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

Portanto, uma das grandes contribuições da teoria das representações sociais, como proposta para se compreender a construção social da realidade, é enlaçar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. É interessante observar que tanto Moscovici como Jodelet têm ampliado o interesse sobre a dimensão dos afetos nas pesquisas sobre representação social, comprovando que essa é uma dimensão singular no desenvolvimento dos sujeitos e na construção das representações sociais.

No tocante a esta pesquisa, a importância de se conhecer quais as representações sociais que os adolescentes têm sobre os afetos na relação com os professores, se embasa na vertente de estas representações constituírem-se em um amplo campo de possibilidades de enlaçamento entre o cognitivo e o afetivo, entre a fala e a escuta, entre professores e alunos. Também, na perspectiva de possibilitar um repensar das práticas pedagógicas presentes no contexto em questão.

A análise do quadro conceitual sobre as representações sociais conduz ao entendimento de sua

eficácia em contemplar e explicitar alguns fenômenos que permeiam o contexto educativo com suas peculiaridades e complexidades. Para Sá (1998), os fenômenos de representação social “estão espalhados por aí” (p. 21), na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais, sendo por natureza difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação pessoal.

Nesse ínterim, justifica-se a impossibilidade de captação direta, completa e definitiva por parte da pesquisa científica dos fenômenos de representação social, visto que, conforme admite Sá (1998) no intuito de exercitar nossa humildade científica, “as realizações da ciência são simples aproximações da realidade” (p. 22). É também nesse contexto que se encontram as representações sociais sobre os afetos, objeto da pesquisa ora apresentada, em que se buscou encontrar quais as representações sociais dos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno.

Tendo em vista que esta investigação se pauta na ênfase ao cotidiano escolar e à subjetividade existente nesse espaço, fez-se a opção pelo desenvolvimento da pesquisa numa abordagem qualitativa, como um estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a observação, entrevistas e desenhos. A partir dos dados coletados, procedeu-se uma análise minuciosa à luz da análise do discurso, da qual foram retiradas categorias que dizem respeito à objetivação e ancoragem das representações dos adolescentes, sujeitos da pesquisa.

Dado o caráter escorregadio do conceito das representações sociais, que ora se ausenta, ora se presentifica, utilizou-se um jogo de palavras que conduz a um entendimento fugaz, para nomear as representações sociais que foram manifestadas no discurso dos adolescentes, revelando que os afetos se ancoram nas representações do *(Des)enlace*, *Professor (in)completo*, *(Des)prazer*, *Desejo de aprender* e *(In)validar o aprender*. Os parênteses expressam a negação e afirmação da interpretação, demonstrando o campo da ambivalência, de Eros e Thanatos⁵, de prazer e desprazer, como pode ser visto nas descrições que se seguem.

1. (Des)enlace

Esta representação diz respeito à relação ambivalente entre professor-aluno, na medida em que ambos convivem com enlaces e desenlaces, com o prazer e desprazer no contexto da sala de aula. Para tratar desse tema, é pertinente retomar o conceito psicanalítico de transferência, como um vínculo afetivo que se instaura entre o paciente e o analista, podendo este vínculo, conforme revela o próprio Freud (1905), estar presente na relação professor-aluno.

Em uma relação de transferência, o professor é para o aluno, portador de algo que lhe desperta atenção, tornando-se alvo de seu desejo. Este *algo* pode ser entendido como o *saber* do professor, que, por sua vez, assume uma grande relevância perante o aluno, adquirindo conseqüentemente *poder* sobre este. Tal *poder* é usado ou não em prol de sua aprendizagem, legitimando assim os enlaces e desenlaces entre ambos. Levando em consideração o que Kupfer (2006) revela ao dizer: “o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (p.88), a fala do sujeito a seguir parece bastante interessante:

O tratamento do professor com o aluno deve ser igual ao tratamento de mãe. Porque todo o dia ele tá aqui com a gente, pra nos ensinar mais, o que devemos fazer... Porque na verdade no futuro nós vamos precisar, então tem que ter um tratamento assim... Muito mais delicado... Esse negócio de qualquer coisa começar logo a brigar com o aluno num... Não acho muito bom. Não acho nem bom nem certo. (S10)

Essa fala ilustra a relação parental que o sujeito busca estabelecer com o professor, quando em seu discurso compara-o à “mãe”. Observa-se que revela, em suas falas, imagem daquele professor *cuidador*, com o qual certamente conviveu nas

⁵ Freud afirma a existência de duas instâncias que permeiam os nossos processos mentais, os quais podem nos conduzir a situações de agrado e desagradado. Em sua teoria, recorreu a dois termos, cuja origem remonta à mitologia grega: *Eros* e *Thanatos*. *Eros* lembra pulsão de vida e lembra a sensação de prazer, que pode ser representada por sentimentos como amor, alegria e amizade, enquanto *Thanatos* liga-se à pulsão de morte e está além do princípio do prazer, por assim dizer, visto que se encontra representado por sensações como ódio, luto, desprazer, fome.

primeiras séries do ensino fundamental, trazendo à tona seu imaginário social sobre o papel do professor, a qual se distancia da imagem do docente como um profissional comprometido, pertencente a uma categoria profissional que busca o reconhecimento da sua identidade como tal.

Outras falas também ilustram a importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Hoje mesmo, oh... Se alguma professora explicar com calma... Ensinar a gente, acho que eu tenho mais vontade de aprender, entendeu? Se eu for lá e a professora falar: "Ah, eu já expliquei isso, não vou falar mais não!". Aí fica até difícil da gente aprender quando... É mais rígida, dá medo, o medo que atrapalha a gente aprender, a gente perguntar... A gente fica com medo de perguntar o que não entendeu... Eu acho assim... (S7)

Essa fala retrata a posição desconfortável na qual se encontram os sujeitos, em determinadas situações presentes no seu contexto escolar. Percebe-se a presença de um poder legitimado por um autoritarismo em que o professor se vê desobrigado do atendimento às necessidades do aluno, por já ter supostamente cumprido seu papel ao declarar: "Ah, eu já expliquei isso, não vou falar mais não!". O sujeito relata a vivência do medo, um afeto desprazeroso que pode atrapalhar sua aprendizagem.

Dessa idéia emerge a reflexão de que se faz necessária a criação, por parte da escola e dos professores, de formas de apoio à aprendizagem, que busquem atrair os alunos, antes que estes desistam de aprender o que não estão conseguindo. Alguns sujeitos reivindicam a oportunidade de emitir sua opinião, demonstrando que, a partir disso, o processo poderá ser mais interessante. Vejamos as falas:

Os alunos... Eu acho que os alunos têm que ser mais prestativos com os professores... Expressar suas opiniões, com eles. Tem um tipo de opinião assim, por exemplo: às vezes os professores sabem o que vai fazer, mas fica em dúvidas se faz... Se faz aquilo ou não, se os alunos vão gostar... E acho que os alunos deviam ter uma oportunidade de falar... Sempre falar com os professores, assim: por que você não faz isso ou aquilo dessa forma?... Ficaria legal (...) Tem professor que pergunta se...

É melhor prova ou um trabalho... E aí a gente fala... (S4)

Os sujeitos se expressam sobre o desejo de manter um vínculo afetivo prazeroso com os professores, um comportamento de ligação, o qual Bowlby (2006) considera ser qualquer forma de "comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha a proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é usualmente considerado mais forte e (ou) mais sábio" (p.171). O autor considera, ainda, que a manutenção de um vínculo afetivo é entendida como uma fonte de segurança e alegria, o que nos faz acreditar que, por esse motivo, os sujeitos manifestam tanta necessidade de aproximação com seus professores.

2. Professor (in)completo

Nessa representação, o foco situa-se no professor e em sua imagem a partir das construções dos sujeitos. A análise é feita a partir do que os sujeitos consideram e desejam como um "bom professor". Segundo Pereira (2001), o uso da expressão "bom professor" aponta necessariamente para o encontro de um discurso pedagógico idealista, visto que supõe, intrinsecamente, um juízo de valor por parte dos alunos, além de uma excelência instrumental nas atividades do magistério, inerentes ao docente⁶. Através da fala dos sujeitos, pode-se inferir que esperam do professor que se saia bem em seu ofício, ensinando com certa "competência" seus conteúdos, ao passo que deve estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, conforme ilustram as falas a seguir:

Um bom professor é... Eu tenho uma boa professora, ela também reclama, mas só reclama com motivo. É minha professora de matemática, é uma professora muito gente boa.... Se adapta muito com os alunos, não anda reclamando muito, não é que

⁶ A suposição dessa excelência instrumental muitas vezes não procede, devido inclusive às políticas públicas de formação docente, que pouco investem na formação inicial e continuada de professores. A grande maioria dos profissionais da educação possui carga horária elevada de trabalho, acumulando, por vezes, vários empregos. Este fato se justifica pelos baixos salários inerentes à categoria e constitui-se em um fator que dificulta a busca por uma excelência instrumental.

ela seja desligada dos alunos, sabe? É porque ela assim... como se diga... tem uma certa intimidade com os alunos, se interage mais. Todos os alunos gostam dela. É uma professora mais próxima. (S10)

Professor ruim... Assim o professor que entra na sala não respeita o aluno, que mal um bom-dia dá, o professor já entra, não quer saber o que o aluno tá fazendo na sala... se tiver conversando, brincando, deixa o aluno brincar, escreve o assunto no quadro explica o assunto, e dá o assunto como dado, mesmo sem o aluno tá prestando atenção, respeitando a presença dele. (S11)

Para os sujeitos, do ponto de vista relacional, esses mestres ou “bons professores” caracterizam-se por gostar do que fazem, por serem calorosos e receptivos em relação aos alunos e por acreditarem em seus potenciais. Os sujeitos demonstram aprovação apenas pelo que consideram ser a face positiva da relação, em que o professor está sempre disposto ao atendimento do aluno, em suas necessidades e demandas. Existe por parte dos sujeitos, em relação à figura do professor, uma expectativa de completude, de professores perfeitos, capazes e competentes em suas práticas.

O adolescente, pela própria condição de estar em busca da sua identidade, é sensível a toda e qualquer contradição que parte dos adultos. Busca “imagens ideais”, ou seja, adultos sem falhas como referência, fato que o leva a decepcionar-se muito frequentemente com pais e professores que podem tornar-se alvo de suas hostilidades, dado o próprio caráter da natureza humana, de ser falto, não completa e suscetível a imperfeições. Os sujeitos parecem rejeitar os professores que não se aproximam do seu ideal de “bom professor”.

Em contrapartida, cabe ao professor uma missão muito complexa: a de controlar o incontrolável, ou seja, como *agradar* a todos os alunos se cada um possui suas singularidades, suas histórias de vida? Para isso é importante que o professor não tenha a pretensão de assumir o total controle de suas ações sobre os alunos, visto que cada um tem seu contexto sócio-histórico e, em relação à docência, Pereira (2001) chama atenção para o fato de que, nessa profissão, se vive a ambiguidade, pois esbarra nos limites da influência de um sujeito sobre um outro, das singularidades impossíveis de se desvelarem.

Portanto, alguns papéis e imagens atribuídos ao profissional de educação, seja através do imaginário social ou através de sua auto-imagem, acarretam-lhe funções para as quais nenhum ser humano se encontra preparado, visto que visitam o campo da perfeição. Pensar em “bom professor”, diante do que a psicanálise nos revela sobre o sujeito (da falta, do inconsciente, da ruptura), é percebê-lo com habilidade para utilizar suas competências instrumentais na compreensão do mal-estar corrente na sala de aula, como uma possibilidade de crescimento para ambos, professor e aluno. Assim, “... não recuar frente ao mal-estar é, ao invés de se posicionar enquanto dono do saber, fazer-se objeto para causar no aluno o seu desejo de saber, produzindo assim algo novo, ali, onde havia somente o sem sentido”. (PEREIRA, 2001, p. 177).

Achar-se detentor do saber é não admitir-se como sujeito da falta, da incompletude, do não-todo. É ser arrogante e ir contra a corrente que conduz à necessária educação dialógica, em que existe a “materialidade da ação comunicacional, disponibilizando e provocando a participação livre e plural, o diálogo e a articulação de múltiplas informações e conexões” (SILVA, 2001, p. 174). Assumindo-se como sujeito da falta, ganha um lugar de destaque na transmissão e articulação dos saberes, pois conseguirá abrir espaço para seus alunos se manifestarem, incluindo, desta forma, na sua prática a dimensão do desejo.

A partir dessa relação transferencial, o professor torna-se referência nas crenças, nos valores, nas fantasias, nas identificações, nas idealizações e por vezes causa no aluno um repensar de sua forma de ser e agir. Este lugar de sujeito ocupado pelo professor move no aluno seu desejo de saber. O “bom” professor consegue perceber, conviver e administrar as diferenças em sua prática, respeitando as singularidades presentes na coletividade da sala de aula, colocando-se em situação de incompletude.

3. (Des)prazer

Essa representação tem como cerne elucidar as construções de cada sujeito a respeito do conceito de afeto. Ao perguntá-lhes sobre o que en-

tendiam por afeto, apenas um revelou não saber do que se tratava e não ter conceito formado sobre o assunto. Alguns sujeitos declararam ser o afeto uma gama de sentimentos bons, que trazem prazer e conforto e estão diretamente relacionados às pessoas de quem gostamos. Vejamos as seguintes falas:

Seria... É... Carinho, amor pela pessoa que tá ali... São... Sentimentos bons que... Procuram mostrar a gente da forma que cada um é. (S8)

Afetos é... como se fosse um amigo. A pessoa que tem afeto por outra, trata aquela pessoa, como se diz... assim... com carinho. Aí se torna um afeto de uma pessoa por outra, pra mim o afeto é isso. A pessoa ter consideração... É saber tratar aquela pessoa, entendeu? (S10)

Essa forma de reconhecer o afeto como algo que existe apenas no campo do prazer é a manifestação do conhecimento estereotipado muito comum na sociedade. É também interessante observar a recorrência nos discursos de que o afeto é dirigido a algo ou a alguém. Cabe lembrar que o conceito de afeto, embora seja comumente conhecido como sentimento pertencente ao campo do prazer, consiste em uma relação ambivalente, em que se acham imbricados o prazer e o desprazer. Ou ainda, lembrando o que define Freud, pode-se dizer que envolve um jogo constante entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, que reflete situações de agrado ou desagrado, as quais são representadas respectivamente, por *Eros* e *Thanatos*.

Nos adolescentes, devido à própria dinâmica de transformações que vivenciam, essa ambivalência pode ser claramente identificada em suas relações. Nessa fase, a presença do amor e do ódio na relação com os professores constitui-se em uma constante, decorrente dos fatores que se fazem presentes no contexto da sala de aula, como a imposição de limites por parte do professor, em relação ao comportamento dos alunos, por exemplo.

O adolescente está em busca de uma 'imagem ideal', e por conta disso, decepciona-se muito rapidamente com os adultos que 'arranham' essa imagem perfeita. O professor, pelo papel importante que ocupa na vida do adolescente, torna-se um forte candidato em quem os alunos projetam essa ima-

gem ideal, fato que o deixa suscetível às manifestações de desagrado e decepção que partem dos alunos.

Percebe-se através dos discursos que uma pequena parte dos entrevistados expressa e destaca no afeto também a existência de sentimentos que provocam desconforto, como a raiva:

Eu acho que é uma forma de... Não é uma forma de tratamento, é uma forma de... é tipo um sentimento que a gente tem, que a gente sente várias coisas assim por determinada pessoa, acho que é uma forma de tratamento também... às vezes gosta, às vezes passa raiva. Tudo isso. (S2)

Eu acho que tudo é no tratar bem... às vezes nem todos os professores tratam mal, mas a gente acha que eles acabam falando uma coisa que a gente não queria ouvir naquela hora, aí a gente acha que aquilo é o tratar mal às vezes, e é ruim. (S4)

Nos enunciados evidencia-se uma compreensão mais ampliada sobre o campo ambivalente de atuação dos afetos. Retomando o conceito apresentado por Ornellas (2005), pode-se considerar que o afeto está no campo ambivalente do prazer e do desprazer, no campo da ambigüidade e exprime qualquer estado afetivo, agradável ou penoso que se apresente no cotidiano das pessoas.

Acho que quando o professor reclama com o aluno, que vê que o aluno tá errado, não reclama pra gente se magoar, mas reclama porque a gente tá errado, pra gente se consertar, e quando eles... ensinam pra gente também, tiram a nossa dificuldade, é porque estão se preocupando com a gente. (S1)

O discurso do sujeito revela que sua percepção sobre o afeto supera a já conhecida idéia apresentada pelo senso comum, de que afeto é só coisa boa. O sujeito expressa compreender que, mesmo quando o professor, através de sua prática, suscita sentimentos desconfortáveis para os alunos, não deixa de manifestar afeto nessa relação. Os sujeitos também manifestam afetos desprazerosos nas relações que mantêm com os colegas, como demonstra a fala seguinte:

... a pessoa fica assim... Se sentindo baixa, menor, sem poder ter um tipo de amizade adequada... Achando que só tem gente assim... importante... A pessoa se sente menor do que as outras já que não

é capaz de ser como elas... Acha que elas podem ter tudo por conta de serem assim. (S7)

Interessante observar que algumas palavras utilizadas no discurso do sujeito, como “menor”, “adequada”, “capaz”, nos conduzem à reflexão sobre os conflitos identitários pelos quais possa estar passando. Aparentemente, esse sujeito foi ou está sendo “rejeitado” pelo grupo no qual tentou se inserir. Por causa disso, sente-se acometido de afetos desprazerosos e manifesta isso através da sua fala. Tal percepção traz à tona questões da contemporaneidade, como a banalização do bem-estar do próximo e a liquidez das relações, de que nos fala Bauman (2007), que se refletem no comportamento dos jovens.

Os adolescentes buscam entre si a afirmação da identidade, embora precisem de referências do mundo adulto. Agrupam-se geralmente com os iguais, na tentativa de se fortalecer como sujeitos e na definição de seus próprios valores. A adolescência é também marcada pela instabilidade emocional, e esse fato pode conduzi-los a alguns conflitos, inclusive com seus pares. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores no contexto escolar são de grande valor para seu desenvolvimento como educando e como pessoa. Os afetos apresentam-se como estruturantes para o sujeito, pelo fato de permear todas as ações nas quais se envolvem, daí se pode justificar a preocupação que se deve ter no enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo ensino-aprendizagem.

4. Desejo de aprender

Muito se fala neste estudo sobre a necessidade do enlace entre aspectos cognitivos e afetivos, visto que os afetos, por estarem presentes em todos os momentos de nossas vidas, tornam-se estruturantes para o desenvolvimento nos mais variados âmbitos. Valorizar esse enlace significa perceber os sujeitos como permeados por subjetividade, entendendo que a afetividade e a inteligência caminham juntas e, em certa medida, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

Por essa perspectiva, a psicanálise pode trazer grande colaboração para o processo ensino-apren-

dizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, no sentido de favorecer a compreensão de ambos como sujeitos, carregados de historicidade. Através dos seus principais instrumentos de trabalho, a fala e a escuta, alimenta as relações interativas entre os professores, entre os alunos e entre professores e alunos, na medida em que estimula formas colaborativas de aprendizagem. Por este viés, acontece o enlace entre a emoção e o intelecto, entre o sentir e o pensar.

Talvez de forma intuitiva ou talvez seja apenas uma leitura de suas vivências, os sujeitos demonstram ter ciência da necessidade do enlace entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais no contexto escolar, quando manifestam em suas falas e desejos o desejo de serem vistos e compreendidos, principalmente pelos professores, como pessoas que pensam e sentem, que o sentir pode direcionar o pensar e o pensar, por sua vez, pode influenciar o sentir.

O sujeito solicita práticas que proporcionem significado para o conteúdo, práticas que partam do contexto real no qual estão inseridos e que estimulem a participação conjunta e interativa entre professor e aluno, diferente do trabalho mecânico desenvolvido na sala de aula, “sacralizado” em rotina e que demonstra ausência de um planejamento dinâmico e vivo que atenda de fato aos alunos e a suas necessidades específicas. Observemos a seguinte fala:

Eu acho que deveria ser assim... A sala não poderia ser um museu, porque as vezes a sala parece mais um museu. Mas chamo de museu não é porque é velho, é que é muito chata a aula... Fica chato porque os professores entram na sala, conversam assim coisas da matéria, escrevem, escrevem, escrevem e vão embora... Pra outra sala... Eu acho que deveria ser assim: quando tivesse estudando um assunto... um exemplo, a segunda guerra mundial, aí tem um filme, retratando tipo a segunda guerra mundial, a gente poderia assistir esse filme... Poderia comentar sobre o filme, sobre a segunda guerra a partir do filme, comentar conversando... seria muito melhor. Conversando não só escrevendo fazendo atividade, atividade e depois prova... Acho que não deveria ser assim... (S4)

O sujeito expressa, através de seu discurso, que algumas práticas que podem ser consideradas sim-

ples, como assistir a um filme, imprimem novos significados aos conteúdos curriculares apresentados pelos professores. Esse fato suscita a reflexão sobre a necessidade de se fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos, estabelecendo novas relações entre professor e aluno, em que o primeiro não apenas assuma o papel de alguém que transmite conhecimentos, mas daquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber.

Faz-se necessário considerar o ensino-aprendizagem escolar como processo que está necessariamente imbricado em um movimento interativo, contínuo e dinâmico entre professor e aluno. Percebe-se nas falas a manifestação da carência de atenção por parte dos sujeitos quando clamam pelo atendimento do professor. Em certa medida, as falas denunciam o abismo que se instala entre ambos:

Quando o professor passa a conversar mais com o aluno, eu acho que ele vai se interessando mais pela matéria... Até inibe ele de muita conversa na sala. Ele conversa mais com o professor e vai pensando assim em firmar algo na matéria... Eu acho que ele fica com mais interesse de estudar aquela matéria. Não fica só ali... Na mesma coisa... Eu acho que... muda muito. (S2)

Por que... É como eu falei, se uma professora que tem afeto com o aluno, o aluno vai querer interagir mais, vai querer tirar todas as dúvidas que ele tem, depois vai querer conversar um pouco mais com a professora, aí vai aprendendo um pouco mais, a professora vai dando mais explicações. (S10)

Observa-se por meio das falas que as relações que se estabelecem com o professor tornam-se, em certa medida, um termômetro para medir o grau de interesse do aluno em relação ao conteúdo que está sendo apresentado. As falas demonstram uma co-relação entre o desejo de aprender e a forma como o aluno interage e se relaciona com o professor. Dizem ter maior interesse pelos conteúdos apresentados por aqueles que se mostram mais próximos, numa relação interativa, em que as partes dialogam horizontalmente.

Faz-se necessário considerar que todo ser vivo aprende e atribui sentido àquilo que aprende, a partir da interação com o seu contexto, ou seja, diz-se que a aprendizagem é relação com o contexto. Nesse sentido, Gadotti (2003) afirma que “para o

educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico”(p.48). É pertinente que rompa com o divórcio entre a vida escolar e o prazer, adotando uma prática educativa baseada na “bidirecionalidade, na participação e expressão livre e plural das subjetividades” (SILVA, 2001, p. 187), ou seja, numa prática dialógica e horizontal.

5. (In)validar o aprender

Essa expressão diz respeito à representação referente aos processos avaliativos presentes na prática educativa, que muitas vezes assumem a função de validar ou não o aprendizado do aluno, tendo em vista o caráter utilitarista que lhe é imposto. Avaliação é um tema bastante abordado nos círculos de discussões que envolvem o cenário educativo. Reconhece-se hoje que sua importância para a aprendizagem vai muito além do simples ato de classificar segundo a quantidade de respostas certas e erradas que determinam a promoção ou retenção escolar. Fala-se em avaliação formativa, diagnóstica, as quais, mais do que medir o desempenho na prova, demonstram interesse em como esses alunos atuam durante a aprendizagem, permitindo uma reorientação da ação pedagógica, caso haja necessidade.

Para Hadji (2001), “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (p.20). A função principal da avaliação formativa, então, é contribuir para a boa regulação da atividade de ensino-aprendizagem. É fundamental ter a noção de que avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor e sua prática, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não.

Luckesi (2002) considera, como ato básico da avaliação, o diagnóstico, que se constitui na “expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando” (p.33), e a partir do qual se parte para uma tomada de decisão para que o

ato de avaliar se concretize. Tendo em vista que uma avaliação da aprendizagem se constitui numa prática baseada na crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento e em construção permanente, constata-se que as práticas avaliativas pelas quais passam os sujeitos desta pesquisa demonstram a visão simplista de aplicação de exames ou provas, com o intuito classificatório de aprovar ou não atitudes diferentes daquelas que se espera do ato de avaliar. As falas nos conduzem à reflexão de que tais exames são *pontuais* e não demonstram interesse pela forma como o educando chegou ao conhecimento que será examinado. Vejamos as falas:

Avaliação é prova (...), mas eu prefiro trabalho. Porque a gente estuda os pontos pra prova, e fica só naquele negócio que tem que estudar pra tirar uma boa nota pra passar, e no trabalho você vai fazendo aos poucos, vai aprendendo aos poucos, sem ter aquela pressa que tem que aprender logo pra poder fazer uma prova. Na semana de prova eu fico nervosa... Eu fico nervosa... (S5)

Se... Se todas as unidades fosse trabalho seria melhor, porque trabalho a pessoa interage mais, entende? E também porque pode fazer dentro de casa... Agora prova não, prova tem que ser na escola. Tem que ser em no máximo uma aula. Eu acho que trabalho fica melhor. (S10)

De um modo geral, os sujeitos fazem uma relação direta dos termos “avaliação” e “prova”, como se um termo constituísse sinônimo do outro e como se a primeira estivesse apenas restrita à realização da segunda, ou melhor, como se “fazer prova” fosse a única etapa do processo de avaliação do qual têm consciência, denunciando dessa forma a precariedade de algumas práticas pedagógicas aparentemente mecânicas, visto que a avaliação da aprendizagem escolar tem as características da pedagogia à qual serve.

Não importa o processo de aprendizagem, apenas aquele momento de realização da prova é levado em consideração; entretanto, de acordo com os relatos, é importante lembrar que esse momento é permeado por afetos desprazerosos, que geram insegurança e podem, de alguma forma, influenciar o resultado da produção com aquele instrumento, correndo riscos deste se tornar injusto, de excluir e de tornar a avaliação estanque.

O problema apresenta-se não porque a prova é utilizada como instrumento de avaliação, mas pela forma e pelo contexto nos quais é inserida, em que os sujeitos parecem agir como se estivessem preocupados em guardar a informação que estudaram até o momento da prova, descartando-o logo em seguida, pois não lhe apresentam significado. A aprendizagem assim se reduz a uma assimilação mecânica de conteúdos para realização de provas, com o intuito de serem classificados como “bons” alunos ou não.

Os sujeitos demonstram seu desagrado com essa conotação atribuída às provas e manifestam seu desejo de uma avaliação processual e formativa, que possa ser realizada com prazer, em que professor e aluno se relacionem na busca da melhor compreensão e apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias para cada campo do saber. Cabe lembrar que, para Luckesi (2004), em um verdadeiro processo de avaliação, não interessa apenas a aprovação ou reprovação de um aluno, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento. Daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões.

Urge na educação uma mudança de postura, que em vez de dar ênfase ao exame, prime por uma avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, numa relação dialógica que estimule, inclusive, a auto-avaliação como um recurso para o crescimento e desenvolvimento do sujeito e a presença permanente da autocrítica, tanto do educador como do educando.

Tais representações expressam o sim e o não, a certeza e a dúvida de cada situação apresentada, e sugerem o entendimento de que, para os sujeitos, os afetos constituem-se como fundantes para seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, o que evidencia a necessidade de uma relação dialógica com os professores, com vistas a serem reconhecidos enquanto sujeitos do seu processo, que possuem sua história própria, seus desejos, suas angústias, seus sonhos e suas perdas.

O discurso dos adolescentes sobre a relação professor-aluno desperta um certo ânimo, ao demonstrar que contraria a ordem instituída pela contemporaneidade, marcada pelo modelo de relações voláteis, em que a individualidade rouba o espaço da singularidade. Esse discurso traz as marcas de

um sujeito que ainda necessita ser em grupo, ser-com-os-outros. De um sujeito que apesar de naturalmente refletir a sociedade em que está inserido, carrega em si o desejo de ser visto com suas singularidades e idiossincrasias.

O aluno precisa encontrar na escola espaço para interferir, modificar, acrescentar e colaborar na estruturação das práticas pedagógicas, e ele clama por esse espaço que lhe é de direito. Consoante a esta idéia, o professor assume o papel de

propositor de atividades criativas, de interrogações e diálogos. Em certa medida, os sujeitos revelaram que o desejo de aprender é despertado pela relação que estabelecem com o professor. Por isso, a importância deste assumir-se enquanto não-todo, sujeito da falta, da incompletude, abrindo, assim, espaço para que seu aluno participe, atribuindo importância aos seus dizeres, envolvendo-o no processo que lhe pertence e que diz respeito à sua aprendizagem e à sua vida.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- CHEMAMA, R., VANDERMERSCH, B. **Dicionário de psicanálise**. Rio Grande do Sul: Ed. Unisinos, 2007. p. 235-237.
- FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Obras completas, v. 2.)
- _____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. (Obras completas, v. 7.)
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2006. (Pensamento e ação no magistério).
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador, 2002.
- _____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar: aprender a fazer. **Impressão Pedagógica**, Curitiba, n. 36, p. 4-6, 2004.
- MADEIRA, M. C. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de escola. In: MENIN, M. S. S., SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 201-210.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ORNELLAS, M. de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.
- PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-193.
- SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- WEIZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

*Recebido em 03.05.09
Aprovado em 28.06.09*

PROTAGONISMO JUVENIL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O JOVEM NA CONDUÇÃO DO *CARRO DE JAGRENÁ*

Maria de Fátima Moura Pereira *

RESUMO

A pesquisa de que trata este artigo, fruto da minha dissertação de mestrado, investigou uma experiência educativa não-formal voltada para jovens, que tem o *protagonismo juvenil* como eixo de sua proposta pedagógica. Foi realizado um estudo de caso qualitativo, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das representações sociais, cujo objetivo era apreender as representações do educador construídas pelo jovem, durante seu aprendizado de *protagonismo juvenil*. Seu objeto de estudo, portanto, delineou-se em torno da práxis do educador como mediador desse aprendizado. As representações então apreendidas revelaram que longe de haver um trabalho direcionado para que o jovem aprenda a participar e intervir socialmente, isso ocorre como desdobramento da mobilização deste frente às suas condições existenciais e sua inserção nos diversos segmentos da vida cotidiana. Essas representações encontram-se ancoradas em quatro categorias: o educador *provocador, escutador, emancipador e enraizador*. Este estudo pretende contribuir para elucidar o papel dos educadores na formação de jovens participativos e autônomos, através do reconhecimento dos aspectos que fundamentam a prática do *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: Juventude – Protagonismo juvenil – Educador – Representações Sociais

ABSTRACT

YOUTH PROTAGONISM AND SOCIAL REPRESENTATIONS: YOUNG PEOPLE CONDUCTING *JAGRENÁ CAR*

This paper present results from my master's thesis. We investigated an informal educational experience destined to youths, which has *youth protagonism* as the center of its pedagogical proposal. A qualitative case study was carried out, taking the social representation theory as theoretical-methodological orientation, with the objective of perceiving the young people's educator's representations, during the learning process of *youth protagonism*. The object of the study was thus outlined by the educator praxis as mediator of this learning process. The representations then perceived revealed that, far from having a work oriented to incentive young people to learn how to participate and to intervene socially, this occurs as a result of the youth mobilization in

* Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNEB. Psicóloga pela UFBA. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae/Cetis. Docente autônoma de cursos superiores na área de Educação e Psicologia. Mosaicista e docente na área. Endereço para correspondência: Rua Praia de Copacabana, Centro de Animações, s/n, Sala 01, Vilas do Atlântico – 42700-000 Lauro de Freitas/BA. E-mail: fatmou@bol.com.br

response to existential conditions and insertion in the different segments of everyday life. These representations are anchored in four categories : *provoker, listener, emancipator and rooter* educator. This study aimed to contribute to elucidate the educator's role in the formation of participative and autonomous young people, through the recognition of the aspects that set up the practice of *youth protagonism* under a critical perspective.

