



## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ENSINAR DE PROFESSORES DE UMA REDE MUNICIPAL

Rosana Daliner Acosta Marchese<sup>12</sup> - UEL

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin<sup>34</sup> - UEL

### Resumo:

Situado teórica e metodologicamente no campo da Teoria das Representações Sociais, especificamente tendo por suporte a abordagem estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric, este trabalho tem por objetivo caracterizar a estrutura e a organização dos elementos indicativas das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca de <ensinar>. Os participantes foram professores das séries iniciais do ensino fundamental de uma secretaria municipal de educação de uma cidade do norte do Paraná. Documentos reguladores dos fazeres desses professores, bem como questionários e testes de associação de palavras foram utilizados como fontes de informação. Análises de conteúdo e as propiciadas pelo *software* EVOC subsidiaram as análises quali-quantitativas realizadas. Os resultados evidenciam que simbolicamente o ensinar está mais relacionado a dimensões afetivas e atitudinais do que à cognição.

**Palavras-Chave:** Representações Sociais, Ensinar, Saberes Docentes

### 1. Fundamentação teórica

O conceito de Representação Social (RS), como atualmente é adotado em Psicologia Social, surgiu em 1961 na França, com a divulgação da obra *La Psychanalyse, son image et son public* de Serge Moscovici, considerada para o campo teórico e empírico como “seminal” por Denise Jodelet. Segundo Sá (2001), vários autores são responsáveis pelo desdobramento da proposição original da Teoria das Representações Sociais por Moscovici. Entre eles, destacam-se: Wolfgang Wagner, Jean-Claude Abric, Claude Flament, Pascal Moliner, Pierre Vergès, Michel-Louis Rouquette, Willem Doise, Denise Jodelet, Annamaria de Rosa e Ivana Morková. As produções no campo das RS têm sido veiculadas crescentemente: o número de livros publicados, artigos em periódicos nacionais e internacionais, teses e dissertações, demonstram essa expansão. Vale ressaltar que o interesse de pesquisadores de vários países

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Educação da UEL.

<sup>2</sup> daliner2@gmail.com

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação e Orientadora no Mestrado de Educação da UEL.

<sup>4</sup> pullin@uel.br

pela TRS, aplicada a distintos campos, passou a ser demonstrado após 20 anos, de sua proposição.

Com o avanço das investigações, registrou-se o surgimento de três abordagens importantes para a investigação das TRS. Elas se distinguem uma da outra por conta do tratamento da ênfase metodológica adotada. Transcrevemos as palavras de Pryjma (2011, p.31), que as resume, destacando o autor que originou cada uma:

1- Denise Jodelet - abordagem cultural- mantém-se fiel às proposições de Serge Moscovici, enfatizando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico; 2- Willian Doise - [...] abordagem societal-articula as representações sociais com a visão sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos, [...] fonte de variação dessas representações. 3- Jean-Claude Abric – abordagem estrutural-privilegia a dimensão cognitiva das representações. Uma representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos”.

Para a compreensão dos fatos da Educação, Gilly (2001) assinala a importância da noção de RS, com o argumento: “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321), auxiliando a compreender fenômenos macroscópicos, como “as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola [...], como também] os relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.” (GILLY, 2001, p. 322). No Brasil, autores, como Alves-Mazzoti (1994; 2007; 2010, 2011), e Madeira (2003), por exemplo, vêm demonstrando a importância da adoção da TRS para a Educação.

Nesta pesquisa, tomaremos como referencial a abordagem estrutural de Jean Claude Abric. Segundo, Alves-Mazzotti (2002, p. 17), Abric reconhece o trabalho de Moscovici com “a ‘grand théorie’, psicossociológica, [...] é a ruptura com distinção clássica entre o sujeito e o objeto”. Essa abordagem compreende as RS como um conjunto de elementos associados, que formam uma estrutura organizada e funcionalmente responsável pelas práticas sociais de grupos e pelas ações individuais, em um dado espaço-tempo.

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta por Abric em 1976 quando da defesa de seu trabalho de Doutorado, no qual defendia a ideia de que a organização de uma representação apresenta uma característica específica, “[...] a de ser organizada em torno de um núcleo central constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (*apud* ABRIC, 2000, p.131). Por conseguinte essa teoria movimenta-se em

torno de uma ideia ou hipótese geral, isto é, a de que “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (ABRIC, 2001, p.162). Por esta teoria compreende-se o núcleo central (NC) como o sistema principal da representação: nele se origina a organização e significação dos demais elementos de uma RS, em um indivíduo ou grupo específico.