Keywords: Youth – Young Protagonism – Educator – Social Representations

Introdução

Na década de 90, a preocupação com a questão juvenil passou a ganhar maior visibilidade no Brasil, tanto na mídia como na esfera pública, devido ao elevado número de jovens em situação de risco, expostos à violência, tanto como autores quanto como vítimas. Esses jovens, sobretudo os de baixa renda, foram fortemente afetados pelas transformações que atingiram boa parte do mundo, dentre as quais merecem destaque a falência do ideário socialista, a ampliação do capitalismo para boa parte do globo e o avanço da política neoliberal que contribuiu para acirrar ainda mais as desigualdades sociais. Esses fatores – e outros que serão mencionados adiante – constituem o contexto propício para o fomento de uma crise que perpassa não apenas a esfera sócio-econômica, mas também cultural e moral. O Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003¹ evidencia esse quadro ao fornecer um amplo panorama da juventude² no Brasil, revelando que os problemas de baixa escolaridade, desemprego e predisposição à violência afetam muitos jovens de classes menos favorecidas, colocando-os numa situação de intensa vulnerabilidade social.

Se, desde o século passado, a imagem da juventude esteve fortemente atrelada a um sentimento de ameaça à ordem vigente (em decorrência da eclosão dos movimentos juvenis organizados em várias partes do mundo), a partir dos anos noventa, a projeção do jovem não é nada favorável: sobre a juventude pobre recai o estigma de perigo; e sobre a juventude das classes mais favorecidas o rótulo de individualistas, hedonistas e alheios aos problemas sociais (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 1997). Assim, aos poucos, o tema juventude vai-se impondo na pauta das políticas públicas, mobiliza-

do por debates em diversos segmentos da sociedade, como ONGs, universidades, UNESCO e institutos empresariais, sendo marcante a presença dos atores juvenis nesse processo (FREITAS, 2005). É nesse contexto que o *protagonismo juvenil* é recortado como objeto de interesse deste estudo, uma vez que se constitui em uma via de resistência e luta por parte dos jovens, no sentido de transformar essa situação.

O que vem a ser *protagonismo juvenil*? Em sentido amplo, define-se como o envolvimento do jovem na resolução de problemas do seu entorno (escola, bairro, comunidade ou sociedade como um todo) e nos processos de aprendizagem, voltados para a construção de conhecimentos e valores. Essa atuação geralmente se dá numa dimensão coletiva e pode ocorrer de forma autogerida pelos próprios jovens ou co-gerida, mediada pela figura de um educador (adulto ou mesmo jovem). São experiências que podem acontecer de modo espontâneo, a partir da iniciativa dos jovens, ou podem ser concebidas como proposta educativa da qual lançam mão algumas Organizações Não Governamentais e fundações empresariais. Essas práticas ganharam impulso a partir de meados da década de 90 no Brasil e geraram mobilização em

¹ Relatório produzido pela UNESCO que oferece o mapeamento da situação dos jovens do Brasil nas áreas de educação, renda e saúde, nas diversas unidades federativas do país, a partir da elaboração do Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDV) (WAISELFISZ, 2004).

² Considerando o caráter multidimensional que envolve o fenômeno da juventude, essa pesquisa acolheu, para sua definição, o critério atualmente adotado no Brasil nos meios onde se discute políticas públicas para a juventude, que tomam a adolescência e a juventude como fases subseqüentes do desenvolvimento humano. Assim, adolescentes são aqueles sujeitos que se encontram na faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos e jovens adultos aqueles com mais de 18 anos, não tendo uma delimitação exata para a finalização dessa etapa.

torno da temática juvenil, fomentando novas idéias para a construção de políticas públicas voltadas para os jovens (FREITAS, 2003; SPOSITO, 2003). Dentre as inúmeras experiências existentes, vale destacar algumas, tais como: a Ação Educativa (São Paulo), a Aracati – Agência de Mobilização Social (São Paulo) e a Cipó – Comunicação Interativa (Salvador), nas quais os jovens praticam o exercício da participação democrática, por meio do diálogo e da parceria com os adultos.

O interesse em compreender o *protagonismo juvenil* enquanto proposta pedagógica orientou esta pesquisa para delinear seu objeto de estudo em torno da práxis do educador numa experiência educativa não-formal, através do Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA³ – que se propõe a provocar os jovens a criarem, se envolverem e participarem ativamente de movimentos sociais e culturais em seus espaços de convivência. Porém, diferente do que ocorre nas pesquisas sobre juventude, em que essa temática é geralmente investigada a partir da ótica do adulto (SPOSITO, 1997), este estudo buscou compreender o papel do educador do CRIA pelo viés da experiência vivida pelos próprios jovens, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das *representações sociais*.

1. O *carro de Jagrená*⁴ e o cenário da contemporaneidade

Tal como Giddens (1991), recorre-se aqui à metáfora do *carro de Jagrená* para descrever o contexto e a ambiência nos quais estão inseridos os jovens atualmente.

Os acontecimentos impactantes que marcaram a segunda metade do século XX (duas guerras, catástrofes humanas e intenso desenvolvimento cultural e tecnológico) mergulham sobretudo o mundo ocidental numa atmosfera de incertezas, fugacidade e pluralidade, uma vez que se desmancham os “grandes relatos”⁵, fragmentam-se as cosmovisões e desaparecem os dogmas e os princípios fixos. As condutas não mais se orientam pelas tradições e toda a sociedade passa a viver um clima de imediatismo, já que não possui referências no passado (SILVA, 2000). Além disso, o incremento crescente do avanço tecnológico, que em-

bora tenha gerado oportunidades construtivas, tem sido responsável pela ameaça constante de destruição (a exemplo da industrialização de guerra), contribuindo para que essa nova ambiência seja sentida por muitos como uma situação fora do controle, gerando a sensação de estarem à mercê de um ritmo desenfreado e sem direção. Assim Giddens (1991) descreve a metáfora do *carro de Jagrená*:

... uma máquina em movimento de enorme potência que, coletivamente como seres humanos, podemos guiar até certo ponto, mas que também ameaça escapar de nosso controle e poderia se espatifar. O carro de Jagrená esmaga os que lhe resistem, e embora ele às vezes pareça ter um rumo determinado, há momentos em que ele guina erráticamente para direções que não podemos prever. A viagem não é de modo algum inteiramente desagradável ou sem recompensas; ela pode com freqüência ser estimulante e dotada de esperançosa antecipação... E nunca seremos capazes de nos sentir inteiramente seguros, porque o terreno por onde viajamos está repleto de riscos de alta-consequência. Sentimentos de segurança ontológica e ansiedade existencial podem coexistir em ambivalência (GIDDENS, 1991, p. 140).

No plano econômico, a contemporaneidade está marcada pela globalização dos mercados e pela internacionalização do capital, o que tem gerado a crise do desemprego e o aumento da exclusão social. A desempregabilidade deve-se também ao incremento crescente de inovações tecnológicas, que favorecem a ocupação de máquinas no lugar de pessoas. A situação do jovem se complica sobretudo nas camadas menos privilegiadas, na medida em que a exigência de uma escolaridade mínima (agora o Ensino Médio) compete com a necessi-

³ O Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA – *locus* desta pesquisa, é uma Organização Não Governamental, criada em 1994, situada em Salvador, cuja proposta artístico-político-pedagógica é o desenvolvimento da cidadania dos jovens por meio da arte (teatro, poesia e *clow*).

⁴ O termo vem do hindu *Jagannâth*, “senhor do mundo”, e é um título de Krishna. Um ídolo desta deidade era levado anualmente pelas ruas num grande carro, sob cujas rodas, conta-se, atiravam-se seus seguidores para serem esmagados.

⁵ Os “grandes relatos” foram “as concepções sustentadoras das normas legais, das instituições, da ação social e dos estilos de vida, praticadas pela sociedade civil, pelo Estado e pelo mercado”, como o positivismo, o marxismo, o liberalismo e a teologia da libertação (COSTA, 2000, p. 82-83).

dade precoce de trabalhar. Quando não desiste cedo de estudar, se debate em tentar conciliar as duas atividades, lutando para vencer o descrédito e a desmotivação de uma escola que não atende às suas necessidades. Portanto, desemprego e baixa escolaridade são fatores que contribuem para o quadro de vulnerabilidade social em que se encontram muitos jovens de baixa renda atualmente.

No plano tecnológico, há que se concordar com Silva (2000), quando diz que “a juventude em particular vem passando por uma “mutação perceptiva” (p. 15), desde que passou a conviver com o controle remoto, o *videogame* e o *mouse*. Ao permitirem aos jovens transitarem pelos diversos canais da TV, a manipular imagens na tela e a adentrarem tecnologias hipertextuais nos computadores, esses recursos inauguraram uma nova modalidade comunicacional denominada pelo autor como *interativa*, que se caracteriza não mais pela separação entre emissor e receptor da mensagem, mas permite a modificação do conteúdo desta pelos interlocutores, por meio do processo de intervenção e criação. Silva (2000) se refere a esse receptor “conceptor” como *novo espectador*, ou seja, aquele que não mais aceita passivamente o que lhe é transmitido, mas que procura interagir com a mensagem, produzindo novas mensagens. O jovem, que já nasceu imerso nessa ambiência digital e que é por excelência um *novo espectador*, lança um grande desafio para as instituições educativas formais e informais, uma vez que apresentam modificações na sua percepção, no seu modo de aprendizagem e até nos tipos de conhecimentos que mobilizam seu interesse.

Já no plano cultural, recorre-se aqui a Rocha (2005) para descrever a atmosfera de questionamento de valores e de aceleração das mudanças que caracteriza os tempos atuais, quando esta ressalta que a contemporaneidade encontra-se impregnada pelo preceito de liberdade, acrescentando: “estamos no mundo como diante de uma prateleira de supermercado”. Segundo Silva (2000), isso se deve ao “desbastamento da figura da instituição (a coisa estável), em todas as suas versões – o Estado, a família, a escola e a universidade, o partido – e o esfacelamento das noções de representação e delegação” (p. 52). Essa atmosfera de pluralidade, heterogeneidade e relativismo requer dos jo-

vens uma capacidade de julgamento e discernimento daqueles valores que merecem ser incorporados a favor da satisfação individual e de uma vivência coletiva saudável. Mais do que nunca, as pessoas e os jovens, em especial, precisam fazer opções e estabelecer critérios para tal, uma vez que se encontram só, sem os referenciais do passado e das tradições.

Considerando todo esse contexto, o *protagonismo juvenil* propõe uma mudança de posição com relação ao *carro de Jagrená*: sair de sua frente para não ser por ele atropelado e passar para a sua condução, por meio do envolvimento do jovem em vivências significativas, tanto para ele como para a coletividade. A idéia de que se tornem os condutores do *carro de Jagrená* se justifica, portanto, pela conjunção de três imperativos: a criação de novas significações e de autonomia frente ao enfraquecimento dos arcabouços que orientavam as condutas (Igreja, política, família, ideologia, educação escolar, mídia de massa, etc); atender à emergência do novo modelo comunicacional *interativo*, que instaura a necessidade de o sujeito interferir, modificar e participar da construção da informação que lhe chega; e de conquistar canais de expressão para que possam exercitar e organizar sua tendência à contestação e à proposição.

2. O protagonismo juvenil na condução do *carro de Jagrená*

A partir da década de 90, tem sido frequente o uso do termo *protagonismo*, atrelado a diversos atores sociais, sempre no sentido de ressaltar a participação dos sujeitos nos debates e nos processos decisórios, em distintas esferas da vida social. Ser protagonista significa “tomar as rédeas” da situação, intervir coletivamente no sentido de operar os processos, as mudanças, as decisões; sair do papel de espectador passivo para o de sujeito ativo, criador e produtor de ações. Segundo a etimologia, o termo *protagonismo* se originou a partir da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa principal, primeiro; e *agonistes*, lutador, competidor (COSTA, 2000). No teatro grego, *protagnisté* significava o ator principal ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

A origem etimológica da palavra é, para alguns, um fator que leva à sua rejeição, porque “protagonismo” sugere o destaque de uns atores sociais sobre outros, descaracterizando seu sentido usual, que envolve o caráter democrático da ação social. Daí ser comum encontrá-lo com outras denominações, como participação, mobilização ou engajamento juvenil. Os jovens do CRIA, sujeitos desta pesquisa, aderiram à expressão *dinamizadores culturais*, para designar a ação sociopolítica que desenvolvem em suas comunidades. Desde que a questão juvenil ganhou ênfase na mídia e nas políticas públicas, a frequência com que o termo *protagonismo juvenil* vem sendo usado resultou em certa estereotipia e embaçamento do seu significado. Assim, algumas práticas mantêm coerência ao atrelarem a construção da cidadania à formação do sujeito crítico, ao passo que outras ocultam uma face conformista e adaptativa, estimulando um ativismo acrítico e apolítico. Ultimamente, o *protagonismo juvenil* vem sendo divulgado como um “método educativo”, cuja metodologia de trabalho vem sendo descrita passo a passo, acarretando um risco de que esta seja convertida num “receituário”, aplicado de forma simplória e equivocada. Acrescenta Sposito:

Sob o meu ponto de vista, muitas vezes o protagonismo não espelha, de fato, uma relação com os sujeitos jovens pautada pela idéia de sua autonomia e capacidade de participação. Parece tratar-se mais de uma metodologia de ação com o trabalho dos jovens do que um princípio ético-político que pressupõe o reconhecimento dos jovens como atores coletivos relevantes e, por isso mesmo, com direito à autonomia. (SPOSITO, *apud* FREITAS e PAPA, 2003, p. 65).

Essa pesquisa compreende “protagonismo” como sinônimo de participação democrática. Portanto, como uma prática que deve ser exercida considerando-se a complexidade do contexto social, interligado e interdependente, o que exige uma relação dialógica entre vários atores sociais. Tal como em algumas propostas educativas, aqui o *protagonismo juvenil* aparece descolado do seu significado etimológico, uma vez que incorpora uma cultura de participação coletiva, que se estende por várias esferas da sociedade. Gohn (2005), já percebendo esse processo de descolamento, contribui

com a seguinte declaração: “Recentemente as ciências humanas não só se apropriaram do termo *ator* como passaram a utilizar o próprio termo *protagonismo* para os atores que configuram as ações de um movimento social” (p. 9). Esse estudo adota, portanto, o *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica, tal como o CRIA (*lôcus* da pesquisa), buscando contribuir para a formação do educador de jovens, no sentido de desenvolver uma “cultura de participação” nos variados espaços de inserção juvenil.

3. Representações sociais e protagonismo juvenil: transformando o novo em familiar

A experiência vivida pelos jovens que participam de projetos voltados para a construção da cidadania, com ênfase naqueles que tomam por base a proposta do *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica, é para eles nova e singular, na medida em que se diferencia em muito de suas experiências vivenciadas no âmbito da escola oficial. A começar pelo modelo de relação educador-educando, pela interação com o objeto de conhecimento e pela mudança de posicionamento enquanto sujeito social e político. O que fica mais evidente, ao observar esses jovens em ação, é o que mobilizou o interesse da pesquisadora para investigar o presente objeto de estudo, é o seu engajamento prazeroso nas atividades educativas e o comprometimento em refletir e debater sobre questões sociais, assumindo uma postura participativa e propositiva.

A teoria das *representações sociais* oferece o suporte para compreender que uma experiência que é vivida coletivamente, sobretudo quando surge um fato novo no cenário social, gera um saber que é fruto dessa vivência, dessas interações interpessoais, desse mútuo ajustamento com a finalidade de construir uma visão consensual da realidade, o que vem a ser o conhecimento do *senso comum*. No entanto, não se trata de considerar esse conhecimento como uma somatória de pensamentos individuais, mas de reconhecer que ele é elaborado socialmente, por *sujeitos sociais*, o que envolve uma dinâmica diferente de um agregado de indivíduos (JOVCHELOVITCH, 1995). Numa

pesquisa de representações sociais não interessa o simples levantamento de opiniões individuais, mas sim a capacidade de o pesquisador apreender a dimensão do outro que constitui cada sujeito, pois o conhecimento produzido é compartilhado coletivamente. Segundo Sá (1993, p. 27). “trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam. Mas não sozinhos”.

As *representações sociais* cumprem importantes funções na vida das pessoas e dos grupos. Uma delas é o equilíbrio sociocognitivo do grupo social e a manutenção da sua identidade, o que ocorre quando o conjunto social se depara com uma novidade e, ao se sentir ameaçado, se mobiliza para torná-la reconhecível. Ao transformar o novo em familiar, as representações orientam as condutas e comunicações nas interações intra e intergrupais (JODELET, 2001).

Acolhendo a posição de Jodelet (2001) e adotando aqui o estudo das *representações sociais* na perspectiva da corrente *processual*, esta pesquisa se ocupou em descrever o processo de construção dessas representações através de suas imagens e significações, pois entende que elas extrapolam as práticas sociais discursivas, exigindo uma articulação de elementos cognitivos, afetivos e sociais. Por isso mesmo, compreende que esses fenômenos não podem ser captados de modo direto e completo, motivo pelo qual privilegia a metodologia de pesquisa qualitativa e técnicas que possibilitem adentrar o universo do simbólico e do subjetivo, a exemplo dos instrumentos utilizados neste estudo: entrevista semi-estruturada e desenho.

Segundo a corrente *processual*, as *representações sociais* são formadas pelos processos de objetivação e ancoragem. A objetivação – ou naturalização – é o processo que permite a materialização da *representação social*, dando ao objeto representado uma qualidade icônica, uma imagem, tornando o conceito abstrato. É por meio da objetivação que os sujeitos se comunicam, interagem e compartilham, *ancorados* pelas *representações sociais*. A ancoragem, por sua vez – ou amarração – possibilita que o estranho, porque novo, seja integrado às representações sociais já existentes, restabelecendo o equilíbrio e mantendo preservada a identidade do grupo (ORNELLAS, 2001). Para tornar esses conceitos mais compreensíveis, na análise

se dos dados desta pesquisa, as categorias descritivas ilustram a objetivação do conhecimento do jovem acerca do objeto deste estudo – o educador, as quais foram elaboradas a partir do seu discurso e do desenho. As categorias interpretativas revelam como essas representações estão ancoradas. Por exemplo, a fala de um dos sujeitos da pesquisa – “... *uma educadora, ela faz refletir (...), ela não vai dizer ‘Marta, não use drogas’, sem me explicar o porquê, sem fazer eu refletir o porquê...*” – ilustra a objetivação. A idéia subjacente de que o conhecimento não é algo pronto, que é construído através da interação dos sujeitos e destes com o objeto de conhecimento, ilustra a ancoragem.

A importância de apreender o conhecimento do senso comum – as *representações sociais* – serve como um guia para as práticas cotidianas e como construtora de novas realidades sociais, sobretudo desencadeadoras de transformações. Portanto, ao conhecer os processos pelos quais os jovens sujeitos desta pesquisa objetivam e ancoram os novos conhecimentos advindos da experiência no CRIA, compreende-se seu modo de atuação e comunicação no meio (objetivação) e quais os sentidos atribuídos a esses novos elementos (ancoragem). As *representações sociais* apreendidas nesta pesquisa permitirão compreender como o jovem se inscreve no mundo a partir dessa experiência e como realiza a demanda de novos sentidos nos meios em que transita. Além disso, oferecerão subsídios para que a comunidade de educadores voltada para o trabalho com jovens possa rever sua prática e ampliar a compreensão de sua importância para a formação destes.

4. Desenho da metodologia da pesquisa

Nove jovens participantes do CRIA foram selecionados para serem os sujeitos desta pesquisa. O critério de seleção adotado foi o de maior permanência na instituição, pois se supunha que quanto maior o tempo de convivência com sua proposta educativa, mais consistentes seriam as *representações sociais* construídas pelos jovens sobre o papel do educador no seu aprendizado de *protagonismo juvenil*. As idades variaram de 16 a 19 anos, sendo a maioria do sexo feminino (seis) e

negros (sete), sendo que seis ainda estavam cursando o Ensino Médio e três já o haviam concluído. Com relação à ocupação, dois disseram estar desempregados, cinco não trabalhavam, ou seja, estudavam ou faziam cursinho, e apenas dois estavam trabalhando.

Considerando a diversidade de suportes que podem expressar o conteúdo das *representações sociais*, optou-se por utilizar instrumentos de coleta de dados que possibilitassem uma abertura para a expressão de elementos cognitivos, sociais e afetivos, driblando, assim, o discurso social flutuante e a simples emissão de opiniões. Os instrumentos foram a entrevista individual semi-estruturada e o desenho. O recurso para analisar as falas dos sujeitos – entrevistas e descrições verbais dos desenhos – foi a técnica de análise do discurso, numa vertente francesa, a qual estuda o funcionamento da língua para a produção de sentidos. Segundo essa abordagem, analisar um discurso é ter acesso ao modo como o sujeito interpreta a realidade, considerando que a natureza discursiva não é linear e, sim, marcada pela opacidade, pelos equívocos e pela subjetividade (ORLANDI, 2005). A análise dos desenhos, por sua vez, levou em consideração os aspectos *expressivos* dos mesmos, ou seja, o modo singular como cada sujeito representou o tema proposto, deixando de lado seus aspectos *projetivos*, o que viria a ser a leitura dos conteúdos inconscientes neles presentes.

De posse dos dados analisados, foram construídas as *categorias descritivas* das entrevistas e dos desenhos, as quais materializam e comunicam as *representações sociais*, constituindo-se, portanto, em suas objetivações. Como resultado, foi possível conhecer as *representações sociais* do educador, que se encontraram ancoradas em quatro *categorias interpretativas*: **educador provocador, educador escutador, educador emancipador e educador enraizador.**

6. Conhecendo as *representações sociais* do educador: aquele que orienta a condução do *carro de Jagrená*

Como o jovem do CRIA representa o papel do educador que media seu aprendizado de *protagonismo juvenil*? O educador apareceu como uma

figura comprometida com a *formação pessoal* do jovem, o que implica em desenvolver sua autonomia e sua noção de cidadania, tendo como desdobramentos sua implicação e inserção nos diversos segmentos da vida: pessoal, social, político, cultural, familiar, educacional etc. O jovem sujeito dessa pesquisa assim o representou:

EDUCADOR PROVOCADOR: essa categoria traduz o modo como o educador conduz sua dinâmica de trabalho com o jovem, prezando por uma metodologia participativa que os leva a: falar, arriscar, refletir, questionar, trabalhar coletivamente, querer conhecer (sobre si, o outro e a comunidade) e desejar aprender. Esse modelo educativo encontra correspondência com os fundamentos da teoria construtivista, uma vez que considera que o conhecimento não é algo pronto, a lhe ser inculcido a partir de fora: ele é construído, requerendo do sujeito cognoscente uma ação mental, portanto, uma postura ativa diante do objeto de conhecimento. Assim, o *educador provocador* se constitui para o jovem um desafiador, pois o enreda em situações que lhe exigem autonomia.

Em contrapartida, é o “grupo” o nascedouro e o palco em que se desenvolve a proposta artístico-político-pedagógica do CRIA, a qual privilegia esse espaço de convivência como oportunidade para um fazer coletivo. Sendo assim, o *educador provocador*, ao propor o diálogo e a construção coletiva, não concebe o meio como espaço físico, tal qual Piaget; e sim como espaço importante para fazer deslanchar o desenvolvimento do sujeito. Esse educador, tal qual L. Vygotsky, valoriza as interações sociais ao constatar que o ser humano “se constitui na relação com o outro e com a realidade sociocultural. O funcionamento psicológico do homem é, pois, moldado pela cultura” (D’ÁVILA, 2003).

Além disso, ao introduzir o jovem na relação com pessoas de diferentes faixas etárias dentro e fora do CRIA, esse educador compreende a necessidade de atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial do educando, de modo que os mais capazes possam monitorar as ações dos menos capazes, em direção à resolução de problemáticas que, sozinhos, estes não conseguiriam êxito. A postura desse *educador provocador* aqui representado pelo jovem, que o leva a refletir, a falar, a buscar respostas, que o quer ativo e autor, também

se adequa ao modelo comunicacional *interativo* descrito por Silva (2000) e citado anteriormente. Parece conceber o educando como *novo espectador*, pois se dispõe a criar uma dinâmica grupal que o convida à co-autoria, à intervenção e à criação. Segundo Silva (2000), o educador atual precisa se despir da tarefa de ser um transmissor, para ser um *arquiteto de percursos*, ou seja, disponibilizar rotas para a busca e construção de conhecimentos.

EDUCADOR ESCUTADOR: o jovem se referiu à figura do educador como aquele que se interessa por ele e se interessa pela sua vida. Não limita essa relação ao espaço educativo institucional; adentra o universo do jovem, conhecendo sua história de vida, acompanhando seu percurso, acolhendo suas dificuldades, compreendendo suas inquietações, revelando um investimento libidinal de ambas as partes. Escuta e se implica. *Escutar* é debruçar-se sobre o outro a fim de reconhecer sua singularidade e ler sua subjetividade; é disponibilidade interna para o outro, atribuindo-lhe o lugar de sujeito.

O *educador escutador escuta para conhecer* a história da vida do educando, o que lhe dá suporte para compreender seu comportamento, suas inquietações pessoais e políticas, respeitar as diferenças, intervir e adequar a proposta pedagógica às suas demandas; *escuta para levá-lo a refletir* e compreender o seu processo de amadurecimento e a construção de sua identidade; e ao se abrir para as revelações do educando, *escuta o saber do outro*, driblando a relação autoritária que geralmente se estabelece entre ambos nos espaços formais de ensino.

Percebe-se, portanto, que a escuta não se traduz em passividade. Escutar é intervir. É ação, é atribuição de sentido, de significação. Como expressa o jovem, a escuta sugere envolvimento entre as partes e investimento mútuo, o que quer dizer *implicação*. Barbier (2004) tece com sensibilidade os meandros desse processo, denominando-o de *escuta sensível*, acrescentando que “implicar-se consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (p. 101). Tanto o educador como o educando são movidos pelo desejo de se implicarem mutuamente.

A transferência é parte desse processo de implicação, pois ela “é o ponto de partida do ato educativo – sua base psicológica possível” (ORNELLAS, 2005, p. 55). Na relação transferencial o educador não é o educador, assim como o educando não é o educando (contratransferência), uma vez que esses lugares remetem às relações primárias com as figuras parentais, incorrendo num deslocamento do afeto (positivo ou negativo) deste para aquele.

Segundo Ornellas (2005), para que essa relação flua proveitosamente, ou seja, para que ocorra aprendizagem significativa, essa transferência precisa ser prazerosa. Quer dizer, a figura do educador deve remeter a lembranças boas, reeditando “sentimentos de ternura, amizade e respeito” (p.180). Contratransferencialmente, o educador também se vê tentado a investir no educando, instalando-se aí uma implicação de mão dupla. Assim, o educando aprende por amor e aprende porque transfere. Portanto, é na interface da implicação e do desejo que a escuta acontece. Ao *educador escutador*, uma vez também cativado pelo educando, cabe provocar o seu desejo de aprender, de amadurecer e de intervir em sua realidade social.

EDUCADOR EMANCIPADOR: longe de delegar para alguém a tarefa da emancipação do outro, para o jovem sujeito desta pesquisa, o educador se reveste do papel de desenvolver sua visão crítica da sociedade e a capacidade de intervir para transformá-la. Por emancipar entende-se libertar da alienação, que reproduz desigualdade social e miséria em diversas instâncias: cultural, econômica, política etc. Todo aprendizado que é adquirido no CRIA o jovem transpõe para o trabalho que desenvolve em sua comunidade. Dela, o jovem se aproxima à medida que explora e adquire consciência dos problemas que a atingem, problemas que ele conhece bem, pois os sente em sua pele.

A atividade do Quem Sou Eu/Quem Somos Nós⁶ é o ponto de partida do trabalho realizado pelo *educador emancipador*, em que o jovem, ao

⁶ O *Quem Sou Eu/Quem Somos Nós* é a atividade básica de sustentação da proposta político-pedagógica do CRIA, que se constitui na expressão poético-histórica do jovem sobre si, através da revelação do seu momento presente.

compartilhar a história da sua vida e da sua comunidade, seu cotidiano, suas raízes históricas e culturais, toma consciência de seu lugar na sociedade, se mobilizando para operar mudanças, junto ao coletivo. A mudança, portanto, vem a partir do mergulho no próprio contexto em que está inserido, ou seja, a partir da problematização de *situações existenciais*, segundo o ideário freireano. Acrescenta o autor:

Consequentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu *aqui e agora*, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente partindo dessa situação – que determina a percepção que eles têm – podem começar a atual. Para fazê-lo de maneira autêntica não devem perceber seu estado como inelutável e imutável, mas somente como é, um estado que os limita e portanto os desafia... (FREIRE, 1980, p. 82).