O NC desempenha duas funções principais: a geradora, que cria ou transforma os elementos constitutivos da representação, e por meio da qual os elementos ganham significado, sentido; a organizadora, que unifica e estabiliza a RS. As palavras de Abric (1994, p. 19) são esclarecedoras quanto à característica da organização e importância do NC:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular, específica: os elementos da representação não são apenas hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado

Jean-Claude Abric caracteriza uma RS como uma organização significativa que permite ao indivíduo compreender a realidade, ao lhe permitir integrar as características objetivas do objeto e das suas experiências anteriores com o sistema de atitudes, de normas e valores adquiridos anteriormente. Isso se deve a qualquer RS reestrutura a realidade viabilizando a cada um “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo [...] se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade” (ABRIC, 2000, p. 28). Em suma, as RS “permitem a abordagem do domínio simbólico e a análise da interpretação que os actores dão à sua prática” (VERGÈS, 2005, p. 201).

Em suas obras, Abric propõe que uma RS é estruturalmente organizada em um sistema central (NC) e em um sistema periférico. Este abriga alguns dos elementos passíveis de mudança mais rápida, por isso considerados bem mais flexíveis do que aqueles que constituem o NC da representação. Ambos sistemas contribuem para que o indivíduo intérprete a realidade e guie seus comportamentos e práticas.

Os elementos do sistema periférico indicam aspectos, por vezes pertinentes a vivências recentes dos indivíduos de um grupo, auxiliando-os a se adaptarem a situações específicas do cotidiano. São, porém, direcionados pelo NC. Potencialmente, expressam mudanças dirigidas para o que constitui o NC de uma RS. Por isso, os elementos desse sistema são mais fluídos e frequentemente condicionais, permitindo aos indivíduos as adaptações necessárias a situações específicas do cotidiano.

Vale a pena ressaltar, ainda, que para Abric o termo prática social não pode ser aplicado a comportamentos atomizados fora de seu contexto social, ou seja, qualquer prática

social sempre é vinculada aos efeitos das relações sociais que lhe deram origem. Conforme Jodelet (2000), esse autor entende práticas sociais como sistemas e ação socialmente estruturados e instituídos na relação compartilhada, especialmente pela linguagem.

Em suma, segundo a proposição de Jean-Claude Abric, as RS comportam um duplo sistema, um central e um periférico, com características e funções diferentes. O NC congrega os elementos que apresentam maior resistência à mudança, ou seja, que perduram por mais tempo, ao passo que os elementos que constituem o sistema periférico possibilitam a interface entre a representação elaborada e as contingências do cotidiano. Por isso, o sistema periférico responde duplamente pelas possibilidades de maior variação dos elementos da RS em um dado grupo e por uma menor resistência a mudanças. Por sua vez, o NC configura a estabilidade da RS: qualquer mudança nesse sistema implica uma mudança da RS (WALCHELKE, 2009).

Pierre Vergès desenvolveu uma técnica para análise dos elementos que compõem uma RS operacionável pelo *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC), em 1999, pelo qual se pode identificar a estrutura da RS em estudo, porque cruza elementos de natureza quantitativa - as frequências das evocações-, com elementos de natureza qualitativa - as ordens das evocações-, cruzamento esse que resulta em uma tabela de contingência, permitindo ao investigador acercar-se dos elementos que estruturam a organização de uma RS.

O presente estudo apresenta a caracterização estrutural da RS de um grupo de professores sobre o <ensinar>, alinhada à TNC. Teve por objetivo caracterizar a RS de professores do Ensino Fundamental de uma rede municipal acerca de <ensinar>, tendo por referência o ensino como trabalho.

### **1.1 O ensino como trabalho**

A palavra ensinar surgiu, no século XI, na língua francesa como *enseigner*, e na língua portuguesa, no século XIII, originada do baixo latim *insignare*, posteriormente alterada por *insignire*, que expressa nomear, designar, indicar, ou ainda ser entendida como marcar com um sinal”. (BARBOSA-LIMA, CATRO; ARAÚJO, 2006). Este sentido arcaico do ensinar, tinha duas conotações: uma com o sentido de imposição e outra ressaltando os efeitos no caráter do que aprendia, pelas marcas dos efeitos do ensinar. No século XVII, o sentido da palavra ensinar sofreu mudanças com o surgimento da escola moderna, com a organização escolar e passou a ser a ação de transmitir conhecimentos aos alunos.