Tal qual propunha Paulo Freire, é na relação dialógica que o processo de conscientização vai sendo gerido, à medida que todos se descobrem “seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 1980, p. 81). Essa dialogicidade, que vem a ser o diálogo fundamentado numa ação e reflexão crítica, é prática comum entre educadores e educandos do CRIA, que, ao convidarem os sujeitos a refletirem sobre sua ação, é também *práxis*, devido ao seu compromisso intrínseco com a transformação social. Ao inaugurar essa reflexão coletiva, esse construir junto, o *educador emancipador* fomenta uma cultura de participação nos moldes democráticos, possibilitando ao jovem estender esse aprendizado a todas as relações sociais do seu cotidiano, fazendo disso um importante elemento na construção de sua subjetividade e identidade (KONTERLLNIK, 1998).

O jovem aprende a dialogar com pessoas de diferentes faixas etárias, com familiares, vizinhos, diretores das escolas e professores... aprende a se colocar em eventos diversos e em espaços públicos de debate, nos quais não se limita a ouvir, mas opina, pleiteia e propõe. Assim, aprende a compreender o diverso e a lidar com as contradições advindas desses contatos.

Esse modelo de trabalho remete às contribuições de Moacir Gadotti (1995) quando concebe a relação dialógica nem sempre como uma interlo-

cução agradável e amigável; mas também como oposição de contrários, em que o conflito está presente e deve ser incorporado e enfrentado. Numa sociedade marcada por antagonismos, é preciso aprender a lidar com a multiplicidade de interesses, e mesmo que o acordo não seja possível, que possibilite, pelos menos, um pacto (GADOTTI, 1995). Esse é o papel do *educador emancipador* representado pelo jovem.

EDUCADOR ENRAIZADOR: por enraizamento entende-se o reconhecimento e a incorporação do legado cultural fundante do grupo ao qual pertence o jovem. Enraizamento e emancipação andam juntos, uma vez que implicam em desalienação à medida que a comunidade se despe dos valores interiorizados e impostos por outra cultura considerada superior. Segundo Freire (1980), esses processos culturais alienados decorrem da apatia dos sujeitos e da ausência de comprometimento com seu mundo, o que caracteriza um modo de pensar ineficaz, porque dissociado da realidade por ele vivida.

A fala do jovem sujeito desta pesquisa revela, nas entrelinhas, quão forte é o sentimento de pertencimento à sua comunidade, e o quanto a construção de sua identidade passa pelo descobrimento e afirmação de suas raízes identitárias. Lembra Demo:

Nesse sentido, cultura comunitária é a parteira da participação. Não há projeto comum de vida, assumido em coesão comunitária, sem identidade de grupo. Esta identidade se forja na cultura de cada um. (...) A comunidade somente reconhecerá como seu aquele projeto que (...) é capaz de revestir-se de traços culturais do grupo. É preciso encontrar o eco reconhecido de algo que é seu, de algo que se encaixa na história vivida, de algo que aparece nas determinações do dia-a-dia (DEMO, 1996, p. 58-59).

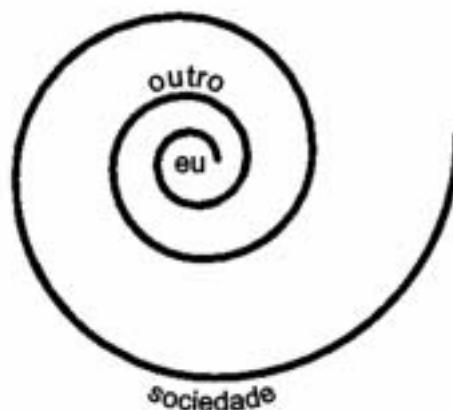
O *educador enraizador* propicia a aproximação do jovem com sua comunidade, fortalecendo as raízes culturais de cada localidade. Assim, o jovem do CRIA reconhece a si num coletivo que é composto por descendentes de famílias sertanejas, que migraram para a cidade, com forte influência indígena; como parte de uma territorialidade com fortes matrizes africanas; reconhece a si no povo pobre, negro e mestiço, soteropolitano, baiano e brasileiro; e nas manifestações populares

(MILET, 2003). Portanto, o educador representado pelo jovem possibilita a este o fortalecimento de sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que facilita a ele aprender a viver em dois territórios, sem se desgarrar do seu solo de origem.

7. Considerações finais

Foram essas, pois, as *representações sociais* do educador que o jovem socialmente construiu ao longo de sua experiência no CRIA. Dessas representações apreende-se uma imagem do educador envolta em complexidade e sutilezas tais, que revelam o envolvimento deste com a formação integral do educando, desde a esfera pessoal até a social. Sua sistemática de trabalho e a relação que estabelece com o educando fazem com que este se depare com sua condição existencial: quem é ele perante a família, perante a escola, a sociedade, a arte, a política, perante seu grupo étnico, suas relações de amor e amizade, seu bairro. Sendo assim, as *representações sociais* apreendidas revelam que não há um trabalho especificamente direcionado para que o jovem aprenda a participar e intervir no seu entorno. O aprendizado de *protagonismo juvenil* ocorre como *desdobramento dessa mobilização do jovem diante de sua condição existencial*.

O que movimenta, portanto, o interesse do jovem para uma atuação participativa na esfera social é o desejo/necessidade de luta que nasce do reconhecimento da condição de cada um, enquanto sujeito social. Assim, o veículo de transformação passa a ser as próprias pessoas envolvidas, que apresentam a si mesmas como canal de troca e como ponte para o diálogo (NOVAES, 2002). Sendo assim, a trajetória do processo educativo aqui representado parte do *sujeito* em direção ao *outro*, e daí então para a *sociedade* como um todo. Como numa espiral, parte de dentro para fora, num movimento de *(des)envolvimento*: sujeito-outro-sociedade, mas também podendo ocorrer um movimento contrário, tal como sugere a própria definição de espiral: “é uma curva que gira em torno de um ponto central, afastando-se ou aproximando-se deste ponto, dependendo do sentido em que se percorre a curva”⁷. É nessa dialética de acolher e expandir que o educador aqui representado atua.



As *representações sociais* aqui apreendidas sugerem, portanto, a imagem de um educador que ao mesmo tempo em que *envolve*, acolhendo e resgatando a confiança primária, *des-envolve*, lançando o outro em direção ao crescimento. Ao *escutar* e *enraizar* devolve ao jovem um solo seguro, levando-o a experimentar quão morna é a sensação de pertencimento; e, ao *provocar* e *emancipar*, o encoraja a ser e estar no mundo como sujeito histórico. Enquanto ator principal, afirma-se como *protagonista* de sua trama pessoal; e, enquanto co-participante, inscreve-se como *protagonista* da trama social.

O eixo central das contribuições desta pesquisa é a consideração do jovem como sujeito de diálogo e como ator coletivo emergente e relevante, desde que o educador possa assim reconhecê-lo. Busca enriquecer a formação deste, de modo a se tornar um articulador de canais de expressão e de participação do jovem, através do reconhecimento dos aspectos que fundamentam a prática de *protagonismo juvenil* numa perspectiva crítica.

Com relação à rede oficial de ensino, essa pesquisa pode contribuir no sentido de ressignificar e legitimar os espaços de participação juvenil que já existem dentro dela, alguns dos quais legalmente instituídos, porém subaproveitados, como, por exemplo: organizações informais como atividades esportivas, teatro, rádio, jornal e movimentos de protestos com ou sem intermediação dos grêmios livres; canais institucionais como Conselho Escolar e avalia-

⁷ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Espiral>. Acesso em: 06 out. 2007.

ção do rendimento escolar; e algumas práticas individuais de professores em sala de aula, que envolvem ativamente os educandos nos processos de aprendizagem, desafiando-os a pensar e articular os conteúdos estudados na vida cotidiana.

Este estudo busca contribuir para a ampliação da compreensão do educador acerca do seu papel junto ao jovem na aprendizagem do jogo de-

mocrático, em que a cultura de participação seja incorporada ao processo de construção da subjetividade e da identidade deste (KONTERLLNICK, 1998). Ao conhecer e compreender os desafios da sociedade contemporânea, os educadores precisam repensar o seu lugar na educação de jovens e, assim, poder orientá-los na condução do *carro de Jagrená*.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

D'ÁVILA, C. M.. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12. n. 20, p. 273-285, jul./dez., 2003.

DEMO, P. **Combate à pobreza**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, M. V. de. Ação Educativa: um diálogo possível com a juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo, 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br. Acesso em: 06 de abr. 2006.

FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed.UNESP, 1991. (Cadernos de Pesquisa)

GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KONTERLLNIK, I. **La participación de los adolescentes**: exorcismo o construcción de ciudadanía? Disponível em: http://www.iniciativas.org.ar/boletines/02_docs/adolescentes.doc. Acesso em: 20 jun. 2006.

MILET, M. E. V. **Uma tribo mais de mil**: o teatro do CRIA. 2003.. Dissertação (Mestrado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

NOVAES, R. R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W. et al. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez: 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORNELLAS, M. de L. S. **Imagem do outro (e)ou imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

ROCHA, S. P. V. **O homem sem qualidades**: modernidade, consumo e identidade cultural. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/view/5091/4704>. Acesso em: 15 set. 2005.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5-6, p. 37-52, 1997.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 5-6, p. 73-94, 1997.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: 2003.

WASELFSZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

Recebido em 30.04.09

Aprovado em 13.06.09

DIVERSIDADE, PRECONCEITO E EXCLUSÃO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Mary Rangel *

RESUMO

O objetivo deste estudo é construir uma argumentação teoricamente fundamentada sobre a importância da atenção aos temas e expressões da diversidade e ao problema da exclusão, associado ao preconceito, observando, nos mecanismos das representações sociais, fatores que explicam a sua formação. Essa proposta de estudo é parte da pesquisa sobre “Temas da diversidade na escola e na literatura”, cuja implementação no período de 2009 a 2011 tem o apoio do CNPq. A metodologia é recorrente ao ensaio, caracterizado pelo encadeamento de análises fundamentadas, que encaminham e sustentam a construção lógica e coerente de uma argumentação teórica e conceitual. De acordo com o estilo ensaístico, as análises não conduzem a conclusões, mas sim a argumentos que fundamentam e ressaltam a proposta de inclusão, realçando a superação de preconceitos, em favor do acolhimento à diversidade e do respeito às diferenças, de modo que não se transformem em desigualdades.

Palavras-chave: Diversidade – Preconceito – Exclusão – Representações sociais

ABSTRACT

DIVERSITY, PREJUDICE AND EXCLUSION, IN THE LIGHT OF SOCIAL REPRESENTATIONS

The purpose of this study is to build an argument theoretically based on the importance of attention to themes and expressions of the diversity and to the problem of exclusion, associated to prejudice, observing, in the social representations' mechanisms, factors that explain its formation. This study proposal is part of the research about “Themes of diversity at school and in literature”, which implementation in the period of 2009 to 2011 has the support of CNPq. The methodology is recurrent to the one of the essay, characterized by the logical chain of grounded analysis that lead and sustain the logical and coherent construction of a theoretical and conceptual argumentation. According to the essay style, the analyses do not lead to conclusions, but to arguments that underpin and highlight the proposal of inclusion, highlighting how to overcome prejudice in order to welcome diversity and respect differences, in a way that they do not turn into inequalities.

Key-words: Diversity – Prejudice – Exclusion – Social Representations

* Doutora em Educação pela UFRJ, com Pós-Doutorado na área de Psicologia Social pela PUC-SP. Professora Titular de Didática da UFF, atuando na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação (POSEDUC/UFF). Professora Titular da área de ensino-aprendizagem da UERJ, atuando na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Ciências Médicas (PGCM/ UERJ). Assessora Pedagógica do La Salle Instituto Abel e Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Graduação da UNILASALLE-RJ. Endereço para correspondência: rua Aymorés, 99, São Francisco – 24.360-360 Niterói/RJ. E-mail: mrangel@abel.org.br

Objetivo e projetos anteriores

Este estudo tem, como *objetivo*, construir uma argumentação teórica e conceitual sobre a importância da atenção aos temas da diversidade e ao problema da exclusão, associado ao fator estigmatizante do preconceito, analisando sua formação à luz da teoria das representações sociais.

A proposta deste artigo é parte da pesquisa sobre *Temas da diversidade na escola e na literatura*, que está sendo implementada, com apoio do CNPq, no período de 2009 a 2011. Além desse Projeto, três outros, que o antecederam, trouxeram motivações a este estudo. O primeiro deles foi o projeto de pesquisa (implementada, também com apoio do CNPq, no período de 2004 a 2007), que evidenciou questões sensíveis da exclusão e discriminação de gênero na escola¹. O segundo foi o Projeto do MEC/SECAD, que propiciou a participação no Grupo de Discussão da Diversidade, reunido em Brasília, DF, em 2005, com o propósito de enfatizá-la na atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Da mesma forma, a participação na Comissão que avaliou os trabalhos que concorreram ao 2º Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero*, que deu continuidade ao projeto implementado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, no interesse de incentivo e publicação de estudos (BRASIL, 2007), foi significativa à proposta deste artigo.

A experiência e motivações dos projetos anteriores trazem, então, a essas análises, elementos que corroboram e justificam suas possibilidades e, também, seu compromisso de contribuir às reflexões sobre a diversidade, o valor da inclusão e a compreensão do preconceito que pode prejudicá-la.

A importância educativa de que se reflita sobre a diversidade equivale à importância sociopedagógica da formação para a vida e convivência num mundo plural, em condições mais humanas e inclusivas, observando-se a necessidade de que o acolhimento, a qualificação e o respeito superem, nas relações sociais, processos, fatores e atitudes excludentes. A partir dessas considerações de valor, apresenta-se o encaminhamento metodológico das análises que constituem a argumentação teórica e conceitual deste estudo.

Encaminhamento metodológico

O encaminhamento metodológico das análises é feito no estilo de um ensaio, cujas características e possibilidades de produção de conhecimento são realçadas em estudos como os de Burke (1987), Pinto (1998), Arriguicci Junior (1973), Bauer e Gaskell (2002), destacando-se, no gênero ensaístico, o encadeamento de análises fundamentadas, que encaminham e sustentam a construção lógica e coerente de uma argumentação teórica e conceitual. As análises encadeadas de forma ensaística não se encaminham na direção de conclusões definitivas, fechadas, mas, ao contrário, propõem e trazem perspectivas a novas investigações e à construção de novos argumentos. Nesse sentido, o ensaio exemplifica a referência de Moscovici (1978) às pesquisas como estudos provisórios, antidogmáticos e abertos.

Com essa proposta metodológica, inicia-se o encaminhamento das análises, procurando-se visibilizar várias faces da diversidade e construir a base da argumentação sobre a importância de qualificá-las e de compreender o obstáculo da exclusão, associado ao preconceito. Com esse interesse, procura-se, na literatura, *sem pretensão de esgotá-la ou atualizá-la*, mas apenas a título exemplificativo, temas da diversidade, que demonstram o contorno abrangente e multifacetado do mundo plural.

Temas da diversidade na literatura

Na revisão da literatura, observando-se os limites de seu alcance e propósito exemplificativo da abrangência dos temas da diversidade, demonstrada em aportes de alguns dos estudos significativos publicados nos anos 1990 e 2000, encontram-se, dentre outros, os temas da diversidade *socioeconômica, do multiculturalismo em seus vários elementos, como os de natureza sociocultural e étnico-cultural*, assim como os temas da diversidade de *características físicas, mentais e de gênero*, e os temas da *biodiversidade*.

¹ Essa investigação foi recorrente à teoria de representações sociais, e suas conclusões recomendaram, sobretudo, uma investigação mais ampla, que resultou no Projeto atual, sobre *Temas da diversidade na escola e na literatura*.

Na *diversidade socioeconômica*, incluem-se aportes dos fatores que a influenciam ou acentuam, refletindo nas diferenças de acesso aos bens sociais, tecnológicos, científicos, culturais, e em condições de qualidade de vida, na sua concepção ampla, que envolve condições de trabalho, moradia, educação, saúde e lazer.

Assim, no foco da diversidade *socioeconômica*, incrementam-se as discussões sobre as desigualdades que geram conflitos e contradições, desafiando as políticas e os direitos de cidadania (BRASIL, 2004; COSTA, 2001; CERQUEIRA FILHO, 1990; COHEN, 1999; GOMEZ, 2000; RIBEIRO, 1999; CAMPOS; GUARESCHI (Orgs.), 2000; FERREIRA, 2006).

Quanto à *diversidade sociocultural*, inclui elementos de hábitos, linguagem, condutas, valores, além de outras aproximações, como as que se fazem sobre a maneira de ser, estar e produzir cultura no mundo das populações indígenas, rurais, urbanas, assim como dos povos de diversos continentes e, em cada um, dos diversos países, enfim, as identidades culturais e suas manifestações. A globalização e a heterogeneidade, os acordos e os conflitos, a opressão hegemônica e a preservação da autonomia dos povos são algumas das questões, na gama das que demonstram a complexidade das tensões suscitadas nesse campo de diversidade de culturas (HALL, 2005; FORQUIN, 1999; MARQUES, 2000; MORGENTHAU, 2003; TRINDADE; SANTOS (Orgs.), 1999).

O respeito e acolhimento à diversidade sociocultural associa-se ao respeito e acolhimento à identidade que marca o sentido e sentimento político das nações.

As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado, e imagens que dela são construídas (HALL, 2005, p. 51).

As relações internacionais requerem a aceitação e respeito à diversidade sociocultural, em todas as suas manifestações. Essa é a alternativa para o diálogo, que aproxima e supera ou minimiza os agentes da violência. É nesse sentido que Morgenthau (2003) focaliza a discussão da

política entre as nações e seus princípios em favor da paz.

Consideram-se, ainda, na fundamentação do acolhimento à diversidade sociocultural, os estudos sobre multiculturalismo, que incluem, em seus elementos de análise, dentre outros, os hábitos, as condutas, linguagens, religiões, os credos, as crenças, raças e etnias, a serem acolhidos e respeitados. Essas questões também são contempladas na discussão crítica e ampliada do currículo (MOREIRA; SILVA (Orgs.), 2006; MOREIRA (Org.), 2001; MOREIRA (Org.) 2002; SILVA; MOREIRA (Orgs.), 1999).

A *diversidade sociocultural*, portanto, remete às questões da diversidade étnica e, assim como se observa o valor significativo da cultura como parte da identidade das nações, ressalta-se, também, e de modo associado, o valor significativo das características e expressões da diversidade *étnico-cultural*, como partes significativas da identidade dos indivíduos, que também expressa o seu pertencimento a um grupo, um povo, a uma origem, a um *sentimento de nacionalidade*. Por isso, a diversidade étnico-cultural é tão expressiva e relevante para o ser humano quanto a diversidade biológica o é para a natureza.

A atenção às questões étnicas é relevante, também, para a “formulação de currículos interculturais” e a definição de “propostas educativas na e para a diversidade”. Nesse sentido, reconhece-se que “compreender os processos étnicos e suas vinculações com os processos educativos torna-se, hoje, uma necessidade e possibilidade” (BUSQUETS; APODACA, 2009, p. 35).

Por isso, é indispensável que se qualifique a diversidade em suas várias formas e expressões da cultura e das identidades humanas e sociais:

A cultura adquire formas diversas, étnicas, raciais, religiosas, artísticas, e tantas outras, que se manifestam de diferentes formas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2006)².

² Documento da UNESCO obtido em site. A indicação completa encontra-se nas Referências, ao final do artigo.

São também enfoques relevantes da diversidade daqueles das *características físicas e mentais*, relativas a fatores que se expressam em formas individuais e singulares de estar, agir, relacionar-se, inserir-se no meio social.

Nesse enfoque da diversidade, incluem-se, portanto, as características cognitivas, de elaboração e expressão do conhecimento, orgânicas, de conformação do corpo, do movimento, ou das possibilidades de audição, visão, enfim, das características que denotam as necessidades educativas especiais advindas de deficiências ou transtornos invasivos do desenvolvimento, ou de altas habilidades/superdotação (GLAT; DUQUE, 2003; METTRAU, Org. 2003; CARVALHO, 2000; CARVALHO, 2004; STAINBACK, 1999; SASSARI, 1991; RAICA, 1990; MILLER, 1997).

Nesse percurso pela literatura, procurando-se aportes que possam *exemplificar* diversos sentidos e visões da vida e do mundo plural, chega-se à *diversidade de gênero* e suas questões relativas aos papéis da mulher, do homem e, portanto, às “demarcações” de feminino e masculino, assim como à discussão das identidades homossexuais, que superam, rompem ou transgridem essas demarcações. Os preconceitos e estigmas são especialmente acentuados nesse âmbito complexo e polêmico de questões, convocando análises e movimentos de natureza sociocultural e política (CROCHIK, 1997; FLAX, 1999; LOURO, 2006; MEYER, 2001; SCHMIDT (Org.), 1997; CAETANO, 2004).

Vale lembrar que a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2007) tem incrementado estudos e pesquisas através de ações do Programa Mulher e Ciência, e que, dentre essas ações, encontra-se o Projeto de Estímulo à Pesquisa, a partir do qual foi instituído o Prêmio “Construindo a Igualdade de Gênero”, que tem recebido expressiva adesão da comunidade acadêmica, demonstrada pela dimensão de inscrições de trabalhos em todas as edições do Prêmio.

Também com significativo interesse social e acadêmico, a *biodiversidade* apresenta-se como tema atual, de significativa relevância. A extinção de populações e espécies tem-se constituído em preocupação crescente, mobilizando fóruns ambientais, que discutem o ecodesenvolvimento,

o desenvolvimento sustentável e os fatores que ameaçam a vida e a sobrevivência (CADEMAT-TORI, 2006; SABEDOT, 2006; BENSUSAN, 2002; BIODIVERSITAS, 2004; CAPOBIANCO, 2002)³.

Com essa exemplificação de temas da diversidade encontrados na literatura, observa-se que, *mesmo sem pretender, na revisão feita, um alcance amplo de estudos*, mas apenas exemplificá-los, constata-se que a diversidade é percebida, em seus vários temas e configurações, como valor de expressiva dimensão social, humana e política.

A formação educativa para a aceitação, valorização e inclusão da diversidade e diferenças que a constituem recomenda a compreensão e o enfrentamento da exclusão e seus preconceitos, que têm, entre os seus processos de formação e consolidação, aqueles que encontram explicações nos mecanismos, dimensões e efeitos das representações sociais.

Exclusão, preconceito e representações sociais: construindo argumentos em favor da diversidade e da inclusão

Ao introduzir este segmento de análises, é oportuno lembrar Castro (2009, p. 137), quando observa que “busca-se a integração como inclusão, a partir do reconhecimento da exclusão e da desigualdade”. Por isso, é necessário compreender a formação estigmatizante de preconceitos, para fortalecer o valor do acolhimento à diversidade.

Preconceito, estigma e exclusão são processos que geram violência nas ações e relações humanas e sociais. Esses processos são reconhecidos nos ambientes sociais e nos ambientes da escola. As preocupações com exclusão promoveram decisões, pedagógicas e legais, em favor da educação inclusiva.

A educação inclusiva tem recebido uma especial ênfase nos discursos políticos e acadêmicos, embora, na prática, se reconheça a sua complexi-

³ Demonstra essa dimensão a série de publicações do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, agregadas à proposta de *Educação para todos*, incluindo perspectivas como as de Castro (2009) e Busquets; Apodaca (2009), recorrentes na fundamentação das análises deste estudo.

dade, em parte explicada pela abrangência de seus temas e solicitações sociopedagógicas e políticas.

A par dessa ênfase, a discussão acadêmica sobre inclusão focaliza a diversidade e o propósito de que as diferenças, em suas diversas formas e expressões, não se transformem em desigualdade e exclusão. Entre os focos dessa discussão, encontra-se o da violência, no seu sentido humano, existencial e social, gerada por processos excluídos associados a preconceitos e estigmas, cuja formação encontra subsídios relevantes na teoria das representações sociais, na perspectiva psicossocial moscoviciana.

A recorrência às representações sociais recomenda considerar a sua possibilidade de influir, como estímulo ou resposta, em percepções e comportamentos. Lembra-se, então, Jodelet (2001), quando assinala, nas representações, o processo de elaboração cognitiva e simbólica, influente no pensamento, nas percepções, nos julgamentos e nas condutas sociais.

Quanto aos objetos das representações, Jodelet (2001, p. 22) observa que “...podem ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria”.

As representações, portanto, têm caráter simbólico, significativo e construtivo, no sentido da possibilidade de influírem na ocorrência dos fatos, de acordo com a maneira como são representados. É o que Jodelet (2001, p. 31) chama de “fabricação dos fatos”. Essa questão remete aos mecanismos de formação das representações sociais, especialmente aos processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978).

A objetivação associa-se à materialização de conceitos, à sua expressão em imagens e à formação do núcleo figurativo das representações. A ancoragem associa-se à inserção e consolidação das representações no pensamento social, influenciando no sentido de que novos conceitos ou novas informações tenham maior ou menor possibilidade de aceitação por se “ancorarem-se” em representações já consolidadas pela solidez e sustentação de seus núcleos.

Desse modo, considerando-se que a imagem atrai o olhar e conduz o pensamento para a figura que representa, o mecanismo da objetivação asso-

cia-se à ancoragem, com um significativo potencial de influência na maneira como os sujeitos visualizam o objeto e agem em relação a ele.

Conceito e imagem apresentam-se como “duas faces” de uma mesma “folha de papel” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). É com esse entendimento que Moscovici observa nas representações a face figurativa e a face simbólica.

A objetivação inclui o processo de naturalização, pelo qual “... os elementos figurativos se transformam em elementos evidentes e simples” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 20). Assim, a “fabricação dos fatos”, observada por Jodelet (2001, p. 31), e a “construção da realidade” pelos sujeitos, de acordo com suas representações, encontram, também, explicações e argumentos no processo de naturalização:

É a fase na qual as noções, os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam. É a construção de um saber que se faz “real” e “natural” em um grupo social, à medida que um conteúdo esquematizado ou que um modelo figurativo penetra no meio social enquanto o grupo constrói sua realidade (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 20).

A construção simbólica do real, conforme é representado e naturalizado pelos sujeitos, explica-se, também, por vínculos que se estabelecem no intercâmbio entre percepção e conceito, que “se engendram, reciprocamente” (MOSCOVICI, 1978, p. 57).

Ao analisar elementos da percepção do objeto das representações, Vala (1986) observa que o processo perceptivo inclui fatores das características do objeto e da informação dos sujeitos, assim como fatores motivacionais, afetivos e sociais, que influem nessa informação, assinalando, também, que através da classificação ou categorização do objeto, os sujeitos organizam e estruturam a sua percepção e seu conceito sobre ele.

Segundo Semin (2001), a categorização pode, também, ser compreendida como efeito das representações na classificação de objetos, pessoas, acontecimentos, como também na formação de protótipos.

Reafirma-se, portanto, que, além de se constituírem a partir de percepções da “realidade”, as representações também influem na constituição do real, na medida em que as percepções consubstanciam-se em ideias, expressas em conceitos e

imagens, *que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações sociais.*

A possibilidade de influência em comportamentos, assim como de explicação da “realidade”, é considerada em estudos como o de Gilly (1980) e Vala (1986), como partes das funções das representações sociais, entre as quais Jodelet (2001, p. 35) inclui a de “manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados”.

A compreensão desse processo requer, também, o reconhecimento de que as representações, ao se constituírem, concomitantemente, como estímulos e respostas sociais, tanto podem receber influência, como influir na organização dos grupos e na configuração e avaliação de condutas e papéis dos indivíduos que os compõem. Nesse processo, resalta-se a importância da comunicação.

A comunicação é canal das representações, tanto quanto as representações podem interferir no seu conteúdo e até mesmo no seu vocabulário. Essa interinfluência favorece o compartilhamento de conceitos, visões, critérios pelos quais são julgadas as condutas ou os papéis desejáveis, valorizados, admitidos ou, contrariamente, discriminados (MOSCOVICI, 1978).

A comunicação é, também, um dos elementos destacados na análise conceitual de Jodelet: “On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites e les communications sociales” (JODELET, 1989, p. 36).

O compartilhamento das representações permite notar que, em cada expressão pessoal, encontra-se a formação coletiva de ideias, o que equivale a dizer que as ideias não se formam isoladamente, até porque o sujeito que representa é, por sua natureza, um sujeito social. Spink (1993) subsidia essa reflexão, observando a importância de que se compreenda como o pensamento individual se enreda no social e como um e outro se influenciam mutuamente.

Pontuando essa mesma questão, Jodelet (1989) esclarece que o social intervém na formação individual das representações de várias maneiras: pelo contexto em que as pessoas se situam, pela comunicação que se estabelece entre elas, pela matriz

cultural, pelos valores ligados à participação dos sujeitos em grupos com interesses específicos e à posição que ocupam nesses grupos.

Essa mesma perspectiva é considerada por Moscovici e Doise (1991), quando focalizam representações individuais e representações sociais. Os autores discutem, então, o compartilhamento de ideias, pelas representações, observando-o como fator de consenso e de formação de laços sociais que aproximam e identificam os sujeitos em seus grupos. Nesse sentido, Jovchelovitch (2002, p. 65) observa, nas representações, “processos de constituição simbólica que permitem compreender a possibilidade de influência das representações em (pré)conceitos e condutas sociais...”.

Constata-se, desse modo, que o compartilhamento de ideias conduz a concepções e avaliações comuns, com significativa possibilidade de se tornarem estáveis e ancoradas no pensamento, nas crenças, expectativas, atitudes, ações e relações sociais. Esses referentes de análise permitem sintetizar os elementos da relação entre representações sociais, preconceito, estigma, como fatores simbólicos que geram e justificam a exclusão social.

Síntese final dos argumentos

A partir das análises anteriores, cuja fundamentação permite compreender a possibilidade de influência das representações em (pré) conceitos e condutas sociais, chega-se a uma síntese final (porém não conclusiva) dos argumentos construídos em favor da diversidade e da inclusão.

Lembra-se, então, que as representações sociais constituem uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento se comunica através de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis, fenômenos do cotidiano. Através dos mecanismos de objetivação e ancoragem, conceitos e imagens vão sendo aceitos, *naturalizados*, considerados verdadeiros. No percurso desse mesmo processo, pode-se encontrar a formação de preconceitos estigmatizantes, justificadores da exclusão de pessoas em cuja identidade, ou identificação social, encontram-se aspectos que se diferenciam de padrões dominantes, aceitos, compartilhados, valorizados. A exclusão,

portanto, pode decorrer dos equívocos gerados por esse processo. O confronto das representações com as circunstâncias do mundo real, quando submetido a análises críticas e fundamentadas, pode demonstrar esses equívocos.