De modo geral, hoje, predomina o sentido de ensinar como uma ação educativa complexa, que bidimensionalmente circunscreve: a atividade dos professores, que ao praticá-

la compartilharem formalmente seus saberes como “ensinantes”, e a atividade de apropriação desses saberes pelos alunos, os sujeitos “ensinados” (BARBIER, 2010).

Atualmente, os sistemas escolares dos países ocidentais, segundo Tardif (2010), precisam responder às exigências e desafios da sociedade e dos grupos organizados, sendo que os efeitos desse enfrentamento repercutem com mais força nos papéis e funções esperadas que os professores desempenhem. Se até há pouco tempo, as discussões se centraram em torno da organização curricular e de questões vinculadas aos sistemas de ensino, hoje o foco é o professor, como profissional. No âmbito escolar, a importância de sua função se evidencia em discursos oficiais proferidos pelos agentes de diversos âmbitos governamentais responsáveis pela proposição e deliberação de medidas para a Educação, bem como nos produzidos nos espaços acadêmicos e por grupos que representam a sociedade civil.

Os estudos relacionados ao trabalho e à formação do professor investigam não só os indicadores da eficácia de sua atuação, como do caráter multideterminado do que ensina e do da aprendizagem que oportuniza a seus alunos. Os resultados destas pesquisas geralmente orientam a elaboração de currículos das instituições que tenham por finalidade formar docentes, assim como instrumentalizam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Neste sentido, não é de se surpreender que o trabalho de professores se institua em um objeto de interesse e estudo de distintos campos disciplinares e analisado a partir de diferentes abordagens e correntes teóricas.

Em suma,

O professor vem construindo sua identidade histórico-social e profissional em uma sociedade globalizada, em que as aceleradas inovações científico-tecnológicas têm exigido dos educadores novos saberes, habilidades e atitudes que lhes possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa diversa e transitória (SARAIVA, 2000, p. 1).

Todos esses fatores se articulam e colaboram na construção da identidade dos educadores, com base na configuração de sentidos que são levados a produzir e produzem ao conduzir os processos de ensinar e aprender no contexto escolar, especialmente em sala de aula (NÓVOA, 1995). Os professores aprendem no processo de sua formação pessoal e profissional, inicial e continuada, pelos efeitos dos conteúdos disciplinares ou não, e de suas experiências pessoais, como alunos, profissionais e não profissionais, mas desde sempre pluriculturais. Essas múltiplas experiências produzem e engendram a sua legitimidade profissional em uma sociedade culturalmente plural.

O professor quando no exercício de suas funções não realiza uma prática estritamente mecânica, qual instrumental habitual assente em uma noção neutra. Pelo contrário, suas ações foram e continuamente são construídas culturalmente, prenes de ideologias, crenças, valores e interesses, mesmo que acerca dos quais não esteja sempre ciente.

Para se conhecer a natureza do trabalho e da formação do professor é necessário ultrapassar quaisquer questões normativas que as rejam, ou as técnicas que conduzam seu fazer pedagógico, porque é preciso conhecer os conteúdos e a estrutura das representações que o professores disponha sobre o ensinar. A identificação da estrutura e dos elementos dessa representação, mesmo que ao nível exploratório podem conduzir o professor a refletir sobre suas ações (ALVES-MAZZOTTI, 1994; 2002) e a fornecer informações imprescindíveis para aqueles que formulem e sejam responsáveis pela condução da formação, inicial e continuada, desses profissionais (WACHELKE; WOLTER, 2011). Apesar de este trabalho restringir-se à análise prototípica da RS <ensinar> e à aproximação inicial aos campos semânticos que nos foram possíveis de propor, os resultados podem vir a contribuir para o campo dos que elegem o trabalho docente como foco de suas produções no campo das representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2007<sup>i</sup>; ENS, EYNG; GISI, 2009a; ENS; EYNG; GISI, 2009b; CORDEIRO; CORDEIRO, 2009; MACHADO, 2009; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011; SOUSA *et al.* 2011, entre outros)

## **2. O Contexto e o Processo de Geração dos Dados**

O campo desta investigação foi oportunizado pela participação de professores que trabalhavam em escolas de uma rede municipal de ensino do estado do Paraná, em 2011. A rede dessa Secretaria Municipal de Educação (SME) atendia, em 2011, 29021 alunos, distribuídos nos quatro níveis de Ensino: Ensino Fundamental (23604); Educação Infantil (4372); Educação de Jovens e Adultos (1028) e Conduas Típicas (17).