Com essa mesma perspectiva de análise, Alves-Mazzotti, em seu estudo sobre educação e exclusão social, cita Jodelet, quando assinala que “... a atenção está hoje colocada nas representações sociais que fundam os preconceitos, nos processos de comunicação e nos contextos socio-históricos, em função dos quais seus conteúdos se elaboram” (JODELET, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 117).

A construção, aceitação e divulgação do preconceito estigmatizante e excludente já são, em si, processos violentos. Desse modo, quando se discute violência, como fator de ameaça à vida, não se pode omitir ou dispensar as suas expressões simbólicas em preconceitos que justificam transformar diferenças em discriminações.

Preconceito e estigma são mutuamente recorrentes. Estigma é marca, é rótulo que pré-identifica pessoas com certos atributos, incluídos em determinadas “classes” ou categorias, que se diversificam de acordo com esses atributos e suas “classificações”, mas são comuns na perspectiva de desqualificação e exclusão social. Os rótulos dos estigmas decorrem de preconceitos, ou seja, de ideias pré-concebidas, que podem ser “objetivadas” e “ancoradas”, através de suas representações, no pensamento, crenças, expectativas socioindividuais. Compreende-se, desse modo, que os fatos possam ser “fabricados” ou “construídos” de acordo com a forma como são representados.

Assim, percorrendo vários campos das ações e relações sociais, os preconceitos e estigmas alcançam, tanto os pobres e os meninos de rua, como os portadores de HIV, os que apresentam deficiências físicas, mentais, psicológicas e aqueles cuja identidade de gênero se diferencia de modelos preconcebidos como socialmente aceitos. E os preconceitos (os conceitos prévios ou previamente estabelecidos) antecedem os atributos ou características pessoais a que se referem.

Portanto, os atributos ou características que justificam o preconceito estigmatizante são previamente avaliados, com pouca ou nenhuma oportu-

nidade de análise crítica e consciente, que os associe às circunstâncias reais da vida e das relações sociais. Consequentemente, o preconceito é inflexível, rígido, imóvel, prejudicial à discussão, ao exame fundamentado e à revisão do que está pré-estabelecido.

Os que constroem ou aceitam preconceitos constroem e aceitam estigmas. Ambos – preconceitos e estigmas – promovem e naturalizam palavras ou ações de exclusão. Por conseguinte, essa construção pode também ser a origem de processos que violentam os seres humanos, cujas singularidades não cabem, ou não se incluem, na moldura da “normalidade” e da “naturalização”.

Sabe-se que a violência não se define somente no plano físico; apenas a sua visibilidade pode ser maior nesse plano. Essa observação se justifica quando se constata que violências como a ironia, a omissão e indiferença não recebem, no meio social, os mesmos limites, as mesmas restrições ou punições que os atos físicos de violência. Entretanto, essas “armas” de repercussão psicológica e emocional são de efeito tão ou mais profundo que o das armas que atingem e ferem o corpo, porque as “armas brancas” da ironia ferem um valor precioso do ser humano: a auto-estima.

Entre as alternativas de enfrentamento do preconceito, destacam-se as análises críticas e situadas, que encaminham novos significados, ou seja, que argumentam e apoiam ressignificações. Dessas ressignificações podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis, e portanto mais humanos.

As novas ressignificações por uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos valores mais expressivos dos tempos contemporâneos: a aceitação da diversidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades. Nesse aspecto de valor, é oportuno considerar Moscovici, quando reflete sobre a “relação entre o Eu e o Outro”, que se completam em suas diferenças, porque “O outro é, ao mesmo tempo, o que me falta para existir e aquele que afirma de outra maneira minha existência, minha maneira de ser”:

... quando pensamos na relação entre o Eu e o Outro, este não é concebido como aquele que não é como nós, que é diferente de nós. O outro é, ao

mesmo tempo, o que me falta para existir e aquele que afirma de outra maneira minha existência, minha maneira de ser (MOSCOVICI, 2005, p. 13).

Mais uma vez, então, recorrendo à análise crítica e fundamentada, que aproxima visões e consciências das circunstâncias reais da vida, reafirma-se a importância humana, existencial, cultural da diversidade em todas as suas expressões. Inclui-se, na dimensão dessa importância, o reconhecimento de que cada indivíduo é singular, é

diferente, é único em suas características; respeitá-lo, qualificá-lo, acolhê-lo, não são concessões, mas sim direitos sociais, políticos, de *cidadania*.

Assim, o que se argumenta e propõe nesse conjunto de análises é a superação de preconceitos, em favor de avanços no sentido de palavras e atitudes de inclusão e de respeito à vida, no seu significado social pleno, inerente a valores, direitos e deveres, que garantem a dignidade de *ser* humano e cidadão.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW M.; PORTER G.; WANG M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Educação e exclusão social: contribuições do estudo de representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 117-144.
- ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.
- ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. **O escorpião enlacrado**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUTISTA, R. (Coord.). **Alunos com necessidades especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- BENSUSAN, N. Convenção sobre diversidade biológica (CDB). In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Org.). **Meio ambiente Brasil: avanços e obstáculos Pós-Rio-92**. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, FGV, 2002. p. 69-78
- BIODIVERSITAS. **Lista da fauna brasileira ameaçada de extinção 2003**. Disponível em: <www.biodiversitas.org.br/f_ameaca/form_fauna.asp>. Acesso em: 24 nov. 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.
- _____. Senado Federal. **Especial cidadania**. Coletânea de textos publicados no jornal do Senado sobre direitos do cidadão. Brasília: Senado Federal, 2004.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BURKE, Peter. **The historical anthropology of early modern Italy: essays on perception and communication**. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1987.
- BUSQUETS, Maria Bertely; APODACA, Erika González. Experiências sobre a interculturalidade dos processos educativos: informes da década de 90. In: HERNAIZ, Ignacio (Org.) **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 23-90.
- CADEMARTORI, Cristina Vargas. Conservação da biodiversidade. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional**. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006. p. 89-106.
- CADERNOS CEDES. **A fala dos excluídos**. Campinas (SP): Papirus, n. 38, maio, 1996.

- CAETANO, M. **Os gestos do silêncio**: para esconder a diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs.). **Paradigmas em psicologia social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- CAPOBIANCO, J. P. R. Biomas Brasileiros. In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Orgs.). **Meio ambiente Brasil**: avanços e obstáculos pós-Rio-92. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, FGV, 2002. p. 115-188.
- CARMO, A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**. Brasília, MEC, v. 13, n. 23, p. 43-48, 2001.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “IS”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Removendo barreira para aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTRO, Guilherme Williamson. Reflexão político-pedagógica sobre a diversidade e a educação intercultural bilíngue. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, p. 125-146.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- COHEN, Ernesto. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2001.
- CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.
- FERREIRA, Gilberto. Da embriaguez de um conceito. Procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional**. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006. p. 23-32.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 17-35.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GILLY, M. **Maîtres-élèves**: rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF, 1980.
- GLAT, Rosana; DUQUE, Maria. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- GOMEZ, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- _____. (Ed.). Représentations sociales: un domaine en expansion. In: **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-88.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- MARQUES, Rui. **Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural**. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contextos/brasilrevistas.htm>>. Acesso em 28 nov. 2000.
- METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). **Inteligência**: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2003.

- MEYER, Dagmar Estermann. A escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: **Cadernos Temáticos: gênero, memória e docência**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.
- MILLER, Alice. **O drama da criança bem dotada**. São Paulo: Summus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.
- _____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORGENTHAU, Hans Joachim. **A política entre as nações: a luta pelo poder e pela paz**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, Celso Pereira de (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005. p. 11-62.
- MOSCOVICI, S.; DOISE, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Lisboa: Horizonte, 1991.
- PINTO, Manuel da Costa. **Um elogio do ensaio**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- RAICA, Dary. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: EPU, 1990.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- SABEDOT, Sydney. A sustentabilidade dos recursos naturais não recomendáveis. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Orgs.). **Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional**. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006. p. 107-121.
- SASSARI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.
- SCHMIDT, Rita (Org.). **Mulheres e literatura: (trans)formando identidades**. Porto Alegre: Palloti, 1997.
- SEMIN, G. R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 205-216.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SPINK, M. J. (Org.). O estudo empírico das representações sociais. In: _____. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108.
- STAINBACK, Susan Braw. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Art Med, 1999.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- UNESCO. **Global alliance for cultural diversity**. Disponível em: <www.unesco.org.br/areas/cultura/areastematicas/diversidadecultural/index_html/mosta_documento>. Acesso em 20 dez. 2006.
- VALA, J. Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 4, p. 5-28, 1986.

*Recebido em 30.04.09
Aprovado em 30.05.09*

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA: EDUCAÇÃO, SUJEITOS, TRAMAS E DRAMAS

Paulo Batista Machado *

Suzzana Alice Lima Almeida **

RESUMO ¹

Há hoje uma preocupação acentuada com o aumento da violência na Bahia, o que vem despertando a necessidade de estudos de nível científico que contribuam a um enfrentamento mais justo e eficiente da questão. Tomando-se como lócus de pesquisa a microrregião de Senhor do Bonfim e objetivando-se fazer um estudo piloto que possibilitasse uma aproximação maior com os fenômenos da violência, assim como identificar o papel que a educação formal aparece relacionada a esta temática nos discursos dos sujeitos envolvidos, identificamos, analisamos e interpretamos as Representações Sociais que são enunciadas nas narrativas de grupos sociais específicos. Privilegiamos estratégias metodológicas muito próximas das utilizadas pela etnografia que valoriza a interação sujeito-pesquisador. Visamos contribuir para uma avaliação de planejamentos e ações de enfrentamento da violência, principalmente levando-se em consideração o papel que as práticas educativas diferenciadas podem exercer nesse cenário. A identificação e análise dessas representações sociais nos permitiram conhecer as normas, os estereótipos, pré-juízos e outros que estão à base dos discursos analisados e, assim, desta maneira, se poderá melhor entender e melhorar ações que visem à mudança das práticas de violência. Tentou-se, pois, levantar subsídios que poderão contribuir para novas formas de enfrentamento do problema, tomando-se como referência os contextos de microrregiões.

Palavras-chave: Violência – Microrregião de Senhor do Bonfim – Representações Sociais

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS UPON VIOLENCE: EDUCATIONS, SUBJECTS, NARRATIVES AND TRAGEDIES

There is today a growing preoccupation with the rising of violence in Bahia, which indicates the need to scientific inquiries which may contribute to counter this phenomenon more efficiently. Using as locus the micro region of Senhor do Bonfim,

* Doutor em Educação, com Pós-Doutorado em Educação. Professor da UNEB – Campus VII. Endereço para correspondência: UNEB – Campus VII, BR 407, s/n – 48970-000 Senhor do Bonfim/BA. E-mail: machado_1345@hotmail.com

** Mestre em Educação. Professora da UNEB – Campus VII. Endereço para correspondência: UNEB – Campus VII, BR 407, s/n – 48970-000 Senhor do Bonfim/BA. E-mail: suzzanaalice@hotmail.com

¹ Este artigo surgiu da investigação desenvolvida pelo Grupo de pesquisa: *Representações Sociais, Memória e Educação Contemporânea*, financiada pela FAPESB, intitulada originalmente de *Violência e Criminalidade na Microrregião de Senhor do Bonfim: mapeamento e estudo das representações sociais*, e realizada entre 2005 e 2007.

we conduct a pilot study trying to understand better phenomenons linked to violence and the role of formal education in the discourses of the subjects of the research through identification, analysis and interpretation of social representations present in the narratives of specific social groups. We used a methodology inspired by ethnographic research. We aimed to contribute to evaluate planning and actions against violence, taking into account especially the role of differentiated educational practices. Identification and analysis of these social representations enabled us to know norms, stereotypes and prejudices which are the base of the analysed discourses. We believe that this way it will be possible to better understand and fight violence. We tried to contribute to new ways of fighting violence within the contexts of the micro regions.

Keywords: Violence – Micro region of Senhor do Bonfim – Social representations

O cenário da pesquisa

A partir da análise dos dados advindos de fontes diversas que apontam o crescimento da violência em nosso país e da constatação de que essa mesma violência vem se reproduzindo em cidades de médio e pequeno porte de forma preocupante, a exemplo da microrregião de Senhor do Bonfim – Bahia, e entendendo que o aumento do aparato preventivo e repressivo ao crime e à violência não é capaz, por si mesmo, de responder à complexidade deste grave problema social, foi que nos propusemos a fazer um estudo acerca dessa temática, norteados principalmente pela nossa preocupação de não emprendermos um raciocínio simplista acerca da situação, o que nos levaria a estabelecer uma relação mecânica, vinculando pobreza/desigualdade social à violência, já que é consenso entre os estudiosos mais progressistas a afirmação de que a violência e os fenômenos em que ela se desdobra não podem ser abordados, senão a partir das mediações existentes entre as questões sociais, históricas e culturais com os referidos fenômenos e a partir da articulação com as políticas públicas planejadas e operacionalizadas nos espaços macros e micros onde ela se manifesta. Especificando ainda mais o nosso estudo, preocupamo-nos em estabelecer relações entre a manifestação da violência, as representações sociais sobre este fenômeno elaboradas pelos sujeitos que, no cotidiano, interagem com essa realidade, e o espaço que a educação ocupa neste cenário.

Fazendo ainda uma maior aproximação com o nosso objeto, convém conceituar a *violência* com

base em Espinheira (2001), que a vê como “uma forma social de ser, um modo de representação de vontades, de interesses de indivíduos e grupos sociais” (p. 17). Ou, ainda, mais especificamente, como “a utilização da força física ou da coação psíquica e moral por um indivíduo ou grupo, produzindo como resultado destruição, dano, limitação ou negação de qualquer dos direitos estabelecidos das pessoas ou dos grupos vitimados” (ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAUDE, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAUDE, 1990). Enfim, como afirma Michaud (*apud* WASELFISZ, 2002),

... há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (p. 45)

Assim, nosso objetivo maior foi realizar um estudo de Representações Sociais², entendidas como idéias, crenças, valores e atitudes circulantes, na microrregião de Senhor do Bonfim, que nos permitisse revelar a conexão existente entre as condições sociais das diversas populações municipais, os contextos de violência que os envolvem ou ali são reproduzidos e como a educação formal apa-

² O conceito de Representações Sociais designa, pois, uma forma de conhecimento particular, o “saber do senso comum”. Segundo Moscovici e Hewtone (1984) o senso comum tem um duplo sentido. De um lado, ele se apresenta como um corpo de conhecimentos saídos de tradições partilhadas e alimentadas pela experiência e as interações sociais e, de outro lado, este corpo é atravessado por imagens mentais e elementos de teoria científica transformados para servir à vida cotidiana.

rece em seus discursos associada à violência. Até que ponto o acesso ou distanciamento à educação escolar pode ser vinculado à manifestação de violência? Quais os espaços/tempos dos diferentes sujeitos atores/autores sociais que costumam vincular com mais intensidade os fenômenos da violência com o acesso à educação? Enfim, quais as representações sociais que os diferentes sujeitos têm sobre a violência?

Jodelet (1989) afirma que o conhecimento do senso comum é uma maneira de interpretar, de conceituar a realidade cotidiana. Esse pensamento não se constrói no vazio, enraíza-se nas formas e nas normas da cultura e ganha corpo a partir das trocas cotidianas. Assim, afirma-se que esse conhecimento é construído socialmente. Na sua definição, Jodelet (1984, p. 361) recorda-nos a noção de conhecimento socialmente construído:

O conceito de Representações Sociais (RS) designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerais e funcionais socialmente marcados, ele designa uma forma de pensamento social. Assim, as RS servem para interpretar os fenômenos, bem como para orientar as comunicações e as práticas sociais. A esse respeito, a autora chama também a atenção para a função antecipadora e justificadora destes fenômenos simbólicos.

A partir desses elementos, propomos a seguinte definição: a representação social é a construção social de um saber comum (do senso comum), elaborado pelas e nas interações sociais, através dos valores, das crenças, dos estereótipos etc., compartilhado por um grupo social relativo a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo e, no caso que nos preocupa, violência, criminalidade, vítima, agressor etc.) e dando lugar a uma visão comum das coisas.

Os trabalhos sobre representações sociais sofreram várias transformações e é impossível apresentar aqui todos os debates e as revisões que caracterizaram essa evolução. Salientamos que o nosso estudo limitou-se a considerar a representação social como produto. É necessário, além disso, recordar que, com essa concepção das representações sociais como produto de uma atividade mental, encontramos a abordagem centrada nos conteúdos. Nesta perspectiva, nos preocupamos

em destacar como os grupos constroem a realidade, integrando-a ao seu sistema de valores. Assim, analisamos o sentido dos conteúdos observados numa população dada, a população da microrregião de Senhor do Bonfim. Trata-se, por conseguinte, do estudo das normas, das atitudes, dos pré-julgamentos do grupo em relação a um objeto específico: a violência.

Nossa orientação de investigação foi centrada no conteúdo das representações sociais, conforme salientado, privilegiando estratégias metodológicas muito próximas das utilizadas pela etnografia que valoriza a interação sujeito-pesquisador, a subjetividade do um e do outro e a consideração do contexto. Por isso, as entrevistas livres ou semi-estruturadas, a “enquête” no terreno e a análise qualitativa ocuparam um lugar central. Partindo-se do princípio de que os sujeitos da pesquisa são aqueles que detêm as informações de que precisamos para atingir os objetivos propostos, elegemos como sujeitos do nosso estudo três grupos ou categorias de pessoas: o primeiro foi o grupo dos profissionais que atuam diretamente e oficialmente no enfrentamento da violência – juízes, promotores, delegados e policiais militares – e representam o que chamamos de *face institucional* das ações de combate à violência; o segundo grupo foi o de pessoas que chamamos de “*mediadores*” ou *intermediários* – advogados, líderes de associações de bairro, agentes comunitários, coordenadores ou diretores de entidades do terceiro setor, e religiosos – já que se posicionam como sujeitos encarregados de refletir e de intervir a partir da interação entre “grupo institucional ou oficial” com os “autores da violência e presos”; o terceiro grupo foi o dos que cometem a violência e, por isso, perdem o direito à liberdade: *os presos*.

Apresentamos, então, os resultados da investigação, por categorias, salientando que à medida que lidávamos com os dados coletados através de entrevistas, confirmávamos que nos encontrávamos diante de três discursos com Representações Sociais sobre a violência, na maioria das vezes distintas, com algumas aproximações apenas nos grupos que chamamos de *institucional e intermediário*, embora os distanciamentos se manifestassem de forma geral quando, em suas narrativas, incluíam o papel da educação formal no cenário.

1. As Representações Sociais sobre violência dos sujeitos que integram o quadro institucional de enfrentamento da violência e o papel da educação, ou: do caos à ordem

Nessa categoria, foram entrevistados ao todo 18 sujeitos, sendo 03 juízes, 04 promotores, 07 delegados e 04 policiais militares. A natureza da abordagem nos permitiu identificar esse grupo como sendo um grupo formado por pessoas que exercem a sua profissão e cargos enquanto porta vozes do Estado e da Lei, o que nos sugeriu a construção de representações sociais específicas e decorrentes desse pertencimento.

Parece-nos importante ressaltar, inicialmente, que os sujeitos que compõem esse grupo, ao representarem socialmente a violência, associam fortemente essa realidade à condição social dos sujeitos que a praticam. Palavras como *pobres, negros, desempregados, famílias sem acesso à educação formal* integram os seus discursos. Esta constatação aparece principalmente quando estes sujeitos são convidados a apresentar os autores da violência. Sobre isso, lembramos as compreensões circulantes que tendem em associar a pobreza a atos violentos, retirando a violência do contexto mais amplo onde são produzidas as suas causas e, por isso mesmo, essas representações sociais tendem a produzir mais exclusão e estigmas sobre grupos que já são historicamente marginalizados. Um olhar mais atento sobre essa situação tende a derrubar vários mitos ainda correntes, que já fazem parte daquelas “verdades” que, de tão “sabidas”, nem mais são discutidas.

Um estudo desenvolvido por Zaluar et al. (1994) acerca das estatísticas de mortalidade no Brasil, conclui pela inexistência de qualquer associação entre as taxas de mortalidade por homicídios e a pobreza. Dizem os autores:

Junto à média nacional de mortes violentas ficaram Santa Catarina, Alagoas, Paraná e Acre, dois estados da rica Região Sul de onde partiram muitos migrantes com destino às Regiões Centro-Oeste e Norte, bem como um estado da pobre Região Nordeste, injustamente famoso pela violência que nele existiu no passado. Bem abaixo das médias nacionais, para abalar as convicções dos dogmáticos,

estão os Estados mais pobres do país: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pará, Paraíba e Bahia. O gráfico dos Estados modifica-se quando se excluem os acidentes e os suicídios. (p. 3)

Esta realidade e o fortalecimento dos estereótipos, entre quem pratica o crime e quem é a vítima, advêm também do maniqueísmo propagado pela mídia, que faz uma associação da pobreza à violência. Existiria, segundo a mídia, um grupo social violento (pobres) e outro que teria que se defender (ricos). Percebe-se que este conteúdo reducionista aparece associado também às representações sociais de violência, nos discursos dos sujeitos representantes das instituições formais que lidam diretamente com a violência e a criminalidade. Eis as falas de alguns sujeitos entrevistados nesse grupo:

Olha, na verdade, os atores mais implicados, nós temos observado que é sempre aquele, vou usar um jargão: preto, minto, negro, a gente não pode mais usar preto, os negros, aqueles socialmente pobres e normalmente aqueles sem alfabetização. Se a gente for fazer um relato, por exemplo, desses (...) anos que estou aqui, eu nunca tive ninguém rico preso, nem cometendo um crime desse tipo de violência assim de exacerbar, de chamar atenção. Você tem pessoas de classe abastada, mas você não vê esse tipo de crime. (Juiz 1)

Geralmente o perfil dessas pessoas, são pessoas que não tiveram instrução adequada, não tiveram acesso à educação completa e muitas vezes por não ter opção, optam pelo caminho da marginalidade (...). (Promotor 1)

Um elemento relevante para ser refletido neste trabalho conforme o nosso objetivo proposto, além de tantos outros que a investigação nos possibilitou, é a atribuição à educação formal – a escola – com o papel “salvacionista” e redentor dos processos de crescimento ou manifestação da violência. A idéia de que “Abrir uma escola é fechar uma prisão”, segundo Victor Hugo (CHESNAIS, 1999, p. 4), aparece de maneira acentuada nos seus discursos. Essa realidade retira também o olhar da complexidade do fenômeno da violência, na medida em que reduz a sua prevenção ao papel da comunidade escolar, conforme discursos conservadores na compreensão do papel da escola.

Conforme aponta Ariès (1981, p. 185), na França, a criança bem educada:

... seria o pequeno burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman*, tipo social desconhecido antes do século XIX, e que seria criado por uma aristocracia ameaçada graças às *public schools*, como uma defesa contra o avanço democrático. Os hábitos das classes dirigentes do século XIX foram impostos às crianças de início recalcitrantes por precursores que os pensavam como conceitos, mas ainda não os vivia concretamente. Esses hábitos no princípio foram hábitos infantis, os hábitos das crianças bem educadas, antes de se tornarem os hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja sua condição social.

Assim como na época pós-medieval, parecidos que o espaço dos “fora da lei” é aquele reservado para quem não está na escola e a representação institucional da ordem passa, sobretudo, pela condição de se formar os “bem educados”, ordeiros e não violentos a partir do papel domesticador e disciplinador que a escola deverá ter como missão, tomando-se como referência os valores sociais hegemônicos na sociedade.

Salientamos que qualquer processo de intervenção deve abranger questões macro-estruturais, conjunturais, culturais, relacionais e subjetivas, bem como focalizar a especificidade dos problemas, dos fatores de risco e das possibilidades de mudança, e não atribuir responsabilidades somente para uma instituição em que já pesam desafios urgentes e emergentes em decorrência do atual modelo de sociedade e do seu dinamismo de símbolos que a escola precisa acompanhar.

Mas, apesar desta evidência, há também a compreensão do simplismo que atravessa esta associação entre os sujeitos “institucionalizados”; um policial militar salientou na sua fala que “*de uma forma geral, os órgãos de segurança no Brasil, eles associam a marginalidade às classes mais desfavorecidas da população*” (Policial Militar 4).

Parece-nos importante salientar que essas representações vêm associadas a discursos aparentemente mais progressistas, ancoradas nos pressupostos dos estudos da sociologia, antropologia, política, história e da psicologia social. Em um primeiro olhar, menos atento, podemos perceber alusões aos promotores da violência como vítimas de um modelo de sociedade em que a matriz soci-

oeconômica não dá oportunidade para todos; abordam também a questão cultural e apresentam os agressores como “vítimas desta sociedade”. Somente percebemos os estereótipos circulantes incorporados nas suas representações sociais, quando exercitamos as reflexões, contextualizando os sentidos e significados da violência atribuídos por esses sujeitos, principalmente quando apresentam os *autores da violência* e, por isto mesmo, entendemos os elementos presentes nas representações sociais identificados como ilustradores também de modelos de violência simbólica, mas que são naturalizados no convívio social e, portanto, divulgados e repetidos.

Zaluar (1999, *apud* SANTOS et al., 1998), baseando-se nas idéias de Foucault e Bourdieu, afirma:

Podemos, deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência. (p.38)

Outro elemento que aparece forte nas representações sociais de violência desse grupo é a compreensão de que a violência é “inerente à natureza humana”. Transita em muitos momentos em seus discursos a referência de uma idéia de violência que é determinada pela própria condição humana, naturalmente violenta e, por isto mesmo, a violência “nunca vai acabar”. A relação da violência como um fenômeno histórico-social, construído em sociedade e que, portanto, pode ser desconstruída passa despercebida.

Sobre isto afirma Minayo (1999):

Estudos de Chesnais (1981) e Burke (1995) reafirmam a idéia de que não se pode estudar a violência fora da sociedade que a produziu, porque ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais traduzidos nas relações cotidianas que, por serem construídos por determinada sociedade, e sob determinadas circunstâncias, podem ser por ela desconstruídos e superados. Da mesma forma tra-

balham com a idéia da inteligibilidade do fenômeno, tratando-o de forma complexa, histórica, empírica e específica, porque, na verdade, a violência não é um ente abstrato. Quando analisada nas suas expressões concretas permite ser assumida como objeto de reflexão e superação. E, por fim, na medida em que a definem como “*uma relação humana*”, compreendem-na também como um comportamento aprendido e culturalizado que passa a fazer parte dos padrões intrapsíquicos, dando a falsa impressão de ser parte da natureza biológica dos seres humanos. (p. 5)

Nessa perspectiva, acentuamos o elemento contraditório presente nos seus discursos. Ora, se por um lado a escola aparece com o papel de redentora e promotora da resolução dos problemas dos atos violentos praticados pelos “sujeitos violentos”, há aqui a apresentação de modelos de subjetividades estáticos, inertes, condenados a praticar a violência desde o seu nascimento, onde, nesta perspectiva, o fatalismo da violência é fato dado, inevitável e, portanto, a escola salvacionista desaparece e esvazia a sua importância nesse cenário.

Outra representação social da violência que aparece nos discursos dos sujeitos entrevistados, principalmente quando são convidados a falar sobre as consequências da violência, é a palavra *medo*. Algumas falas salientam a *sensação de insegurança* e o *sentimento de impotência* diante do quadro de violência que se apresenta no meio social.

Sobre este aspecto, Njaine et al. (1999) salientam o papel unilateral dos meios de comunicação no trato com a disseminação do medo para tratar dos fenômenos da violência:

Desse modo, a televisão e demais meios de comunicação são instrumentos, dispositivos culturais e sociais. Quando nesses meios circulam informações sobre o tema violência, é de forma banalizada, gerando muitas vezes um clima de pânico e medo na sociedade. Assim, socializa-se um modo de ver e de interpretar o fenômeno, que distorce a realidade, hipertrofia os fatos através da espetacularização da notícia e da estética das imagens, desvia o foco da atenção para o perigo imaginário que se restringe e localiza em certos tipos de sujeitos e nas camadas e espaços sociais menos favorecidos. Ao gerar informações sobre violência, a mídia reproduz, de certo modo, o processo de transmissão dessas informa-

ções efetuado pelos órgãos oficiais do governo, onde o sentido dos diversos tipos de violência que ocorrem na sociedade e, principalmente da violência estrutural, é desfeito ou desrealizado, conforme trata Sodré (p. 192).

Dessa forma, percebe-se que o grupo social mais vitimizado, “apavorante” ou o “marginal” é aquele socialmente excluído da festa do consumo, desprovido dos símbolos que caracterizam o “cidadão de bem”, revestido pelos signos da pobreza, como ser jovem, negro e morar em morro ou periferia da cidade, sendo identificado como bandido e, ainda, fora da escola. O fato de ser jovem ou adulto, do sexo masculino também representa risco para esse grupo social. Não nos parece estranho relacionar os altos índices de analfabetismo no país que atingem principalmente jovens e adultos da nossa sociedade, devido principalmente às histórias de negação de direitos e de exclusão, sobretudo para homens e mulheres trabalhadores que não tiveram acesso à educação formal, conforme nos apontam várias e diversas fontes da nossa literatura.

Essas representações sociais também aparecem nos discursos dos *intermediários* (sociedade civil), embora com diferença no seu conteúdo, conforme acentuaremos mais adiante.

Outros elementos importantes foram acentuados nesta categoria, mas, por ora, pareceu-nos urgente elucidar estes aspectos abordados, já que consideramos a emergente necessidade de enfraquecermos mitos e estereótipos, que mais ajudam a reproduzir e a reforçar a violência no nosso meio do que enfrentá-la e combatê-la.

Apresentaremos agora algumas características das representações sociais identificadas a partir do discurso dos *intermediários* (sociedade civil), ao tempo em que procuraremos dialogar com os resultados aqui apresentados, à luz da teoria que nos deu suporte nos estudos sobre a temática pesquisada.

2. As Representações Sociais da sociedade organizada e/ou intermediários sobre a violência e o papel da educação: a conscientização

Para os intermediários, os atores da violência são mais associados aos jovens e/ou adolescentes, desempregados, policiais militares, familiares

(independente de classe social), pessoas que não possuem qualificação profissional e homens machistas.