Para atender esse total de alunos, essa SME contava com 2036 professores estatutários, regentes, 525 professores desenvolvendo outras atividades, 121 desempenhando a função de diretores, e com 225 professores contratados temporariamente. Por conseguinte 2218 professores atendiam às instituições dessa rede.

### **2.1 Participantes**

A pesquisa foi conduzida junto aos professores que cursaram em 2011 cursos de capacitação do Programa de Formação Continuada da SME, sendo em cada um deles abordados temas específicos. A coleta configurou-se em seis momentos de acordo com os encontros de formação: dois destinados a

professores que atuavam em turmas do 2º ano; um com os do 1º ano; um com aqueles que trabalhavam no 3º ano e o último com os professores recém-ingressos na rede. Para a seleção propriamente dita dos sujeitos foi definido o seguinte critério: os professores deveriam atuar como regentes em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede.

Cada grupo de formação continuada tinha um número expressivo de professores inscritos, a saber: cursos remunerados, a título de incentivo, para professores de alunos do 1º e 2º anos, (213 inscritos), para os que trabalhavam com os 3º anos (69 inscritos); Curso de Formação para professores iniciantes (142 inscritos). A pesquisa foi proposta para esses 424 professores, porém apenas 210 concordaram em participar. Desses, a coleta de 10 participantes foi eliminada, porque os participantes não completaram os instrumentos de acordo com as instruções.

Portanto, participaram deste estudo 200 professores regentes de 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental, sendo 197 (99%) professores do sexo feminino. A prevalência das mulheres na docência é um fenômeno recente, como documentado por Gatti (2010): desde a implantação das Escolas Normais, as mulheres foram recrutadas para o magistério para iniciar o trabalho com as primeiras letras. Essa tendência que se configurou no final do século XIX, oportunizando às mulheres concluírem a escolarização do ensino médio, com a expansão dos cursos de formação para o magistério. O exercício dessa docência, especialmente dirigida a crianças, foi desde então culturalmente relacionado a atividades maternas e justificada pela natureza das tendências femininas para educar.

No grupo de participantes (N=200), todos os professores dispunham de formação superior, destes: 93% haviam concluído um curso superior; 7% dois cursos de formação superior; 70,5%) dispunham de formação em nível de pós-graduação (70% alguma especialização e 0,5% mestrado); dos que possuíam formação pós-graduada, 2% contavam com mais de uma especialização e outros tantos encontravam-se matriculados em um segundo curso de especialização. Verificou-se, ainda, que 11,5% dos participantes encontravam-se matriculados em cursos de pós-graduação.

## **2.2 Instrumentos**

Para coleta das informações foi utilizado um questionário estruturado com perguntas semi-abertas e um Teste de Associação de Palavras.

O questionário foi construído para obtenção das informações pessoais e profissionais dos professores participantes. Três blocos de informações foram solicitados: a) dados pessoais: nome, escola em que atuava, idade e estado civil; b) formação acadêmica (curso(s)

de graduação e de pós-graduação); experiência profissional (ano em que iniciou como professor, tipo de instituição (rede pública/rede privada), anos de docência na rede municipal e na escola em que trabalhava).

O Teste de Associação de Palavras foi formulado conforme recomendações de Abric (1993; 2000; 2007), de modo a que possibilitasse identificar os conteúdos da RS pela obtenção de informações que identificassem provável NC e o sistema periférico, tendo sido utilizado em nossa investigação com intuito de possibilitar a identificação dos campos semânticos gerados pelo indutor: <Ensinar é ...>.

### **2.3 Procedimento**

Após obtido o consentimento prévio dos responsáveis da SME pela oferta dos cursos de formação, foram expostos por turma aos professores que se inscreveram nos cursos de formação continuada, assinalados anteriormente, as razões da pesquisa e o tipo de instrumentos que deveriam responder. A par disso realizamos um levantamento para a caracterização da população que constituía a amostra, e tomados os cuidados éticos necessários para a condução da investigação (projeto registrado no Comitê de Ética da UEL, sob n. 254/11).

Duas etapas procedimentais foram percorridas para a coleta de dados. A primeira circunscrita à obtenção e leitura dos documentos produzidos pela SME, com o intuito desvelar os princípios teóricos e as expectativas educacionais da rede.

A segunda etapa consistiu na coleta propriamente dita das informações junto aos participantes. Esta ocorreu em dois momentos: aplicação do Teste de Associação de Palavras e em seguida preenchimento do questionário para levantamento das informações demográficas dos participantes. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2011.

O Teste de Associação de Palavras aplicado solicitava aos participantes que registrassem cinco palavras, cuja evocação viesse prontamente à sua mente e que para completasse a frase proposta com o indutor <Ensinar é...>. Após completada essa etapa, os participantes deveriam hierarquizar as palavras por grau de importância decrescente.

### **3. Resultados e Discussão**

Apenas um participante deixou de registrar as cinco palavras solicitadas pelo teste de associação, especificamente a quinta.



Um total de 999 respostas (palavras) ao indutor < Ensinar é...> foi recolhido, constituindo o *corpus* inicial para análise, constatando-se que 264 palavras foram diferentes, demonstrando a alta variabilidade das respostas apresentadas pelos participantes. Menos de 10% desse repertório (9,8%) 97 apresentou frequência =1. Em termos gramaticais registrou-se a predominância de verbos (154), seguida por substantivos (93) e adjetivos (12). As dez primeiras palavras mais evocadas foram “aprender” (91), “amar” (63), “dedicação” (63), “compartilhar” (40), “mediar” (31), “conhecer” (29), “compreender” (28), “comprometimento” (39), “doar” (21) e “responsabilidade” (20).

Para análise das informações recolhidas pelo teste de associação, em face da diversidade lexical verificada, um trato das palavras evocadas fez-se necessário. Para tanto foram usados os seguintes critérios: palavras com o mesmo radical foram substituídas, prevalecendo a de maior frequência, estratégia sugerida pelo manual do software (LIMA, 2003); em seguida trocas dos léxicos registrados na modalidade gramatical de substantivo foram modificados pelo verbo correspondente, por esta categoria ter sido a mais frequente no *corpus* e palavras no plural foram modificadas para o singular. Após essas mudanças constatou-se que a quantidade de palavras foi reduzida para 205.

Os dados foram rodados no *software* EVOC, uma vez que este viabiliza a obtenção de resultados por “[...]cálculos estatísticos e a construção de co-ocorrências, que servem de base para dois tipos de análise: a construção do quadro de quatro casas, e análise de similitude” (OLIVEIRA, *et al.* 2005, p. 583). Para a construção dos quadrantes, consideraram-se as 902 palavras com frequência > 1, optando-se por desprezar as que foram evocadas apenas uma vez, a saber, 97 palavras. Ficando a análise mais *limpa*. Este procedimento foi sugerido por Vergès (1992).

Para as coordenadas dos quadrantes, foi utilizado o critério da mediana das ordens de evocação: como foi solicitado aos participantes que escrevessem cinco palavras, o valor do ponto do corte foi 3. Palavras com ordem média de evocação inferior a 3, foram classificadas como tendo baixa ordem de evocação, tardiamente lembradas, e para aquelas superior a 3, alta ordem de evocação, ou prontamente lembradas. No caso da hierarquização as frequências com ordem inferior a 3 foram interpretadas como as mais importantes. As de ordem superior a 3 como as de menor importância, visto os participantes terem sido instruídos a colocar 1 para a palavra mais importante e as numerações seguintes (2,3,4,5) para as demais em ordem de importância decrescente.

Quanto ao ponto de corte para a frequência optou-se por incluir nos quadrantes de alta frequência uma proporção mínima de 20% das evocações. No caso da presente análise, isso se

deu a partir da frequência 9, as palavras com essa frequência ou valores superiores corresponderam 63,11% do total do *corpus*.

Neste estudo consideramos nas análises prototípicas a ordem natural das evocações, para informar a OME, e para a OMI a hierarquização realizada pelos participantes no momento da coleta dos dados, ou seja, a ordem média de importância por eles atribuída às palavras prontamente evocadas OMI. A decisão por trabalhar com as duas ordens médias (OME e OMI) decorreu da montagem do instrumento, a qual nos permitiu realizar, além da análise prototípica caracterizadora da estrutura das palavras prontamente evocadas, a identificação das possíveis camuflagens provocadas por forças normativas (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Esse procedimento utilizado para a análise dos dados permitiu duas vantagens: a de dispor dos termos mais acessíveis à consciência dos participantes, pela evocação livre e a de obter o resultado do trabalho cognitivo dos participantes sobre as palavras que evocou, por decorrência da análise, comparação e hierarquização que tiveram que realizar sobre os seus registros.