Percebemos claramente que há uma mudança significativa no *foco* ou na compreensão em relação ao que dizem os sujeitos *institucionais* acerca de quem são os autores da violência – apesar de termos constatado também aproximações nos discursos quanto às adjetivações dadas aos “sujeitos violentos”. Assim, aparecem também palavras como *marginais, bandidos, meliantes, delinquentes e criminosos* nos seus discursos. Isto implica diretamente na dimensão valorativa apreendida no meio social que orienta a formação das representações sociais e, conseqüentemente, a conduta desses sujeitos para lidar com o tema; este é um pressuposto básico para estudarmos e entendermos o nosso objeto de estudo.

Há nesta categoria uma relação também expressa da violência ao papel da educação, embora a dimensão valorativa dessa relação seja ampliada e mais voltada para uma educação que extrapola o espaço escolar e que acontece na totalidade das situações em que essa experiência é vivida. Saliente-se que o fundamental dessa experiência constitutiva do ser cultural do homem se situa no plano das relações sociais em que ele está envolvido ao longo da sua vida.

Nesse sentido, um fato que nos parece relevante evidenciar aqui, é a alusão aos policiais militares como autores também da violência e o papel (de)formativo que experiências “deseducativas” são capazes de provocar. Eis a fala de um líder comunitário:

A meu ver, o sistema penal, o sistema punitivo adotado socialmente hoje, ele é um grande responsável por retroalimentar a violência. O sistema montado... A idéia de punição que se tem hoje, ao contrario de resolver a situação de violência, ela vem alimentando a construção da violência. O sistema penal, ele vem apenas reafirmar as estruturas sociais, que gente tem de desigualdade social, de racismo... Basta a gente olhar para quem está hoje dentro das cadeias: preto, pobre, prostituta, favelado... São estas as pessoas que estão na cadeia. Isto demonstra como nossa sociedade vê a violência. Ao meu ver, muitas vezes estas pessoas são as vítimas e, na verdade, o sistema interpreta e exclui. Escolheu-se excluir: pretos, pobres, prosti-

*tutas e favelados. Estas pessoas não são dignas de viver conosco, então, a gente tranca elas na cadeia, a gente exclui, tira do nosso campo de vista. Eu acho, a meu ver, que este é o grande problema. E ao levar à cadeia, a gente retroalimenta. Os presídios, as cadeias, elas são **universidades do crime**. Ao invés de construir algo melhor, elas destroem a dignidade humana, degeneram o ser humano, quando estas pessoas retornam ao convívio social... Enfim. Então, acaba..., **não são reeducadas** (Líder comunitário 8 – grifos nossos)*

Constatamos nesse discurso uma alusão a um espaço formal de educação específico, a universidade; território mitificado em nossa sociedade exatamente pelo papel que tem de produzir e referenciar o conhecimento cuja credibilidade legítima e organiza muitas práticas sociais, ou seja, um espaço educativo com poder e de poder, é associada ao potencial que os presídios têm de produzir mais violência.

Segundo Pino (2007):

É a consciência da necessidade de estabelecer e de viver essas relações que constitui a razão de base da não-violência. Educar para a “não violência” é, portanto, ajudar as novas gerações a encontrarem as razões suficientes para não optar pela violência que ameaça inviabilizar essas relações. A questão então é saber quais são essas razões e qual é seu poder de persuasão para evitar a violência (p. 780).

Segundo Zaluar (1999), estas compreensões críticas em torno do papel da polícia e os dispositivos de poder surgiram em decorrência da influência e apreensão, na sociedade brasileira, do pensamento de Marx e Foucault, quando veio à tona a crítica feita aos “crimes do capital e aos dispositivos de violência do Estado”. Afirmar a autora: “(...) a combinação Marx/ Foucault teve, sem dúvida, eficácia explicativa naqueles mecanismos do poder estatal e poder disciplinar mais evidentes: a polícia e a prisão (...)” (p.4).

Percebemos também nessa categoria dos *intermediários* que os sujeitos, ao representarem socialmente a violência, salientam um distanciamento à associação com a pobreza, diferente das representações elucidadas pelos *institucionais*, embora haja referência a questões sociais perpassando as manifestações de violência. Além disto, os adolescentes e jovens são apontados como auto-

res principais e há uma referência forte à violência contra a mulher em decorrência das questões de gênero que perpassa a cultura nacional, baseada em uma sociedade patriarcal. Assim, percebemos uma forte tendência, nos discursos desses sujeitos, com preocupações mais atreladas às questões humanas/ interpessoais, sociais e culturais que nos apontam para a particularidade e histórias de vida específicas que os fazem atribuir sentidos aos fenômenos da violência e relacioná-la ao papel da educação. Suas vivências e experiências sugerem, inclusive, que os órgãos governamentais responsáveis pouco sabem sobre essa outra realidade com que eles/elas lidam e convivem.

Hirsch (1973, *apud* MINAYO, 1999) afirma, sobre isto:

Os conflitos interpessoais registrados pela polícia não refletem o verdadeiro nível de ocorrência deste evento entre a população, tendo em vista que a maioria deles sequer chega ao conhecimento desta instituição. Boa parte dos seus protagonistas são conhecidos, vizinhos ou parentes das vítimas. Seus motivos demonstram claramente o elevado nível de violência que perpassa as relações entre os seres humanos, o baixo limiar de tolerância ao outro, a ausência de diálogo na resolução dos problemas, a desvalorização da vida, enfim, o elevado nível de estresse nas relações interpessoais. (p. 8)

O Agente Social inclui em seu discurso o papel da educação, associado ao papel da família como centralidade das políticas públicas para o combate à violência e traz elementos com carga emocional forte para falar da violência:

... é, é, é... A gente fechar porta, porque antigamente, que a gente percebia que as pessoas ficavam sentadas nas suas calçadas, as pessoas se relacionavam mais, as pessoas se amavam mais. E hoje elas sentem medo uma das outras. A gente sente muito medo. A gente, que trabalha diretamente com a família, porque o foco da assistência, da educação, de todas as políticas hoje é..., é a família. A centralidade de tudo que há tem que ser na família. A gente percebe que esta violência tem destruído a família, tem destruído as amizades, tem destruído a..., a..., uma atividade comunitária. As pessoas estão ficando muito individualistas. O pior que a violência tinha..., está fazendo a gente “se trancar.” (Agente social 2)

É importante que se diga que este quadro de violência não pode ser compreendido integralmente, sem que se lance mão de determinados termos e conceitos como desigualdade, injustiça, corrupção, impunidade, deterioração institucional, violação dos direitos humanos, banalização e pouca valorização da vida e o papel da educação nesse cenário, conforme acentuam os discursos dos *intermediários*.

Outros mais poderiam ser listados, entretanto, mais do que fazer um “inventário” da ampla gama de fatores que configuram o quadro de violência social que hoje se enfrenta neste país, é importante lembrar as palavras de Arendt (1994). Para essa autora, a resposta para a violência destrutiva do poder está na severa frustração de agir no mundo contemporâneo, cujas raízes estão na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder, que seca as autênticas fontes criativas. O decréscimo do poder pela carência da capacidade de agir em conjunto (por meio de democracias realmente participativas) é um convite à violência. Assim, “a violência, sendo instrumental por natureza, é racional. Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública” (ARENDRT, 1994, p. 37).

Outro Agente Social, falando sobre a importância dos conselhos, faz a relação do papel da educação formal, a escola, para lidar com os problemas da violência.

*Os conselhos têm o papel fundamental porque é através dos conselhos onde se criam políticas públicas, então políticas públicas na educação podem ser formuladas no sentido de que os professores passam conhecimentos dos fenômenos, possam ter reconhecimento dos indicadores de violência possam trabalhar essa questão da **violência na sala de aula**, possam compreender e possam inclusive identificar e estar encaminhando pra rede essa questão da violência e a prevenção como um todo, então a mesma coisa é o conselho da saúde formular políticas públicas voltadas pra saúde no sentido de bom atendimento, um atendimento humanizado daquela criança vítima de violência. (Agente Social 4)*

Isto nos faz retomar ao que afirma Pino (2007):

Pode-se dizer então que, se a escola, como outras instituições sociais, muito pode fazer para incentivar a compreensão por parte dos alunos dos valores realmente humanos, livres de qualquer afetação moralista, capazes de fornecer razões para não optar pelo uso da violência no intuito de viver uma sociabilidade humana, ela tem também que repensar sua função numa sociedade em constante mudança (p.782)

Percebemos ainda que, associada à violência, nas narrativas dos intermediários, aparece também a palavra *medo*, no mesmo sentido que os sujeitos institucionalizados atribuíram nos seus discursos apresentados. O medo paralisador, que traz consigo o sentimento de impotência e novas formas de individualismo vivenciadas a partir do isolamento que “*destrói a atividade comunitária*” (Agente social 2).

Isto nos faz lembrar que a violência afeta de modo indistinto o cotidiano e a vida da sociedade, e o medo, que é produzido e construído através das múltiplas formas de manifestação da violência, altera drasticamente as relações entre as pessoas, normas e padrões de educação e, portanto, introduz um novo padrão de segregação urbana e de modelos de organização escolar. É o que Bauman (1998) afirma que será chamado de a “Era da Insegurança”. Ou seja, quanto maior a ênfase na segurança de um mundo dividido entre nós e os outros, maior a sensação de risco. Segundo esse autor, “a utopia de uma comunidade segura tem [hoje] um alto custo. E ele é pago pela sociedade com o redirecionamento dos investimentos em educação, saúde, trabalho e previdência social para armas e presídios”. (p.48)

Não é incomum vermos os muros das escolas sendo aumentados, as janelas gradeadas e os cadeados intensificados, que nos lembram os sistemas prisionais, conforme já nos apontava Foucault (2004). Essa sensação de pavor “*destrói a atividade comunitária*”, conforme nos aponta o Agente Social 2, e retira da escola o seu potencial inalienável de ser promotora da socialização e, portanto, de garantir experiências formativas a partir dos interesses coletivos que extrapolam os seus muros.

Ferraz (2000, p. 15) acentua que:

A compra de proteção tem significado investir numa “sensação”- com muita proteção e possivelmente

nenhuma segurança de fato, na medida em que as políticas públicas são voltadas apenas para “consequências”, são repressivas contra a população pobre e miserável, e suprimem as questões fundantes do crescimento dessa violência como a exacerbada concentração da renda que abandona mais de 50 milhões de brasileiros abaixo da linha de pobreza. Porque, em primeiro lugar, é a riqueza crescente, e não a pobreza, que sustenta o crescimento da violência.

Assim, ressaltamos o problema que se amplia nesses modelos que ilustram uma suposta proteção: a ampliação da segregação entre os que estão de “dentro” e os que estão “de fora” dos muros e grades.

Há ainda mais visibilidade da diferença no enfoque e conteúdo das representações sociais sobre violência nesses dois primeiros grupos analisados (institucionais e intermediários), principalmente quando são convidados para elencar as propostas para *o enfrentamento da violência*. A educação aparece com papéis diferentes, em espaços diferentes, sobretudo no enfoque conceitual ou, mais precisamente, no que diz respeito à concepção de educação que ilustra as suas representações sociais.

Para os primeiro grupo, as soluções aparecem atreladas basicamente a compromissos com a demanda de ordem, o temor da não unidade, a idéia recorrente da totalidade ou do consenso, o ideal da ordem e do equilíbrio e o papel da escola salvacionista, ou seja, soluções atreladas a abordagens que se aproximam dos ideais de organização social bem próprios das estruturas mais conservadoras/positivistas do nosso país. Esta situação nos faz lembrar Zaluar (1999, p.11), quando afirma que “a reflexão sobre o que é violência e os seus múltiplos planos e significados, depende do agente e da ótica adotada, o que redundava quase sempre em apontar os males a serem combatidos, tendo em vista a conotação negativa que a palavra carrega.”

Para o segundo grupo – a sociedade civil ou os *intermediários* – apareceram sugestões de enfrentamento embasadas em formas alternativas, preventivas ou democráticas de lidar com a questão do crime. Em outras palavras, o movimento nessa direção, dependeria de um processo de educação permanente para as novas formas de viver, de pres-

tar contas, de construir formas democráticas e participativas de controle, de exigir a segurança como um bem coletivo ou público.

Passaremos agora à integração e análise dos resultados, incorporando a categoria que denominamos como *O discurso dos presos*. Neste segmento faremos uma apresentação dos elementos que ilustram as representações sociais sobre violência e o papel da educação, conforme aparecem nas suas narrativas, identificadas a partir das entrevistas e dos mapas mentais aplicadas com os sujeitos (re)conhecidos como “promotores” da violência. Acentuamos que essa condição é legitimada e legalizada pela própria situação de vida no “cárcere”, cujo modelo caracteriza a punição imediata para os autores da violência de acordo com a nossa estrutura e organização social.

3. As Representações Sociais dos presos e o papel da educação, ou: “a cadeia é uma escola, só não aprende quem não quer”

É basicamente neste sentido que os sujeitos sob custódia apresentam a experiência vivida no cárcere. A cadeia passa, neste sentido, a ocupar o lugar da educação formal que muitos deles não tiveram assegurada ao longo da vida. Há uma lacuna inquietante nos seus discursos em relação ao espaço da educação relacionado com a violência, diferentemente do que acontece com o discurso dos outros sujeitos da nossa pesquisa, apresentado nas categorias anteriores. Assim, procuramos, neste segmento, elucidar as representações sociais de violência a partir da perspectiva de quem está “do lado de dentro das grades”, cujo território delimita saberes e compreensões de realidade que estão alheios à perspectiva de quem vê e significa a violência estando do “lado de fora”.

Entendemos que as duas categorias anteriores (institucionais e sociedade civil) possuem características próprias na formação das suas representações sociais sobre a violência e o lugar da educação nessa realidade, já que no espaço/tempo ampliado desses grupos há similaridades e diferenças que se cruzam e definem as suas formas de representar. Abordaremos agora outro espaço/tem-

po, limitado, que define as compreensões de realidade/violência elaboradas pelos sujeitos que nele habitam: a prisão! Lugar mistificado, tempo “retardado”, lugar assombrado, tempo paralisado: o “não lugar” para quem está de fora, portanto reduzido dos antecipadamente condenados a serem também os “não sujeitos” ou “não gente”. Apresentamos, então, uma reflexão sobre o lugar reservado e significado por aqueles que cometem crimes, transgridem leis, ultrapassam limites, rompem, pelos atos, um suposto pacto social

O estudo das representações sociais dos sujeitos/presos sobre a violência surge em meio a sua própria situação de passar pela *privação da liberdade*; essa condição aparece como referencial nos sentidos e significados elaborados por pessoas que até pouco tempo estavam usufruindo da companhia da família e de amigos ou, até, desempenhando seu trabalho, que têm histórias de vida. Isto nos mostrou que ter que se adaptar a uma forma diferente de vida, permanecer em um lugar isolado do mundo externo, necessitando conviver com pessoas de níveis diferentes, torna-se uma situação muitas vezes difícil de ser suportada. Convém buscarmos inicialmente, em Tavares (2004, p. 4), reflexões que apontam a situação dos presos e do encarceramento no país:

Quando ele se torna um presidiário típico (caso não tenha se tornado antes um típico jovem infrator assassinado – uma exclusão literal), as condições excludentes continuam intactas na organização social e se fazem presentes, também, ainda que de outras formas, nas relações sociais travadas na instituição do encarceramento. Quando ele cumpre sua pena e se torna um ex-presidiário típico, a sociedade à qual ele deverá retornar ainda mantém suas condições excludentes intactas. O que estamos querendo dizer é que a prisão, nas condições socioeconômicas ou prisionais brasileiras, até pode mudar alguma coisa no indivíduo que nela vive, mas não altera a perspectiva com a qual o detento convive, a de que as condições sociais do seu passado estarão novamente presentes no seu futuro.

Nesse contexto, um aspecto importante, que aparece nas representações sociais dos presos, é referente à relação estabelecida com a polícia nos seus significados produzidos sobre a violência dentro do cárcere. Percebemos que há situações dú-

bias que atravessam os seus discursos: em alguns momentos há um reconhecimento dócil e obediente ao trabalho dos policiais: “*Fazem seu trabalho*”; ou até mesmo com olhar normalizador para as práticas de castigos que são também elucidados: “*A Polícia aqui, eles fazem de uma maneira, eles trabalham certo, eles só agem de uma maneira nas pessoas que estão abusando dos poderes deles, é o trabalho deles, polícia, batem nos que provocam.*” Conforme já apontamos, esses dois depoimentos – similares em três dos entrevistados – reforçam o discurso foucaultiano de que a vigilância, o controle e a punição passam a ser vistos como algo normal e resultante de processos disciplinares necessários.

Além disto, essa realidade nos remete a Certeau (1996), quando se refere ao espaço como “um lugar praticado”. Diz o autor: “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas (...) por operações que, atribuídas a uma pedra, uma árvore ou a um ser humano, especificam ‘espaços’ pelas ações dos sujeitos históricos” (p.202). Entendemos, pois, que o espaço da cadeia, a partir das vivências cotidianas dos presos, é entendido como um espaço de ensino aprendizagem, tal qual acontece nas instituições formais de educação que trazem consigo os ranços do papel e dos modelos disciplinadores no cerne da sua fundação; ou seja, o “espaço transformado em lugar”, conforme expressão do mesmo autor.

Castro (1991, p. 57). também demonstra como a violência perpassa as relações no interior das penitenciárias:

Menos conhecidas são as formas sutis de violência, constitutivas mesmo da rede de relações sociais que atravessa sujeitos posicionados de modo diferente na estrutura social da prisão. (...) Referem-se a mecanismos, estratégias, táticas, tanto de controle da massa carcerária por parte da equipe dirigente, quanto de construção de experiência: a de dominação e sujeição daqueles que vivem sob tutela e abrigo da prisão. (...) aqueles (mecanismos, estratégias, táticas) estão profusamente presentes no interior do universo simbólico, compartilhado de modo ambivalente por dirigentes e seus subordinados.

Em outros momentos, os presos, ao se referirem à polícia, evidenciam críticas à atuação pela falta de cuidado e pelo uso da violência. Ao todo,

cinco presos salientaram esta situação. Além disto, dos oito presos entrevistados, somente um disse confiar na justiça. A afirmação “*A maior justiça é a de lá de cima...*” (Preso 6), proferida por um dos presos e que aparece também nas falas de outros detentos, sugere a compreensão de que aqui, na terra, não há perspectiva de resolução dos problemas de forma justa para todos. Afirma outro preso:

... a justiça humana pra mim é isso que eles estão fazendo com a gente, eu não confio nela, e não confio nos homens quando estão dirigindo o processo, encaminhar para fazer alguma coisa por mim. Primeiramente a gente confia em Deus; na Justiça dos homens, o senhor sabe como é...” (Preso 8).

Sobre isto, Tavares (2004, p. 10) também acentua:

A idéia de preso reproduzida pela mídia e pelo senso comum não comporta o sistema prisional previsto pela lei, haja vista o estudo realizado por Caldeira (1991), em São Paulo, que demonstra a vinculação da noção de direitos humanos a “regalias para bandidos”, encerrando uma opinião pública contrária aos direitos humanos. Além disso, pode-se acrescentar que, num país em que há uma alta taxa de exploração, é necessário que a situação da prisão seja muito pior que a situação dos simples desfavorecidos, isto é, “é preciso que a prisão seja terrível para que ninguém queira ir para lá” (PINHEIRO, 1985, p. 67). Se a opinião pública é contrária a “benefícios” para presos, não se poderia esperar que passasse pelo interesse dos agentes políticos governamentais implantar o sistema previsto pela lei, cujo custo é elevadíssimo. Desse modo, é politicamente improvável a mudança na instituição penal, a não ser que se transforme toda uma forma de pensar o condenado e a pena, assim como as relações sociais e o crime.

Desta forma, ressaltamos que as organizações de práticas de aprendizagens específicas que são formadas no interior das prisões se apresentam como operações concretas de sobrevivência nessa suposta escola da vida, conforme indicações apresentadas a partir das narrações sobre o cotidiano, apresentadas pelos presos.

Outro elemento importante que veio à tona quando nos aproximamos mais dos presos, foi a constatação de que esses sujeitos não são “criminosos terríveis”; mas não são também *inocentes*;

são, sobretudo, pessoas, com toda a complexidade envolvida: dinâmica psíquica, social, com vida pessoal e familiar, com expectativas de vida e, geralmente, com histórias de sofrimento, carências e exclusão.

Acreditamos que uma barreira é formada devido ao “não lugar” que ocupam e isto geralmente nos impede de ver a pessoa que ali está, o que ocorreu com ela, com sua vida pessoal e também em que condições concretas os presos podem viver. Nos mapas mentais analisados dos presos, os sentidos e significados atribuídos à prisão, aparecem, na maioria das vezes, palavras como: *família, liberdade, trabalho, filhos, tristeza, vida...* Há um forte conteúdo emocional nos seus discursos. Isto nos faz lembrar a associação que se faz da violência com a “natureza humana violenta” nos discursos da categoria anteriormente analisada, a dos “institucionalizados”; nos quais, segundo suas compreensões, quem pratica a violência é naturalmente predestinado ou determinado para praticá-la. Ou seja, as pessoas destituídas de “humanização” ou desumanas, portanto, são excluídos das oportunidades de terem maiores investimentos públicos em projetos educativos formais dentro dos presídios ou cadeias espalhadas por todo o país. As experiências são ainda incipientes e tímidas.

Sequeira (2006) afirma:

Minha experiência me mostra que o crime é um ato humano, um ato predominantemente do homem comum. Portanto, não cabe o uso excessivo da psicopatologia; não acredito que tenhamos mil novos perversos ao mês em São Paulo. É fundamental humanizar o crime (LACAN, 1950/1998), deixar de colocá-lo como ato não humano, por mais cruel que seja o delito; seu autor é o homem, no exercício de sua humanidade, o que nos remete à produção histórica e social dos processos de subjetivação (670).

A proposição de Foucault (FOUCAULT 1999; 2004; MOTTA, 2006), quanto à vigilância e ao controle sobre os corpos e indivíduos, se faz presente em diversos momentos dos discursos dos presos, seja qual for o comportamento deles: quer quando se mostram dóceis e disciplinados diante de um controle que lhes tira a possibilidade de circular, de serem eles mesmos, quer quando reagem

àquilo que consideram uma violência injustificada que lhes é imputada pelo poder de polícia.

Assim, nessa categoria, salientamos as representações sociais sobre violência que permeiam a vida daqueles que violaram os direitos e as leis. É necessário evidenciar que essas representações sociais identificadas foram elaboradas no espaço/tempo próprio que configuram atualmente as suas vivências, mas evidenciamos também que as suas histórias de vida trazem marcas de sujeitos que viveram cotidianamente sob a violação de seus direitos e das mesmas leis que hoje transgridem. Isso traz à tona a necessidade de refletirmos acerca da relação entre violência, crime e modelo de sociedade que vivemos. Não podemos simplificar nem usar os conteúdos reducionistas presentes no engodo ideológico de que os presos ou condenados são *monstros* e de que os *criminosos* são o exemplo da estrutura de personalidade perversa. Precisamos caminhar mais, ir além do discurso pronto sobre o transgressor da lei e ir além dos preconceitos, a fim de possibilitar uma intervenção real nos problemas que “permeiam” a produção da criminalidade e da violência no nosso país, estado e microrregião.

Esta é uma posição política e, portanto, também humana, cuja produção histórica, social e cultural pode ser perfeitamente reescrita. À espera dos confortos e milagres de Deus, conforme acentuamos como elemento presente nas representações sociais dos presos e presas, estas salientam bem a ausência dos laços sociais e de ações concretas e educativas de homens e mulheres que deveriam dar sustentação à vida de todos nós, sujeitos atores e autores. Essas ações, por serem frágeis ou inexistentes, não garantem valores mínimos de pertencimento e filiação. Assim, ser filho de Deus e merecedor de vida digna e justiça somente no plano divino parecem ser um caminho mais seguro e bem mais fácil de acreditar!

Algumas considerações necessárias

Nosso estudo evidenciou discursos representacionais que contribuem para o aprofundamento das reflexões em torno da segurança e a atribuição dos sentidos para a educação formal dos sujeitos en-

volvidos, tomando-se como contexto e referência a microrregião de Senhor do Bonfim, no semi-árido baiano, norte do estado da Bahia. Percebe-se que as Representações Sociais são contidas em contextos específicos (os representantes oficiais, os intermediários entre o oficial e a sociedade e os

presos), que ressaltam idéias, valores e juízos nuanceados nas falas analisadas e nos convidam para a ampliação do debate sobre a temática como condição e proposição para o enfrentamento da violência que transita, sem distinção, nos vários cenários estudados.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- ARENDDT, H. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- _____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CASTRO, M. M. P. Ciranda do medo. **Revista USP**, São Paulo, n. 9, p. 57-64, 1991.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CHESNAIS, J. C. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p.53-69, 1999.
- ESPINHEIRA, G. Sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador, Bahia, **Análise & Dados**. Salvador, SEI., v. 11, n. 1, p. 08-16, jun. 2001.
- FERRAZ, S. M. T. **Arquitetura da violência: quem tem medo de que e de quem nas cidades brasileiras contemporâneas?** Rio de Janeiro: FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Dir.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 357-378.
- JODELET, D. (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989a. (Sociologie d'aujourd'hui)
- JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001
- JODELET, D. **Folies et représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989b. (Sociologie d'aujourd'hui)
- MINAYO M. C. S. Violência, direitos humanos e saúde. In CANESQUI, A.M. (Org). **Ciências sociais e saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1997. p. 247-260.
- MINAYO M. C. de S. A violência social sob a perspectiva de saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, v. 10, 1, p.7-18, 1994. Suplemento.
- MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. É possível prevenir a violência: reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p.7-23, 1999.
- MOSCOVICI, S. **A representação social e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- MOSCOVICI, S., HEWTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 539-566.
- MOTTA, M. B. de (Org.). **Michel Foucault: estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- NJAINÉ, K, SOUZA, E. R. de; MINAYO, M. C. de S. et al. A produção da (des)informação sobre violência: análise de uma prática discriminatória. **Cadernos de Saúde Pública**, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, v. 13, n. 3, p.405-414, jul/set. 1997,

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007. Número especial.

SANTOS, T.; DIDONET, B.; SIMON, C. A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. In: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Org.). **Violência não está com nada**. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1998.

SEQUEIRA, V. C. Uma vida que não vale nada: prisão e abandono político-social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 4, p.660-671, dez., 2006.

TAVARES, G. M. ; MENANDRO, P. R. M. Atestado de exclusão com firma reconhecida: o sofrimento do presidiário brasileiro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p.86-99, jun., 2004.

WASELFISZ, J. **Mapa da Violência**: os jovens do Brasil. Relatórios de: 1998, 2000, 2002, 2004. Brasília: UNESCO, [19...].

ZALUAR, A; NORONHA, J. C. de; ALBUQUERQUE C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 213-217, 1994. Suplemento.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.13, n.3, p.1-3, jul./set., 1999.

Recebido em 20.05.09

Aprovado em 20.06.09

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE A MÍDIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Maria Olívia de Matos Oliveira *

RESUMO

O professor, ao chegar à escola, traz junto com sua bagagem, experiências e representações diversas sobre o mundo que o rodeia. Um dos objetos de representação/conhecimento desse professor é a mídia que está presente, de forma direta ou indireta, nas suas interações sociais. O estudo ora apresentado, ainda em fase inicial, pretende investigar como os professores da educação de jovens e adultos de uma escola pública da Bahia se apropriam da mídia e as representações que fazem sobre ela no espaço escolar, pois o discurso midiático participa de um processo constante de construção da realidade desses sujeitos, sustentando novas formas de pensar e agir. Tudo isso nos instiga a investigar os processos de recepção das tecnologias de modo geral e das mídias, em particular, em docentes que trabalham com os segmentos mais duramente excluídos do sistema público da educação. São muitos os desafios postos à nossa frente, ao longo do presente estudo: acreditar nas possibilidades educativas da mídia, coragem para (des)construir algumas certezas nas quais estamos ainda ancorados e flexibilidade para apreender as RS dos professores de jovens e adultos com vistas a desvelar como esses se apropriam das tecnologias presentes nas suas práticas de sala de aula e fora dela.

Palavras-chave: Mídia – Mediação pedagógica – Representações Sociais – Formação docente

ABSTRACT

TEACHING SOCIAL REPRESENTATION UPON MEDIA: APPROXIMATIONS AND DISTANCIATIONS

When a teacher comes to school, he brings his baggage of experience and representations along. One of the representation/knowledge objects of this teacher is the Media, which is present directly or indirectly in his social interactions. This qualitative and descriptive study, still in its initial phase, plans to investigate how the teachers seize on Media and the representations they make about it in the school space, because the media discourse is part of the process of reality construction of these subjects, supporting new ways of thinking and acting. All of this leads us to investigate the processes of technology and media reception in a general way. Specifically, we worked on the teachers who work with the most excluded segments of the public educational

*Doutora em Educação. Professora titular da UNEB do Curso de Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Departamento de Educação – Campus I. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, DEDC I, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: oliviamattos@terra.com.br

system. We are confronting many challenges believing in the Media educational possibilities, having courage to build/ destroy certainties we are attached to and flexibility to learn the social representations of teachers for young people and adults prompt to reveal how they seize on the present technologies in their practices in the classroom and out of it.

Keywords: Social Representations – Media – Educational mediation – Teacher training

Introduzindo a temática

O professor, ao chegar à escola, traz, junto com sua bagagem de experiências, representações sobre o mundo, que se traduzem em expectativas ou descontentamentos com relação aos mais variados aspectos da sua vida pessoal ou profissional.

Um dos objetos de representação/conhecimento desse professor é a mídia, que está presente de forma direta ou indireta nas suas interações sociais.

O estudo ora apresentado pretende investigar como os professores da educação de jovens e adultos se apropriam dos recursos midiáticos que a escola lhes disponibiliza e suas representações sobre a mídia no espaço escolar. Este estudo¹, ainda em fase inicial, tem por objetivo sistematizar uma produção científica que possibilite entender as condições de interação e recepção desses sujeitos com a mídia. Questões como as que se seguem serão objeto de investigação: Quais as expectativas dos professores quanto à introdução da tecnologia e dos recursos midiáticos na escola? Que sentido tem a aprendizagem através de computadores? Que pensam sobre televisão/vídeo e sua introdução na escola? Como se apropriam das tecnologias que estão presentes no seu cotidiano? Como esses recursos midiáticos se inserem no dia a dia desses professores?

Para dar conta dessas questões decorrentes de opções teóricas, a autora se fundamentou na vertente latino-americana dos estudos de recepção que têm como principais representantes Martín-Barbero (2002, 2007) e Orosco (2006), nos estudos culturais da pedagogia que posiciona os meios de comunicação no âmbito da cultura (SIMON, GREEN e BIGUM, 1995), nos aportes da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1997-1998, *apud* ORNELLAS, 2007, 2008) e nos estudos histórico-culturais de Vygotsky (1982)

sobre mediação. O respaldo para escolha metodológica a autora encontrou no conceito de dialogia de Bakhtin (1997) e de diálogo como instrumento de conscientização e emancipação em Freire (1996).

A pesquisa é um estudo em andamento do tipo qualitativo-descritivo, envolvendo professores do turno noturno de EJA, de uma escola estadual em Lauro de Freitas, Bahia²

Nossa intenção é que este projeto contribua para consolidar a formação do educador de EJA, possibilitando uma relação de dialogia com os jovens e adultos e orientação aos professores para o uso de uma proposta diferente de ensino com metodologias inovadoras, que favoreçam a reflexão de práticas mais ajustadas à realidade desses sujeitos em processo de escolarização tardia.

A formação reflexiva do professor: um ponto de partida

Vivemos atualmente um tempo globalizado, de momentos contraditórios, em que o estado fragilizado abdica de suas tradicionais funções de proteção ao cidadão, submete-se ao capital e põe em risco o emprego e a própria sobrevivência dos cidadãos³. Por outro lado, caminhamos para uma maior consciência dos riscos ambientais a que estamos expostos e as redes sociais que estão sendo consolidadas pela internet, podem viabilizar essa

¹ Este estudo se insere no Projeto: Formação Reflexiva do Professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA): inquietações, questionamentos e perspectivas, cuja vigência é de 2008-2010, com apoio da FAPESB.

² Esses sujeitos serão convidados a participar de forma espontânea de nossa pesquisa. Vamos utilizar questionários e entrevistas livres a partir de temas geradores

³ Essas discussões foram viabilizadas na “V Conferencia Internacional de E. D. J. A.”, celebrada em Hamburgo em 1997. (IOVANOVIH, 1997)

consciência planetária consciente e inconsciente, essencial no contexto atual.

No entanto, com o incremento do fluxo da informação e da comunicação também se aprofundam as desigualdades sociais. Os destinatários das desigualdades sociais também estão entre as estatísticas dos excluídos digitais. Por esse motivo faz-se necessária a implementação de políticas que levem em conta a inclusão dos segmentos em que se encontram os mais desassistidos socialmente das ações das políticas públicas.

Isso implica em assumir o desafio de reconstruir um projeto educativo que reconheça a diversidade e a necessidade de fortalecer a educação de jovens e adultos. Significa, também, levar em consideração as singularidades dessa modalidade de ensino, as necessidades e expectativas dos jovens e adultos que não tiveram condição na idade adequada de completar a sua escolarização básica. Os estudos e diagnósticos mostram a inexistência de diretrizes e a descontinuidade de políticas públicas nesse setor, pois são políticas de governo e não de estado. (FÁVERO, 2006)

Uma primeira aproximação ao problema é a discussão de questões ligadas a aspectos intra e extra-escolares, a saber: 1) o reconhecimento dos saberes e experiências trazidos pelos jovens e adultos em suas várias formas de aprendizagem; 2) o (re)exame da pertinência e validade dos conteúdos veiculados pelos sistemas de ensino; 3) o contexto institucional e pedagógico em que acontecem as práticas dos professores de EJA; 4) a metodologia aplicada e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades; e 5) os aspectos relacionados à gestão administrativa e pedagógica das escolas onde se desenvolvem as classes de EJA. Muitas discussões a nível nacional e internacional têm sido travadas, tentando discutir e equacionar esses polêmicos aspectos.⁴

No entanto, qualquer discussão deve passar necessariamente pela formação reflexiva do professor. Nóvoa (2000), com muita propriedade, chama a atenção para a necessidade de se criarem lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, da troca de experiências e da partilha – é possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos professores. Acrescenta ainda o autor que a ação reflexiva do

professor deve ser centrada nas escolas e na organização dos próprios professores e envolve a compreensão do conhecimento, a capacidade de reorganizá-lo e de fazer a sua transposição para a sala de aula.

Sacristán (1995), no entanto, aponta alguns obstáculos à ação reflexiva do professor ligada ao período de formação, segundo ele, não favorável à condição reflexiva, referindo-se, também, ao contexto organizacional escolar como um aspecto que não favorece o trabalho de partilha intelectual. Além disso, o referido autor coloca a dificuldade de detectar irregularidades passíveis de controle e investigação no espaço escolar. (SACRISTÁN, 1995).

As incertezas e questões apontadas pelos autores supracitados levam-nos a uma reflexão sobre os processos de construção da identidade e sobre as propostas de currículo dos cursos de pedagogia, base da formação docente, bem como a identificação das especificidades que delineiam o perfil do educador que atua na educação de jovens e adultos⁵.

Tal atitude levará à exclusão de conteúdos irrelevantes, acumulados nos currículos ao longo da história das instituições escolares, e à inclusão de outros tantos não contemplados tradicionalmente, mas demandados pelos sujeitos da aprendizagem.

Dentre as limitações com que se defrontam os processos de formação permanente e sistemática de professores da EJA, sobressai a descontinuidade político-administrativa, caracterizada por políticas inadequadas e pela falta de avaliações sistemáticas.

Por outro lado, os professores que atuam nessa modalidade de ensino precisam apropriar-se de conhecimentos que lhes possibilitem uma reflexão sobre o perfil do alunado de EJA⁶, assim

⁴ Segundo Iovanovich (2003), a análise crítica dos aspectos relevantes do fato educativo, permitirá determinar a oportunidade e a profundidade da transformação que operará no terreno da prática docente e a instituição educativa de pertinência.

⁵ Formação de educadores de Jovens e adultos. I Seminário Nacional. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br-un-files-Relatorio%20Final%20do%20Seminario.doc>. Acesso em: 16/08/08

⁶ Fávero (2006) coloca que, como parte das responsabilidades de enfrentamento dos desafios históricos nessa modalidade de ensino, impõe-se a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem de EJA.

como precisam adquirir competências cognitivas e sociais⁷ que o habilitem a exercitar sua docência cidadã.

Pesquisas evidenciam que o nível de formação do professor de jovens e adultos, no Brasil, como em outros países⁸, para a utilização das tecnologias, bem como de recursos midiáticos em sala de aula⁹, é inadequado, apesar dos resultados quanto à receptividade dos alunos serem surpreendentes¹⁰, mostrando que segmentos socialmente excluídos e com pouca escolaridade adquirem muito rapidamente competências que lhes proporcionam autonomia do ponto de vista digital.

Tais resultados nos instigam a investigar os processos de recepção das tecnologias de modo geral e das mídias, em particular, com os professores de EJA que trabalham nas escolas estaduais de Lauro de Freitas.

Pelo exposto, torna-se necessário, reverter os atuais processos de formação docente, pois esses têm-se revelado um campo de práticas educativas descontínuas e desarticuladas com a realidade dos alunos de EJA.

As representações sociais e a mídia

Os meios de comunicação de massa permeiam todas as relações sociais na contemporaneidade, pois a produção e circulação das mensagens na sociedade atual depende das atividades das indústrias de mídia. Essa explosão da mídia¹¹ nos incita a discutir o espaço que essa tem ocupado na constituição das relações sociais.

Segundo Coimbra, “a mídia é um dos mais importantes equipamentos sociais no sentido de produzir esquemas dominantes de significação e interpretação do mundo”. (COIMBRA 2001, p. 29). Os discursos por ela tornados visíveis participam de um processo constante de construção da realidade dos indivíduos, sustenta formas de pensar e agir dos sujeitos sociais, constrói verdades, fabrica estereótipos, controla a opinião pública e faz gerar nas pessoas e grupos o sentimento de pertença e consumismo¹². Tal consumismo, através da publicidade, atua fortemente, seduzindo e impondo, de forma subliminar, algumas representações sociais. (GOMES, 2001).

Os meios de comunicação de massa¹³ estão impondo um novo senso comum, formas de pensar e agir para manter em funcionamento os interesses capitalistas dos conglomerados midiáticos aos quais pertencem. Nesse sentido, tais meios (MCM) se tornam instrumentos de uma nova coesão social, impondo a fabricação, reprodução e disseminação de representações sociais que fundamentam a compreensão que os grupos sociais têm de si mesmos e dos outros, isto é, sua visão social e a autoimagem. (GOMES, 2001).

Discutir, portanto, a relação entre mídia e representações sociais é fundamental na medida em que a formação das representações sociais depende da qualidade e do tipo de informações que a mídia disponibiliza sobre determinado objeto social para os sujeitos. São determinantes a influência social do meio, no sentido de pressionar o indivíduo a utilizar informações dominantes do grupo, sem des-

⁷ Rilza Cerqueira Santos, na sua tese de doutorado em construção, investiga esses conceitos em gestores e professores. As competências cognitivas relacionam-se à organização do pensamento, enquanto que as competências sociais dizem respeito à consciência social e à capacidade de administrar relacionamentos.

⁸ Vide <http://www3.usal.es/tutorpea/>

⁹ Apesar do despreparo docente, algumas pesquisas na Espanha, como é o caso da realizada pela Dra Carmen Villar, com adultos na faixa etária entre 40 e 70 anos, surpreende quanto ao nível de aceitabilidade das tecnologias.

¹⁰ Os alunos se alfabetizam com muita rapidez. A concepção de alfabetização digital aqui colocada implica em emancipação digital. O verdadeiro sentido da emancipação digital diz respeito a aspectos relacionados não apenas ao livre acesso de todos às informações, mas à mobilização de uma infra-estrutura digital de políticas públicas concretizadas em projetos que levem à melhoria das condições de existência das comunidades mais carentes. (MATOS OLIVEIRA, 2006, p.2)

¹¹ A mídia, entendida em sentido amplo, abrange aqui os meios de comunicação como: cinema, imprensa, rádio, rádios comunitárias, televisão, vídeos e a produção caseira de vídeos, o espetáculo nos programas de auditório e nos esportes etc.

¹² Um exemplo disso são as mensagens publicitárias de cerveja que continuam vendendo a imagem do consumo desse produto com mensagens que sugerem alegria, felicidade, poder, charme e valorização. A fragilidade do estado neo-liberal mostra a falta de controle sobre o capital e o conglomerado midiático, representado pelas poderosas cervejarias. O resultado disso é o aumento exagerado do consumo do produto e suas implicações na saúde pública.

¹³ Os meios de comunicação de massa (MCM), segundo Adorno, são chamados equivocadamente de cultura de massa. O teórico crítico da escola de Frankfurt sugere a mudança conceitual do termo *cultura de massa* para indústria cultural, pois, segundo ele, não é a massa responsável pela sua produção. A massa se apropria dessa cultura através dos meios de comunicação, que hoje são sustentados por conglomerados midiáticos.

cartar naturalmente outras variáveis relacionadas às características individuais do sujeito, aspectos específicos do objeto e atitudes singulares que cada sujeito adota diante da informação¹⁴.

As proposições de Moscovici (1978) abrem novas perspectivas nas ciências sociais, na medida em que suas formulações ressaltam os processos cognitivos coletivos, afetivos e sociais, identificando as dimensões que permeiam a apropriação dos conhecimentos científicos e ideológicos, transformando-os em realidades sociais e instrumentos próprios de uma coletividade, no estabelecimento da comunicação social e integração interpessoais.

Moscovici busca explicitar como os saberes, ao nível social, permitem à coletividade processar um dado conhecimento veiculado pela mídia, transformando-o numa propriedade impessoal, pública, que permite a cada sujeito manuseá-lo e utilizá-lo de forma coerente com os valores e as motivações sociais da coletividade à qual pertence. Há, pois, uma relação entre sistemas de comunicação e representações sociais.

Na definição de Moscovici, a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos. Nesse contexto, as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno. (GOMES, 2001, p.1).

Segundo o citado autor, as representações sociais sinalizam a presença da consciência subjetiva nos espaços sociais, fruto de processos sociais do contexto em que esses indivíduos se inserem.

A representação social é concebida por Moscovici como sistema de recepção de novas informações sociais e essas são, indubitavelmente, fornecidas pelos meios de comunicação de massa. Esses meios tentam criar, mudar ou cristalizar atitudes e opiniões nos indivíduos¹⁵. Dessa forma, é importante analisar como o pensamento do indivíduo se enraíza no social e como um e outro sofrem mudanças mútuas.

O termo representação aqui tratado é concebido como o conhecimento do senso comum formado pelas experiências cotidianas do sujeito. Ornellas (2007,

p.169) coloca que as representações sociais expressam um saber prático de como os sujeitos assimilam e interpretam a realidade produzida coletivamente e inserida no seu cotidiano. A autora citada apresenta o conceito de Moscovici sobre o assunto:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes em nossa sociedade aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, *apud* ORNELLAS, 2007, p. 168).

Ao situar as representações sociais no âmbito do senso comum, Ornellas (2007) justifica que as representações dos professores expressam um saber prático e esse saber ilustra como os sujeitos recebem e interpretam as mensagens da mídia no dia a dia. São marcas de inserção desses sujeitos no ecossistema comunicacional¹⁶, como também descreve com muita propriedade Martín-Barbero. (2007).

Os professores e suas representações sobre a mídia

As representações docentes sobre a mídia¹⁷, no presente estudo, expressam-se nas comunicações e nas condutas dos professores que, interagindo com alunos e colegas docentes constroem a sua aceitação /negação sobre os meios de comunicação. Nesse sentido, os professores também são influenciados pela mídia em termos incidentais ou funcionais e esses expressam essas representações numa multiplicidade de espaços: quando são convidados a dizerem algo em reuniões, quando

¹⁴ Importante, portanto, considerar as três dimensões das representações sociais: imagem, atitude e informação.

¹⁵ Nesse mundo retribalizado, desenhado por McLuhan, as pessoas passam a ser constantemente massacradas por inúmeras e variadas informações, vindas de todas as partes do mundo, impactando as relações sociais.

¹⁶ Termo utilizado por Martín-Barbero como sinônimo de cibercultura.

¹⁷ De todas as mídias, a TV, sem dúvida, ainda é o meio de comunicação social mais usado nos dias de hoje, apesar do crescimento do computador, mais acessível às classes mais privilegiadas da sociedade. A mixagem de linguagens em forma de texto, imagem e som, vai ajudar o aluno a aguçar curiosidade, possibilitando ao indivíduo ter acesso a informações, utilizando ferramentas que a tecnologia vem oferecendo.

estão desenvolvendo suas aulas, ou até mesmo quando adotam determinados materiais didáticos na sala de aula, quando interagem com os alunos ou deixam de fazê-lo.

Para identificá-las, não basta ouvir o que os professores têm a dizer, mas é preciso igualmente observar como agem no cotidiano da sala de aula e escutar suas vozes: as representações dos professores são entendidas aqui como “fatos de palavras e de prática social” e estão presentes em diversas ações que realizam em sala de aula.¹⁸ (LEFEBVRE, 1983, *apud* CARDOSO, 2003, p. 26). As representações formam-se entre o concebido, que constitui o ideário e o discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a ser criado e divulgado e o vivido, que é formado pela vivência singular de cada sujeito, bem como pela vivência coletiva e social num contexto específico

Estudar as representações dos professores significa reconhecer que as representações são sociais e espelham, ratificando ou retificando, as relações que definem suas identidades numa dada totalidade social

As mídias como atores sociais e seu papel na construção de subjetividades

Uma nova compreensão das relações entre Comunicação e Cultura, iluminada pelos referenciais teóricos de Martín-Barbero¹⁹, trazem uma visão paradigmática diferente para interpretar os meios de comunicação e sua significação social. A idéia estereotipada de cunho funcionalista, que legitima à mídia a responsabilidade de decadência moral, alienação e difusão de ideologias conservadoras, é relativizada pelo citado autor. Segundo Martín-Barbero, as relações entre comunicação e cultura são complexas e multifacetadas em que o meios não são apenas dominadores e os cidadãos seus consumidores passivos (MARTÍN-BARBERO, 2002, *apud* OROFINO, 2005, p. 57).

Por outro lado a significação social das mídias está mudando no sentido da sua capacidade de representar o social, de exercer uma função socializadora e formadora de culturas políticas e de acompanhar as mudanças. (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p.73).

Martín-Barbero ainda coloca que, no campo da cultura, o erudito, o massivo e o popular não podem ser compreendidos separadamente (2004, p. 59) e, portanto, no interior da cultura de massa coexistem produtos que pertencem à lógica da cultura dominante e outros que correspondem a demandas simbólicas do espaço cultural do dominado (MARTÍN-BARBERO, 2007). Não há uma lógica fixa dominador-dominado, mas um jogo de negociação e de tensão permanentes. Nesse sentido, os meios de comunicação podem possibilitar a inserção cultural dos segmentos excluídos, fazendo com que esses sujeitos resistam à ideologia subjacente aos meios de comunicação e possam produzir outras narrativas, como frisa, com propriedade, Martín-Barbero (2007, p. 02):

... a singularidade da sociedade atual não é a introdução de novas máquinas, mas o aparecimento de um novo ecossistema comunicacional onde comunicação/informação se constitui no motor mais eficaz de inserção das culturas no espaço/tempo.

Pelo exposto, podemos afirmar que a mídia está presente no cotidiano dos docentes, criando e multiplicando representações. Nesse sentido, a cultura da mídia tem um papel predominante na construção das subjetividades desses sujeitos docentes.

Todos somos tomados pela informação audiovisual televisiva²⁰, que invade as nossas casas, nossa comunidade e a nossa cidade.

Segundo Orosco (2005), o que está acontecendo é um fenômeno em que a lógica tradicional da linguagem escrita está-se modificando por outra: a do hipertexto, do digital. As nossas capacidades ampliam-se para construir conhecimento através de diferentes linguagens, não somente a linguagem oral e escrita, mas também a linguagem visual e digital.

No entanto, essa linguagem não pode ser tratada separadamente, reduzindo-se apenas a uma

¹⁸ Para Henri Lefebvre (1983, *apud* CARDOSO, 2003, p. 26) as representações são fatos ou fenômenos de consciência, individual e social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos – em uma sociedade e uma língua determinadas.

¹⁹ A América Latina, pela sua diversidade temporal e cultural, se transforma em lugar privilegiado de pesquisa para Martín-Barbero

²⁰ A televisão, o mais impactante meio de comunicação que integra todas as classes, entra no cotidiano das famílias, se enraíza na sociedade brasileira, mostrando que uma produção midiática pode ser capaz de integrar o país e fornecer ao Brasil a construção da sua identidade nacional.

questão fonética, semântica ou semiológica, acrescenta com propriedade o referido autor. A linguagem não pode ser interpretada pelo padrão linear emissão-recepção (estímulo e resposta), pois os estímulos e as respostas não ocorrem isoladamente. No processo de comunicação, o receptor incorpora e modifica a mensagem originalmente emitida pelo emissor.

Os estudos críticos de recepção da Mídia, encabeçados por Orosco (2005), são também fundantes para a educação, na medida que procuram entender as transformações que os meios de comunicação exercem no sistema educativo. Há, segundo o autor, uma idéia errônea de que os meios de comunicação não devem ultrapassar os muros da escola. No entanto, Orozco ²¹ sugere que “a possibilidade de aprender é muito mais ampla que a possibilidade de ensinar”.

Isso nos leva a pensar na importância de superar as relações tradicionais de aprendizagem: aluno como receptor passivo em oposição às interações que hoje podem ser propiciadas pelos meios de comunicação, onde o aluno é ativo, autônomo e sujeito da sua aprendizagem.

Vygotsky, nessa mesma linha, aponta para a linguagem enquanto ferramenta do pensamento, pois sem ela as representações não acontecem. Para ele, o sujeito se constitui como tal na sua relação com o outro; relação esta **mediada pela linguagem**. Também pela utilização da linguagem, as transformações de processos psicológicas elementares em funções psicológicas superiores se realizam por mudanças não só quantitativas mas qualitativas, numa síntese dialética imersa na cultura e na história, como frisa Vygotsky (1978). Portanto, a linguagem é o processo criado (e aperfeiçoado) pelo homem para internalização da cultura, construção de si e de sua subjetividade.” (FREITAS, 2009, p.4)

Bakhtin (1997-1998), com seu conceito de dialogia, também mostra a importância da linguagem e o papel do diálogo como um objetivo a ser atingido face à incomunicabilidade da nossa era (p.6) e defende uma comunicação mais horizontal e linear entre os sujeitos. Nessa mesma linha, Freire vê o diálogo como instrumento de conscientização e emancipação e advoga a importância da interven-

ção pedagógica dialogada a partir da realidade vivida pelos sujeitos.

A mediação envolve a partilha e o **diálogo** dos professores com seus alunos. É preciso pois, avançar na compreensão do papel mediador do professor e as contribuições teóricas de Vygotsky sobre mediação muito podem ajudar... O citado autor mostra o sujeito constituído na relação com o outro, não se reduzindo a um mero reflexo passivo do meio. Nessa perspectiva alinha-se ao pensamento de Martín-Barbero, quando este afirma que, na mediação produzida pelos meios de comunicação, o receptor não é passivo, reage, oferecendo resistências e, por esse motivo, o processo de comunicação é um jogo de negociação e de tensão permanente. É necessário, pois, que o professor possa neste momento exercer o seu papel de mediador no processo de aprendizagem, possibilitando que através da mídia os jovens e adultos possam produzir na escola outras narrativas diferentes das produzidas na escola tradicional.

Vygotsky antecipou, na sua teoria, o papel dos instrumentos e signos disponibilizados na cultura digital como mediadores entre o homem e o mundo. A televisão, o rádio, o computador conectado na internet propiciam aos jovens e adultos a construção de novos modos de pensar e de posicionar-se num mundo qualitativamente diferente de outrora. A mediação supõe interação e diálogo. Exige um professor mediador preparado para propiciar essas interações com os sujeitos, pois as interações com a mídia são entre sujeitos e não com os meios. Isso significa diferenciar os espaços onde acontecem as mediações e as formas de comunicação que se situam entre os sujeitos e os **meios** de comunicação. Os meios introduzem novas pautas porque refletem, antes de mais nada, as mudanças que acontecem nas instâncias sociais: família, trabalho, relações com a religião etc.

Para Orosco, a escola, a família, a igreja e o bairro são cenários socioculturais diferenciados que agem como mediadores no processo de recepção da mídia, fornecendo novos sentidos sociais e sinalizando para os **usos sociais dos meios**, como veremos a seguir

²¹ Guillermo Orozco Gómez. Disponível em: <http://midiativa.org.br/index.php/pais/content/view/full/3169>. Acesso em: 15 out. 2008

E esses meios de comunicação afetam a percepção que aos alunos oriundos de diferentes contextos culturais têm de si mesmos, apresentando modos alternativos de construir suas identidades. (MARTÍN-BARBERO, 2002)

Mídia e mediações no espaço escolar

O termo mediação tem várias acepções. Aqui trazemos o significado de mediação emprestado de Martín-Barbero: “mediação significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana.” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.175)

Como um dos mais importantes teóricos críticos da comunicação social o citado autor mostra a existência de um **discurso social produzido pela mídia**²² que circula em volta da escola e de outros espaços não formais de educação, não consensuado pelos professores que não estão preparados para fazerem essa mediação.

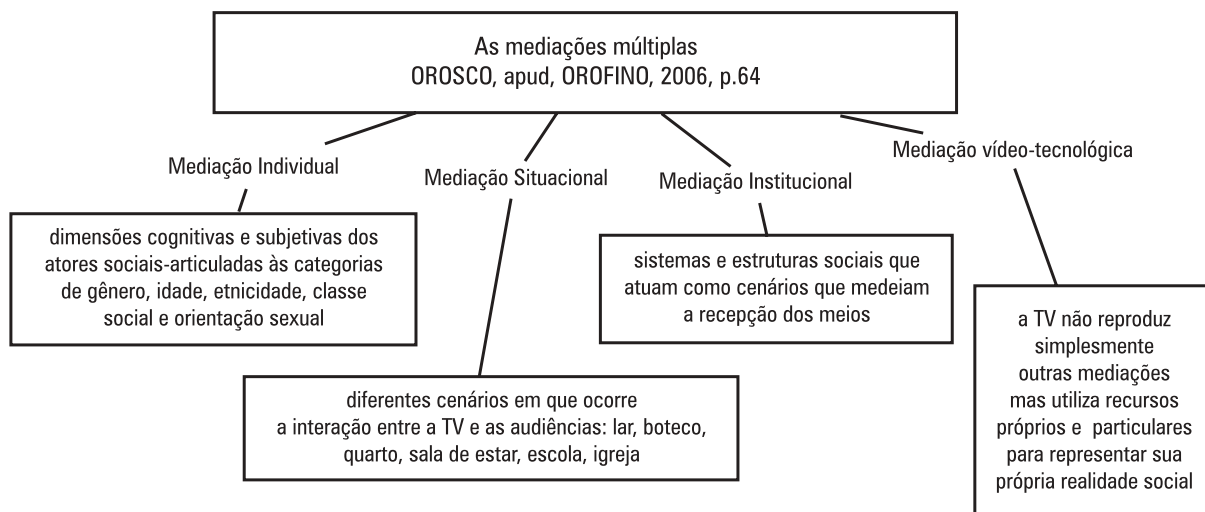
MARTÍN-BARBERO²³ enfatiza que “não nega a importância dos meios, mas diz que é impossível entender a importância e sua influência nas pesso-

as, se não se estuda como as pessoas se relacionavam com os meios”. As reflexões do referido autor geraram o fortalecimento da temática da recepção como referência para se estudar o processo de comunicação, sobretudo na educação.

A escola é o local de recepção crítica da mídia. Por isso torna-se importante ampliar os espaços de ressignificação da narratividade e dos conteúdos que a transmitem na própria vida social. Segundo Orozco (2005), a visão distorcida, segundo a qual os meios de comunicação só servem para divertir e não para educar, deve-se à ausência da **mediação** da escola.

O conceito de mediação do autor nos permite captar a comunicação social na interação entre o espaço da produção e o do consumo, evidenciando como acontecem as representações dos sujeitos a depender do espaço que ocupa e das características das instituições a que estejam vinculados. Há diferentes tipos de mediação, segundo Orozco: individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica. A escola e seus professores ainda não se encontram preparados para realizar a mediação institucional, afirma Orozco, cuja Teoria das Múltiplas Representações encontra-se a seguir representada:

Mapa Conceitual das múltiplas mediações, segundo Orozco (apud OROFINO, 2005)²⁴



²² Os meios de comunicação, em especial a TV, que “ promoveu a integração nacional e contaminou o modo de olhar dos cidadãos” (BUCCI, 2000, apud TOSCHI, 2005, p.41), vêm produzindo importantes modificações nas subjetividades discentes, porém os professores não se dão conta disso.

²³ Jesús Martín-Barbero em Diálogos Midiológicos – 6 Comunicação e mediações culturais em entrevista a Claudia Barcelos

²⁴ Mapa conceitual elaborado pela autora do artigo

À guisa de conclusão

Vivemos hoje uma sociedade marcada por profundas mudanças nos meios de informação e comunicação, sociedade imersa em novas linguagens, marcada por signos e hipertextos²⁵.

O sistema escolar vem enfrentando todas essas mudanças com reformas na tentativa de driblar recursos insuficientes e os professores de superarem suas crises e contradições: desmotivação dos estudantes, desorientação e incertezas.

A incorporação tecnológica e das mídias nas escolas é lenta, principalmente em países como o nosso, mesmo porque as tradicionais instâncias de formação, como escola e família, vêm pouco a pouco sendo superadas por outros processos de comunicação de massa que surgem e provocam impacto nas representações dos sujeitos. Os alunos, sobretudo aqueles de classe menos favorecida, que convivem com a pobreza e miséria no seu cotidiano também convivem com um fluxo de informações cada vez mais veloz e com uma mídia cada dia mais sedutora por suas mensagens imagéticas, sem contudo muitos estímulos à reflexão. **Torna-se, portanto, necessário trazer para o debate crítico a maneira como as mídias entram na escola e suas possibilidades de uso no espaço escolar.**

Os novos meios e canais de comunicação não podem ser panacéia para resolver os problemas do fracasso escolar, pois sua eficácia não depende

só da sua potência tecnológica de transmissão, manipulação ou interação da informação, mas da sua inserção no currículo, das relações que estabeleça com as outras áreas do conhecimento e da mediação que os professores possam exercer nesse processo.

A literatura, em geral, nos permite afirmar que, para inovar ou mudar a situação nas escolas, não basta apenas utilizar a multimídia na educação ou incorporar meios, mas é necessário que esses instrumentos estejam a serviço de objetivos claros, em função dos alunos que vão recebê-los e de um professor que saiba fazer uso deles. Enquanto mediadores do processo de aprendizagem dos alunos, o rito de passagem do paradigma tradicional para o paradigma midiático-digital deve ser feito.

No entanto, alguns desafios se interpõem à nossa frente de pesquisadores: reconhecer que somos eternos aprendizes, ter coragem para (des)construir algumas certezas nas quais estamos ancorados e flexibilidade para **aprender** as RS dos professores com vistas a desvelar como se apropriam das tecnologias que estão presentes nas suas práticas de sala de aula e fora dela.

²⁵ Os hipertextos rompem a linearidade dos materiais impressos, facilitando a construção da narrativa literária e informativa dos sujeitos. Castels diz: "Assim o *hipertexto* não é produzido pelo sistema de multimídia usando a Internet como um meio para nos atingir a todos. É, em vez disso, produzido por nós usando a internet para absorver expressão cultural no mundo da multimídia e além dele." (2001, p. 166).

REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- COIMBRA, Cecília. A mídia produzindo subjetividades. In: _____. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro: Oficina do autor; Niterói: Intertexto, 2001. p. 27-75.
- FÁVERO, Osmar. Formação continuada dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 103-122. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/o%20livro.pdf#page+104>. Acesso em: 13 de maio de 2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem**. Disponível em: http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/licUma_teoriasocial_do_desenvolvimento_e_da_aprendizagem.pdf p.1-14. Acesso em: 03 de jan. 2009.