Em vista disso apresentaremos as análises realizadas sobre o *corpus* das palavras evocadas e hierarquizadas pelos 200 participantes quando das respostas solicitadas ao indutor < Ensinar é...>.

### **Análise do Núcleo Central (NC)**

Após tratamento dos dados no software EVOC, as palavras que atenderam aos critérios definidos para rodar no *Randgraf*, situaram por quadrante, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição dos vocábulos evocados ao indutor <Ensinar é...>, por quadrante

Freq uência	Ordem Média < 3	Ordem Média =>3
> 18	amar 2,476	63
	aprender 2,385	91
	compartilhar 2,450	40
	compreender 2,536	28
	comprometimento 2,949	39
	conhecer 2,483	29

		dedicação 2,238	63		
		doar 2,571	19		
		educar 2,579	19		
		mediar 2,452	31		
		responsabilidade 2,850	20		
		transmitir 2,556	18		
18	> e =	interagir 2,867	15	construir 3,231	13
		motivar 2,692	13	criar 3,545	11
		pesquisar 2,765	16	estudar 3,538	13
		vocação 2,778	9	paciência 3,444	9
				respeitar 3,176	17
				trocar 3,059	17

Observa-se no primeiro quadrante, que representa o possível NC, a presença de 12 elementos uma situação não muito comum, possivelmente pela alta variabilidade lexical constatada (205), mesmo após as mudanças realizadas sobre o corpus original.

A análise semântica desses elementos permite que sejam classificados em três campos semânticos pela dimensão mais evidente: 1) afetiva (“amar”, “doar”, “dedicação”); 2) atitudinal (“compartilhar”, “educar”, “mediar”, “transmitir”, “responsabilidade”, “comprometimento”); 3) cognitiva (“conhecer”, “compreender”, “aprender”).

Considerando os 12 léxicos prováveis do NC, destacamos a posição que cada elemento ocupa no quadrante (Tabela 1) de acordo com a classificação média, a saber: 1ª “dedicação”; 2ª “aprender”; 3ª “compartilhar”; 4ª “mediar”; 5ª “amar”; 6ª “conhecer”; 7ª “compreender”; 8ª “transmitir”; 9ª “doar”; 10ª “educar”; 11ª “responsabilidade”; 12ª “comprometimento”. Essa estruturação e organização dos elementos poderão permitir futuramente realizar outras análises mais aprofundadas dos dados coletados.

Observa-se, ainda, pela distribuição e organização dos elementos nos quadrantes, que os vocábulos de maior frequência se localizaram nas seis primeiras posições do possível NC, “aprender” (91), “dedicação”(63) e “amar”(63), enquanto que as três palavras de menor frequência “transmitir” (18), “educar” (19), “responsabilidade”(20) ficaram entre as 4 últimas posições coincidentemente pertencente ao contexto semântico atitudinal. Lembrando que mesmo estando nestas posições no quadrante, foram palavras prontamente evocadas, em relação ao *corpus*.

O quadrante do possível NC revela ainda que as palavras do campo semântico cognitivo “aprender, “compreender” e “conhecer”, tiveram entre elas um pequeno intervalo de variação no que se refere à classificação da ordem média, menor que 3. No entanto, a palavra “aprender” teve maior destaque, pois constituiu-se na segunda posição com média 2,385 enquanto que conhecer apresentou de 2,483 de média e compreender 2,536, ocupando a sexta e a sétima posição respectivamente.

Frases como “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), ou ainda “Só ensina quem aprende”, de Esther Grossi são comuns de serem encontrados como citação direta ou não em discursos oficiais e no cotidiano dos professores, bem como divulgadas e discutidas em cursos de formação, como nos destinados aos professores participantes deste estudo. Nas Diretrizes Curriculares da SME são citados, além desses autores, outros que defendem o binômio ensinar-aprender como inerente ao trabalho docente. Justifica-se assim, por um lado a ideia de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente do que seus alunos, apesar de dominar mais conhecimentos gerais e específicos, e por outro a de que o professor ao ensinar tem a possibilidade de aprender para melhor desempenhar o seu ofício.