- GOMES, Marcos Alexandre de Souza. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 111-125, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum17/pdf/opapel.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2009.
- GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis Vozes, 2002. p.208-243.
- IOVANOVIICH, Marta Liliana. La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos: In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE E. D. J. A., 5., 1997, Hamburgo, **Anais...** Hamburgo, 1997. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/624Iovanovich.PDF>. Acesso em: 06 de junho de 2008.
- _____. **Condiciones socio-históricas, políticas y económicas de la región**: su incidencia en las políticas educativas para jóvenes y adultos. 2003. Disponível em: http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/enlaces/libros_en_linea/temas/martha_liliana_lovanovich/Adultos1.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2008
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**: eduteka tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media. <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- _____. Diversidad en convergencia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL: práticas e perspectivas, 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: Ministério de Cultura do Brasil, 2007. p. 1-23.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; BARCELOS, Claudia. **Diálogos midiológicos 6**: comunicação e mediações culturais. [S.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/recepcao/textos/martin-barbero.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2009.
- MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. Avaliação de programas e emancipação digital. **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**, Salvador, v. 6, n. 4, p.11-24, jan./jun., 2006
- NÓVOA, A. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: _____. **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1990. p. 11-30.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza da práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 25, n. 1, p. 1-10, jan/jun. 1999.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. Universidade e Formação Docente. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, 2000. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista7/entrevista1.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2005.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes; MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. **Educação, tecnologias e representações sociais**. Salvador: Quarteto, 2007.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídia e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.
- OROSCO, Guillermo. Mídia, educação e recepção. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 26, p. 16-23, abr. 2005.
- SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Tradução de José M. Esteve; Peter Woods; Maria Helena Cavaco. 2 ed. Portugal: Porto, 1995.
- SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.p. 61-84
- TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos**: periódicos do mestrado em educação da UCDB, Campo Grande, n. 19, p. 35-42, jun., 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=65074&type=P>. Acesso em: 03 de jan. 2009
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Recebido em 30.04.09
Aprovado em 14.06.09*

UM CERTO NORDESTE: representações sociais de universitários

Clarilza Prado de Sousa *

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas **

RESUMO

O estudo, realizado com 1029 universitários dos cursos de Enfermagem, Engenharia, Medicina, Pedagogia e Serviço Social de instituições públicas e privadas das cinco regiões brasileiras, procurou identificar como o Nordeste era representado no mapa do Brasil e as características apontadas, na região, em relação aos seguintes aspectos: imigrações, manifestações culturais, tipo de economia, relevância histórica, religião, razões de escolha quando indicado como local de preferência, informações sobre a região e naturalidade. O tratamento dos dados exigiu uma multiplicidade de processamentos e análises. Para questões abertas, estudo do desenho e dos mapas elaborados pelos estudantes, foi realizada a análise de conteúdo e empregado o programa *ALCESTE*. Procedeu-se a uma pré-codificação das questões, o que permitiu um processamento a partir dos programas *SPSS* e *CHIC* para investigar a relação de similitude e implicação entre as categorias identificadas. Os resultados apontaram que as representações dos estudantes sinalizam uma naturalização da pobreza econômica e da riqueza cultural do Nordeste que, no entanto, não se traduz em um conflito mobilizador de crítica, indicando uma visão idealizada dessa região.

Palavras-chave: Representações Sociais – Nordeste – Brasil

ABSTRACT

A CERTAIN NORTHEAST: social representation of university students

The research was conducted with 1,029 students of the university courses in Nursing, Engineering, Medicine, Education and Social Service from public and private institutions of the five Brazilian regions. The objective was to identify the representations of *Northeast* on the Brazilian map and the characteristics of this region concerning the following issues: immigration, cultural events, type of economy, historical relevance, religion, reasons for choice when indicated as a place of preference, information about the region and origin. Data processing required a multitude of processing and analysis. For open questions, the design and analysis of the maps prepared by students was conducted to analyze content using the program *ALCESTE*. There was a pre-

* Doutora em Educação. Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. Pesquisadora Sênior. Professora da PUC-SP. Endereço para correspondência: Av. Prof. Francisco Morato, nº 1565, Jd. Guedala – 05513-900 São Paulo/SP. E-mail: csousa@fcc.org.br

** Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Pesquisadora do CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas. Bolsista CAPES - processo 4348-08-7. Endereço para correspondência: Av. Prof. Francisco Morato, nº 1565, Jd. Guedala – 05513-900 São Paulo/SP. E-mail: lboas@fcc.org.br

coding phase which enables the use of *SPSS* and *CHIC* to investigate the relationship and involvement of similarity between the categories identified. Results showed that the student's representations indicates a naturalization of economic poverty and cultural richness of the Northeast. However, this naturalization does not produces neither a conflict nor critical approaches which indicates a kind of idealized image of the region.

Keywords: Social Representations – Northeast – Brazil

Introdução

O Nordeste, como região do território nacional¹ que reúne, inicialmente, os Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e o território de Fernando de Noronha, foi instituído, oficialmente, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na década de quarenta sendo, posteriormente, incluídos, nesse limite espacial, a Bahia e Sergipe.²

O conceito de Nordeste não é apenas uma realidade concretamente construída (PENNA, 1992) como também uma invenção recente na história do país criada a partir da "... reelaboração das imagens e enunciados que construíram o antigo Norte, feita por um novo discurso regionalista" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 40), que se inicia no começo do século XX de modo a substituir a antiga geografia brasileira distribuída entre Norte e Sul.³ Segundo Martins, essa "invenção" teve também o objetivo de acompanhar "... a própria estruturação do aparato estatal e a formulação da política oficial de planejamento no âmbito regional e local" (1990, p. 54), uma vez que a definição de seus limites espaciais sofre a interferência da criação do Banco do Nordeste do Brasil, na década de 50, quando surge a idéia do "Polígono das Secas" e, posteriormente, com a criação da SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), em 1959.

Pensar o Nordeste como um espaço inventado em um determinado contexto histórico, originado, como ressalta Albuquerque Júnior, "... por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença" (1999, p. 66), é refletir, necessariamente, sobre as representações sociais originadas e veiculadas a partir desse processo de legitimação que naturalizaram a idéia Nordeste ao apagarem as diversidades preexistentes;

processo esse que, de acordo com Martins (1990), teve como fator primordial a elaboração de um conceito oficial e científico de Nordeste que teria sido decisivo para a conformação prática de um discurso sobre essa região.⁴

Contudo, não é o objetivo deste artigo analisar o modo como o Nordeste foi historicamente construído ou mesmo naturalizado. A intenção é, justamente, partindo dessa constatação, analisar como os referenciais territoriais instituídos historicamente são representados socialmente por universitários nordestinos e não nordestinos.

¹ O conceito de região como sinônimo de "região natural" ou mesmo como um espaço caracterizado por indicadores compostos a partir de determinados índices, tais como renda, produção agropecuária etc., tem sido atualmente substituído, sobretudo a partir da chamada geografia crítica, pela idéia de que a organização espacial se constitui como uma categoria social e, nesse sentido, o conceito de "região" passa a ser compreendido como "a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula." (AMADO, 1990, p. 8). É nesse sentido, portanto, que o conceito de "região" será adotado no presente artigo.

² Segundo Albuquerque Júnior (2003), a emergência do conceito Nordeste começa a tomar forma nos anos 20 do século passado, surgindo como um termo que designava a área de atuação da Inspeção de Obras contra as Secas (IFOCS), criada em 1919. Ainda de acordo com este autor, "Neste discurso institucional, o Nordeste surge como a parte do Norte sujeita às estiagens e, por essa razão, merecedora de especial atenção do poder público federal. O Nordeste é, em grande medida, filho das secas; produto imagético-discursivo de toda uma série de imagens e textos, produzidos a respeito deste fenômeno, desde que a grande seca de 1877 veio colocá-la como o problema mais importante dessa área. Estes discursos, bem como todas as práticas que este fenômeno suscita, paulatinamente instituem-no como um recorte espacial específico, no país." (1999, p. 68).

³ Vale ainda lembrar que, em relação à distinção Norte/Sul, "... em muitos estados do Brasil ainda há uma confusão na denominação do nordestino, que constantemente é chamado de nortista, inclusive os próprios nordestinos migrantes, residentes em São Paulo, no tocante a sua autodenominação." (SULPINO, 2002, p. 110).

⁴ Para mais informações sobre como esse discurso se constituiu em termos regionalistas e históricos, ver Martins (1990).

Nesse sentido, duas direções foram estudadas ainda que, para fins de análise, elas não serão apresentadas em separado: a auto-atribuição e a alter-atribuição, uma vez que os dados foram elaborados por nordestinos e não-nordestinos ainda que se considere que a definição e delimitação do “nós” passa, necessariamente, pela diferenciação do “eles”.⁵

Não se trata, portanto, de realizar uma descrição geográfica dos elementos tidos como regionais, mas sim, a partir de um recorte específico dentro de um estudo mais amplo, analisar o Nordeste como um atributo da nacionalidade que constitui o ser social e que, embora faça referência a diferentes perspectivas (religião, turismo etc.) encontra-se amparada em uma realidade comum, representada socialmente. Isso porque, consoante Lindoso (2006), ao se representar o Nordeste, entram em cena imagens que falam por ele, como a seca, a terra rachada, o cactus etc., de modo que o “texto Nordeste” se apropria do imaginário para ser tecido.

Vale destacar que se empregam aqui as representações sociais como um processo de construção de saberes sociais que “... aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. Elas se inscrevem nas memórias sociais e nas narrativas e modelam os sentimentos de pertença que reafirmam a membros individuais sua inserção em um espaço humano.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 175).

Isso porque, de acordo com Bezerra de Menezes, “O homem não é um ser abstrato, que vive em levitação, mas se enraíza em espaços determinados, espaços que vêm assim a funcionar como suporte de comunicação, de interrelação, de organização, de sentido e, enfim, de fecundidade: terra matriz e motriz. O homem ‘pertence’ a um espaço. ‘Ser de um certo [sic] lugar’ não expressa vínculo de propriedade, mas uma rede de relações” (1987, p. 188), em que as representações sociais, ao emergirem de um determinando contexto social, apresentam uma ação estruturante ao mesmo tempo em que são socialmente estruturadas.

Assim, tanto a auto-atribuição de certos referenciais de identidade, como a alter-atribuição, atuam como elementos de reconhecimento tendo, nesse processo, uma grande importância:

... as práticas sociais e culturais, enquanto manifestações que podem ser interpretadas e valoradas diferentemente pelo próprio grupo e pelos vários setores que entram em contato, pois tais signos são compreendidos pelos outros conforme os esquemas de percepção e apreciação de que dispõem. E os esquemas culturalmente disponíveis fornecem como base para a atribuição de uma identidade regional, os elementos reconhecidos como típicos. (PENNA, 1992, p. 75).

É nessa perspectiva que se procura, neste artigo, analisar se seria possível identificar, nos dias de hoje, continuidades ou rupturas em relação aos discursos fundadores do Nordeste, investigando, incluso, como essas continuidades ou rupturas se conformam. Em outros termos, o artigo aqui apresentado relata um estudo sobre o Nordeste como objeto de representações sociais e tem, por objetivo, compreender como os referenciais territoriais instituídos historicamente são representados socialmente pelos universitários e como as identidades nordestinas são simbolicamente representadas em situações determinadas.

Os resultados apresentados nesta pesquisa, realizada com 1029 universitários do primeiro ano dos cursos de Enfermagem, Engenharia, Medicina, Pedagogia e Serviço Social de instituições públicas e privadas das cinco regiões brasileiras, visam contribuir para um espaço de reflexão teórica e conceitual no campo das representações sociais e para o desenvolvimento de estudos sobre o imaginário do Brasil a partir dessa perspectiva.

As análises aqui realizadas são parte de um projeto mais amplo promovido pelo LEPS – Laboratoire d’Études en Représentations Sociales Fondation da Maison des Sciences de l’Homme (Paris, França), que envolveu pesquisadores do Brasil, da França, do México e da Venezuela. No Brasil, o referido projeto derivou da pesquisa matriz “Imaginário e representações sociais de jovens universitários sobre o Brasil e a escola brasileira”, que contou com a coordenação nacional da Profa. Dra.

⁵ Evidentemente que a análise dos dados prioriza o estudo dos referenciais alter-atribuídos e auto-atribuídos ao Nordeste pelos participantes da pesquisa, ou seja, não se pretende apontar o que seria “típico” do Nordeste, pensando-o como um elemento isolado e homogêneo, mas antes apontar os caracteres distintivos dessa região de acordo com os universitários da pesquisa realizada.

Clarilza Prado de Sousa (Fundação Carlos Chagas) e com a coordenação internacional da Profa. Dra. Angela Arruda (Universidade Federal do Rio de Janeiro), realizada na Fundação Carlos Chagas e patrocinada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O estudo mais amplo foi realizado com o objetivo de analisar, sob diferentes perspectivas, a questão nacional. No recorte dos dados realizado, a questão do Nordeste foi investigada sob um ângulo específico, fazendo aflorar o particular. Assim, enquanto a pesquisa matriz permitiu estudar as semelhanças em relação ao Brasil (ARRUDA; ALBA, 2007), o recorte “Nordeste” permitiu captar as diferenças e a multiplicidade com o intuito de observar quais são os referenciais de identidade disponíveis e acessados pelos universitários dos diferentes cursos, quando se trata dessa região, e se estes referenciais são alterados de curso para curso.

Apresentação da pesquisa

A pesquisa matriz contou com universitários de 17 a 24 anos, de ambos os sexos, dos primeiros anos dos cursos de Enfermagem, Engenharia, Medicina, Pedagogia e Serviço Social, de 23 Instituições de Ensino Superior, sendo 9 públicas e 14 privadas, localizadas em sete estados (Pará, Pernambuco, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul), perfazendo o total de 1029 sujeitos participantes da pesquisa.

A escolha dos cursos universitários dos respondentes levou em conta as carreiras com certa similitude na formação, currículo e composição de nível social da clientela nos países pesquisados, visando maior aproximação dos resultados dos dados coletados no Brasil com aqueles coletados em outros países. Assim, para considerar o nível socioeconômico foram determinados dois grupos de cursos: o primeiro grupo foi formado por estudantes dos cursos de Medicina e Engenharia, constituindo o grupo em que os participantes possuem maior condição econômica; o segundo grupo foi constituído pelos alunos dos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Enfermagem, correspondendo aos alunos que possuem menor condição econômica.

Quanto a este item, estudos realizados no Brasil (GOLDSTEIN, 2001; BRANDÃO, 2000; PASTORE; SILVA, 2000; FRANCO; MANDARINO, 2002; CUNHA, 1975; SILVA; HASENBALG, 2000) apontam alguns critérios, tais como família, escolaridade, etnia etc., como influentes no desempenho escolar do indivíduo, o que permitiu traçar similitudes entre os cursos quanto ao nível socioeconômico dos alunos.

De fato, a aplicação do questionário de perfil permitiu traçar uma caracterização ampla de todo grupo quanto ao gênero, à religião, cor auto-atribuída e nível socioeconômico, utilizando o chamado “critério-Brasil” de acordo com as orientações da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado, o que acabou por confirmar os estudos acima referenciados, ao indicar que os universitários do curso de Medicina (29,7%) têm porcentagem mais alta de nível socioeconômico, seguidos dos de Engenharia (24,85). Inversamente, são os alunos dos cursos de Pedagogia e de Enfermagem que possuem a maior porcentagem de alunos no nível socioeconômico, compreendidos como das classes D e E, respectivamente 35% e 27,4%.

No processo de coleta dos dados, além da aplicação de um instrumento de perfil, foram utilizados dois questionários visando caracterizar as representações sociais e o imaginário sobre o Brasil destes alunos. No primeiro desses questionários, era solicitado aos estudantes que desenhassem o mapa do Brasil sem se preocupar com sua exatidão, apenas indicando como imaginavam que ele fosse. A seguir, solicitava-se que desenhassem ou localizassem os elementos que consideravam como os mais prototípicos do país. Por fim, indagava-se o porquê deles considerarem que esses elementos representavam o Brasil e o que era o Brasil para eles.

No segundo questionário, eram apresentados vários mapas administrativos do Brasil com apenas seu contorno, nos quais era solicitado que os respondentes fornecessem informações referentes à distribuição da riqueza e das atividades econômicas; às manifestações culturais e religiosas; às populações de migrantes estrangeiros e aos grupos étnicos; aos locais que guardam relevân-

cia para a nossa história; aos estados e capitais de que se lembram, aos lugares pelos quais têm preferência e aos lugares que conhecem. Também foram propostas frases para preenchimento

e ainda algumas perguntas para explicitar a ilustração de alguns dos mapas. Os mapas referiam-se tanto à dimensão imaginária, como à cognitiva e à afetiva.

Tabela 1 - Distribuição do número de alunos, segundo o curso frequentado e o nível socioeconômico

Curso	Classes NSE – Critério Brasi/ABIPM			Total
	A1 A2 B1	B2 C	D E	
Enfermagem	56	148	32	236
	23,7%	62,7%	13,6%	100,0%
	17,0%	25,4%	27,4%	22,9%
Engenharia	82	99	11	192
	42,7%	51,6%	5,7%	100,0%
	24,8%	17,0%	9,4%	18,7%
Medicina	98	53	3	154
	63,6%	34,4%	1,9%	100,0%
	29,7%	9,1%	2,6%	15,0%
Pedagogia	67	159	41	267
	25,1%	59,6%	15,4%	100,0%
	20,3%	27,3%	35,0%	25,9%
Serviço Social	27	123	30	180
	15,0%	68,3%	16,7%	100,0%
	8,2%	21,1%	25,6%	17,5%
Total	330	582	117	1029
	32,1%	56,6%	11,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O tratamento dos dados coletados exigiu uma multiplicidade de processamentos e análises. Para questões abertas, análise do desenho e dos mapas elaborados pelos sujeitos, foi realizada uma análise de conteúdo e, a seguir, empregado o programa ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Procedeu-se, ainda, à pré-codificação de questões, o que permitiu um processamento a partir dos programas SPSS (*Statistical Package for The Social Sciences*) e CHIC (*Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive*) com o propósito de investigar a relação de similitude e implicação entre as categorias identificadas.

Neste texto serão destacados apenas os dados que permitam analisar o recorte aqui proposto, ou seja, o Nordeste.

O Nordeste na visão dos estudantes da pesquisa

A representação social possui três dimensões: informação, atitude e o campo de representação ou a imagem, segundo propõe Moscovici. Como afirma o autor, “... a informação relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social.” (1978, p. 67); a atitude refere-se à orientação positiva ou negativa em relação ao objeto de representação, no nosso caso, o Nordeste. O campo, ou representação, “... remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação.” (1978, p. 69). Ainda de acordo com Moscovici (1978), são essas três dimensões – informação, atitude, campo de repre-

sentação –que permitem a visão do conteúdo e do sentido das representações sociais.

Levando isso em consideração, o presente estudo, ao procurar identificar as representações sociais de universitários sobre o Nordeste, analisa o quanto e como os participantes da pesquisa conhecem sobre o objeto de representação a ser in-

vestigado, qual o nível de conhecimento que evidenciam sobre o Nordeste, além de analisar atitudes e imagens que fazem desse objeto. Nas análises realizadas, fica claro como essas três dimensões se entrelaçam e como a informação tem um papel fundamental na definição da imagem das representações sociais sobre Nordeste.

Tabela2 – Estados e capitais do Nordeste assinalados corretamente no mapa do Brasil segundo o conjunto dos participantes

Estados	%
Bahia	59,09
Pernambuco	29,15
Maranhão	28,77
Ceará	23,42
Rio Grande do Norte	22,84
Piauí	22,64
Sergipe	22,16
Alagoas	19,05
Paraíba	16,33

Os dados identificaram que, para os estudantes consultados, o Nordeste é, sobretudo, a Bahia. Ao solicitar aos respondentes que indicassem, em um mapa administrativo do Brasil, os Estados brasileiros com a sua respectiva capital, observou-se que a Bahia e o Amazonas foram os Estados que obtiveram o maior índice de acertos (59,09% e 55,98%, respectivamente) sendo seguidos depois por São Paulo (49,17%) e Rio de Janeiro (48,2%).

A mesma tendência de resultados se repete quando se solicita aos alunos que indiquem o nome dos Estados que eles julgam possuírem maior informação. Dentre os assinalados, a Bahia é o que apresenta o maior número de referências (45,38%), seguida de Pernambuco (17,78%). Vale ressaltar que participaram da pesquisa estudantes de universidades pernambucanas em igual proporção à de universidades baianas.

Ao se indagar qual o Estado que eles conhecem do Nordeste, mais uma vez é o Estado da Bahia que é mencionando, parecendo indicar uma metonímia em que se toma um Estado pelo todo.

Isso é mais intrigante justamente pelo fato do Estado da Bahia que, segundo os dados é representativo do Nordeste, foi um dos últimos a integrar administrativamente essa região. Também o Estado da Bahia é o citado como o mais visitado pelos estudantes (29% das respostas), seguido de Sergipe (10%) e de Pernambuco (7,8%).

O estudo permitiu analisar também se os alunos tinham uma referência territorial correta de todas as regiões do Brasil. A análise dos desenhos e das respostas mostrou que, em linhas gerais, comparando-se os lugares assinalados no mapa com os nomeados pelos participantes, há uma tendência (89,5%) de indicar a região correta. Ou seja, o lugar numerado no mapa corresponde à região descrita pelos participantes, o que permite afirmar que, *grosso modo*, os participantes da pesquisa têm uma noção espacial do mapa do Brasil distribuído por região, ainda que a distribuição pelos Estados brasileiros não evidencie esse conhecimento, haja vista que, exceção feita aos estudantes das universidades pernambucanas, a região Nordeste aparece representada pela Bahia.

Tabela 3 – Estados sobre os quais o conjunto dos participantes afirma ter informação

Estados	%
Bahia	45,38
Pernambuco	17,78
Maranhão	11,18
Ceará	10,79
Rio Grande do Norte	8,75
Sergipe	6,90
Piauí	6,80
Paraíba	6,61
Alagoas	6,22

A análise da congruência entre o local assinalado no mapa e a nomeação desse local de acordo com a importância atribuída pelo participante da pesquisa é apresentada na Tabela 4 abaixo. Tal congruência permite afirmar que, de modo geral, os estudantes têm

uma noção espacial do mapa do Brasil distribuído por região, o que permite avaliar a informação que eles têm acerca dessa questão. Este aspecto é muito importante na medida em que permite acatar, com maior confiabilidade, as escolhas feitas.

Tabela 4- Análise da congruência entre o local assinalado no mapa e a nomeação deste local

		99 (Em branco)	N	NE	CO	SE	S	Total	% C
q15_1 Relativo ao nome dos lugares de maior importância para a história do Brasil	99 (Em branco)	112	6	13	5	3	1	140	13,6%
	Norte	14	62	9	1	1	-	87	8,5%
	Nordeste	29	14	515	3	16	2	579	56,3%
	Centro Oeste	3	3	5	12	9	-	32	3,1%
	Sudeste	10	3	10	5	92	2	122	11,9%
	Sul	9	-	2	2	3	25	41	4,0%
	Códigos Estranhos	3	2	13	1	5	-	28	2,7%
	Total	180	90	567	29	129	30	1029	100,0%
	% L	17,5%	8,7%	55,1%	2,8%	12,5%	2,9%	100,0%	
Coincide		10,9%	6,0%	50,0%	1,2%	8,9%	2,4%	79,9%	
Não coincide		6,6%	2,7%	5,1%	1,7%	3,6%	0,5%	20,1%	
Não coincide no grupo		37,8%	31,1%	9,2%	58,6%	28,7%	16,7%		

Ao pedir aos alunos que indicassem, nos mapa, as regiões que consideravam mais importantes para a história do Brasil, numerando em ordem crescente de importância de 1 a 5 (1 = o mais importante), observa-se, nos dados apresentados na Tabela 5, que há uma concentração de respostas no Nordeste enquanto que, nas demais escolhas, há certa dispersão dos resultados. Ainda é preciso assinalar que,

mesmo na segunda escolha, quando a região Sudeste aparece em primeiro lugar, ela é seguida novamente pela região Nordeste e que somente na terceira escolha, observa-se que as outras regiões são assinaladas como de importância histórica. Na terceira escolha, aparece a região Sudeste em primeiro lugar, seguida pela região Sul, como mais importantes para a história do país.

Tabela 5 - Frequência e porcentagens das respostas dos alunos, segundo escolha do lugar considerado como mais importante para a história do Brasil e o curso.

Questão		Curso									
		Enfermagem		Engenharia		Medicina		Pedagogia		Serviço Social	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O 1º lugar mais importante	N	20	8,5%	15	7,8%	2	1,3%	34	12,9%	19	10,6%
	NE	149	63,1%	115	59,9%	117	76,0%	108	41,1%	78	43,3%
	CO	6	2,5%	2	1,0%	1	0,6%	14	5,3%	6	3,3%
	SE	32	13,6%	22	11,5%	20	13,0%	36	13,7%	19	10,6%
	S	4	1,7%	8	4,2%	2	1,3%	12	4,6%	4	2,2%

Aos alunos que apresentaram as respostas organizadas na Tabela 5, acima indicando as regiões que apresentavam maior importância para a história do Brasil, também se solicitou que indicassem, na região, os lugares ou o Estado que apresentassem maior importância histórica. A análise dos dados apresentados na Tabela 6 deixa claro a predominância do Nordeste como um todo e, especificamente, a ênfase no Estado baiano. Tomando apenas os dados dos alunos que escolheram, em primeiro lugar, a região Nordeste, verifica-se que

suas preferências são dadas, em primeiro lugar, para o Nordeste como um todo, sem mencionar um lugar preciso, em seguida, de acordo com a tendência geral, indicam o Estado da Bahia. Há, no entanto, pequena diferença nesse grupo quanto à escolha de acordo com os cursos. Assim, Engenharia, Pedagogia e Serviço Social elegem, com maior porcentagem de referências, o Estado da Bahia e depois o Nordeste; enquanto que, nos de cursos de Enfermagem e de Medicina, ocorre o contrário: primeiro é citado a Bahia e depois o Nordeste.

Tabela 6 - Distribuição das respostas dos alunos, segundo a apresentação dos nomes dos lugares mais importantes para a história do Brasil e o curso - resultados preliminares

Questão 1		Curso									
		Enfermagem		Engenharia		Medicina		Pedagogia		Serviço Social	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O 1º lugar mais importante	Nordeste	65	28,0%	46	24,1%	63	41,2%	45	17,1%	25	14,2%
	Litoral do Nordeste	5	2,2%	3	1,6%	2	1,3%			1	0,6%
	MA					1	0,7%				
	CE					1	0,7%				
	RN			1	0,5%						
	PE	8	3,4%	5	2,6%	4	2,6%	8	3,0%	4	2,3%
	PE e Recife	1	0,4%					3	1,1%		
	Recife Olinda							1	0,4%		
	AL					1	0,7%			1	0,6%
	Bahia	50	21,6%	54	28,3%	33	21,6%	55	20,9%	37	21,0%
	BA e Salvador	10	4,3%	7	3,7%	6	3,9%	7	2,7%	5	2,8%
	BA e Salvador e outras cidades	6	2,6%	2	1,0%	7	4,6%	3	1,1%		
BA, Salvador e litoral	1	0,4%	2	1,0%							

Realizou-se também a análise da justificativa dos participantes quanto ao porquê da importância histórica indicada. Ao investigar o conteúdo destas respostas, considerando que a questão indagava sobre a história do Brasil, procurou-se verificar se os alunos caracterizavam a dimensão temporal como argumento justificatório da importância. Observou-se, no entanto, uma característica particular, evidenciando que a dimensão temporal que atravessa as respostas dos sujeitos mescla, na justificativa, o tempo passado, presente e futuro. Assim, as repostas incluem desde características do passado como “fundação do Brasil” e “índios/primeiros habitantes”, como aspectos do presente relativos ao folclore, às artes e à geografia. No entanto, quanto ao futuro, as expectativas de desenvolvimento, mesmo que vagas, são apontadas para o Estado da Bahia

As análises realizadas quanto às manifestações culturais revelaram que, para 57% dos participantes, a região Nordeste é a que apresenta mais importância no que tange às manifestações culturais, independentemente do curso, da região em que ele é oferecido ou mesmo do Estado de nascimento dos universitários. Assim, dos 581 universitários que assinalam a região Nordeste como sendo de maior relevância cultural, estes, ao especificarem suas respostas, nomeiam o Estado da Bahia que aparece citado por 25,6% dos universitários. Faz exceção aos alunos da região Sul, sobretudo os nascidos nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, para os quais tanto o Nordeste quanto o Sul se equivaleriam em termos de relevância cultural.

O Nordeste, para os participantes da pesquisa, é uma região em que estaria presente uma grande variedade de manifestações culturais que podem ser categorizadas da seguinte forma: 1. cultura, estilo de vida, costumes; 2. culturas locais; 3. artes; 4. artesanato; 5. música, danças, cantos e festas; 6. literatura, mídia; 7. manifestações religiosas, crenças e credências; 8. festas regionais ou sazonais, festivais, shows, feiras e eventos; 9. folclore, lendas e mitos; 10. arquitetura, turismo e pontos turísticos; 11. culinária, alimentos, produtos regionais típicos e bebidas; 12. história.

Dentre as categorias acima, 49% dos participantes da pesquisa destacam, em primeiro lugar, como sendo representativas da região Nordeste as

manifestações culturais relacionadas à culinária, alimentos, produtos regionais típicos e bebidas, seguidas do carnaval e de danças e festas regionais com 26%, respectivamente, das escolhas e, em terceiro lugar, com 24% das escolhas estão o artesanato, a música, danças, cantos e festas, inclusive as regionais ou sazonais.

A pesquisa envolveu consultas sobre a visão da composição étnica de cada Estado. Assim, consultados sobre a população imigrante que integraria os Estados do Nordeste, observou-se que, para 37% dos participantes da pesquisa, o Nordeste seria a região que apresenta o maior número de descendentes de africanos em geral, seguido de portugueses (20%) e de holandeses (15%).

Em relação à representação que se tem do nível sócio-econômico da região, notou-se que, para 70% dos participantes da pesquisa, o Nordeste se caracteriza como uma região habitada majoritariamente por pobres e miseráveis; 14,7% indicaram que não há aí nem ricos, nem pobres e apenas 15,3% identificaram o Nordeste como região em que moram os considerados muito ricos. Ao procurar explorar a visão que tinham das atividades econômicas desenvolvidas na região, registrou-se que 76,2% dos participantes apontam o turismo como a mais relevante atividade na região, seguida da cultura da soja e da cana-de-açúcar com 44,9% das escolhas e da cultura de frutas e hortaliças (36%).