Neste sentido, pode-se compreender porque “aprender” ficou entre as primeiras palavras mais evocadas pelos participantes (OME=2,385), e evocada por 45,5% deles. A palavra “dedicação”, com OME=2,238, foi prontamente evocada por 31,5% dos participantes, enquanto que a palavra “amar” (OME=2,476) com frequência de evocação igual ocupou a quinta posição. Vale ressaltar, contudo, que estes dois léxicos pertencem à mesma dimensão proposta para a análise do campo semântico.

Um resultado instigante, para a interpretação dos quadrantes do EVOC (Tabela 1), é o que tange à ausência de elementos na 1ª periferia ao indutor proposto <Ensinar é...>. Embora, por si, não seja o foco deste estudo é uma situação inusitada que trataremos em outro momento. No entanto, cabe observar que a palavra “comprometimento” obteve a OME 2,949, muito próxima do ponto de corte que limitou, segundo os critérios adotados, quais os elementos que constituiriam o provável NC e a 1ª periferia.

Com o intuito de compreendermos a estrutura e a organização do provável NC e do sistema periférico da RS em estudo, a Tabela 2 apresenta os resultados da análise prototípica, quando levada em conta a hierarquização das palavras realizada pelos participantes.

Tabela 2- OMI -Distribuição dos vocábulos evocados ao indutor &lt;Ensinar é...&gt;

Fre quência	Ordem Média < 3	Ordem Média > =3	
> 18	amar 63 1,921	doar 19 3,429	
	aprender 91 2,692	transmitir 18 3,611	
	compartilhar 40 2,775		
	compreender 28 2,893		
	comprometimento 39 2,128		
	conhecer 29 2,276		
	dedicação 63 2,683		
	educar 17 2,474		
	mediar 31 2,258		
	responsabilidade 20 2,550		
	= < 18	estudar 13 2,538	construir 13 3,077
		interagir 15 2,933	criar 11 3,364
		motivar 13 2,308	paciência 9 3,333
		pesquisar 17 2,294	respeitar 17 3,059
vocação 9 2,000		trocar 17 3,353	

Tendo por foco a importância atribuída pelos participantes aos termos que evocaram, resultados sistematizados na Tabela 2, verificamos que as palavras “amar”, “aprender”, “compartilhar”, “compreender”, “comprometimento”, “conhecer”, “dedicação”, “educar”, “mediar”, “responsabilidade” permaneceram como elementos do possível NC da RS <Ensinar é...>, contudo “doar e “transmitir” que foram prontamente evocados pelos participantes na situação de evocação livre (Tabela 1), mudaram de posição e quadrante quando foram hierarquizados pelos participantes (Tabela 2).

Com o intuito de propiciar uma visão global dos resultados obtidos, a Tabela 3 compara os resultados da análise prototípica das palavras prontamente evocadas e da sua hierarquização.

Tabela 3- Comparativo das Ordens Médias dos Elementos do Provável NC de Ensinar (OME X OMI)

Palavras do provável NC	Fr eqüência >1 8	Ordem Média < 3	
		OME	OMI
amar	63	2,4 76	1,921
aprender	91	2,3 85	2,692
compartilhar	40	2,4 50	2,775
compreender	28	2,5 36	2,893
comprometimento	39	2,9 49	2,128
conhecer	29	2,4 83	2,276
dedicação	63	2,2 38	2,683
doar	21	2,5 71	Migrou para a 1ª periferia (3,429)
educar	19	2,5 79	2,474
mediar	31	2,4 52	2,258
responsabilidade	20	2,8 50	2,550
transmitir	18	2,5 56	Migrou para a 1ª periferia (3,611)

É possível reconhecer que mais de 30% dos participantes evocaram as palavras “amar”, “aprender” e “dedicação”, palavras que integram a dimensão afetividade, nos campos semânticos que propusemos. Contudo, a ordem média da posição de cada uma delas, quando evocadas (OME) e hierarquizadas (OMI) foi distinta. A OMI de “amar” foi superior à de “dedicação”. É importante ressaltar que ao decidirmos elaborar um campo semântico referente a sentimentos possivelmente envolvidos no ensinar, que denominamos como afetividade, essa opção deve-se a que concordamos TASSONI, (2000, p. 21) quanto ao uso desse termo “[...] afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas”.

É importante ressaltar que as duas palavras que migraram do possível NC da OME, para a primeira periferia na OMI, “doar” e “transmitir”, foram evocadas por pelo menos de 12% dos participantes. Em relação à presença desses léxicos associados ao ensinar, é interessante lembrar que no decorrer da história da humanidade alguns significados do ensinar marcaram especialmente algumas épocas e sociedades. Numa visão mais tradicionalista

ensinar era visto como uma ação em que o professor transmitia os conhecimentos construídos, os conceitos e os valores da sociedade. No Brasil, Paulo Freire (1983) contribuiu com suas reflexões, denunciando como opressora a educação fundada em princípios de dominação, qualificando-a como “educação bancária” (FREIRE, 1983, p. 67), dos que se julgam sábios aos que são julgados como nada saberem. Atualmente, registra-se um novo sentido para o ensinar, em estudos que indicam que “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedades de saberes, reutilizando-os nos trabalhos para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2011, p.21).

Concordamos com a argumentação de Mellouki e Gauthier (2004) quanto a que os professores são atores sociais que têm por missão a de serem intérpretes e críticos da cultura, bem como devem velar cotidianamente pela aprendizagem cultural dos que lhes são confiados, aprendizagem essa que “não se reduz a uma soma de conhecimentos que devemos possuir ou ensinar” (MELLOUKI; GAUTIER, 2004, p 538).

### **À Guisa de Conclusão**

Os resultados deste estudo permitiram observar os diversos sentidos de ensinar prevalecentes nos professores participantes. Portanto, as interpretações realizadas não se estendem a todos os que desempenham essa profissão, inclusive aos que trabalham na SME desse município. O *corpus* obtido e as análises prototípicas realizadas definem este estudo como exploratório, por conseguinte descritivo e como passo inicial, porém necessário para a proposição de ações ou programas de intervenção. O campo semântico adotado e as dimensões de sentidos propostos oportunizaram o estabelecimento de relações para uma melhor compreensão dos dados com vistas a interpretar os resultados das análises prototípicas realizadas.

Este estudo descreve o começo da análise dos dados que coletamos, visto que apenas nos foi dado a conhecer o conteúdo do possível NC da representação do ensinar de alguns professores da SME. Estamos cientes do longo caminho a percorrer: testar a centralidade dos elementos identificados como mais significativos; analisar e elaborar uma interpretação de como eles se articulam com os contextos em que esses participantes profissionalmente estão inseridos. Avaliar as referências destes sujeitos em relação aos valores, ideologias, comportamentos e crenças que compartilham como membros de um tempo e de uma sociedade, se necessário, não é suficiente para o desenho da imagem de suas RS acerca do ensinar. Como refletem Nóvoa (2005) e Tardif (2010) esses saberes ultrapassam os campos disciplinares por se constituírem também na prática do próprio ofício.

A análise dos sentidos de ensinar exige que sejam identificadas as forças culturais e históricas, individuais e sociais prevaletentes. Alguns desses estudos poderiam ser viabilizados pela SME, como subsídio para a proposição de programas de formação continuada, ou para outras intervenções mais pontuais. Ou, mesmo para que subsidiem um melhor entendimento e instiguem a produção de conhecimentos para o exercício da docência em cursos de graduação e pós-graduação.

## REFERENCIAS

- ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000. p.155-171.
- \_\_\_\_\_. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents, **Psychologie et Société**, p. 81-104, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo, v.14-15, p.17-37, 2002.
- BARBIER, J.-M: Representações sociais e culturas de ação. Trad. Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisas**, Campinas, v.40, n. 140, p. 351-378, 2010.
- BARBOSA-LIMA M. da C.; CASTRO, G. F de ; ARAÚJO, R. M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001
- LIMA, R.de L. de. Tradução do manual do software Evoc . Natal, 2003. (mimeografado).
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In. JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.45-66.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto:EdPorto, 1992.
- PRYJMA, L.C. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.
- RUZ, J. R. A formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo IN: .SERBINO, R. V. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: EdUNESP, 1998. p. 85- 101.
- SÁ, C. P. de. Prefácio à edição brasileira. In. JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.7-10.
- SARAIVA, A. C L. C.. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários- UFG. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf>> Acesso em 20/08/2011.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis:Vozes, 2010.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Disponível em: <[http://www.puc-ampinas.edu.br/cca/producao/arquivos/extensao/Afetividade\\_aprendizagem.PDF](http://www.puc-ampinas.edu.br/cca/producao/arquivos/extensao/Afetividade_aprendizagem.PDF)> Acesso em 15/8/2011



VERGÈS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. (Orgs.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUPB, 2005. p. 201-228.

WACHELKE, J. F. R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão Crítica**. Brasília, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, 2011.

---

<sup>i</sup> ALVES-MAZZOTI, Alda J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.