Os resultados até aqui apresentados permitem discutir algumas conclusões e compreender a dinâmica das representações sobre o Nordeste dos alunos participantes da pesquisa. Passa-se a apresentá-las a seguir.

Algumas considerações finais

Pode-se afirmar que, para os participantes da pesquisa, a representação social do Nordeste está, sobretudo, ancorada na imagem e nas informações que os alunos têm do Estado da Bahia. A análise dos lugares mais importantes para a história do Brasil parece corroborar essa hipótese interpretativa uma vez que a região Nordeste é assinalada no mapa por 56,3% dos participantes como a de maior relevância histórica. No entanto, quando se solicita uma especificação desses lugares ou regi-

ões, observa-se que, além do Nordeste (42,14% das escolhas), o Estado da Bahia com 39,5% é indicado como o lugar que simboliza essa relevância histórica. Parece não haver uma discriminação entre os estudantes de outros Estados entre os diferentes Estados do Nordeste e, mesmo entre os estudantes do Norte, a região Nordeste é simbolizada pelo Estado da Bahia.

Observa-se, no entanto, que o Nordeste apresenta-se descrito com manifestações culturais fruto de uma região “pura”, livre das influências estrangeiras, onde a nacionalidade se preserva, não sendo associada ao desenvolvimento econômico. Tal visão poderia indicar uma resistência à civilização e à modernidade, apresentando o Nordeste como o local onde se mantém o mito fundador. Segundo

Barbalho (s/d), o Nordeste, supostamente por não estar corrompido pelos valores da modernidade, abrigaria aquilo que, um dia, foi a “alma” do povo brasileiro.

As representações dos estudantes sobre o Nordeste indicam uma naturalização da pobreza econômica e riqueza cultural que, no entanto, não se traduz em um conflito mobilizador de crítica. Há quase um romantismo tradicional e sedimentado na descrição do Nordeste que não abre espaço para outras visões de modernidade e conflitos econômicos. As informações que o aluno tem da Bahia, neste sentido, vem corroborar essa visão. O conhecimento da Bahia, generalizado para o Nordeste, é um conhecimento folclórico, simplificado, do turista eventual, mas de grande valorização da Bahia e dos baianos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: uma invenção do falo: uma história do gênero masculino (Nordeste, 1920-1940). Maceió: Catavento, 2003.
- _____. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.
- AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da (Coord.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero; MCT/CNPq, 1990. p. 7-15. (Onde está a República?).
- ARRUDA, Angela, ALBA, Martha de. **Espacios imaginarios y representaciones sociales**: aportes desde Latinoamérica. México: Anthropos, 2007.
- BARBALHO, Alexandre. **Estado, mídia e identidade**: políticas de cultura no Nordeste contemporâneo. Disponível em: http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n8_Barbalho.pdf. Acesso em: 01 jun. de 2009.
- BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. Identidade cultural e arqueologia. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987. p.182-190. (Fundamentos).
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Família e escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 171-183.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- FRANCO, C., MANDARINO, M. C. F., ORTIGÃO, M. I. O Projeto pedagógico e os resultados escolares. **Pesquisa e planejamento econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 477- 497, dez. 2002.
- GOLDSTEIN, H. Modelos da realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In: FRANCO, C. **Ciclos de avaliação educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.85-99.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do Saber**. Petrópolis: Vozes, 2008
- LINDOSO, Ester. Identidade Nordestina: de imaginário, estereótipos e humor. **Labirinto - Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário da Universidade Federal de Rondônia**. Disponível em: <http://www.cei.unir.br/notas.html> (Página Inicial: Primeiras Notas). Acesso em: jan de 2006.
- MARTINS, Paulo Henrique. O Nordeste e a questão regional. In: SILVA, Marcos A. da (Coord.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero; MCT/CNPq, 1990. p. 51-65. (Onde está a República?).
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PASTORE, J.; SILVA, N. V. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**: revista de ciências sociais, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SULPINO, Maria Patrícia Lopes. A construção do Nordeste nas músicas de forró. **Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 7, p.108-112, jan./jun., 2002.

Recebido em 12.05.09

Aprovado em 12.06.09

**RESENHA
E RESUMOS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES**



ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. **Armas e armadilhas: vida e morte atrás das grades.** Salvador: Eduneb, 2008. 228 p.

José Carlos Sebe Bom Meihy *

Guns and Traps: life and death behind bars

O livro “*Armas e armadilhas: vida e morte atrás das grades*” de Yara Bandeira de Ataíde ecoa como um grito. Desafiando o suposto de que a *arte imita a vida*, a montagem do texto sugere um contrário, a *vida imitando a arte*. Sim, porque, de regra, tem faltado aos acadêmicos alternativas para a captação de circunstâncias da vida real no limite da lógica humana. A ficção e o jornalismo, nesses casos, têm assumido papel de promotores de imagens, visões e crítica: tudo baseado em fatos, mas sem as referências derivadas dos protagonistas. Mas, eis que, em meio a filmes, seriados de televisão, romances, crônicas e textos jornalísticos em geral, algo novo desponta. Antes, vale dizer que toda a produção sobre o tema é elogiável, e o que se reclama mais se refere ao papel da academia que evita ou não sabe como assumir temas em que o cruel/social é matéria. É verdade que não faltam indicações teóricas do tipo Foucault, ou Goffman, mas sempre são sobre casos distantes no tempo e no espaço.

Yara Bandeira de Ataíde, no Brasil, tem se responsabilizado por ferir o vazio que, de regra, apenas reconhece o exótico, exuberante e lúdico como “popular”. Antes trabalhando com temas incômodos como “*meninos de rua*”, “*famílias de rua*” e agora com “*presos*”, abre caminho para reflexões que tanto são relevantes pela importância teórica como pela abordagem social. E então temos resultados convidativos para pensar o papel do intelectual que se responsabiliza por inscrever o trabalho acadêmico além de funções didáticas ou registros históricos. E tudo ganha foros de militância.

Conduzido com fundamento metodológico rigoroso, em cada uma das nove histórias se escondem

surpresas que autorizam os contadores a se assenhorearem não do próprio futuro, mas de seu passado. E que pretéritos! Nesse olhar causal que se ampara em raízes profundas, reside a mágica do casamento entre o embasamento da *história oral de vida* e a *fundamentação do ser excluído*. A sequência de casos torna a leitura galopante e, no ritmo, transparece a fatalidade de ser marginal. São histórias de tirar o fôlego de leitores que pensam ter noção de detalhes da vida bandida. A perplexidade convida a pensar no dilema da árvore e da floresta, pois cada história é única, mas apenas se explica no conjunto que reúne tramas que tem como identidade o crime.

Ainda que, no livro, os capítulos não se distingam, pode-se dizer que há duas partes distintas que se complementam: uma primeira com as histórias dos detentos, escritas na primeira pessoa, e, outra em que “olhares” são lançados: testemunhas, polícia e justiça. Sobretudo, chama a atenção o fato da autora se posicionar. As considerações finais dão conta do vazio institucional e da presença positiva do estado na vida de jovens. Trata-se daqueles casos em que os fatos não cabem em si e evocam avessos, contrários, oposições àquelas sagas que terminam bem e absolvem a sociedade. E a cadeia – precisamente a Penitenciária Lemos de Brito e, depois, a Casa do Albergado – serviram de cenário para uma aventura que envolveu, como cidadãos, alunos interessados em dimensionar o fazer acadêmico em atividade prática.

A montagem do texto, começando pelas histórias pessoais, é ardilosa. Tombamos nos detalhes que nos conduzem a duas responsabilidades: *de*

* Doutor em História Social. Diretor do Núcleo de Estudos de História Oral – NEHO, Universidade do Estado de São Paulo – USP. Endereço para correspondência: Av. Professor Lineu Prestes, 338, Campus da Cidade Universitária, USP, Departamento de História/FFLCH – 05508-000 São Paulo/SP. E-mail: meicon63@hotmail.com

quem é a culpa? e o que fazer agora? Ao articular condições de vida, situações de limites familiares, ingresso no mundo do crime e surpresas do cotidiano bandido, a autora nos joga no atilado espaço do relativo. A leitura proposta na velocidade narrativa do cotidiano supera qualquer previsibilidade e como que nos rouba o direito de continuar como meros observadores. Uma grave questão que se coloca é a sutileza das individualidades. Todos são diferentes e apenas se vêem igualados pela fatalidade da justiça, da pena, do destino prisional. Mas a pergunta incontida nesse texto/denúncia vai mais longe: o que a sociedade faz com aqueles a quem Bauman chamou de “*refugos humanos*”? Sim, como dando alma ao livro “*Vidas desperdiçadas*” (Jorge Zahar, 2005), o que temos é uma exemplificação nacional, bem brasileira, dos efei-

tos arguciosos do capitalismo em sua face globalizada. O medo, a insegurança, a falta absoluta de perspectiva, tudo junto faz com que “o lixo” seja progressivamente exposto.

E o livro aborda homossexualismo, estupros, todo tipo de violência interpessoal, mas não deixa de apontar solidariedade, esperança e até uma relação de solidariedade que reproduz, na cadeia, certa ética ou organização consuetudinária. Diria que dois aspectos me chamam atenção: o fato das conversões religiosas e a timidez frente ao mundo que os exclui. Sei que outros aspectos ambientam a leitura, tenho certeza de que cada um terá seu pólo de indignação, mas isto é motivo para convidar leitores a abrir as páginas desse texto que, no fundo, é sobre a liberdade cidadã ou sobre o direito de igualdade na sua conquista.

MARINHO, Mônica Benfica.* **A carreira da prostituta militante: um estudo sobre o papel das práticas institucionais na construção da identidade da prostituta militante da Associação das Prostitutas da Bahia.** 2007, 212f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.**

O estudo teve como objetivo compreender o processo de construção da identidade da prostituta membro da Associação das Prostitutas da Bahia (Aprobsa), e como as práticas da instituição que colocam em funcionamento procedimentos, regras, normas e comunicações participam dessa construção. Partimos do pressuposto de que as práticas institucionais que conformam a Aprobsa são transformadoras de identidades, e que o processo comunicacional, seja interpessoal ou mediado pelas tecnologias de comunicação, é um elemento central de tais práticas. Tomando como universo de investigação a Associação das Prostitutas da Bahia, definimos como técnicas de coleta de dados a observação participante com a produção de relato etnográfico, entrevistas e história de vida. Buscamos recuperar o processo de constituição da associação e exploramos sua estrutura organizacional, evidenciando a idéia de que existe uma reorganização pessoal que se dá com base no funcionamento da instituição. Dedicamo-nos a investigar o processo de comunicação de uma identidade estigmatizada. Discutimos o campo da atuação da Aprobsa na construção de uma nova imagem da prostituta, apontando temas e lutas que marcam a posição de militantes e não militantes. Investigamos o papel da mídia na construção da identidade de militante e, de forma específica, o seu uso como prática institucional. Enfim, ao considerarmos a militância como meio de superação da prostituição, enquanto forma cultural, envolvida em uma significação marginal, mostramos como as militantes da Aprobsa, na apropriação e produção das práticas institucionais, foram produzindo uma significação positiva do que é ser prostituta, mesmo que através de ações peneiras de ambigüidades.

Palavras-chave: Prostituição – Identidade – Práticas Institucionais – Comunicação

ABSTRACT: The militant prostitute career: a study about the role of institutional practices in the construction of a militant prostitute's identity from Bahia prostitutes association. (PhD thesis).

The study had as objective to understand the construction process of identity of the members prostitutes from Bahia Prostitutes Association (Aprobsa), and how the practices of the institution and their procedures, norms, rules and communication are part of that construction. We started supposing that the institutional practices from Aprobsa are identity transformers, and that the process of communication, either interpersonal or through the communication technologies, is a central element of such practices. Having the Bahia Prostitutes Association as a universe of investigation, we collected data through observation with the production of an ethnographic report, interviews, and life history. We sought to recover the process of constitution of the association, and we explored its organizational structure making clear the idea that there is a reorganization of people that is based on the functioning of the institution. We investigated the process of communication of a stigmatised identity. We discuss the space fulfilled by Aprobsa in the construction of a new image of the prostitute, pointing issues and struggles that mark the position from militants and not militants. We investigate the media role in the construction of the militant identity and, especially, its use as institutional practice. Finally, considering participation as a way to overcome prostitution as a marginal cultural form, we show how the Aprobsa militants, in the ownership and production of the institutional practices, have been producing a positive significance about what is being a prostitute, even through ambiguous actions.

Keywords: Prostitution – Identity – Institutional Practices – Communication

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas/BA. Endereço para correspondência: UNEB, Rodovia Alagoinhas-Salvador - BR 110, km 03 – Cx Postal 59 Alagoinhas/Ba. E-mail: monica.benfica@uol.com.br

** Orientadora: Dra Miriam Cristina Marcílio Rabelo (UFBA); Data: 14 de março de 2007; Banca: Dra Elisete Schwade (UFRN), Dra Leonor Graciela Natansohn (UFBA), Dra Maria Gabriela Hita (UFBA), Dra Maria Lígia Rangel Santos (UFBA).

FERREIRA, Simone de Lucena*. **Possibilidades para a educação em rede com a TV digital no Brasil**. Salvador, 2008. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.* *

No Brasil, o Sistema Brasileiro de Televisão Digital (SBTVD) foi instituído por meio do Decreto 4.901/2003, que estabelece a formação de uma rede para a educação a distância e a promoção da inclusão social. No entanto, esses objetivos foram suplantados pelos interesses econômicos das grandes emissoras de televisão do país que influenciaram o governo na sua escolha por um modelo de TV digital que inviabilizou a concretização desses objetivos. Diante desse cenário, buscou-se, como objetivo desta pesquisa, analisar as potencialidades da TV digital no Brasil e identificar os elementos necessários para a sua utilização nos sistemas de educação, na perspectiva de construção de redes digitais de comunicação aberta e descentralizada, que possibilitem uma produção colaborativa e o compartilhamento de saberes e culturas. Assim, investigamos os aspectos político, econômico, tecnológico e educacional do SBTVD e a implantação da TV digital em Portugal. Identificamos também as possibilidades de utilização do Serviço de Apoio ao Professor em Sala de Aula (SAPSA) na educação. Como resultado deste trabalho, constatamos a potencialidade da TV digital na formação de redes de colaboração necessárias para o desenvolvimento da educação. Cabe igualmente aos responsáveis pelos sistemas de educação e a nós, educadores, evidenciarmos que queremos uma TV digital que possibilite a construção de redes colaborativas, cujos elementos estruturais sejam a interatividade, o uso de interfaces livres e a conectividade, de maneira que possibilitem aos sujeitos serem interagentes na produção de culturas, saberes e educações.

Palavras-chave: TV digital – Educação – Redes de colaboração

ABSTRACT: Possibilities for Network Education through Digital Television in Brazil. (PhD THESIS).

Brazilian Digital Television System (BDTS) was established by means of Decree 4.901/2003 which established the formation of a network for distance education and the promotion of social inclusion. Nevertheless, these objectives were supplanted by the economic interests of the large television broadcasters of the country who influenced the government in the choice of a model of digital TV incompatible with the realization of these goals. Given this situation, the purpose of this study was to analyze the potential of digital TV in Brazil and to identify the elements required for its use in the education systems from the perspective of construction of digital communication networks and decentralization that would allow collaborative production and the sharing of knowledge and cultures. We thus investigate the political, economic, technological and educational aspects of BDTS and the implantation of digital TV in Portugal. We also identify the possibilities for use of the Service to Support Teachers in the Classroom in education. We conclude in favour of the potential of digital TV in the formation of the collaboration networks needed for the development of education. It is also up to those responsible for the education systems and to us as teachers to indicate that we want a digital TV that allows the construction of collaborative networks whose structural elements are *interactivity*, the *use of free interfaces* and *connectivity* in a form that permits the subjects to be involved interactively in the production of cultures, knowledge and educations.

Keywords: Digital TV – Education – Collaboration networks

* Doutora em Educação (UFBA). Mestre em Educação (UFSC). Professora da Universidade Tiradentes (Unit). Membro do Núcleo de Pós-graduação em Educação (NPED/Unit). Endereço para correspondência: Av. Murilo Dantas, 300 Bloco F sala 06, Farolândia – 49032-490 Aracaju-SE. E-mail: slucen@yahoo.com.br (Blog: <http://trocandoideias.wordpress.com>)

** Tese orientada pelo Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto. Data da defesa: 12/12/2008. Banca Examinadora: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro (UFBA), Prof^ª. Dra. Alessandra Santos de Assis (UFBA), Prof. Dr. Lucídio Bianchetti (UFSC), Prof. Dr. Sérgio Amaral (UNICAMP), Prof^ª Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA).

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues*. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** 2008. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2008.**

A tese tem como tema a análise dos saberes que envolvem a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional. Realizou-se pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação, norteadas pela questão: “Quais são os saberes e fazeres que subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva?”. Seus objetivos foram: acompanhar a trajetória da gestão escolar diante da proposta de educação inclusiva em três escolas do ensino fundamental de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo; identificar os pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e o seu papel diante da construção da escola inclusiva. Suas etapas foram: 1) revisão de literatura: a) pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação; b) princípios de autonomia, planejamento, descentralização; c) formação do gestor escolar e d) relação entre gestão escolar e a construção da escola inclusiva; 2) coleta de dados nas escolas; 3) descrição e categorização dos dados levantados e 4) análise e interpretação dos resultados. Para o desenvolvimento da metodologia, foram utilizadas observações dos participantes, entrevistas semi-estruturadas, análise dos documentos oficiais das escolas, fotografias do espaço físico. Conclui-se que há inexistência de projeto político-pedagógico construído coletivamente; dificuldade no desenvolvimento de ações coordenadas e adaptadas às realidades; problemas de relacionamento interpessoal; um fosso entre a proposta política, o discurso político pregado e a prática pedagógica cotidiana.

Palavras-chave: Política pública educacional – Gestão escolar – Educação inclusiva – Etnografia

ABSTRACT: School Management: the pedagogical practice in the administrative policy of inclusive education. (PhD thesis).

The thesis is about knowledge analysis involving the practice of everyday teaching and administrative school administrators who work with the proposed construction of a municipal system of inclusive education as a public policy education. We use an ethnographic qualitative research applied to education, guided by the question: “What are the knowledges on which are based the educational and administrative practice of school management before the construction of inclusive school?”. Our objectives were: to follow the trajectory of the school management in the light of the proposed inclusive education in three schools of basic education in a medium-sized city of the state of São Paulo, identifying the theoretical and philosophical assumptions of the practice of everyday teaching and administrative manager school and its role in front of the building of an inclusive school. The steps were: 1) review of literature: a) an ethnographic qualitative research applied to education, b) principles of autonomy, planning, decentralization, c) training of school managers and d) relationship between school management and the construction of the inclusive school, 2) data collection in schools, 3) description and categorization of data collected and 4) analysis and interpretation of results. To develop the methodology, we have used observations of the participants, half-structured interviews, analysis of official documents from the school and photography. We conclude to: the lack of a political-pedagogic project built collectively; the existence of difficulty in the development of coordinated actions adapted to reality, of problems of interpersonal relationships, and to an abyss between the proposed policy, the political discourse preached and everyday teaching.

Keywords: Public educational policy – School management – Inclusive education – Ethnography

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (USFCar); Licenciada em Pedagogia. Endereço para correspondência: Rua Antonio Jesus Rigo 1-16, Jd. Guadalajara – 17030-150 Bauru/SP. E-mail: thaitezani@yahoo.com.br

* Orientadora: Profa. Marisa Bittar e co-orientador Prof. Waldemar Marques (UFSCar); data: 20 de outubro de 2008; banca examinadora: Profa. Dra. Maria Cristina Hayashi (UFSCar); Profa. Dra. Fátima Denari (UFSCar); Profa. Dra. Ana Maria Freire Marques Palma Almeida (UNESP); Profa. Dra. Sandra Eli Sartoretto Martins (UNESP).

JESUS, Francineide Pereira de*. **A complexidade do ser humano no processo de formação de professores**. Salvador, 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, 2008**

A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira a complexidade do ser humano pode ser reconhecida, entendida e considerada efetiva e sistematicamente nos cursos de formação docente na educação contemporânea a partir dos princípios da Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin. Trata-se da reforma do pensamento que rompe com a visão fragmentada e reducionista da realidade, causada pela compartimentalização do conhecimento, passando a considerar a noção de multidimensionalidade dos fatos e fenômenos complexos. Esta pesquisa foi desenvolvida em colaboração com vinte alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual de Feira de Santana, e que também são professores que atuam no interior das escolas das redes pública e particular de ensino. Numa abordagem qualitativa, analisamos os dados através de diários formativos elaborados pelos alunos-professores e de um grupo focal, ambos como recursos importantes de aproximação do real. Concluímos que compreender a formação e o exercício profissional do professor em sua multidimensionalidade deve ser levado a sério e traduz um desafio complexo frente à realidade contemporânea. Desse modo, será preciso reconhecer a complexidade da vida pessoal, profissional e do processo formativo docente em sua multidimensionalidade, romper com o conhecimento compartimentalizado e fragmentado nos espaços formativos da docência e de atuação profissional, assumindo uma postura dialógica e buscando entender os elementos que se entrelaçam e definem nossa maneira de ser e estar na profissão docente e no mundo, numa ação dinâmica e permanente.

Palavras-chave: Formação docente – Complexidade do ser humano – Pensamento complexo – Prática educativa

ABSTRACT: Human Being Complexity in the Process of Teachers' Formation. (Master thesis).

Our research aims at understanding how the human being complexity may be effectively recognized, understood and considered, in teachers formation programs, on the base of Edgar Morin's Theory of complexity. This theoretical framework is about reforming the way of thinking which promotes a fragmented and atomistic view of reality, provoked by *knowledge compartmentalization*, trying to consider the notion of multidimensionality of complex facts and phenomena. This research was realized with the collaboration of twenty students of the Pedagogy Program at the Universidade Estadual de Feira de Santana (Bahia, Brazil), all of them teachers in public and private primary schools. Through a qualitative approach, we have analyzed data through formative diaries elaborated by the students-teachers as well as with the help of a focus group, in both case trying to be as realistic as possible. We conclude that understanding formation and the professional daily work in its multidimensionality must be considered seriously and represents a complex challenge in view of contemporaneous reality. In this way, it will be necessary to recognize the complexity of personal and professional life and of the teachers formative process in its multidimensionality, to break away from compartmentalized and fragmented knowledge in the spaces of formation and teaching, adopting a dialogic posture and, finally, trying to understand the elements which define our way of being a teacher and being in the world, in a dynamic and permanent action.

Keywords: Teachers formation – Human being complexity – Complex thinking – Educative practice

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB. Pedagoga e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Substituta da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, e da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus V – Santo Antonio de Jesus/BA. Endereço para correspondência: Av. João Durval Carneiro, 1236, Brasília – 44062.450 Feira de Santana/BA. E-mail: francineidejesus@yahoo.com.br

** Orientador: Professor Dr. Jacques Jules Sonnevile (UNEB); data: 04 de setembro de 2008; banca examinadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB), Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti (FCC; PUC/SP).

NUNES, Jacy Bandeira Almeida. **Cartografia das representações sociais de professores sobre a educação ambiental no ensino médio: sentidos manifestos nos ditos e não ditos**. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, 2008.**

O objetivo deste estudo consistiu-se em compreender os sentidos socialmente instituídos e compartilhados que o professor do ensino médio atribui/ancora/legítima em relação à educação ambiental e suas implicações nas significações que os alunos articulam para as questões socioambientais. A questão que desencadeou o processo de investigação foi: Como os sentidos, manifestos nos ditos e não ditos dos professores sobre a educação ambiental, no ensino médio, repercutem no *quefazer* educativo sobre as questões socioambientais? Propôs-se: ampliar o horizonte teórico-metodológico sobre as questões socioambientais; gerar elementos filosófico-conceituais sobre as categorias: Sentido, Imaginário Social e Educação Ambiental; mapear os ditos e não ditos que permeiam os sentidos ancorados em relação à Educação Ambiental no ensino médio; e identificar as representações sociais dos docentes e discentes sobre Educação Ambiental. Pesquisa explicativa que se propôs a elucidar o objeto no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, unidade escolar da rede pública estadual de Jacobina, Bahia. Para a coleta, optou-se por questionários e entrevistas. A análise de discurso auxiliou na interpretação e representação dos dados. Os resultados demonstraram que os sentidos manifestados nos ditos e não ditos dos professores evidenciaram um mapa intelectual com fragilidades que repercutiram nas significações expressas pelos alunos e o entrelaçamento explícito com a pedagogia do consenso, uma concepção conservadora das estruturas socioeconômicas vigentes, o que compromete o desvelar crítico e reflexivo da realidade.

Palavras-Chave: Sentidos – Educação Ambiental – Imaginário Social – Representações Sociais

ABSTRACT: *Cartography of the Social Representations of Teachers about Environmental Education in High schools: meanings manifested utterly and non-utterly. (Master thesis).*

This study aims at understanding the socially established and shared meanings that high school teachers attribute/anchor/legitimate in relation to environmental education and its implications to the significance that the students articulate to the socio environmental issues. The question which triggered the process of investigation of this study was: how do the meanings, manifested in what was uttered and non-uttered by the teachers about the environmental education in high schools, reflect on the educative *practice* on the socio environmental issues? It was proposed to: broadening the theoretical-methodological horizon about the socio environmental issues; generating philosophical-conceptual elements about these categories: Meaning, Social Imaginary and Environmental Education; mapping the “uttered and non-uttered” elements which permeate the meanings anchored in relation to the Environmental Education in high schools; and identifying the socio representations of teachers and students on Environmental Education. An explanatory research proposed to elucidate the object in the Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, a scholastic unity from the public state education in Jacobina (Bahia, Brazil) Questionnaires and interviews were use for data collection. Discourse Analysis helped in the data interpretation and representation. The results showed that the meanings manifested in the “uttered and non-uttered” elements of the teachers evidenced a map with weaknesses that affected the meanings expressed by the students and the explicit interlacement with the Pedagogy of consensus, a conservator conception of the existing socioeconomic structures, and that compromises the critical and reflexive elucidation of the reality.

Keywords: Senses – Environmental Education – Social Imaginary – Social Representations

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB. Professora Multiplicadora do Núcleo de Tecnologia educacional – NTE/14 – IAT/SEC. Professora de Metodologia da Pesquisa no Campus IV - DCH/Jacobina – UNEB. E-mail: jacy_bandeira@yahoo.com.br

** Orientador: Prof. Dr. Jorge Luis Zegara Tarqui (UNEB); data: 29 de outubro de 2008; banca examinadora: co-orientadora Profa Dra Maria de Lourdes Ornellas Farias (UNEB), prof. avaliador Dr. George Gurgel de Oliveira (UFBA).

FONSECA, Adriana de Castro*. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea.** 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2009.**

A instituição escolar exerce sobre as crianças um controle naturalizado, legitimado em forma de códigos disciplinares, estatutos, normas internas, regimentos e outros dispositivos. Cada passo em direção à aprendizagem dos conteúdos é minuciosamente planejado, previsto e controlado. Os corpos infantis, usinas de movimento e expressão, são, pouco a pouco, docilizados. Para os diferentes, as punições; para os que não se deixam enquadrar, os rótulos: inadequados, incapazes, incompetentes – repetentes. Este trabalho, construído a partir de pesquisa de campo em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora – MG, dialoga com minha vivência como professora de Educação Física em escolas públicas e particulares e com autores ligados ao tema; e se propõe a estudar a resistência e aceitação das crianças frente às ações de disciplinarização do corpo no espaço escolar. Foram utilizados como procedimentos metodológicos observação e entrevistas com professores e alunos sobre os temas estudados, além de construção de notas de campo e notas de campo expandidas. O fio condutor da escrita da dissertação é a história de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol. Crianças e infâncias são temas estudados a partir de Ariès, Benjamin, bem como em Bujes, Corazza e Vorraber; temporalidade e infância em Kohan, Kastrup e Larrosa; disciplina, poder e controle em Foucault, Freire e Veiga-Neto; o corpo em Vigarello, Soares e Sant’Anna; o espaço escolar em Lara e Clareto.

Palavras-chave: Crianças – Espaço escolar – Disciplinarização do corpo – Poder

ABSTRACT: Disciplining Alice’s Body: wonder and control In contemporary school. (Master thesis)

School, as an institution, exerts on children an institutionalized, naturalized and legitimated control through discipline codes, statutes, internal norms, regiments and other devices. Each step toward learning is minutely planned, previewed and controlled. Infantile bodies, factory of movement and expression, are, progressively subjected. For the different ones, punishments; for those who don’t allow themselves to be squared, labels: inadequate, incapables, incompetents – repeaters. This research, based in fieldwork in a public school in Juiz de Fora – (Minas Gerais, Brazil), dialogs with my experience as a Physical Education Teacher in public and private schools and with theoreticians linked to the subject. We propose to study children’s resistance and acceptance of body disciplining in the school space. We collected data through observation and interviews with teachers and students and used expansive field notes. The central thread of the research writing is Lewis Carrol’s *Alice in Wonderland*. *Children* and *childhood* are themes studied in Ariès, Benjamin, and Bujes, Corazza e Vorraber; temporality, childhood in Kohan, Kastrup and Larrosa; *discipline, power, control* in Foucault, Freire and Veiga-Neto; *body* in Vigarello, Soares e Sant’Anna and *school space* in Lara and Clareto.

Keywords: Children – School space – Body’s disciplining – Power

* Mestre em Educação. Professora dos Cursos de Educação Física da Faculdade Metodista Granbery de Juiz de Fora – MG. Endereço para correspondência: Rua Vitória, 185, Jardim da Serra – 36039.040 Juiz de Fora/MG. E-mail: acf@acessa.com

** Orientadora: Profa Dra Sônia Maria Clareto (UFJF); data: 17 de abril de 2009; banca examinadora: Prof. Dr. João Batista Freire da Silva (UDESC), Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFF), Profa Dra Lea Stahlschmidt Pinto Silva (UFJF).

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o endereço eletrônico do editor executivo (jacqson@uol.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/Atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 50 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 30 mil caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editor executivo

E-mail: jacqson@uol.com.br

Tel. 71.3264.7666 / 71.9987.6365

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeeba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500

hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – Sending and presenting works

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (jacqson@uol.com.br). In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo** and **Abstract**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Papers should have no more than 50.000 characters and no less than 30.000 characters (including spaces). Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

Contact and informations:

Administration

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

phone : 71.3117.2316

Editor

E-mail: jacqson@uol.com.br

phone: 71.3264.7666 / 71.9987.6365

